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

MARINA CARDOSO DE OLIVEIRA

**Sucesso na carreira depois da graduação:
estudo longitudinal prospectivo da transição universidade-trabalho**

RIBEIRÃO PRETO – SP

2014

MARINA CARDOSO DE OLIVEIRA

**Sucesso na carreira depois da graduação:
estudo longitudinal prospectivo da transição universidade-trabalho**
(versão corrigida)

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucy Leal Melo-Silva.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha

RIBEIRÃO PRETO – SP

2014

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

Ficha Catalográfica

Oliveira, Marina Cardoso de.

Sucesso na carreira depois da graduação: estudo longitudinal prospectivo da transição universidade-trabalho. Ribeirão Preto, 2014.

205p.: il.; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia.

Orientador: Melo-Silva, Lucy Leal.

1. Sucesso na carreira. 2. Mercado de trabalho.
3. Educação superior. 4. Identidade profissional.
5. Orientação profissional.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Oliveira, Marina Cardoso de.

Título: Sucesso na carreira depois da graduação: estudo longitudinal prospectivo da transição universidade-trabalho

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutora em Ciências. Área: Psicologia.

Aprovada em: 30/10/2014

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. LUCY LEAL MELO-SILVA

Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP

Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. MARIA DO CÉU TAVEIRA DE CASTRO SILVA BRÁS DA CUNHA

Instituição: Escola de Psicologia – Universidade do Minho

Assinatura: _____

Prof. Dr. MARCELO AFONSO RIBEIRO

Instituição: Instituto de Psicologia – USP

Assinatura: _____

Prof. Dr. GILBERTO TADEU SHINYASHIKI

Instituição: Faculdade de Economia e Administração de Ribeirão Preto – USP

Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. MARÍLIA FERREIRA DELA COLETA

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Psicologia - UFU

Assinatura: _____

Dedico este trabalho aos meus pais,
por me encherem de amor e por me incentivarem a sonhar.
O amor e a dedicação de vocês me fizeram chegar até aqui.
Obrigada por tudo!

AGRADECIMENTOS

Quando avalio a minha trajetória até aqui reconheço que esta é uma conquista que não é só minha. Em momentos e em contextos diferentes pessoas especiais me ajudaram a vencer cada desafio desse longo e árduo processo de formação como pesquisadora.

Começo agradecendo pela minha vida e por todas as oportunidades afetivas e materiais que me foram oferecidas. À minha família, por ser meu porto seguro e sempre me apoiar no alcance dos meus objetivos.

O que dizer das minhas queridas orientadoras, a professora doutora Lucy Leal Melo-Silva e a minha coorientadora, professora doutora Maria do Céu Taveira? Duas grandes mulheres, exemplos de comprometimento com a docência e com a ciência. Com muito profissionalismo e altas doses de afetividade, fizeram do meu percurso no Doutorado uma jornada desafiadora. Souberam me impulsionar e me incentivar. Ao longo do caminho transformamos a relação orientando-orientador numa relação de amizade e numa “*joint-venture*” científica. Tenho certeza de que conduziremos muitas outras investigações compartilhadas, fortalecendo ainda mais os laços afetivos e profissionais que nos unem.

Agradeço à professora doutora Carla Guanaes, por me apresentar com tanta paixão o Construcionismo Social. Uma nova proposta para compreender a realidade que me transformou como pessoa, psicóloga e pesquisadora.

Se, por um lado, pude entender a natureza relacional da produção do conhecimento, por outro tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos estatísticos. Fui para Portugal para aprender a fazer análises de regressão e voltei conhecendo as modelagens de equações estruturais e suas possibilidades. Agradeço ao professor doutor Randolph Grace, por toda a disponibilidade em me orientar nas análises. Foram meses de muita dedicação e aprendizado.

Agradeço aos meus amigos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Paranaíba, que fizeram minha caminhada mais leve. Especialmente, aos colegas de trabalho Eliana, Renata, Gláucia, Cíntia e Geraldino, pelo incentivo e suporte para conseguir gerir “sem enlouquecer” o doutorado e todas as infindáveis demandas de trabalho. Agradeço também às amigas e colegas do grupo de pesquisa da Universidade de São Paulo, pelas trocas e pelo apoio constante e recíproco.

Agradeço imensamente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos e pela possibilidade de estudar no exterior. Fazer o Doutorado Sanduíche foi um sonho realizado e uma oportunidade que fez

toda a diferença na qualidade do meu trabalho e da minha formação. Foram seis meses intensos e inesquecíveis, uma etapa muito importante no desenvolvimento de minha carreira. Fui muito bem recebida pela equipe de pesquisa da professora Maria do Céu, e principalmente pelas queridas colegas Cátia Marques e Iris Oliveira.

Ah! a vista para o mar no Porto... Foram horas de trabalho contemplando “o vaivém das ondas” que me inspiraram a concluir a redação final da tese.

Agradeço à minha querida aluna Flávia Leandra pela importante ajuda na coleta e análise de dados, e a todos os participantes da pesquisa. Muito trabalho e dedicação, mas todo o esforço valeu a pena!

Hoje me sinto realizada com os resultados alcançados nesta minha trajetória. Obrigada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo por transformar meu sonho em realidade.

Obrigada a tod@s!

Elementos de Vitória

“(...) Estão cheias as livrarias de todo o mundo de livros que ensinam a vencer. Muitos deles contêm indicações interessantes, por vezes aproveitáveis. Quase todos se reportam particularmente ao êxito material, o que é explicável, pois é esse o que supremamente interessa à grande maioria dos homens. A ciência de vencer é, contudo, fácilíssima de expor; em aplicá-la, ou não, é que está o segredo do êxito ou a explicação da falta dele. Para vencer – material ou imaterialmente – três coisas definíveis são precisas: saber trabalhar, aproveitar oportunidades e criar relações. O resto pertence ao elemento indefinível, mas real, a que, à falta de melhor nome, se chama sorte (...)”.

Fernando Pessoa

RESUMO

Oliveira, M. C. (2014). Sucesso na carreira depois da graduação: estudo longitudinal prospectivo da transição universidade-trabalho. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

A transição da universidade para o mundo do trabalho, bem como o sucesso na carreira, são temas de interesse dos pesquisadores da psicologia vocacional. Contudo, pouca atenção tem sido dedicada ao estudo do sucesso nessa importante transição na perspectiva de recém-formados. Buscando preencher tal lacuna, esta investigação teve como objetivo geral descrever e explicar o sucesso na transição universidade-trabalho. Foram conduzidos três estudos. O primeiro, de natureza qualitativa, buscou explorar as definições de sucesso na transição universidade-trabalho. No segundo estudo, foi construído, a partir dos dados qualitativos, um instrumento multifatorial que avalia diferentes indicadores de sucesso na transição universidade-trabalho. Essa medida se mostrou psicometricamente adequada e foi utilizada como variável dependente no terceiro estudo, de natureza longitudinal, sobre os determinantes do sucesso na carreira depois da conclusão da graduação. Para cada estudo, os participantes foram recrutados por conveniência. Para o primeiro estudo, qualitativo, colaboraram nove recém-formados, organizados em dois grupos focais. Para o segundo estudo, de validação da medida, utilizou-se o procedimento de validação cruzada com duas amostras independentes, totalizando 377 recém-formados. Para o terceiro estudo, de natureza longitudinal, obteve-se a colaboração de 195 participantes que responderam à pesquisa em dois momentos: durante o último ano da graduação e quando já tinham finalizado a formação superior (*follow-up*). Os pressupostos da análise do discurso e da epistemologia construcionista social subsidiaram as análises do estudo qualitativo. Os dados quantitativos foram analisados por meio de programas estatísticos SPSS *for Windows* e AMOS, versão 22. Foram realizadas análises descritivas e análises fatoriais exploratórias e confirmatórias. Os resultados da investigação qualitativa indicaram que o sucesso na transição universidade-trabalho pode ser descrito por uma multiplicidade de sentidos que refletem resultados de natureza subjetiva (confiança no futuro de carreira, conquista gradativa dos objetivos traçados, construção da identidade profissional, adaptação ao papel de trabalhador e satisfação com o percurso profissional) e objetiva (conseguir um trabalho na área, remuneração compatível com o mercado e com os pares, independência financeira e reconhecimento social pelo desempenho profissional). Outro resultado dessa pesquisa foi a construção e a validação da Escala de Avaliação do Sucesso na Transição Universidade-Trabalho (ESTUT). O estudo longitudinal, por sua vez, evidenciou que tanto variáveis individuais associadas à identidade, à decisão, à exploração de carreira e à autoeficácia profissional, quanto as contextuais, relacionadas às percepções do apoio social e das oportunidades do mercado de trabalho, são necessárias para predizer o sucesso nessa etapa da carreira. Porém, as variáveis individuais se mostraram mais significativas, ressaltando o papel da agência pessoal no processo de transição universidade-trabalho. De modo geral, os estudos realizados ressaltaram a inter-relação entre os aspectos objetivos/contextuais e subjetivos/individuais da carreira. As conclusões apontam para a necessidade de se adotar uma visão psicossocial e interdisciplinar para a compreensão do sucesso na transição universidade-trabalho. Implicações teóricas, práticas e para futuras pesquisas são discutidas.

Palavras-Chave: Sucesso na carreira. Mercado de trabalho. Educação superior. Identidade profissional. Orientação profissional.

ABSTRACT

Oliveira, M. C. (2014). Career success after graduation: a longitudinal prospective study of university-to-work transition. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

University-to-work transition and career success are themes of interest among vocational psychology researchers. Nevertheless, little attention has been devoted to the study of career success at this important transition from the new graduates' perspective. Aiming to fill this gap, the objective of this research was to describe and explain career success during university-to-work transition. Three studies were conducted. The first study, qualitative, sought to explore the definitions of success during university-to-work transition. In the second study, based on previous qualitative data, was developed a multifactorial instrument that assesses different indicators of university-to-work success. This measure proved to be psychometrically adequate and was used as a dependent variable in the third study, longitudinal, which investigated the determinants of career success after graduation. For each study participants were recruited by convenience methods. For the first study, qualitative, collaborated nine new graduates, organized in two focus groups. For the second study, measurement validation, was used a cross-validation procedure with two independent samples, totaling 377 college graduates. For the third study, longitudinal, 195 participants responded to the survey in two times: during the final year of college education and when they had already graduated (follow-up). Discourse analysis approach and social constructionist epistemology was used for the qualitative analyzes. Quantitative data were analyzed using SPSS for Windows and AMOS, version 22. Descriptive statistics and exploratory and confirmatory factor analyzes were performed. The results of qualitative research indicated that success in university-to-work transition could be described by a multiplicity of meanings that reflect subjective (confidence in the career future, goal progress and career plans, construction of professional identity, work adjustment, and career path satisfaction) and objective (work in the degree area and good salary, financial independence, and social recognition) career outcomes. Another contribution of this research was the development and validation of the University-to-Work Success Scale (UWSS). In addition, the longitudinal study showed that individual variables associated with career identity, career decision, career exploration and professional self-efficacy, as well as contextual variables related to perceptions of social support and labor market opportunities were necessary to explain the success at this career stage. However, the individual variables were more significant, emphasizing the role of personal agency in the university-to-work transition process. Overall, the studies highlighted the interrelationship between objective/contextual and subjective/individual aspects of a career. The findings pointed out the need to adopt a psychosocial and interdisciplinary approach to understanding university-to-work transition success. Implications for theory, research and practice are discussed.

Keywords: Career success. Labor market College education. Professional identity. Career guidance.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Fatores e dimensões do sucesso na transição universidade-trabalho	122
Tabela 2 – Operacionalização dos itens da ESTUT.....	126
Tabela 3 – Coeficiente de Validação de Conteúdo (CVC) dos itens da ESTUT	127
Tabela 4 – Itens da ESTUT reformulados após validação de conteúdo	129
Tabela 5 – Resultados da Análise Fatorial Exploratória da ESTUT – 31 itens (N=182)	132
Tabela 6 – Resultados da Análise Fatorial Exploratória da ESTUT – 26 itens (N=182)	134
Tabela 7 – Indicadores de ajuste das Análises Fatoriais Confirmatórias: comparação dos modelos	137
Tabela 8 – Versão final da ESTUT – 22 itens e 4 fatores	138
Tabela 9 – Resultados do teste de correlação (r de <i>Pearson</i>) N=195	139
Tabela 10 – Distribuição das médias das variáveis do Tempo 1 e Tempo 2	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Screeplot</i> – 26 itens da ESTUT	133
Figura 2 – Resultados da Análise Fatorial Confirmatória – Modelo de 2ª ordem do sucesso na transição universidade-trabalho	136
Figura 3 – Modelo 1 – Variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira e sucesso na transição universidade-trabalho	144
Figura 4 – Modelo 1 – Variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira e sucesso na transição universidade-trabalho sem a variável <i>locus</i> de controle	145
Figura 5 – Modelo 2 – Percepções do contexto carreira e sucesso na transição universidade-trabalho	146
Figura 6 – Modelo 3 – Modelo completo sem restrições	147
Figura 7 – Modelo restrito 3A – Com as trajetórias das variáveis psicológicas	148
Figura 8 – Modelo restrito 3B – Com as trajetórias das percepções do contexto	149

LISTA DE SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
AEE	Análise de Equações Estruturais
AFC	Análise Fatorial Confirmatória
AFE	Análise Fatorial Exploratória
AIC	Akaike Information Criterion
BCC	Browne-Cudeck Criterion
BIC	Bayes Information Criterion
CBO	Classificação Brasileira das Ocupações
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFI	Comparative Fit Index
CVC	Coeficiente de Validação de Conteúdo
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ESTUT	Escala de Avaliação do Sucesso na Transição Universidade-Trabalho
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
KMO	Kaiser-Mayer-Olkin
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PLANFOR	Plano Nacional de Educação Profissional
PNE	Plano Nacional da Educação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMSEA	Root Mean Square Error Approximation
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	31
Capítulo 1. MERCADO DE TRABALHO	33
1 Mercado de trabalho no Brasil: evolução e características	33
1.1 Políticas públicas voltadas ao mercado de trabalho: qualificação profissional	36
Capítulo 2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR	39
1 Educação Superior no Brasil: modelo e percurso histórico	39
1.1 Políticas públicas de acesso ao ensino superior	42
2 A matriz profissionalizante da educação superior no Brasil	45
Capítulo 3. TRANSIÇÕES NA CARREIRA.....	49
1 Transições na carreira: definições e características do processo	49
2 Transição na carreira: panorama geral das publicações internacionais e nacionais.....	53
3 Transição do sistema educacional para o trabalho (<i>school-to-work transition</i>)	57
3.1 Transição da universidade para o trabalho.....	59
Capítulo 4. SUCESSO NA CARREIRA.....	61
1 Sucesso na Carreira: definições e perspectivas de análise.....	61
2 Sucesso na carreira: panorama geral das publicações internacionais e nacionais	63
3 Conceituação do sucesso na carreira: contribuições do Construcionismo Social	68
4 Antecedentes do sucesso na carreira: uma perspectiva psicossocial	71
4.1 Variáveis individuais.....	73
4.2 Variáveis contextuais	76
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	79
Capítulo 5. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	81
1 Justificativa	81
2 Objetivos.....	82
Capítulo 6. MÉTODO	83
1 Natureza da investigação	83

2 Considerações éticas.....	84
3 Universo do estudo.....	84
4 Participantes, instrumentos e procedimentos	85
4.1 Definição conceitual do sucesso na transição universidade-trabalho	85
4.2 Construção e validação da Escala de Avaliação do Sucesso na Transição- Trabalho	88
4.3 Estudo longitudinal prospectivo do sucesso na transição universidade-trabalho ...	91
Capítulo 7. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	97
1 Definição conceitual do sucesso na transição universidade-trabalho	97
2 Construção e validação da Escala de Avaliação do Sucesso na Transição Universidade-Trabalho.....	121
2.1 Procedimentos teóricos	121
2.2 Procedimentos empíricos	130
2.3 Procedimentos analíticos: validação cruzada, testes de confiabilidade e validação convergente	130
3 Estudo longitudinal prospectivo do sucesso na transição universidade-trabalho.....	140
Capítulo 8. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
1 Contribuições teóricas e metodológicas	153
2 Implicações práticas	157
3 Limitações do estudo e agenda de pesquisa	158
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICES	181
ANEXOS.....	203

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Em um cenário socioeconômico cada vez mais complexo e mutável, o conhecimento e a qualificação profissional se tornam indispensáveis, e uma parcela crescente da população busca a educação, especialmente a educação superior, como alternativa para aumentar as chances de adaptação ao mundo do trabalho, de crescimento de renda e de ascensão social (Amaral & Oliveira, 2011; Catani & Hey, 2007). Consequentemente, observa-se em todo o mundo, o aumento do número de pessoas que ingressam e concluem a educação superior.

Dados apontam que aproximadamente 39% dos jovens dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico irão completar esse nível educacional no decorrer de suas trajetórias de vida (OCDE, 2012). Esse movimento também se observa no Brasil, onde têm sido criadas políticas públicas para ampliar o acesso da população ao ensino superior. Em 2012, o total de alunos matriculados na educação superior brasileira ultrapassou a marca de sete milhões (INEP, 2013a).

Assim, a cada ano, cresce o número de recém-formados que finalizam seus estudos e se lançam no processo de transição da universidade para o mercado de trabalho¹. Para a maioria dos que concluem esse nível educacional, a transição para o trabalho é um período difícil de ser vivenciado, pois pressupõe mudanças significativas na orientação dos papéis sociais, das rotinas e da identidade.

Durante a transição, normalmente é esperado que o recém-formado tome decisões a respeito do seu futuro profissional, que consiga encontrar trabalho coerente com sua formação e com seus objetivos profissionais, que se adapte ao trabalho e que conquiste sua independência financeira (Perrone & Vickers, 2003; Wendlandt & Rochlen, 2008). Nesse sentido, o sucesso nessa etapa da carreira tem sido definido como o alcance de resultados desejados, geralmente associados à conquista de trabalho logo depois da conclusão dos estudos, adaptação ao ambiente de trabalho e bom desempenho profissional (Ng & Feldman, 2007).

Se, por um lado, os dados apontam para a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil e no mundo, por outro, existem evidências empíricas que relatam as inúmeras dificuldades encontradas pelos recém-formados no processo de transição universidade-trabalho (e.g., Pierrone & Vickers, 2003; Teixeira & Gomes, 2004; Wendlandt & Rochlen, 2008). Comumente, tais dificuldades estão associadas aos problemas de adaptação ao

¹ No texto a expressão “transição da universidade para o mercado de trabalho” será apresentada de maneira resumida “transição universidade-trabalho”.

contexto organizacional, às expectativas irrealistas e à falta de competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Apesar da atualidade do tema, poucos estudos têm sido conduzidos buscando problematizar a construção da carreira dos recém-formados; e pouca atenção tem sido dedicada à compreensão do sucesso na transição universidade-trabalho (Perrone & Vickers, 2003).

Na tentativa de preencher essa lacuna, o presente estudo elegeu como objeto de investigação o fenômeno psicossocial “*transição universidade-trabalho*” e o seu atributo específico, o “*sucesso percebido*”. Torna-se importante mencionar que nesta pesquisa um fenômeno psicossocial foi compreendido como sendo resultado da articulação das dimensões individual e contextual de forma integrada, e o sucesso como uma construção social mais do que uma realidade estática.

Buscando ampliar a compreensão sobre o tema, esta tese de doutorado teve como objetivo geral descrever e explicar o sucesso na transição universidade-trabalho. A investigação realizada organizou-se em torno de três estudos. Primeiramente, foi necessário explorar as possíveis descrições conceituais e os indicadores do sucesso na transição universidade-trabalho na perspectiva de recém-formados brasileiros. Com base em tais descrições, iniciou-se o processo de construção e validação de uma medida capaz de avaliar diferentes indicadores de sucesso na carreira, contextualizados para o processo de transição universidade-trabalho. O terceiro estudo, de natureza longitudinal, teve como objetivo explicar o poder preditivo de variáveis individuais e variáveis contextuais sobre alguns indicadores de sucesso na transição universidade-trabalho.

Do ponto de vista da estrutura, este trabalho está dividido em duas partes distintas. A primeira parte é composta por quatro capítulos que apresentam o enquadramento teórico do tema. O primeiro capítulo descreve as características do mercado de trabalho no Brasil e as políticas públicas direcionadas à qualificação profissional. O segundo capítulo discorre sobre as origens e as características do ensino superior brasileiro, ressaltando a sua matriz profissionalizante. Em seguida, o terceiro capítulo aborda o tema transições na carreira, enfatizando as transições da escola para o trabalho (*school-to-work transition*). No quarto capítulo são discutidas as múltiplas definições de sucesso na carreira e é feita uma breve apresentação da epistemologia construcionista social como um referencial teórico útil para a conceituação do constructo.

A segunda parte do trabalho tem quatro capítulos dedicados à descrição do estudo empírico. O capítulo 5 apresenta a justificativa e os objetivos da investigação. O capítulo 6

descreve o método para cada um dos três estudos separadamente. No capítulo 7 são destacados e discutidos os resultados obtidos nas três etapas da pesquisa. No capítulo 8 são apresentadas as conclusões e as considerações finais, sintetizando as principais contribuições e limitações do estudo, com vista à proposição de uma agenda de pesquisa.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

MERCADO DE TRABALHO

Para a compreensão do processo de transição universidade-trabalho é importante conhecer a configuração atual do mercado de trabalho. Com esse intuito, este capítulo descreve a evolução histórica e as características do mercado de trabalho brasileiro, enfatizando as políticas públicas voltadas à inserção profissional, especialmente aquelas direcionadas à qualificação profissional.

1 Mercado de trabalho no Brasil: evolução e características

O mercado de trabalho pode ser definido como um fenômeno socioeconômico que relaciona grupos ou instituições que oferecem oportunidades de trabalho com os que a procuram, num sistema típico de mercado. Os estudos dessa temática procuram perceber e prever os fenômenos de interação entre esses dois grupos, tendo em conta a situação econômica e social do país, região ou cidade. É a dinâmica do mercado de trabalho que influencia e determina o valor da remuneração, dos benefícios e das condições de trabalho para cada tipo de profissão (Lacombe, 2004).

O modo como o mercado de trabalho se estrutura pode favorecer ou dificultar os momentos de transição na carreira. De modo geral, é possível perceber que as oportunidades de trabalho para os diplomados do ensino superior são muito diferentes do que foram há dez ou vinte anos (Vickers & Perrone, 2003). Com o intuito de compreender essas diferenças, a seguir é feita uma breve descrição do mercado de trabalho brasileiro.

O início do processo de estruturação do mercado de trabalho brasileiro ocorre concomitantemente com a industrialização e a urbanização do país. É a partir da década de 1930 que começam a ser discutidas questões associadas ao assalariamento e à proteção social. Tal processo se estendeu até a década de 1980, culminando, em 1988, com a promulgação de uma nova Constituição Federal que ampliou os direitos trabalhistas e a proteção social (Krein, Santos, & Moretto, 2013).

A partir da década de 1990, o neoliberalismo, já hegemônico no plano mundial, passa a influenciar a política econômica nacional. Esse novo paradigma produtivo foi rapidamente introduzido no Brasil, que passou a seguir as políticas recomendadas pelo Fundo Monetário Internacional. Nessa década, ocorre uma completa reconfiguração da economia brasileira. O país passou de uma economia fechada para uma exposição ilimitada à concorrência

internacional. Nesse período, observou-se um conjunto de mudanças legais e de políticas públicas, tais como mudanças na legislação trabalhista. Passam a existir novos tipos de contrato de trabalho, mais flexíveis e com menos direitos (Borges, 2012).

Assim, a década de 1990 foi caracterizada por uma severa desestruturação no mercado de trabalho brasileiro, com uma acentuada piora em todos os indicadores. Nota-se, a partir dessa década, o crescimento do desemprego estrutural, o afrouxamento de direitos sociais, as novas formas de contratação e de gerenciamento da força de trabalho mais flexíveis e terceirizadas. No plano ideológico, tais processos passaram a ser considerados como tendências inevitáveis, associadas a novos conceitos como o empreendedorismo, a empregabilidade e a qualificação continuada (Santos, 2008).

A partir dos anos 2000, sobretudo na segunda metade, vários indicadores começaram a apresentar melhorias expressivas, como o crescimento do assalariamento formal, a queda do desemprego, a elevação do salário mínimo e dos salários nas negociações coletivas. Contudo, observou-se também uma maior precariedade na intensificação do ritmo e da insegurança no trabalho, aumentando-se os contratos terceirizados e com remuneração variável, bem como as elevadas taxas de rotatividade que sempre caracterizaram o mercado de trabalho brasileiro (Borges, 2012; Krein *et al.*, 2013).

Com a crise internacional, em 2008, a economia brasileira passou por uma desaceleração do nível de atividade, que se manifestou em demissões em massa e na elevação do desemprego. No entanto, as políticas que ampliaram o acesso ao crédito, o aumento do volume de transferência de renda aos pobres, o aumento do salário mínimo e o piso dos benefícios previdenciários evitaram que o país fosse afetado fortemente pelos efeitos socioeconômicos da crise internacional, vivenciados por muitos países desenvolvidos (Krein *et al.*, 2013).

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) informam que no primeiro semestre de 2013, o panorama geral do mercado de trabalho brasileiro foi de ligeiro desaquecimento. A criação de novos postos de trabalho apresentou uma visível estagnação, com crescimento nulo. A taxa de geração de novos postos de trabalho nesse período (272 mil) foi menor que em anos anteriores.

Outra dimensão importante do mercado de trabalho diz respeito à distribuição setorial das ocupações geradas. No Brasil, a maior parte dos postos de trabalho está vinculada a atividades do terciário, com forte presença de serviços de baixa produtividade, com baixos salários e com menores exigências em termos de qualificação (IPEA, 2013).

Em relação às remunerações, em 2013, o rendimento médio mensal foi de R\$ 1.875, 20 (IPEA, 2013). Os portadores de diploma de nível superior tendem a ganhar mais do que os que não possuem esse nível educacional, indicando que esse título ainda tem valor significativo de mercado. Porém, 35,5% dos trabalhadores com formação universitária ganham no máximo três salários mínimos e 23,7% até dois salários mínimos. Desse modo, constata-se que os rendimentos das diversas ocupações do mercado de trabalho brasileiro são baixos, com exceção das ocupações relacionadas ao serviço público e às atividades do empregador (Borges, 2012).

Os rendimentos médios oferecidos no mercado de trabalho brasileiro parecem justificar o grande interesse da população pela busca de trabalho no setor público. Além da estabilidade no emprego e da aposentadoria integral, os trabalhadores do setor público recebem em média maiores salários do que no setor privado. Apesar da grande atratividade desse tipo de trabalho, apenas 14,2% dos empregos no Brasil estão nesse setor (Barbosa & Barbosa Filho, 2012).

Em relação ao perfil dos desempregados, dados apresentados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos apontam que cerca de 10% dos desempregados no Brasil têm nível superior completo ou incompleto (DIEESE, 2011). Assim, observa-se um percentual considerável de pessoas desempregadas com grau superior de escolaridade.

Os motivos para o elevado número de trabalhadores escolarizados e desempregados pode estar de alguma maneira traduzindo a contradição entre a qualidade dos postos de trabalho oferecidos pelo mercado de trabalho brasileiro e as expectativas daqueles que atingiram níveis mais elevados de escolaridade. Paralelamente e paradoxalmente, o mercado de trabalho apresenta déficits de trabalhadores com qualificações específicas exigidas por setores de atividade em expansão (Borges, 2012).

Pode-se constatar que o processo de reestruturação do mercado de trabalho no Brasil acrescenta uma nova dimensão para a análise: o desemprego de trabalhadores escolarizados. De acordo com o discurso vigente, o mercado de trabalho demanda mão de obra mais escolarizada para o desempenho do trabalho. Porém, a partir dos dados apresentados, pode-se perceber que a maior escolaridade, apesar de ser um elemento que possibilita melhores condições de inserção no mercado de trabalho, quando comparados aos trabalhadores menos escolarizados, não garante colocação profissional compatível com a formação. O que se observa é a inserção em ocupações de baixa qualidade e baixa remuneração.

Compartilhando o ponto de vista de Letelier (1999), acredita-se que as exigências do mercado de trabalho em relação à educação estão associadas ao nível geral alcançado pela

sociedade. A necessidade de maiores graus de escolaridade passa a ter valor como fator de competição e não como exigência para desempenhar as funções demandadas pelo trabalho. O desemprego crescente de trabalhadores escolarizados, especialmente em setores mais modernos da sociedade, é uma realidade que descontrói, em certa medida, os argumentos que colocam a educação como capaz de garantir o emprego/trabalho (Segnini, 2000).

Em um cenário de relativos avanços na estruturação do mercado de trabalho brasileiro, alguns problemas históricos persistem (e.g., baixos salários, rotatividade, falta de proteção social) aliados às novas questões da dinâmica do capitalismo contemporâneo (e.g., terceirização, desvalorização de grande parte das ocupações, intensificação do trabalho) que tendem a produzir novos processos de precarização do trabalho.

Essas são questões em aberto, e sua solução exige articulação entre três condições: (a) novos padrões de desenvolvimento do país – que viabilize a criação de postos de trabalho mais qualificados; (b) a interferência do Estado nas relações de trabalho – dada a sua heterogeneidade; e (c) o fortalecimento do sindicalismo – viabilizando a capacidade de pressão dos trabalhadores (Krein *et al.*, 2013).

Diante do exposto, pode-se afirmar que o contexto atual do mercado de trabalho brasileiro é de aparente reestruturação. Contudo, apresenta novos desafios para que de fato consiga se consolidar como um mercado de trabalho com empregos decentes, de qualidade e com garantias de proteção social. Para que tais objetivos sejam alcançados, é fundamental a presença do Estado, por meio de articulações intersetoriais, traduzidas em políticas públicas.

De acordo com Krein *et al.* (2013), as principais políticas públicas brasileiras direcionadas ao mercado de trabalho têm foco: (a) no seguro desemprego, (b) nos serviços públicos voltados à criação de emprego e, (c) na qualificação profissional. Sendo o tema desta tese a transição universidade-trabalho, na próxima seção são apresentadas e discutidas as principais políticas públicas direcionadas à qualificação profissional, uma vez que este é uma das temáticas que mais têm sobressaído nas discussões sobre emprego, desde a retomada do crescimento econômico.

1.1 Políticas públicas voltadas ao mercado de trabalho: qualificação profissional

Uma educação de qualidade e a inserção no mercado de trabalho são mecanismos de promoção da inclusão social e da autonomia dos sujeitos. Nesse sentido, múltiplas alternativas que atinjam diferentes tipos de perfil de trabalhadores devem ser elaboradas e oferecidas para

que o processo de formação esteja associado às condições seguras e qualificadas de inserção no mercado de trabalho (Lobato & Labrea, 2013).

Historicamente, a formação de recursos humanos no Brasil inicia-se na década de 1940, na passagem do modelo de sociedade agrária para uma sociedade urbano-industrial. Nos dias de hoje, observam-se investimentos direcionados à qualificação profissional em diferentes níveis: cursos de formação rápida, profissionalizantes, técnicos, tecnológicos e de nível superior (Osório, 2001).

No nível profissionalizante, a partir da década de 1940, empresários e Governo Federal criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço de Aprendizagem Comercial (SENAC), numa tentativa de contornar os obstáculos do despreparo profissional da classe trabalhadora. Ambos os serviços tinham a finalidade de prover a capacitação da força de trabalho, porém desvinculada de uma formação escolar básica, deixando evidente a ruptura entre a escolaridade formal e a formação para o trabalho. Tais iniciativas foram ampliadas e até os dias de hoje o Sistema “S”² continua a oferecer serviços de qualificação profissional a diferentes setores da economia (Osório, 2001).

Ainda em relação aos cursos profissionalizantes, o Governo Federal, por meio do Ministério do Trabalho e Emprego, coordenou no período 1999-2002 o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) que, em 2003, passou a ser denominado Plano Nacional de Qualificação (PNQ). A PNQ é uma política pública que busca promover gradativamente a universalização do direito dos trabalhadores à qualificação, fomentando a inclusão social da população mais vulnerável socialmente e imprimindo um caráter social e participativo ao modelo de desenvolvimento (DIEESE, 2011).

Alguns autores apontam que o grande problema da formação profissional oferecida por meio destas iniciativas recai sobre o fato de que elas se baseiam em modelos elementares de produção que geralmente não atendem às demandas do atual mercado de trabalho nem dos trabalhadores. Paralelamente a tudo isto, a baixa qualidade do ensino público e a falta de orientação profissional para ajudar o trabalhador a avaliar as suas potencialidades e seus planos profissionais acabam prejudicando a efetividade dos programas de formação profissionalizante (Krein *et al.*, 2013; Osório, 2001).

Em relação ao ensino técnico, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou em 2011 o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

2 Posteriormente foram criados outros serviços, tais como o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem em Transporte (SENAT) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

(PRONATEC), com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Destacam-se nesse programa o “PRONATEC Brasil Sem Miséria” direcionado a todos os inscritos no Cadastro Único do Ministério do Desenvolvimento Social; e o “PRONATEC Copa”, para a formação profissional em atividades centrais demandadas durante a realização da Copa do Mundo de Futebol em 2014. Krein *et al.* (2013) chamam a atenção para a oferta de programas de qualificação em Ministérios diferentes, sem que estes sejam integrados, demonstrando aparente falta de articulação.

Existe ainda o plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciada em 2007. Por meio dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), tem-se como objetivo formar engenheiros de operação e tecnólogos, oferecendo-se cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional (Santos & França, 2011).

No que se refere à educação superior, observa-se a partir de 2004 um somatório de políticas públicas voltadas à ampliação do acesso a esse nível de ensino, tais como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Em síntese, acredita-se que as políticas públicas direcionadas à qualificação profissional tem grande potencial para colaborar com os processos de desenvolvimento econômico e social do país. Todavia, resta saber em que medida a formação oferecida tem qualificado e preparado os indivíduos para lidarem com os novos desafios da economia globalizada e para construírem sua carreira na sociedade do conhecimento, do risco e das transições. Especial atenção deve ser direcionada à compreensão do processo de ampliação do acesso ao ensino superior brasileiro.

Nesse sentido, no capítulo 2, são descritas com mais profundidade as características da educação superior no Brasil. É feita uma contextualização dos seus objetivos e suas finalidades, enfatizando a sua matriz profissionalizante.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO SUPERIOR

O objetivo deste capítulo é apresentar o modelo de educação superior adotado pelas instituições de ensino superior no Brasil. Para tanto, é descrito o percurso histórico das universidades brasileiras, desde a criação das primeiras instituições até os dias atuais, com as políticas públicas de ampliação do acesso. A seção final é dedicada à discussão da matriz profissionalizante da educação superior brasileira, uma vez que tal característica apresenta impactos no processo de transição universidade-trabalho na atualidade.

1 Educação Superior no Brasil: modelo e percurso histórico

Analisando a história das instituições de ensino superior em todo o mundo, observa-se que existem diferentes modelos que orientam quais devem ser os seus objetivos e as suas finalidades. O que se espera de uma instituição de ensino superior (IES) varia de acordo com a necessidade de cada época e de cada sociedade. Portanto, é importante compreender que a noção de educação superior, bem como de universidade estão sempre em constante construção.

Antes de apresentar o modelo de educação superior adotado pelo Brasil, faz-se necessário rever as principais conceituações que historicamente moldaram as instituições de educação superior em várias partes do mundo. De modo geral, o ensino superior se desenvolveu a partir da influência europeia, mais precisamente com base nos modelos alemão, inglês e francês (Serrão, 1983).

De acordo com Nunes (2012), as noções de educação superior em diferentes países foram e continuam sendo fortemente influenciadas pela proposta de Humboldt, formulada em 1908, na Alemanha. Nesse modelo, defende-se que a educação superior deveria conectar o ensino e a pesquisa para o avanço do conhecimento, sem preocupação com a formação profissional. Assim, na visão de Humboldt, o ensino superior e as universidades teriam como objetivo capacitar jovens estudantes para a ciência e a pesquisa acadêmica, não tendo como foco o ensino profissional.

Por sua vez, o modelo inglês tem como pilar a conceituação proposta por John Henry Newman, desenvolvida na segunda metade do século XIX. Nesse modelo, uma instituição de ensino superior seria o local de ensino de conhecimentos universais, em que todos os tipos de conhecimentos estariam conectados. A educação superior deveria proporcionar aos estudantes

a convivência em um ambiente de conhecimento, de questionamentos constantes, ensinando-os a pensar, a formar opiniões, a ter moderação e sabedoria. O conhecimento pelo conhecimento e a formação do pensamento crítico deveriam ser o objetivo da educação superior e não a formação profissional (Nunes, 2012).

O modelo francês sofreu influência das reformas napoleônicas que institucionalizaram o ensino superior, considerando-o como serviço público. As instituições de ensino superior francesas, ao contrário das alemãs e inglesas, pautaram-se na difusão de um novo saber tecnológico oriundo da Revolução Industrial. Ainda no século XIX, a Terceira República reorganizou as escolas e faculdades em federações de unidades independentes, as quais foram chamadas de “universidade”. O modelo francês enfatizava a formação de profissionais, capacitando os indivíduos para o exercício dos cargos típicos da burocracia estatal (Grosso, 2011).

Em relação às instituições de ensino superior brasileiras, elas surgiram ao final do período colonial e foram fortemente influenciadas pelo modelo francês. Durante o período imperial não existiu nenhuma instituição com *status* de universidade. No império, o ensino superior era ministrado em estabelecimentos isolados, que ofereciam cursos explicitamente profissionais, especialmente em Direito, Medicina e Engenharia (Cunha, 2000).

A primeira universidade criada no país, com esse nome, foi a Universidade de Manaus, em 1909. Em 1911 foi fundada a Universidade de São Paulo e, em 1912 a Universidade do Paraná. Porém, por motivos econômicos e políticos, essas três universidades foram dissolvidas poucos anos depois da sua criação. A Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, foi a primeira instituição de ensino superior do Brasil que assumiu duradouramente o *status* de universidade. Posteriormente, foram criadas as universidades de Minas Gerais (1927), do Rio Grande do Sul (1934), de São Paulo (1934) e a Pontifícia Universidade Católica (1946), sendo esta última a primeira universidade particular brasileira. No final da década de 1940, eram cinco as instituições universitárias, em meio a dezenas de faculdades isoladas (Cunha, 2000).

No período pós-guerra mundial, o sistema de ensino superior brasileiro continuou expandindo, mas de forma lenta, até 1960. O Golpe Militar de 1964 alterou inteiramente o quadro político, e a partir da década de 1970, o Regime Militar promoveu, por meio do chamado “milagre brasileiro”, um grande desenvolvimento econômico no país. Esse desenvolvimento beneficiou diretamente as classes médias, que se expandiram e se enriqueceram, alimentando a demanda pelo ensino superior. Nesse período, aumentaram os recursos federais e o orçamento destinado à educação. Consequentemente, o ensino superior

universitário ampliou-se de maneira considerável, especialmente as instituições particulares (Durham, 2003).

A década de 1980 foi um período de crise e de transição político-econômica. No ensino superior, foi uma época de estagnação. Até essa época, as universidades privadas eram predominantemente confessionais ou comunitárias, sem fins lucrativos, e tendiam a se assemelhar às universidades públicas. A partir de 1985, observa-se um movimento de expansão das universidades particulares que ocorre graças à pressão do setor voltado para o ensino de massa, de finalidades lucrativas, sem interesse pelo desenvolvimento das atividades de pesquisa e de qualificação do corpo docente (Durham, 2003).

No período de 1995 a 2000 continua o crescimento do ensino superior, principalmente no setor privado. Em 2000, de um total de 1.180 IES no Brasil, apenas 71 eram públicas. As demais se dividiam em 884 IES isoladas, 140 Centros Universitários e/ou Faculdades Integradas e 85 universidades privadas, das quais mais de 60% tinham fins lucrativos (Taneguti, 2013).

Desde meados de 2000, o Governo Federal vem investindo na expansão da oferta de vagas com o intuito de ampliar o acesso ao ensino superior. No período de 2001 a 2010 o número de matrículas nos cursos de graduação aumentou em 110,1% (INEP, 2011; Oliveira, Detomini, & Melo-Silva, 2013).

Em 2012, os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013a) registraram a existência de 2.416 instituições de ensino superior no Brasil. Nos últimos 10 anos, as matrículas dobraram, passando de 3,5 para mais de 7 milhões de alunos. No período de 2011 a 2012, as matrículas cresceram 4,4%, sendo 7% na rede pública e 3,5% na rede privada. As IES privadas têm uma participação de 73% no total de matrículas de graduação.

A expansão da educação superior observada na atualidade decorre de vários fatores. Do lado da demanda, a quase universalização do ensino fundamental nos anos 1990 e o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nos últimos anos estimulam a busca por esse nível educacional. Do lado da oferta, observa-se um conjunto de políticas públicas de incentivo ao acesso e à permanência na educação superior, tais como: (a) o aumento do número de financiamento (bolsas e subsídios) aos alunos, como os programas de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), (b) o aumento da oferta de vagas na rede federal, via abertura de novos campi e novas IES, bem como a interiorização de universidades já existentes (Taneguti, 2013).

A seguir, são apresentadas as principais políticas públicas de acesso ao ensino superior.

1.1 Políticas públicas de acesso ao ensino superior

A pressão pela ampliação das vagas no ensino superior pode ser observada nas metas do Plano Nacional da Educação (PNE). Em 2001, o PNE estabelecia como meta para 2010 que 30% dos jovens com idade entre 18 a 24 anos estariam cursando o ensino superior (Catani & Rey, 2007). Os dados relativos ao Censo da Educação Superior de 2011 apontaram para um crescimento no número de jovens matriculados e que concluíram a graduação – de 12,2% em 2004 para 17,8% em 2011, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2013b). Embora tenha sido observado um acréscimo da população que frequenta ou já concluiu o ensino superior, na faixa etária estabelecida, os dados mostram que o país ainda não atingiu a meta estabelecida.

A nova proposta do PNE para o decênio 2011-2020³ propõe a elevação para 50% da taxa de escolarização bruta⁴ e para 33% a taxa de escolarização líquida⁵. Com base nos resultados apresentados na década de 2000 é possível questionar as reais possibilidades de crescimento do acesso ao ensino superior no sentido de atingir as metas previstas para os próximos dez anos.

Apesar do cenário de expansão, os desafios para a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil são enormes. As discussões recaem sobre a natureza e o perfil dos cursos superiores, a diferenciação das IES e o problema do acesso e da permanência dos alunos (Catani & Hey, 2007).

Como estratégia para superar o problema do acesso, o Governo Federal instituiu por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Por meio do REUNI, o Governo Federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, incentivando a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Entre as ações do programa estavam previstos o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão.

Os efeitos do primeiro ano do REUNI, apresentados pelo MEC, apontaram que em 2008 as universidades federais ofereceram um total de 147.277 vagas, o que equivaleu a um

3 Meta 12 do novo Plano Nacional de Educação, em tramitação no Congresso Nacional. Brasil. Substitutivo ao Projeto de Lei nº 8.035/2010, 2012.

4 Percentual da população de 18 a 24 anos que declara frequentar escola.

5 Percentual da população de 18 a 24 anos que declara cursar graduação.

aumento de 14,8% de novas vagas em comparação com 2007. A contratação de novos docentes e técnicos, e a ampliação e a readequação da infraestrutura física das universidades federais também foram aspectos privilegiados pelo programa. Uma das grandes metas do REUNI foi, sem dúvida, a expansão e interiorização das instituições federais de educação superior. Desde 2003, foram criados 104 novos campi que, em conjunto com os 151 já existentes, possibilitaram que em 2009 as universidades federais estivessem presentes em 235 municípios brasileiros (Ministério da Educação, 2009).

Nesse cenário da ampliação do acesso ao ensino superior, observa-se que a maior oferta das vagas continua sendo nas IES privadas; por outro lado, o maior potencial de novos estudantes do ensino superior se encontra entre os indivíduos com renda mais baixa. Para resolver esse dilema e atender as metas previstas no Plano Nacional de Educação, foi necessário expandir os programas de concessão de bolsas e financiamento estudantil, tais como o ProUni e o FIES.

O ProUni foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, tendo como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo em contrapartida isenção de alguns tributos às IES que aderissem ao programa. O ProUni é direcionado aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular com renda *per capita* familiar máxima de três salários mínimos. Desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2012, esse programa federal já atendeu mais de um milhão de estudantes, sendo 67% com bolsas integrais (ProUni, 2013).

No que diz respeito às políticas de inclusão e permanência de jovens socioeconomicamente em situação de desvantagem na educação superior, o ProUni possui, ainda, ações conjuntas com as ações do Bolsa Permanência e do FIES. Como parte integrante das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi sancionada a Lei nº 11.552/2007, que estabelece medidas de aprimoramento do FIES, concedendo maior flexibilização para contratação desse financiamento pelos estudantes com bolsas parciais do ProUni que encontram dificuldades em arcar com os custos da parcela não coberta pelo benefício (Mello & Silva, 2008).

O FIES é um programa de crédito educativo que abrange aproximadamente 10% dos alunos matriculados nas IES privadas. Os grandes contratantes dessa linha de crédito são estudantes que possuem renda *per capita* de 1 a 5 salários mínimos. Os beneficiários do programa pagam parte das mensalidades e as demais são pagas pelo governo. Ao final da

graduação, o estudante deve saldar o empréstimo com juros. Atualmente o programa tem privilegiado os cursos destinados à formação de professores com cobrança de juros menores aos estudantes dessas áreas (Catani & Hey, 2007).

Em consonância com a política de inclusão social do Governo Federal, em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.711/2012, que estabelece as cotas, garantindo a reserva de 50% das matrículas (por curso e turno) nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, aos alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. A lei prevê que as vagas reservadas às cotas (50%) serão subdivididas – metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e outra metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de negros, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. A lei sancionada em agosto de 2012 será implementada em etapas ao longo dos próximos quatro anos. Para 2013, foram reservadas, pelo menos, 12,5% do número de vagas oferecidas atualmente — o que equivale a 25% do total a ser reservado para o ingresso por meio das cotas.

O panorama nacional da educação superior aponta para a expansão do acesso. Apesar disso, existe ainda uma grande parcela de egressos do ensino médio que não conseguem se inserir no ensino superior, seja pelas dificuldades de financiamento na rede privada, seja pela ausência de vagas na rede pública ou pela baixa qualidade da formação na educação básica. Paralelamente a isso, a expansão está associada à mercantilização das instituições particulares que aumentam a sua oferta, na maioria das vezes com baixa qualidade e com dedicação exclusiva às atividades de ensino. Em contrapartida, a expansão das universidades públicas se deu em *campi* novos e universidades pouco dedicadas à pesquisa, que se mantêm com dificuldades, aproximando esses novos espaços da lógica já existente nas IES privadas ou adotando padrões que mais se aproximam do ensino técnico do que do universitário (Catani & Hey, 2007).

Em um cenário que aponta para a ampliação do acesso à universidade e que, ao mesmo tempo, evidencia contradições, é importante problematizar os objetivos da educação superior no Brasil e, ainda, questionar se a formação oferecida alcança o objetivo de preparar os egressos para o processo de transição para o mundo do trabalho. Com o intuito de oferecer

subsídios para essa discussão, a seguir destaca-se a essência profissionalizante da educação superior no Brasil.

2 A matriz profissionalizante da educação superior no Brasil

A partir de 1988, as universidades brasileiras passaram a ser assunto previsto na Constituição Federal. De acordo com o artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Em relação à indissociabilidade, existem muitas críticas sobre essa normativa. O motivo das críticas recai sobre o fato de que a maioria das universidades brasileiras não consegue oferecer essas três formações com a qualidade esperada. Ao invés da obrigatoriedade da oferta simultânea de ensino, pesquisa e extensão seria mais adequada a existência de diferentes tipos de instituições que formassem pensadores, pesquisadores ou profissionais (Nunes, 2012).

Apesar de haver uma diferenciação entre as universidades e outras instituições que oferecem cursos superiores (e.g., centros universitários e as faculdades) a essência dessas entidades é a mesma, ou seja, oferecer cursos profissionalizantes como finalidade (Nunes, 2012). Ambos os tipos de instituições de ensino superior estão pautados no credencialismo. No Brasil, a maior parte das instituições de ensino de graduação não se baseia em disciplinas ou competências amplas, e sim na formação profissional atrelada às profissões regulamentadas (Schwartzman, 2000).

Para se ter uma ideia mais abrangente sobre a realidade das ocupações e das profissões regulamentadas, é importante diferenciar esses dois conceitos. De modo geral, uma profissão caracteriza-se como uma forma especial de ocupação que está regulamentada por uma norma que define a possibilidade do seu exercício e os requisitos para a sua prática. Normalmente, as profissões exigem que o profissional tenha conhecimento técnico, geralmente representado por um tipo de título de graduação e que esteja inscrito em um Conselho Profissional. Existem, porém, várias outras formas de ocupação econômica que resultam em ganhos econômicos para quem pratica e que não possuem norma regulamentadora, formalismo ou rigor para a sua execução.

Com a finalidade de reconhecer, nomear e codificar as ocupações existentes no mercado de trabalho brasileiro, o Ministério do Trabalho e Emprego criou em 1977 a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Segundo a CBO, existem atualmente 2.422

ocupações subdivididas em 596 grupos ocupacionais. Por outro lado, no site do Ministério do Trabalho e Emprego, sob a indicação de “regulamentação”, encontra-se uma lista com apenas 68 profissões regulamentadas (Classificação Brasileira das Ocupações).

Retomada a discussão pelo viés profissionalizante da educação superior, em 2009, 56% do total de 27.827 cursos de graduação existentes estavam vinculados a apenas 44 profissões regulamentadas de nível superior (Nunes, 2012). Em 2011, os dez cursos com maior número de matrículas foram Administração, Direito, Pedagogia, Ciências Contábeis, Enfermagem, Serviço Social, Psicologia, Engenharia Civil, Ciência da Computação e Gestão de Pessoal/Recursos Humanos (INEP, 2012). Esses dados mostram que as instituições educacionais de nível superior tendem a privilegiar a formação profissionalizante, atrelada na maioria dos casos às profissões regulamentadas.

Do ponto de vista estratégico-pedagógico, torna-se urgente debater a concepção de ensino superior brasileiro diante de um cenário cada vez mais complexo e transitório do mundo do trabalho e perante os desafios que o país precisará enfrentar para qualificar seus recursos humanos. Se, por um lado, existe um número reduzido de profissões regulamentadas, por outro, as ocupações são múltiplas e diversas, exigindo conhecimentos generalistas, pensamento crítico, habilidades de comunicação oral e escrita, resolução de problemas, entre outros.

Estrategicamente, a formação de nível superior no Brasil, da maneira como ocorre atualmente, pode ser prejudicial ao futuro do país. A sua matriz profissionalizante dificulta a formação de recursos humanos com qualificação pertinente ao mundo do trabalho contemporâneo (Nunes, 2012). De acordo com Nunes e Carvalho (2007), essa característica da educação superior no país decorre da forte influência que as corporações profissionais exercem sobre os currículos dos cursos de graduação.

Não se quer dizer com isso que o ensino superior não possa formar profissionais. A questão é saber que tipo de egresso da educação superior se quer formar, equacionando quando e para quem focar a educação profissionalizante, valorizando-se, além da profissionalização, uma formação geral mais ampla e crítica.

Schwartzman (2000), baseando-se no relatório do *Task Force*, organizado pelo Banco Mundial e pela UNESCO, sugere a diversificação dos sistemas educacionais no Brasil, priorizando igualmente as instituições de pesquisa, de ensino, de formação profissional, de formação técnica e de formação geral, sem estabelecer uma hierarquia entre elas. A necessidade de diversificação é uma realidade que se impõe pelas próprias limitações de recursos humanos, intelectuais e financeiros que existem entre as diversas regiões e

instituições do país, assim como pelos diferentes interesses e objetivos de quem oferece e de quem procura a educação superior.

Atualmente, no Brasil, não existem instituições de nível superior orientadas para a educação geral, como recomendado pelo relatório do *Task Force*. Tampouco se desenvolveram suficientemente bem os cursos pós-secundários de formação técnica, devido ao viés credencialista que requer o mínimo de quatro anos de estudos formais para a obtenção do diploma de curso superior. De maneira geral, o que existe é uma vasta gama de escolas que formam as chamadas “profissões-sociais”, sobretudo nas áreas de Administração, Economia e Direito (Schwartzman, 2000).

Pode-se concluir que esse tipo de educação superior, com viés estritamente profissionalizante, está na contramão das exigências de um mercado de trabalho moderno, complexo e rotativo. Nesse sentido, é importante problematizar a necessidade de atualizar os modelos adotados pela educação superior brasileira. O caminho seria ampliar as possibilidades de formação, superando o modelo profissionalizante pautado nas profissões regulamentadas e abrindo possibilidades para uma educação superior de natureza mais genérica, desligada das corporações profissionais legais. Deveria ser priorizado um processo permanente de educação, com várias opções complementares de formação (Schwartzman, 2000).

Uma educação universitária ao nível da graduação poderia estar associada à formação científica, humanista e de estudos clássicos. Em outras instituições de ensino superior, que não as universidades, poderiam ser oferecidas graduações mais curtas, orientadas para as ocupações, tais como os atuais cursos tecnológicos. Além disso, poderiam existir as escolas pós-graduadas ligadas a profissões, tais como Medicina, Direito, Engenharias, entre outras (Nunes & Carvalho, 2007; Nunes, 2012).

Se, por um lado, o modelo da educação superior brasileiro é focado prioritariamente na formação profissional, seria esperada uma relação direta entre o curso concluído e a atividade profissional exercida pelo graduado. Ou seja, seria esperado que os egressos de determinado curso superior estivessem trabalhando na profissão escolhida e não distribuídos em ocupações com pouca ou nenhuma afinidade com o título obtido com o diploma.

Contrariamente, com exceção dos egressos do curso de Medicina, mais da metade (53,9%) das pessoas com nível superior no Brasil atuam em áreas diferentes da sua formação. Esses dados apontam uma grande contradição entre a formação de nível superior e a atuação profissional após a conclusão da graduação. Uma das possíveis razões para essa contradição pode ser explicada pela relação inversa entre um número reduzido de profissões

regulamentadas e o grande número de ocupações, sendo praticamente impossível que a formação profissionalizante oferecida pelas instituições de ensino superior brasileiras consiga atender as exigências cada vez mais dinâmicas do mercado de trabalho (Nunes & Carvalho, 2007).

Assim, o paradoxo que caracteriza o ensino superior brasileiro na atualidade pode ser resultado de um sistema que se apoia no tripé formado pelas universidades, órgãos de classe e Estado. O cenário atual coloca em pauta a necessidade de um projeto estratégico sistêmico, que ressalte a preocupação com a formação continuada e mais diversificada, uma vez que o aprendizado tenderá a ser um processo longo, com idas e vindas à universidade, e que proporcione um ensino capaz de garantir a empregabilidade dos estudantes em uma economia baseada no conhecimento (Nunes & Carvalho, 2007).

Diante do exposto, percebe-se que são complexas e muitas vezes contraditórias as características do contexto econômico e educacional em que milhões de brasileiros, egressos do ensino superior, constroem a carreira. Essas características contextuais influenciam o modo como as pessoas vivenciam o processo de transição universidade-trabalho e como descrevem suas expectativas de sucesso nos anos iniciais da carreira. Dando continuidade ao enquadramento teórico, no próximo capítulo é apresentado o tema “transições na carreira”, com ênfase nas características da transição universidade-trabalho.

CAPÍTULO 3

TRANSIÇÕES NA CARREIRA

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o tema “transições na carreira”⁶ dentro do escopo da psicologia vocacional, ressaltando as principais definições e características associadas aos períodos de transição. Ao longo do capítulo, são apresentados os resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema com o intuito de descrever os aspectos que têm sido priorizados e as lacunas nessa área de investigação. Por fim, são discutidas com mais profundidade as características das transições da educação para o trabalho (*school-to-work-transition*), principalmente a transição universidade-trabalho.

1 Transições na carreira: definições e características do processo

Como reflexo das mudanças no contexto socioeconômico mais amplo, a construção da carreira no início do século XXI pode ser caracterizada pela instabilidade e pela imprevisibilidade. A complexidade do cenário onde as carreiras se constroem e se desenvolvem exige que os trabalhadores e os pesquisadores aceitem a necessidade frequente de mudança na carreira como a regra e não como exceção (Fernandez, Fouquereau, & Heppner, 2008).

Conceitos associados à transição e à adaptabilidade, que no passado já eram problematizados (e.g., Louis, 1980; Schlossberg, 1981; Super, 1957; Super & Knasel, 1981) passam a ser incorporados com mais ênfase nas principais teorias vocacionais neste início de século XXI (e.g., Guichard, 2012; Lent, 2013; Savickas, 2005; Savickas *et al.*, 2009; Savickas, 2012). O escopo das investigações abrangem tanto as transições que ocorrem entre os diferentes estágios do desenvolvimento, quanto as transições associadas às mudanças entre as carreiras e as que ocorrem na própria carreira (McQuarrie & Jackson, 2002).

Se antes a grande narrativa apresentada pelos estágios do desenvolvimento de carreira proposta por Super⁷ (1957) retratava uma história de continuidade e progresso, hoje a narrativa da sociedade pós-industrial enfatiza a mobilidade. Assim, as histórias profissionais deverão priorizar os miniciclos de adaptação às transições, especialmente aquelas imprevistas e traumáticas. Passa a existir um consenso de que não há um padrão linear para o

6 O termo em inglês “*career transition*” foi traduzido para o português como “*transição na carreira*”. Optou-se por essa tradução, pois ela reflete diferentes possibilidades de transição que ocorrem entre as carreiras e as que ocorrem na própria carreira.

7 Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.

desenvolvimento da carreira, por isso o indivíduo deverá ser capaz de se adaptar periodicamente às transições e construir novos sentidos para suas experiências de vida e trabalho (Oliveira, Melo-Silva, & Dela Coleta, 2012).

Na atual conjuntura, a grande ocorrência das mudanças no conteúdo e no contexto do trabalho impõe novas demandas para os trabalhadores que precisam desenvolver novos repertórios comportamentais. Dentre eles, a capacidade de negociação, de adaptação e de ajustamento às exigências impostas ao papel de trabalhador (Magalhães, 2011).

Em um contexto de incertezas e de instabilidades os pesquisadores da psicologia vocacional são convidados a refletirem sobre as experiências de transição em suas variações e processos fundamentais. Observa-se que o estudo dessa temática ganha força a partir da década de 1980. Desde então, a transição na carreira tem sido definida como um período no qual os indivíduos assumem objetivamente novos papéis e/ou subjetivamente mudam a sua orientação (Louis, 1980). Compreende-se que a transição na carreira é um (...) “evento ou não evento que resulta numa mudança de concepção sobre si mesmo e o mundo, portanto requer uma mudança correspondente em seu comportamento e relacionamentos” (Schlossberg 1981, p.5).

Ainda, as transições na carreira podem ser compreendidas como um processo de ruptura que perpassa os estágios de desenvolvimento da carreira de entrada, avanço, reavaliação e nova entrada. Durante as transições os indivíduos costumam vivenciar uma sequência de fases subjetivas (pré-transição, descontentamento crescente, crise, redirecionamento e reestabilização) que promovem mudanças comportamentais na natureza dos relacionamentos e no autoconceito (Quishida & Casado, 2009).

Observa-se que as definições apresentadas possuem em comum as mudanças que ocorrem na vida das pessoas e que transformam os relacionamentos, as rotinas, as crenças, os papéis e a identidade. As transições incluem não apenas as mudanças óbvias como, por exemplo, formatura, desemprego ou casamento, mas também abarcam mudanças mais sutis, como por exemplo, a perda de aspirações de carreira (Magalhães, 2011).

Apesar do crescente interesse das teorias vocacionais pelo estudo das transições, pouco se tem teorizado sobre as características dos diferentes tipos de transição. As publicações encontradas datam das décadas de 1980 e 1990. Nesse sentido, Bruce e Scott (1994) pontuam a existência de grandes lacunas em relação à classificação dos diferentes tipos de transição. Sobre o tema, destacam-se as classificações postuladas por Louis (1980), Heppner, Multon e Johnston (1994) e Schlossberg, Walters e Goodman (1995).

Louis (1980) propôs uma tipologia da transição organizada em cinco categorias. São elas: (a) entrada ou reinserção no mercado de trabalho; (b) assunção de novos papéis ou novas responsabilidades na mesma organização; (c) mudança de organização; (d) mudança de profissão ou ocupação; e (e) saída do mercado do trabalho. Apesar da relevância da tipologia apresentada por Louis (1980), esta não identifica eventos específicos na carreira que podem ser enquadrados nas diferentes categorias. De acordo com Bruce e Scott (1994), alguns eventos de carreira podem ser classificados em mais de uma categoria e eventos aparentemente diferentes podem ser enquadrados na mesma categoria. Por exemplo, mudanças verticais e laterais nos papéis ocupacionais, que são vivenciados de maneira diferente, podem ser enquadrados na categoria “novo papel ou nova responsabilidade na mesma organização”.

Heppner *et al.* (1994) operacionalizaram a transição por meio de três diferentes situações: (a) *mudança nas tarefas*, que reflete a adoção de novas atribuições ocupacionais na mesma área e organização; (b) *mudança de posição*, associada à recolocação profissional, no mesmo local de trabalho ou em localidade e empregador diferentes, mas com pouca mudança nas atribuições e responsabilidades; e (c) *mudança ocupacional*, que sugere a mudança de profissão e pode incluir mudança para um novo campo profissional.

Schlossberg *et al.* (1995) descreveram três tipos de transição: (a) antecipadas; (b) não antecipadas; e (c) não evento. As transições *antecipadas* referem-se àquelas normativas que, previsivelmente, acontecem ao longo do ciclo de vida, tais como casamento, primeiro emprego e aposentadoria. As transições *não antecipadas* referem-se a eventos não programados que tradicionalmente refletem crises ou rupturas, por exemplo, a demissão e as doenças. Por fim, as transições de *não eventos* estão associadas às mudanças que eram esperadas, mas por algum motivo não ocorreram, como por exemplo, uma promoção que não se concretizou.

Para além das classificações, outro aspecto importante destacado pelos pesquisadores da área diz respeito às dimensões que qualificam o processo da transição na carreira. De acordo com Bruce e Scott (1994), existem cinco grandes dimensões que podem ser utilizadas para a compreensão das transições, são elas: (a) amplitude (*magnitude*); (b) desejabilidade (*desirability*); (c) controle (*controllability*); (d) voluntariedade (*voluntariness*); e (e) previsibilidade (*predictability*). A *amplitude* diz respeito ao grau de diferença entre o velho e o novo papel; a *desejabilidade* refere-se ao grau de interesse do indivíduo pela mudança; o *controle* relaciona-se a quanto o indivíduo controla a ocorrência da transição; a

voluntariedade refere-se à transição como iniciativa do indivíduo e, por fim, a *previsibilidade* indica o quando o indivíduo consegue prever com antecedência a ocorrência da transição.

Partindo desse quadro de referência, seria esperado que as transições percebidas como desejadas, controláveis, voluntárias e previsíveis diminuíssem os efeitos estressores associados à transição na carreira, uma vez que partem do desejo do indivíduo e possibilitam que ele assuma o controle da situação e se prepare para vivenciá-la de maneira funcional. No entanto, Bruce e Scott (1994) relatam resultados de pesquisa que refutam a crença de que determinados tipos de transição na carreira são menos estressantes do que outros. Segundo os autores, todos os tipos de transição geram tensão e estresse.

As evidências empíricas sobre as tensões inerentes aos períodos de transição na carreira motivaram pesquisadores a estudar os recursos psicológicos e as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos indivíduos durante as transições. Nesse campo de investigação, destaca-se o trabalho de Heppner *et al.* (1994) e Fernandez *et al.* (2008). Os autores partiram da premissa de que existiriam diferenças na habilidade para reavaliar a carreira e enfrentar o processo de mudança. Devido às diferenças individuais, existiriam indivíduos que conseguem vivenciar as transições na carreira sem muitos problemas e outros que tentam, mas não conseguem ser bem-sucedidos nesse processo.

Nesse sentido, pesquisadores da área identificaram algumas características contextuais e individuais que são relevantes para a compreensão do processo de transição na carreira. Entre as características contextuais destacam-se, o tipo, o contexto e o momento das transições. Entre as características individuais, encontram-se as variáveis sociodemográficas (sexo, idade, *status* socioeconômico e etnia) e os recursos psicológicos (Fernandez *et al.*, 2008).

Outra lacuna nos estudos sobre as transições na carreira diz respeito aos instrumentos de avaliação. Foi encontrada apenas uma medida para avaliar os recursos psicológicos de enfrentamento. O *Inventário de Transição na Carreira* (Heppner *et al.*, 1994) é uma medida composta por cinco dimensões: (a) prontidão; (b) confiança; (c) controle; (d) suporte social e, (e) decisão independente. A *prontidão* avalia o quanto o indivíduo está motivado para lidar com a transição na carreira. A *confiança* refere-se ao sentimento de autoeficácia para realizar com sucesso as tarefas inerentes ao processo de transição. O *controle*, por sua vez, avalia o quanto o indivíduo acredita que a transição está sob seu controle. O *suporte social* indica a percepção de apoio da rede social durante a transição e, por fim, a *decisão independente* reflete o quanto o indivíduo percebe a decisão de transição na carreira de forma independente e autônoma, ou se é feita em consonância com as necessidades e desejos de outros

significativos. Indivíduos com alta percepção nas dimensões do *Inventário de Transição na Carreira* tendem a permanecer no processo de transição por um período de tempo menor, sentem que estão fazendo mais progresso na sua mudança, sentem-se menos estressados e apresentam maior clareza sobre a sua identidade vocacional.

Pode-se concluir que seja qual for o tipo de transição na carreira, esta exigirá dos indivíduos uma reorientação, redefinição e construção de novos sentidos da sua identidade profissional, dos objetivos, das atitudes, das crenças e dos papéis. A maneira como cada um vivenciará tais mudanças sofrerá influências externas relacionadas ao contexto e ao tipo de transição, e internas, associadas às características sociodemográficas e aos recursos psicológicos disponíveis.

Diante do exposto, observa-se que o estudo das transições na carreira é um tema atual e de grande relevância para o campo da psicologia vocacional. Porém, algumas lacunas foram identificadas e merecem mais atenção dos pesquisadores da área, particularmente no que diz respeito ao estudo dos diferentes tipos de transição e a construção de instrumentos de avaliação. Para uma compreensão mais abrangente das produções científicas dessa área, são apresentados, na seção seguinte, os resultados de uma revisão bibliográfica sobre o tema.

2 Transição na carreira: panorama geral das publicações internacionais e nacionais

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre as produções científicas relacionadas às transições na carreira, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em periódicos reconhecidos da área vocacional. Foram selecionados⁸, para fins dessa revisão, quatro periódicos internacionais (*Journal of Vocational Behavior*, *Journal of Career Assessment*, *The Career Development Quarterly* e *Journal of Career Development*) e uma revista nacional (*Revista Brasileira de Orientação Profissional*). O levantamento bibliográfico analisou as publicações no período de 1996 a abril de 2012.

Por meio da leitura flutuante de cada um dos volumes publicados nos periódicos mencionados teve-se acesso a um total de 2.575 artigos. Após análise preliminar, foram selecionados 39 artigos que continham em seu título as expressões em inglês “*career transitions*”, “*transitions*” ou “*school-to-work transition*” e, em português “*transição de carreira*”, “*transição*”, “*transição para o trabalho*”, “*ensino superior-trabalho*”. Optou-se pela seleção dos artigos com as palavras-chave no título, objetivando incluir na amostra

8 A opção pela realização da pesquisa bibliográfica neste universo foi motivada pelo grau de impacto e pelo escopo das publicações destes periódicos.

aqueles que realmente focalizavam o fenômeno em estudo. Entre os oito artigos da *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, foi selecionado um que não continha em seu título nenhuma das expressões elencadas anteriormente, mas que fazia menção ao período de conclusão da graduação. Ao fazer a leitura do resumo, optou-se por incluí-lo na amostra, pois se tratava das expectativas de universitários em processo de transição universidade-trabalho, relevante para este estudo.

Os artigos foram analisados e classificados, levando-se em consideração: (a) o periódico; (b) os autores; (c) o país de origem da publicação; (d) a população-alvo; (e) os objetivos da pesquisa; (f) o método; e (g) os aspectos relacionados à transição de carreira. O sumário cronológico da revisão da literatura sobre transição na carreira, na qual este estudo se baseou, encontra-se no APÊNDICE A.

Constatou-se que o *Journal of Vocational Behavior* e o *The Career Development Quarterly* tiveram o maior número de publicações sobre temas relacionados à transição na carreira, cada um com 13 publicações, totalizando 68% dos artigos selecionados. A *Revista Brasileira de Orientação Profissional* publicou 8 artigos (19%), o *Journal of Career Development* publicou 3 (8%) e, por fim, o *Journal of Career Assessment*, publicou 2 artigos (5%).

Observou-se que a maioria dos autores e coautores publicou apenas um único manuscrito, com a exceção de David L. Blustein e Robert W. Lent, com quatro artigos cada, seguido por Roger W. Worthington, com três publicações, e Jutta Heckhausen, Jari-Erik Nurmi, Duane S. Brown, Lea Ferrari e Laura Nota, com duas publicações cada. Entre as publicações de Blustein e Lent, destacam-se as pesquisas e as recomendações teóricas sobre a transição escola-trabalho e a necessidade de se considerar essa transição como um processo que sofre influência de variáveis individuais e sociais. Os autores debatem a necessidade de estudar a transição levando-se em consideração as especificidades de grupos minoritários (e.g., sexo, classe social e etnia).

Para analisar o país de origem das publicações, selecionadas neste estudo, foi considerada a instituição na qual os autores e os coautores estavam vinculados. De modo geral, a maioria dos autores é de origem norte-americana (53,5%). O restante das publicações foi de autoria brasileira (11,5%), seguidas por publicações de procedência alemã (9%), finlandesa (7%), portuguesa (7%), inglesa (4%), italiana (4%), chinesa (2%) e francesa (2%). É importante considerar que, embora as revistas selecionadas tenham como escopo publicações internacionais, são na maior parte de origem norte-americana. Contudo, os resultados apresentados refletem a supremacia das publicações de origem norte-americanas e

européias. Nesse sentido, antes dos resultados das pesquisas sobre a transição na carreira serem utilizados, é importante considerar as particularidades culturais dos diferentes contextos nos quais as pesquisas foram realizadas (Brown, 2000). Essa sugestão é pertinente, uma vez que, em alguns casos, as teorias do desenvolvimento de carreira de origem americana e europeia não são sensíveis aos indivíduos de outras culturas, necessitando, porém, maior contextualização das aplicações dos resultados de pesquisas estrangeiras.

Em relação à população-alvo, observou-se que a maioria dos artigos publicados trata de estudos teóricos sobre a transição escola-trabalho (42%), seguida por pesquisas realizadas com adolescentes do segundo grau que vivenciam a transição escola-trabalho, adultos em transição (16%), jovens universitários (10,5%), participantes de estudos longitudinais (8%), relatos de experiência de programas de aconselhamento para a transição (5,5%), estudantes de escola técnica (3%), adultos desempregados (3%), alunos do ensino fundamental (3%), e outros (9%). As publicações analisadas refletem o interesse dos pesquisadores do desenvolvimento de carreira em teorizar sobre a primeira grande transição na carreira. Esses resultados são coerentes com as observações feitas por Quishida e Casado (2009), que enfatizam a supremacia das publicações endereçadas aos jovens que estão vivenciando a transição escola-trabalho quando comparadas com a quantidade de pesquisas direcionadas ao estudo das transições que ocorrem na idade adulta.

As publicações selecionadas apresentaram uma grande diversidade de objetivos, destacando-se as publicações que se preocuparam em descrever como teorias tradicionais do desenvolvimento de carreira podem ser utilizadas para a compreensão da transição escola-trabalho (16,5%). As influências das aspirações, das expectativas e dos objetivos profissionais fizeram parte dos objetivos de pesquisa de 13% das publicações. Questões associadas às variáveis sociodemográficas, principalmente as relacionadas ao sexo, contabilizaram 11%. As demais publicações tiveram como objetivo estudar a transição na carreira em relação às variáveis do desenvolvimento de carreira (planejamento, exploração vocacional e decisão de carreira), autoeficácia, adaptabilidade de carreira, identidade, recursos psicológicos para a transição, participação em estágio, agência pessoal, valores de trabalho e validação de instrumento. Na análise dessa categoria, observa-se a predominância de artigos teóricos e uma carência de pesquisas direcionadas à construção de instrumentos de medida específicos para avaliar as transições na carreira. Apenas o trabalho de Fernandez *et al.* (2008) buscou validar o *Inventário de Transição na Carreira* (Heppner *et al.*, 1994) para o contexto francês. Em relação à construção de medidas, são observadas lacunas nas investigações sobre a transição

na carreira que precisam ser consideradas em futuras investigações sobre esse fenômeno, o que justifica o presente estudo.

Quanto ao método de investigação, 39,5% das publicações retrataram explicações teóricas sobre as principais teorias do desenvolvimento de carreira aplicadas às transições na carreira, 18,5% das publicações utilizaram o método quantitativo, longitudinal prospectivo, 13% o método quantitativo, 10,5% retrataram pesquisas qualitativas, 5,2% empregaram o método qualitativo-quantitativo, outros 5,2% relataram experiências, e por fim 2,6% utilizaram o método qualitativo longitudinal e 2,6% das pesquisas descreveram o método para a validação de instrumentos. Em relação aos artigos teóricos, destaca-se o volume 47, do ano de 1999 do periódico *The Career Development Quarterly* que contém oito artigos teóricos sobre a transição escola-trabalho. Nessa edição especial, pesquisadores e teóricos renomados da área vocacional apresentaram as contribuições das principais teorias para a compreensão da transição escola-trabalho (e.g., Fouad & Swason, 1999; Herr, 1999; Krumboltz & Worthington, 1999; Lent, Hackett, & Brown, 1999; Lent & Worthington, 1999; Savickas, 1999). Observou-se, contudo, que vários autores (e.g., Blustein, 1995; Savickas, 1999; Phillips, Blustein, Jobin-Davis & White, 2002) sugerem aos pesquisadores interessados em estudar a transição na carreira, particularmente a transição escola-trabalho, que façam uso de métodos mistos de pesquisa, dando preferência aos estudos longitudinais, de natureza qualitativa e quantitativa.

Por fim, ao analisar os aspectos relacionados às transições na carreira, destacam-se as publicações que retrataram as particularidades da transição para grupos minoritários (15%). Questões associadas à preparação para a transição, políticas públicas e educação para a carreira contabilizaram 15% das publicações. No contexto brasileiro, os artigos que abarcam o tema enfatizam a carência de programas para preparar os indivíduos nos momentos de transição na carreira, principalmente na transição escola-trabalho. Artigos que diferenciam as transições e a sua dinâmica correspondem a apenas 9% das publicações. Outro grupo significativo de artigos enfatiza a importância de se considerarem tanto os aspectos individuais quanto os contextuais nos processos de transição (12%). Entre as variáveis individuais, destaca-se autoeficácia (9%), planejamento de carreira (5%), sentimentos e pressões associados ao período de transição (5%), definição de objetivos profissionais (5%), exploração vocacional (3%), aprendizagem (3%), recursos psicológicos para a transição (3%), adaptabilidade (3%) e identidade com o papel do trabalhador (3%). Entre as variáveis contextuais, predominam as questões das minorias e sexo, apoio da rede social (5%) e participação em estágios (3%).

Em síntese, observou-se que grande parcela das pesquisas realizadas sobre o tema transição na carreira foi conduzida por pesquisadores norte-americanos e europeus, como apontado anteriormente. Constatou-se, também, um número considerável de publicações nacionais, especialmente sobre a transição escola-trabalho. Em relação aos objetivos, destaca-se a prevalência de artigos teóricos sobre a transição escola-trabalho e uma lacuna em relação às pesquisas sobre os diferentes tipos de transição e sobre a construção e validação de instrumentos de medida específicos para avaliar as transições na carreira. Quanto ao método, apesar de ter sido observada certa diversidade nas investigações, a literatura sugere a adoção de métodos longitudinais de natureza qualitativa e quantitativa. Quanto aos aspectos relacionados às transições, constatou-se a preocupação pelo estudo das particularidades de grupos minoritários, a necessidade de compreender o processo de transição a partir de variáveis individuais e contextuais, e de se pensar em políticas públicas e programas de preparação para transição na carreira, destacando-se as estratégias de educação para a carreira como uma ferramenta útil para esse fim.

O interesse dos pesquisadores da área vocacional pelo estudo da transição escola-trabalho mostrou-se significativo entre as publicações analisadas. Porém, apesar do grande interesse pelo tema nos periódicos pesquisados, apenas uma publicação teve como objetivo descrever a natureza e os determinantes do sucesso nesta importante transição na carreira (e.g., Ng & Feldman, 2007). Isso evidencia uma lacuna nessa linha de pesquisa que precisa ser investigada, uma vez que se trata da primeira grande transição na carreira, e que gera impactos no desenvolvimento de carreira subsequente. A próxima seção discorre sobre as características dessa transição.

3 Transição do sistema educacional para o trabalho (*school-to-work transition*)

Entre os diferentes tipos de transição na carreira destaca-se a transição do sistema educacional para o mundo do trabalho (*school-to-work transition*). Essa transição pode ser descrita como uma transição antecipada, de entrada no mercado de trabalho e com grandes implicações para o desenvolvimento psicossocial e para a construção da carreira.

Em um nível elementar, a transição escola-trabalho⁹ é o período no qual o indivíduo se desvincula do sistema educacional (ensino médio, técnico ou superior) e inicia suas atividades de trabalho (Ng & Feldman, 2007; Swanson & Fouad, 1999). Além disso, é entendida como

9 A expressão em inglês “*school-to-work transition*” foi traduzida para o português como “transição escola-trabalho” e retrata as transições do sistema educacional para o mundo do trabalho.

um processo dilatado no tempo que começa antes mesmo da transição propriamente dita e continua até a adaptação ao mundo do trabalho (Savickas, 1999; Swanson & Fouad, 1999; Vieira, 2008; Vieira, Caires, & Coimbra, 2011; Vieira, Maia, & Coimbra, 2007).

Por ser uma transição antecipada, é esperado que se desenvolva em vários momentos interdependentes. Lent *et al.* (1999) enfatizam que, ao invés de compreender a transição escola-trabalho como um *evento*, que se inicia e finaliza imediatamente após a conclusão da educação, essa transição deve ser considerada como um *processo*, que se desenvolve gradualmente durante os anos acadêmicos, estendendo-se pelo período de ajustamento ao trabalho e aos demais papéis sociais.

Nessa mesma linha de compreensão, Vieira *et al.* (2011) descrevem três grandes momentos que caracterizam a dinâmica do processo de transição escola-trabalho: (a) o percurso formativo; (b) a procura por atividade remunerada; e, (c) a adaptação ao trabalho. Os autores apontam que, inicialmente, antes do início do exercício profissional, é o *percurso formativo* que tende a agregar os investimentos vocacionais do sujeito. Quando este opta por dar início à atividade profissional, é o processo de *procura por uma atividade remunerada* que ganha o foco dos investimentos. Após a conquista de uma posição profissional remunerada, a *adaptação ao trabalho* emerge usualmente como o marco mais significativo, no qual os indivíduos dedicam seus esforços. Vieira *et al.* (2011) ressaltam que diante das inúmeras movimentações que ocorrem entre os espaços formativos e laborais, é importante considerar a dinâmica e a interdependência entre esses três momentos da carreira do recém-graduado.

O período do desenvolvimento psicossocial em que normalmente ocorre esse tipo de transição coincide, para a maior parte dos que a vivenciam, com o início da idade adulta. É esperado que os jovens tomem decisões de carreira, adotem novos papéis sociais e se tornem mais independentes da sua família. Por todos esses motivos, tem sido considerada como uma transição importante para a socialização ocupacional dos indivíduos (Frese, 1982¹⁰, citado por Elfering, Semmer, Tchan, Kalin, & Bucher, 2007).

Devido à sua relevância psicossocial, as organizações e os governos precisam se comprometer com a preparação dos jovens para enfrentarem o processo de transição escola-trabalho. Nesse sentido, Herr (1999) e Ng e Feldman (2007) recomendam que as organizações colaborem com a integração de jovens trabalhadores no mundo do trabalho, por meio de suas políticas de seleção de pessoas, de treinamento e de socialização dos candidatos ao primeiro

10 Frese, M. Occupational socialization and psychological development: an underemphasizes research perspective in industrial psychology. *Journal of Occupational Psychology*, 55, 209-224, 1982.

emprego, e que o poder público invista em políticas de preparação para a transição como uma ação continuada e integrada dentro das suas propostas de educação para a carreira. Por meio de tais políticas, seria possível colaborar com a formação de uma força de trabalho qualificada com recursos para se adaptar ao mundo do trabalho e agregar valor econômico para a sociedade (Hansen, 1999; Heckhausen, 2002; Krumboltz & Worthington, 1999).

Cientes da importância dessa etapa da carreira, pesquisadores, em conjunto com representantes de governos e organizações, em diferentes países, têm buscado compreender e propor estratégias que facilitem o processo de transição escola-trabalho. Contudo, poucos estudos e intervenções têm enfatizado a transição universidade-trabalho, especialmente quando se compara com ações direcionadas à transição para o trabalho dos estudantes que não cursaram o ensino superior, denominado na literatura de “*noncollege-bound*” (Lent & Worthington, 1999; Teixeira & Gomes, 2004).

3.1 Transição da universidade para o trabalho

Para a maioria das pessoas que concluem o ensino superior, a transição universidade-trabalho é a primeira grande tarefa no processo de adaptação ao trabalho. Por isso, é um momento significativo e geralmente difícil de ser vivenciado por grande parte dos estudantes que completam esse nível educacional. Normalmente é esperado que os recém-formados encontrem um trabalho relacionado com a área de formação e com os objetivos individuais, além de se adaptarem ao papel de trabalhador (Wendlandt & Rochlen, 2008).

Sob a influência de diferentes condições psicossociais, a maneira como os recém-formados vivenciam a transição varia. Por exemplo, Savickas (1999) diferencia seis tipos de transição, sendo três positivas (treinamento, teste e estabelecimento) e três negativas (flutuação, vacilação e estagnação). De maneira semelhante, McVicar e Anyadike-Danes (2002) criaram uma tipologia que diferencia transições bem-sucedidas e malsucedidas. Para esses autores, uma transição bem-sucedida pode ser vivenciada por meio da conquista de emprego ou continuação dos estudos. Em contrapartida, uma transição malsucedida é descrita como desemprego.

Numa perspectiva desenvolvimentista, a transição universidade-trabalho pode ser caracterizada como a transição entre os estágios da “exploração” e de “estabelecimento” (Super, 1990). Nesse momento da carreira existe a expectativa social de que o jovem assuma novos papéis sociais, especialmente os relacionados ao trabalho e à família, que implemente sua escolha profissional e que consiga se adaptar ao mundo do trabalho.

Do ponto de vista psicológico, Wendlandt e Rochlen (2008) pontuam que o fim do curso universitário suscita uma ambivalência de sentimentos. Por um lado, os formandos se sentem felizes por superarem as dificuldades do caminho e vitoriosos pela conquista de um diploma de curso superior. Por outro, sentem medo, apreensão e insegurança por não saberem o que irão encontrar no futuro, se serão capazes de colocar em prática tudo que aprenderam durante os anos de graduação. Além disso, o jovem experimenta uma confusão nos seus modelos de identificação. Por ser um momento de antecipação e não de realização de projetos, é comum que os recém-formados se sintam perdidos, sem muitas referências para dar sustentação ao senso de identidade. Não são mais estudantes e ainda não se sentem profissionais (Perrone & Vickers, 2003; Teixeira & Gomes, 2004).

Para a maioria dos recém-formados, a transição universidade-trabalho é um período desconfortável. Entre os principais problemas vivenciados, destacam-se as expectativas irrealistas sobre o futuro profissional e a discrepância entre as competências adquiridas durante a formação e aquelas exigidas pelo mercado de trabalho. Grande parte dessas dificuldades decorre da falta de preparação. Em muitos casos, os recém-formados desconhecem os desafios que terão que enfrentar depois da graduação (Graham & McKenzie, 1995; Perrone & Vickers, 2003).

Pelos motivos mencionados, é possível concluir que a transição universidade-trabalho é um fenômeno psicossocial complexo com repercussões importantes para o desenvolvimento de carreira subsequente. Em um cenário em que a educação superior se torna cada vez mais acessível, faz-se necessário investigar em que medida ela é capaz de oferecer uma formação que capacite os recém-formados para enfrentarem os desafios do atual mundo do trabalho (Koen, Klehe, & Van Vianen, 2012).

Nesse contexto, o estudo da transição universidade-trabalho se torna um tema atual e relevante, principalmente no contexto brasileiro. Além da problemática específica da transição, há que se considerarem as expectativas de sucesso de quem concluiu uma formação de nível superior. Nessa direção, mais pesquisas precisam ser realizadas tendo como objeto a carreira de recém-formados. Porém, como aponta Vickers e Perrone (2003), poucos estudos têm se dedicado a compreender o processo da construção de carreira dessa população. No Brasil, não foi encontrada nenhuma investigação que se dedicasse ao estudo do sucesso na transição universidade-trabalho, na perspectiva de recém-formados.

A seção subsequente se dedicará a contextualizar e problematizar o processo de construção de sentidos sobre o sucesso na carreira, especialmente sobre o sucesso na transição universidade-trabalho.

CAPÍTULO 4

SUCESSO NA CARREIRA

Neste capítulo, é descrita a evolução conceitual do construto “sucesso na carreira”, ressaltando-se sua natureza contextual e multifacetada. Para se compreenderem os objetivos e as lacunas existentes nesse campo de investigação, é apresentada uma revisão bibliográfica sobre o tema. Com o intuito de subsidiar as reflexões sobre a conceituação do construto, é feita uma breve introdução ao referencial construcionista social. Ao final, sugere-se uma proposta psicossocial como modelo para os estudos sobre os antecedentes do sucesso na carreira.

1 Sucesso na carreira: definições e perspectivas de análise

O sucesso assume, nas sociedades ocidentais, um lugar de destaque, principalmente quando se refere à avaliação dos resultados obtidos na carreira. Esse fato pode ser observado por meio da literatura que apresenta teorias, modelos e programas que tentam prever e/ou facilitar a conquista de resultados na carreira que reflitam o sucesso. Desse modo, esse construto tem recebido considerável atenção dos pesquisadores, dos orientadores de carreira e dos profissionais inseridos no mundo do trabalho (Heslin, 2005; Gunz & Heslin, 2005).

Desde o século XVI, o sucesso significa algo explicitamente positivo vinculado à realização de algo próspero ou de um desejo. Normalmente está associado à riqueza ou posição social, e é considerado o oposto do fracasso. No entanto, apesar desse aparente consenso na definição, é preciso considerar a grande amplitude do significado desse conceito, visto que o que é considerado sucesso para uma pessoa pode não ser para outra, fazendo esse termo ter um caráter subjetivo e contextual (Gunz & Heslin, 2005).

Nessa direção, Dries (2011) pontua que as mudanças socioeconômicas vivenciadas pelas sociedades ocidentais – de uma sociedade baseada na agricultura para uma sociedade industrial e pós-industrial – afetaram o modo como as carreiras e o sucesso são definidos. Por exemplo, no início do século XX, a Revolução Industrial marcou o fim da economia baseada na agricultura, nas quais a família era a instituição social dominante e a carreira era herdada dos pais. O sucesso nesse período estava associado à segurança, à saúde física e à formação do caráter associado à ética protestante.

Posteriormente, a mudança para a sociedade industrial caracterizou-se pelo surgimento das grandes e burocráticas organizações que ofereciam uma carreira para a vida toda. Nessas

novas instituições sociais, a estrutura organizacional típica era hierárquica e a noção de carreira implicava progressão vertical até os postos mais altos da hierarquia organizacional. Nesse contexto, o sucesso na carreira era medido por meio de indicadores observáveis tais como salário, posição hierárquica e *status* (Dries, 2011).

A partir da segunda metade do século XX, com a globalização da economia, as sociedades ocidentais se transformaram. Atualmente, as sociedades pós-industriais são caracterizadas pela reestruturação organizacional nas quais as carreiras tradicionais estão cada vez mais escassas, predominando a não linearidade das trajetórias de carreira que passam a ser marcadas por inúmeras transições e pela constante negociação do trabalho com outros aspectos da vida pessoal. Consequentemente, a definição de sucesso na carreira expandiu-se, buscando incorporar resultados mais amplos e pessoais do que apenas a progressão na hierarquia organizacional (Dries, 2011).

Em síntese, podem ser constatadas mudanças significativas nas definições do conceito de carreira e sobre o sucesso. Cada vez mais, observa-se a incorporação de aspectos objetivos e subjetivos em ambas as definições. Na literatura, tal mudança passa a ser observada a partir da obra de Everett Hughes (1958 citado por Hall & Chandler, 2005)¹¹, que é considerado o pioneiro em teorizar sobre a interdependência entre os aspectos objetivos e subjetivos da carreira.

Atualmente, o sucesso na carreira tem sido definido como as conquistas (reais ou percebidas) acumuladas pelos indivíduos resultantes das suas experiências de trabalho (Judge, Higgins, Thoresen & Barrick, 1999) ou como a conquista de resultados desejados em qualquer experiência de trabalho (Arthur, Khapova, & Wilderom, 2005).

Observa-se na literatura uma amplitude de possibilidades em relação aos indicadores utilizados para se descrever e medir o sucesso. Normalmente, os pesquisadores da área têm empregado três critérios diferentes: (a) sucesso objetivo *x* subjetivo; (b) sucesso autorreferente *x* outro-referente; e (c) sucesso factual *x* autorrelato (Dries, 2011). As definições de *sucesso objetivo* referem-se a resultados tangíveis, tais como salários, promoções e nível funcional. Em contrapartida, as definições de *sucesso subjetivo* centram-se em percepções dos indivíduos sobre a sua carreira e os sentimentos de satisfação ou insatisfação resultantes dela. Por outro lado, as definições de *sucesso autorreferente* refletem a avaliação e as aspirações pessoais de um indivíduo e, por sua vez, as definições de *sucesso outro-referente* descrevem o sucesso a partir de comparações com outros em posições similares. As definições de sucesso

11 Hughes, E.C. *Men and their work*. Glencoe: Free Press, 1958.

na carreira baseadas em *dados factuais* geralmente têm como base arquivos ou registros de departamento de pessoal, e as definições *autorrelato* são baseadas em informações oferecidas pela própria pessoa.

Diante do exposto, constata-se que o sucesso na carreira é um fenômeno psicossocial complexo e multifacetado, podendo ser analisado sob múltiplas perspectivas. Porém, poucos estudos têm se preocupado em examinar cuidadosamente o sucesso na carreira e suas dimensões (Dries, Pepermans, & Carlier 2008). A avaliação do sucesso tem sido feita de maneira pouco sistemática (Dries, Pepermans, Hofmans, & Rypens, 2009) levando-se em conta um número limitado de indicadores que, de modo geral, prioriza carreiras gerenciais e trabalhadores de tempo integral (Heslin, 2005; Mulhall, 2011).

Uma vez que o mundo do trabalho está cada vez mais complexo e multicultural, torna-se necessário um alargamento do escopo de investigação sobre o sucesso na carreira. Nessa direção, alguns pesquisadores sugerem examinar como o sucesso é percebido em diferentes estágios de desenvolvimento de carreira (e.g., Dries *et al.*, 2008), para as diferentes categorias profissionais (e.g., Gerber & Saiki, 2010) e para diferentes populações, especialmente as minorias raciais (e.g., Heslin, 2003, 2005; Johnson & Eby, 2011).

No intuito de se conhecer a natureza e o conteúdo das investigações sobre o sucesso na carreira, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Os resultados encontrados são descritos na seção a seguir.

2 Sucesso na carreira: panorama geral das publicações internacionais e nacionais

Para conhecer o estado da arte das investigações sobre o sucesso na carreira, foi conduzida uma pesquisa bibliográfica, tal qual mencionada anteriormente no capítulo das transições na carreira, em quatro periódicos reconhecidos internacionalmente (*Journal of Vocational Behavior*, *Journal of Career Assessment*, *The Career Development Quarterly* e *Journal of Career Development*) e um periódico nacional (*Revista Brasileira de Orientação Profissional*) da área vocacional no período de 1996 a abril de 2012. Além da consulta bibliográfica nos periódicos mencionados, analisou-se também uma edição especial do *Journal of Organizational Behavior* (v. 26, 2005) sobre sucesso na carreira.

A pesquisa realizada teve acesso a um total de 2.580 artigos (análise flutuante de cada um dos volumes dos periódicos mencionados). Ao final desse processo, foram selecionados 36 artigos que continham em seu título a expressão “*success*” ou “sucesso”. Os artigos foram analisados levando-se em consideração: (a) o periódico, os autores; (b) o país de origem da

publicação; (c) a população-alvo; (d) os objetivos da pesquisa; (e) o método; e (f) os indicadores de sucesso utilizados. O sumário cronológico da revisão da literatura sobre sucesso na carreira encontra-se no APÊNDICE B.

Constatou-se que a grande maioria das publicações sobre o tema sucesso na carreira foi encontrada no periódico *Journal of Vocational Behavior*, totalizando 23 artigos (64%), seguido pela edição especial do *Journal of Organizational Behavior* com 5 publicações (14%), *The Career Development Quarterly* com 3 publicações (8%), *Journal of Career Assessment* e *Journal of Career Development*, com 2 publicações cada (5,5%) e, por fim, a *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, com uma única publicação sobre o tema.

A partir das análises, observou-se que a maioria dos autores e coautores publicou apenas um único manuscrito sobre o tema nos periódicos analisados, com exceção dos autores Gerard Bickel, da Alemanha, e Ans De Vos, da Bélgica, que publicaram dois artigos cada um, e Peter Heslin, com a publicação de três artigos. Os trabalhos de Peter Heslin foram citados em oito dos 36 artigos, podendo ser considerado esse autor uma referência importante quando se trata da conceituação e operacionalização do sucesso na carreira. Os artigos de Peter Heslin discutem com clareza a necessidade de mais estudos qualitativos que busquem conceituar e fundamentar a criação de medidas contextualizadas para avaliar o sucesso na carreira. Além disso, o autor sugere a inclusão de novos indicadores que levem em consideração a comparação social.

Para analisar o país de origem das publicações, foi considerada a instituição à qual os autores e os coautores estavam vinculados. Observou-se que a maioria das publicações conta com a colaboração de pesquisadores vinculados às instituições norte-americanas (54%), seguida por publicações com a colaboração de autores ou coautores da Holanda (11%), Inglaterra (7%), Bélgica (7%), Alemanha (7%), Austrália (2,3%), China (2,3%), Canadá (2,3%) e Portugal (2,3%). Constata-se, assim, que o tema tem sido objeto de investigação de pesquisadores dos países desenvolvidos prioritariamente de origem ocidental, com exceção de uma publicação realizada em Singapura, na China. Nessa direção, Boehm e Lyubomirsky (2008) ressaltam que a grande maioria dos estudos publicados sobre sucesso na carreira tem sido conduzida com participantes de países ocidentais de língua inglesa. Sabendo-se que o sucesso pode ser definido de modo diferente ou ser mais ou menos importante em cada cultura, seria adequado que futuras pesquisas fossem conduzidas em diferentes culturas, no sentido de ampliar a generalização dos resultados, especialmente sobre os indicadores de sucesso utilizados na literatura (Dries, 2011; Heslin, 2005).

Em relação à população-alvo, foi possível observar que o foco das investigações sobre sucesso na carreira tem sido direcionado à carreira gerencial. No contexto das carreiras gerenciais, as pesquisas foram conduzidas com a participação de trabalhadores de empresas (29%); alunos de mestrado ou MBA em Administração e Engenharia (14%) e conselheiros de trabalho “*work counselors*” (3,5%). Outras pesquisas foram realizadas levando-se em consideração a carreira de grupos específicos, tais como: afrodescendentes norte-americanos (7%), estudantes universitários (7%), profissionais da saúde (7%), professores universitários (3,5%), jovens adultos sem filhos (3,5%), profissionais da moda (3,5%) e jovens adolescentes participantes de um estudo longitudinal (3,5%). Os resultados obtidos na análise dessa categoria sugerem a necessidade de pesquisas que busquem avaliar o sucesso para diferentes populações e carreiras. Alguns autores pontuam que o mundo do trabalho está cada vez mais complexo e multicultural, exigindo dos pesquisadores a ampliação do escopo de investigação (Dries *et al.* 2008; Gerber & Saiki, 2010; Heslin, 2003, 2005; Johnson & Eby, 2011).

Analisando os objetivos dos artigos, constatou-se uma diversidade de objetivos, sendo que a maioria buscou investigar os antecedentes/determinantes do sucesso na carreira. Em 69% dos artigos o foco das investigações estava direcionado para a compreensão da relação entre sucesso na carreira e variáveis pessoais (personalidade, capital humano, autoeficácia, empregabilidade, aspirações, planejamento familiar, habilidades e competências, entre outras) e sociais/organizacionais (como por exemplo, *networking* e tutoria). Nesse grupo, destacaram-se as investigações com foco nas relações de tutoria e da personalidade como antecedentes do sucesso na carreira. Outro grupo de artigos (11%) buscou analisar a relação entre sucesso na carreira e atitudes relacionadas a diferentes tipos de carreira (carreira sem fronteiras, carreira proteana e carreira sem promoções – *plateau*¹²).

Artigos teóricos com ênfase na conceituação e operacionalização do sucesso e nas relações entre sucesso objetivo e subjetivo contabilizaram 17% das publicações. As demais publicações (3%) tiveram como objetivo construir modelo conceitual sobre o sucesso na carreira e relatar experiências de programas educacionais, visando fomentar o sucesso na carreira de estudantes. Esses resultados são semelhantes aos apontados por Heslin (2003, 2005), que ressalta a grande prevalência de estudos sobre os antecedentes do sucesso na carreira em oposição aos estudos que buscam conceituar e operacionalizar o construto.

12 Para maior aprofundamento sobre as definições destes tipos de carreira consultar os artigos: Arthur, M. B., Khapova, S. N. & Wilderom, C. P. M. (2005). Career success in a boundaryless world. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 177-202; Bendassolli, P. F. (2009). Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira. *RAE*, 49(4), 387-400; Ettington, D. R. (1998) Successful career plateauing. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 72-88.

Segundo o autor, essa tradição nas pesquisas sobre o tema parte do princípio que os critérios utilizados para medir o sucesso estão adequadamente conceituados e operacionalizados. Essa premissa, na perspectiva de Heslin, deve ser criticamente avaliada e mais estudos que busquem identificar indicadores de sucesso específicos para cada população devem ser priorizados, haja vista as diferenças sociais e culturais.

Quanto ao método, constatou-se que a maioria dos artigos relatou pesquisas quantitativas, transversais e preditivas. Dos 36 artigos pesquisados, 60% usaram esse método. É importante destacar que os objetivos dessas pesquisas eram confirmar hipóteses ou testar modelos. Para atingir tais objetivos, em muitos casos foram incluídas variáveis mediadoras ou moderadoras, e fez-se uso de procedimentos de análise de dados, tais como análises de regressão, modelagem de equações estruturais, análise multivariada de covariância (MANCOVA) e análises de dominância. Outros 19% dos artigos apresentaram resultados de pesquisas de natureza longitudinal, quantitativa e preditiva. Houve ainda pesquisas que usaram método qualitativo e quantitativo (2,5%), e método qualitativo (2,5%). Por fim, 16% dos artigos pesquisados eram artigos teóricos ou relatos de experiência.

A grande prevalência de estudos quantitativos, preditivos e transversais veio acompanhada com a sugestão de muitos pesquisadores para que em futuras pesquisas fossem realizados estudos com recorte longitudinal no intuito de compreender com mais clareza a causalidade da relação entre as variáveis, haja vista que nos estudos transversais esses resultados não são tão conclusivos (e.g., Boehm & Lyubomirsky, 2008; Boudreau, Boswell & Judge, 2001; Bozionelos, 2004; Colakoglu, 2011; Converse, Pathak, DePaul-Haddock, Gotlib, & Merbedone, 2012; De Vos, Hauw, Van der Heidjen, 2011; Singh, Ragins, & Tharenou, 2009; Van Der Heidjen, Lange, Demerouti, & Van der Heijde, 2009). Nessa direção, Boehm e Lyubomirsky (2008) ressaltam que por meio dos estudos longitudinais, a direção da relação pode ser demonstrada pela ordem temporal. Assim, se um determinado conjunto de variáveis é observado antes do sucesso na carreira, então a relação de causalidade pode ser comprovada. Porém, alguns autores apontaram a dificuldade na condução de estudos longitudinais, especialmente no que se refere à perda dos participantes ao longo do tempo (e.g., Ashby & Schoon, 2010; Boehm & Lyubomirsky, 2008; Jansen & Vinkenburger, 2006). Ainda, outros pesquisadores indicaram a necessidade da condução de mais estudos qualitativos que subsidiassem a definição conceitual do sucesso na carreira para diferentes populações e a construção de medidas contextualizadas (e.g., Dries *et al.*, 2008; Gerber & Saiki, 2010; Heslin, 2003, 2005).

Por fim, em relação aos indicadores de sucesso na carreira, observou-se que a maioria dos artigos (63,5%) relatava pesquisas que fizeram uso simultaneamente de indicadores objetivos e subjetivos. Houve pesquisas que utilizaram apenas indicadores objetivos (17%) ou subjetivos (14%). Além desses casos, observou-se também o relato de estudos que utilizaram além dos indicadores de sucesso objetivo e subjetivo, indicadores que retrataram a comparação social (5,5%). Entre os indicadores objetivos mais utilizados destacam-se salário/renda, promoções, nível ocupacional, influência e prestígio. Entre os indicadores subjetivos, destacaram-se a satisfação na carreira (com grande prevalência da utilização da escala de Greenhaus *et al.* 1990¹³); satisfação no trabalho e realização.

Por um lado, os resultados encontrados nessa categoria apontaram que a maioria das pesquisas utilizaram indicadores de sucesso que respeitaram as premissas apontadas por Hughes, no que diz respeito às dimensões objetiva e subjetiva da carreira. Por outro, os indicadores objetivos e subjetivos comumente utilizados são os indicadores tradicionais voltados às carreiras gerenciais. Questiona-se se esses indicadores podem ser considerados adequados para mensurar o sucesso em todos os tipos de carreira e população. Em relação aos indicadores objetivos, Heslin (2005) chama a atenção para a supratilização dos indicadores pagamento e promoção, e ressalta que tais aspectos são influenciados por fatores contextuais como, por exemplo, condições do mercado de trabalho e economia, que estão fora do controle dos indivíduos. Além disso, esses indicadores são, em muitos casos, deficientes, uma vez que nem todas as pessoas priorizam esses resultados. Para muitos profissionais, aspectos relacionados ao equilíbrio entre a vida pessoal e o trabalho, ou senso de propósito, são mais relevantes do que salário e promoções.

Em relação aos indicadores subjetivos, a grande utilização da escala unidimensional de satisfação na carreira de Greenhaus *et al.* (1990) é questionada. Para Arthur *et al.* (2005), a utilização exclusiva dessa medida seria deficiente, uma vez que evidências recentes sugerem que existem várias dimensões interdependentes do sucesso subjetivo, que estariam associadas aos valores de trabalho de cada indivíduo.

Diante do breve panorama descrito, constata-se que o sucesso na carreira é um tema de interesse recorrente da psicologia vocacional. Porém, pode-se dizer que se encontra em um estado embrionário de investigação, limitado às carreiras gerenciais, aos métodos quantitativos transversais e com a utilização de indicadores tradicionais que não levam em

13 Greenhaus, *et al.* (1990). Effects of race on organizational experiences, job performance evaluations, and career outcomes. *Academy of Management Journal*, 33, 64-86.

conta as especificidades das diferentes populações, culturas e carreiras, sobretudo na contemporaneidade.

Nesse sentido, vários autores pontuam a necessidade da ampliação do escopo das investigações sobre o sucesso na carreira (e.g., Dries, 2011; Gunz, 2005; Mulhall, 2011). Outro ponto importante a ser destacado é a necessidade da construção de medidas válidas capazes de avaliar de modo contextualizado os indicadores de sucesso na carreira.

Devido às lacunas apresentadas, é necessário ampliar o entendimento do sucesso na carreira como uma construção social mais do que uma realidade objetiva. Assim sendo, foi feita uma imersão nos pressupostos do construcionismo social como base epistemológica útil para a compreensão da carreira e do sucesso como conceitos dinâmicos, que são influenciados pelo contexto histórico e social. A seção subsequente focaliza esse ponto de reflexão.

3 Conceituação do sucesso na carreira: contribuições do Construcionismo Social

O contexto social no qual as experiências de trabalho e a carreira estão inseridas mudou drasticamente nas últimas décadas e continuará em veloz transformação. Magalhães (2011) afirma que nos últimos 40 anos a norma de permanecer no mesmo trabalho ou organização por toda a vida tem sido substituída por um padrão de mudanças periódicas na carreira.

A crescente incidência de mudanças e descontinuidades características do mundo do trabalho na atualidade exige que as teorias vocacionais reflitam sobre seus pressupostos teóricos, no sentido de ampliar o modo de compreender o trabalho e a carreira. Nessa linha de raciocínio, conceitos associados à carreira devem ser vistos como construções sociais, criados a partir das interações humanas e dos discursos dominantes, em um dado contexto histórico-cultural (Coupland, 2004; Dries *et al.*, 2008; Schultheiss & Wallace, 2012).

Para responder as novas demandas do mundo do trabalho, o construcionismo social surge no campo da psicologia vocacional como uma alternativa teórica útil, uma vez que o foco dessa proposta consiste em entender como as pessoas compreendem, constroem sentidos e agem em relação às oportunidades do atual mundo do trabalho. O foco não está na estrutura individual, mas sim na dinâmica das interações sociais (Schultheiss & Wallace, 2012).

Segundo Blustein, Schultheiss e Flum (2004), a contribuição central da proposta construcionista para a psicologia vocacional está na inclusão de uma perspectiva contextual/relacional no entendimento do desenvolvimento de carreira. Ao enfatizar o papel

do contexto na construção de sentidos, traz para discussão múltiplas possibilidades para a descrição das experiências de trabalho e da carreira e, conseqüentemente, do sucesso.

No intuito de apresentar a proposta construcionista social, primeiramente será feita uma breve explanação sobre sua diferenciação em relação ao construtivismo e os seus pressupostos teóricos. Em seguida, será feita uma articulação com a construção de sentidos sobre o sucesso na carreira na atualidade.

Na literatura vocacional, muitas vezes é comum o uso genérico e indiferenciado entre os conceitos “construtivismo” e “construcionismo”, uma vez que ambos versam sobre a produção do conhecimento e de sentidos sobre a realidade. No entanto, os conceitos possuem diferenças conceituais marcantes que precisam ser explicitadas.

O construtivismo é uma proposta teórica que tem suas origens na psicologia do desenvolvimento e na psicologia cognitiva. Tem como principais representantes Piaget e Vygotsky. Os pressupostos teóricos do construtivismo enfatizam que os indivíduos, constroem suas experiências e produzem sentidos sobre o mundo a partir de processos cognitivos decorrentes de estruturas cognitivas preexistentes. Por sua vez, o construcionismo social não está interessado nas estruturas cognitivas preexistentes. Enfatiza que o conhecimento e a construção de sentidos é produto de práticas sociais, das interações e das negociações entre grupos sociais, sendo historicamente e culturalmente construído por meio dos discursos. De modo geral, o construtivismo se diferencia do construcionismo pelo fato de o primeiro apresentar uma teoria individualista (Young & Collin, 2004).

Sobre a origem do pensamento construcionista, essa nova proposta epistemológica surge como uma alternativa para a crise paradigmática da ciência na atualidade (Gergen, 1985). Tem sua origem associada ao pensamento de Wittgenstein, que enfatiza que as pessoas se comportam de acordo com as convenções sociais e que os objetos não estão localizados na mente das pessoas, mas que passam a existir por meio da linguagem (Stead, 2004). A linguagem e o sentido passam a ser considerados como construções sociais e contextuais e não um espelho da realidade. Seguindo tais pressupostos, essa proposta não aceita a existência de apenas uma verdade, que existe *a priori* e precisa ser descoberta (como no caso do positivismo), mas sim que existe uma multiplicidade de verdades que estão situadas nas relações sociais (Schultheiss & Wallace, 2012).

Gergen (1985) afirma que a preocupação das teorias e das pesquisas construcionistas tem sido com as formas de linguagem que permeiam a sociedade, os meios pelos quais a linguagem é negociada, e suas implicações para outra gama de atividades.

A pesquisa construcionista social ocupa-se principalmente de explicar os processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam, ou, de alguma forma, dão conta do mundo (incluindo-se a si mesmas). Busca articular formas compartilhadas de entendimento tal como existe atualmente, como existiram em períodos históricos anteriores, e como poderão vir a existir se a atenção criativa se dirigir neste sentido (Gergen, 1985, p. 301)

De modo geral, o construcionismo social se relaciona com as disciplinas interpretativas, com ênfase nos métodos empregados pelas pessoas para dar sentido ao mundo. A racionalidade científica não se encontra na mente das pessoas independentes, mas no interior do agregado social. Assim, o construcionismo tem se mostrado uma alternativa atraente no campo das ciências sociais, por causa de sua ênfase nas bases sociais do conhecimento, seus processos de interpretação e sua preocupação com os fundamentos valorativos das descrições científicas (Gergen, 1985; Schultheiss & Wallace, 2012).

No campo da psicologia vocacional, a proposta construcionista fornece um arcabouço teórico/conceitual muito rico no sentido de explorar a natureza relacional do comportamento vocacional e do desenvolvimento da carreira, oferecendo múltiplas perspectivas ao invés de focar nos aspectos tradicionais da construção da carreira (Blustein *et al.*, 2004).

Para a compreensão mais abrangente da construção da carreira no século XXI, é necessário a utilização de novos modelos teóricos que enfatizem a flexibilidade humana, a adaptabilidade e a aprendizagem ao longo da vida. As novas teorias vocacionais deverão assumir uma abordagem dinâmica que estimule o pensamento criativo do indivíduo e a exploração de si mesmo e dos múltiplos sentidos que a carreira pode assumir em diferentes contextos.

Coerente com as necessidades apontadas, o construcionismo social se propõe entender a carreira e os seus resultados como um processo em construção capaz de abarcar muitas possibilidades descritivas ao invés de tentar encontrar uma única definição que seja representativa da realidade (Savickas, 2005). Pelos motivos apresentados, pode ser considerado como uma metateoria útil na (re)conceitualização das teorias vocacionais.

Nessa perspectiva, o sucesso na carreira deve ser definido e redefinido constantemente em um espaço relacional, com múltiplas possibilidades, ao invés de ser considerado como uma entidade única e estática, que independe do contexto e da cultura. Porém, contrariamente, a maioria das pesquisas sobre o tema tem descrito o sucesso na carreira por meio de indicadores tradicionais direcionados às carreiras gerenciais (Dries, 2011; Heslin, 2003; 2005; Mulhall, 2011).

Sobre esse dilema, Heslin (2005) encoraja os pesquisadores a transcenderem as posições tradicionais, buscando descobrir novas possibilidades descritivas que reflitam o sucesso em carreiras não tradicionais. Segundo o autor a maioria dos estudos sobre sucesso na carreira focalizam pessoas brancas, homens e gerentes que trabalham em organizações tradicionais e hierárquicas. Numa perspectiva contextual, as pesquisas devem buscar compreender como o sentido do sucesso na carreira é descrito por diferentes populações. Assim sendo, recomenda-se explorar os sentidos que trabalhadores de diferentes contextos e em diferentes estágios do desenvolvimento na carreira atribuem ao sucesso.

No escopo dessa tese, o referencial construcionista social foi utilizado para subsidiar as análises do estudo qualitativo que teve como objetivo explorar a definição conceitual do sucesso na transição universidade-trabalho. Partiu-se da premissa que o sucesso na carreira é um construto que assume sentidos diferentes de acordo com as características do contexto e das pessoas que o descrevem, sendo, portanto, uma construção social.

A próxima seção se dedica a apresentar a perspectiva psicossocial que foi utilizada como referência para a proposição do modelo dos determinantes do sucesso na transição universidade-trabalho, objeto de investigação desta tese.

4 Antecedentes do sucesso na carreira: uma perspectiva psicossocial

As teorias vocacionais, assim como os fenômenos que elas descrevem, cresceram e se desenvolveram ao longo do tempo. No decorrer do último século, diferentes enfoques teóricos têm sido empregados para a compreensão da carreira e dos seus resultados (Sonnenfeld & Kotter, 1982; Moore, Gunz, & Hall, 2007).

Em uma clássica revisão histórica do campo, Sonnenfeld e Kotter (1982) identificaram quatro diferentes perspectivas nas quais os estudos sobre a carreira se sustentam, sendo elas: (a) perspectiva sociológica; (b) perspectiva das diferenças individuais; (c) perspectiva desenvolvimentista; e (d) perspectiva da carreira ao longo da vida. Tradicionalmente, os estudos com base na *perspectiva sociológica* focam os determinantes sociais e seus impactos na carreira. A visão psicológica das *diferenças individuais* dedica-se a compreender como as diferenças individuais predizem as escolhas e o sucesso na carreira. O enfoque *desenvolvimentista* foca na compreensão da dinâmica dos estágios de carreira. Por sua vez, a perspectiva *da carreira ao longo da vida* leva em consideração a psicologia individual como estratégia para investigar o processo dinâmico da construção da carreira no desenrolar da vida.

Nessa mesma direção, Bohoslavsky (1983) já enfatizava que toda escolha vocacional/carreira seria decorrente de quatro estruturas fundantes da condição humana: estrutura social; ideologia; sistema de significações e inconsciente. Segundo o autor, tais estruturas não são separadas, mas, antes, compõem partes de um todo que se articula.

No Brasil, indo ao encontro de uma visão interdisciplinar, Ribeiro (2011, 2012, 2013) apresenta uma perspectiva psicossocial para a compreensão da carreira. O autor ressalta que a carreira é uma construção contínua e compartilhada, e não o resultado de um simples ajustamento ou adaptação de um indivíduo (processo subjetivo) a uma realidade (processo social). Ambos os elementos passam a ser compreendidos não como processos delimitados e separados, mas sim como parte de um único processo, visto como elo de continuidade do subjetivo ao social e vice-versa. Nessa visão, os aspectos subjetivos e contextuais são compreendidos como polos extremos de uma mesma estrutura processual global, que é produzida em relação dialética. Ou seja, constitui como produto e produtora da própria relação, relação de dupla transição: do subjetivo ao social e vice-versa, num processo contínuo.

Diante do exposto, acredita-se que para uma compreensão abrangente e integradora do sucesso na carreira é necessário entendê-lo como um fenômeno psicossocial em que a articulação das dimensões individual e contextual ocorre de forma integrada. Coerente com esse ponto de vista, observa-se um crescente interesse dos pesquisadores da área em compreender a dinâmica entre os fatores individuais e contextuais na predição dos resultados alcançados na carreira (e.g., Abele & Spurk, 2009; Maurer & Chapman, 2013; Ng, Eby, Soresen, & Feldman, 2005; Spurk & Abele, 2014).

Especificamente em relação aos estudos sobre os determinantes do sucesso na carreira, Ng *et al.* (2005) realizaram uma metanálise com o objetivo de sumarizar os resultados encontrados na literatura e facilitar o planejamento de futuras pesquisas. Foram analisados quatro conjuntos de variáveis: (a) capital humano; (b) suporte organizacional; (c) indicadores sociodemográficos; e (d) características psicológicas. De modo geral, os resultados apontaram que tanto variáveis individuais quanto contextuais exercem influência nos resultados alcançados na carreira. Observou-se que variáveis associadas ao *capital humano* e as *características sociodemográficas* apresentaram forte relação com os indicadores de sucesso objetivo. Contudo, as variáveis de *suporte organizacional* e as *características individuais* estavam mais relacionadas com o sucesso subjetivo.

Ainda, Singh *et al.* (2009) ponderam que os resultados alcançados na carreira estão associados à qualidade do capital de carreira dos indivíduos e sofrem influência tanto de

variáveis individuais (psicológicas) quanto relacionais (sociais). Segundo os autores, o capital de carreira subdivide-se em: capital humano (educação, treinamento e experiências de trabalho); capital de agência pessoal (o engajamento do indivíduo em comportamentos proativos) e capital social (relações de tutoria e rede social). Na perspectiva teórica do capital de carreira os indivíduos obtêm sucesso por meio do desenvolvimento de diferentes tipos de competências associadas tanto a aspectos individuais quanto relacionais.

Apesar do crescente interesse dos pesquisadores pelo estudo dos antecedentes do sucesso na carreira, poucas pesquisas têm se preocupado em explicar os determinantes do sucesso na transição universidade-trabalho (e.g., Abele & Spurk, 2009; De Vos, Clippeleer, Dewilde, 2009; Ng & Feldman, 2007; Spurk & Abele, 2014; Vieira & Coimbra, 2006; Vieira, 2008). No Brasil, não foram encontradas pesquisas sobre os antecedentes do sucesso nessa etapa da carreira.

Dada a complexidade dos determinantes do sucesso na transição universidade-trabalho, Ng e Feldman (2007) sugerem que nas pesquisas sobre o tema sejam explorados simultaneamente os efeitos de múltiplas variáveis, tanto individuais quanto contextuais. Assim, seguindo as recomendações da literatura, esta investigação buscou explicar a dinâmica existente entre variáveis individuais e contextuais na predição de alguns indicadores de sucesso na carreira¹⁴.

A seguir, são apresentadas as variáveis individuais e contextuais que foram utilizadas nesta pesquisa como antecedentes do sucesso na transição universidade-trabalho. Tais variáveis são descritas buscando evidenciar sua relação com o sucesso na carreira, foco da investigação objeto desta tese.

4.1 Variáveis individuais

Inúmeras características individuais têm potencial para influenciar o sucesso na transição universidade-trabalho, mas as que promovem a agência pessoal, a independência e a perseverança têm se mostrado particularmente relevantes (De Vos *et al.*, 2009; Ng & Feldman, 2007). A partir da revisão da literatura, pode-se concluir que aqueles indivíduos que se engajam ativamente nas atividades de planejamento e de exploração de carreira, que se sentem identificados e decididos em relação à sua escolha profissional, que se mostram

14 Estes indicadores foram construídos especialmente para esta investigação e tiveram como referência as descrições de sucesso na carreira utilizadas por recém-formados. Os resultados deste estudo são descritos com mais detalhes em capítulos subsequentes.

confiantes na sua capacidade de executar com sucesso as demandas da profissão e que acreditam ser responsáveis pelos acontecimentos da sua carreira, têm maiores chances de obter sucesso na transição universidade-trabalho.

Tomando como referenciais teóricos subjacentes a teoria desenvolvimentista (Super, 1990) e as teorias da aprendizagem social (Bandura, 1977; Rotter, 1982¹⁵) esta pesquisa investigou o poder preditivo das variáveis (a) exploração de carreira; (b) tomada de decisão; (c) identidade de carreira; (d) *locus* de controle; e (e) autoeficácia profissional em relação ao sucesso na transição universidade-trabalho.

A exploração de carreira, tomada de decisão e identidade de carreira são consideradas atitudes e cognições associadas à maturidade para a carreira (Super, 1985, 1990). As atitudes refletem o empenho afetivo e comportamental na exploração, na tomada de decisão, no planejamento e na realização dos planos de carreira. Já os aspectos cognitivos se referem à aquisição de informação profissional, à aprendizagem de estratégias de tomada de decisão, ao conhecimento de si mesmo, ao realismo entre as informações pessoais e situacionais e à consistência dos objetivos de carreira (Thompson, Lindeman, Super, Jordaan, & Myers, 1984).

De modo geral, a exploração de carreira pode ser definida como um processo psicológico complexo, de natureza multidimensional, que engloba atitudes de procura de informações (pessoal e do mundo do trabalho) e o processamento cognitivo dessas informações, auxiliando na resolução de problemas vocacionais/carreira (Taveira, 2000). A tomada de decisão refere-se ao nível de decisão em relação ao projeto profissional, e reflete a capacidade da pessoa em identificar seus interesses dentro da profissão, de estabelecer objetivos profissionais e de traçar estratégias de ação coerentes com esses objetivos (Teixeira & Gomes, 2005). Por sua vez, a identidade de carreira enfatiza a capacidade da pessoa para incorporar características profissionais ao seu autoconceito (Super, 1990).

Apesar de essas variáveis apresentarem uma relevância teórica no contexto da teoria desenvolvimentista, são raros os estudos que buscam compreender a relação entre tais variáveis e os indicadores de sucesso na carreira. Em relação à exploração de carreira, evidências empíricas sugerem relação positiva com os comportamentos de busca de oportunidades/emprego e estabelecimento na carreira (Taveira, 2000; Teixeira, Bardagi, & Hutz, 2007). A decisão de carreira estaria relacionada com maiores chances de realização dos projetos profissionais e de satisfação com a carreira (Teixeira & Gomes, 2005). Em relação à

15 Rotter, J. B. (1982). *The development and applications of social learning theory*. New York: Praeger.

identidade de carreira, Ng e Feldman (2007) apontam que a identidade com o papel de trabalhador é uma variável preditora do sucesso na transição universidade-trabalho, além de funcionar como variável mediadora da relação entre as oportunidades do mercado de trabalho e o sucesso na transição universidade-trabalho.

Em contrapartida, as teorias da aprendizagem social têm oferecido contribuições importantes para a compreensão do comportamento vocacional. No escopo dessas teorias, destacam-se as pesquisas sobre *locus* de controle e autoeficácia.

O *locus* de controle é uma variável no processo de aprendizagem social de Julian Rotter (1982) e uma dimensão na teoria da Atribuição de Causalidade (Weiner, 1974)¹⁶. Pode ser definido como a percepção das pessoas a respeito da fonte de controle dos eventos, se própria do sujeito (*locus* de controle interno) ou pertencente a algum elemento externo, como por exemplo, a sorte ou outras pessoas (*locus* de controle externo) (J. A. Dela Coleta & M. F. Dela Coleta, 2006).

Nas pesquisas sobre o sucesso na carreira, evidências empíricas têm apontado para uma relação positiva entre *locus* de controle interno e sucesso na carreira (e.g., Verbeke, 1994¹⁷; Spiro & Weitz¹⁸, 1990 citado por Lau & Shaffer, 1999). Porém, alguns estudos mais recentes (e.g., April, Dharani, & Peters, 2011; Magalhães & Teixeira, 2013) têm apresentado resultados contrários, ou seja, pessoas com *locus* de controle externo têm demonstrado mais comportamentos de busca por emprego, melhores salários e maior satisfação com a carreira do que pessoas com *locus* de controle interno. Nesse sentido, mais estudos precisam ser realizados para aprofundar a compreensão da relação do *locus* de controle com o sucesso na carreira, particularmente no sucesso na transição universidade-trabalho.

Outro constructo que tem recebido a atenção dos pesquisadores é a autoeficácia. Essa variável surge no escopo da teoria sociocognitiva de Bandura e, posteriormente, passa a ser incorporada pelas teorias da psicologia vocacional, por meio da teoria sociocognitiva da carreira (Lent, Brown, & Hachett, 1994).

Bandura (1977, p.193) define autoeficácia como a “convicção de que se pode executar com sucesso o comportamento necessário para produzir os resultados”. É importante ressaltar que as crenças de autoeficácia estão circunscritas a domínios específicos da intenção e da ação do indivíduo, podendo haver percepções elevadas de autoeficácia para determinados

16 Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.

17 Verbeke, W. (1994). Personality characteristics that predict effective performance of sales people. *Scandinavian Journal of Management*, 10, 49-57.

18 Spiro, R, & Weitz, B. (1990). Adaptive selling: conceptualization, measurement and nomological validity. *Journal of Marketing Research*, 61-9.

domínios e baixa para outros. Assim, a autoeficácia compreende o julgamento de competência para realizar uma tarefa específica ou um conjunto de tarefas em determinado domínio (Azzi & Polydoro, 2006).

Existem evidências de uma relação positiva entre tais crenças e os resultados objetivos e subjetivos na carreira (Day & Allen, 2004; Pinguart, Juang, & Silbereisen, 2003). Devido à relevância desse construto, vários estudos têm sido realizados sobre a autoeficácia na transição para o trabalho. Os resultados sugerem que as pessoas com crenças positivas de autoeficácia vivenciem o processo de busca de trabalho de maneira mais funcional, uma vez que se sentem confiantes na sua capacidade de serem bem-sucedidas nesse processo (Krumboltz & Worthington, 1999; Lent *et al.*, 1999; Ng & Feldman, 2007; Pinguart *et al.*, 2003).

Abele e Spurk (2009) e Spurk e Abele (2014) buscaram compreender a relação entre autoeficácia ocupacional e os indicadores de sucesso objetivo e subjetivo alcançados no início da carreira. A autoeficácia ocupacional foi definida pelos autores como a crença do indivíduo na sua capacidade para desempenhar com sucesso as tarefas e exigências do trabalho, independentemente do contexto ocupacional. Os resultados encontrados demonstraram que a autoeficácia ocupacional está relacionada com os principais indicadores de sucesso subjetivo e objetivo, tais como: satisfação com a carreira, *status* ocupacional e salário.

Como apontado anteriormente, para uma compreensão mais abrangente do sucesso na transição universidade-trabalho, aspectos contextuais precisam ser considerados. A seção subsequente descreve as variáveis contextuais utilizadas nesta investigação.

4.2 Variáveis contextuais

Constantemente as teorias vocacionais são criticadas por enfatizarem aspectos individuais em detrimento das condições contextuais. Arthur, Hall e Laurence (1989) ressaltam que ao longo do tempo, esse campo de estudos foi marcado predominantemente por perspectivas psicológicas e secundariamente por perspectivas sociológicas.

Buscando responder as críticas, atualmente observa-se um movimento das teorias contemporâneas em contextualizar as contribuições das teorias psicológicas. Ganha destaque o contexto social e relacional no qual a carreira se constrói (Moore *et al.*, 2007; Patton, 2008; Schultheiss & Wallace, 2012). Discussões atuais ponderam sobre a complexidade do cenário no qual a carreira e os indivíduos se constroem, bem como a transitoriedade que caracteriza as trajetórias de carreira (Patton, 2008). Esse cenário convida os pesquisadores a adotarem uma

visão interdisciplinar para a compreensão dos problemas vocacionais na contemporaneidade (Ribeiro, 2013).

Em relação ao sucesso na carreira depois da conclusão da graduação, existe uma intrincada inter-relação de variáveis que contribuem para o resultado final do processo de transição universidade-trabalho. Por um lado, características individuais influenciam o quanto o universitário se engaja autonomamente na sua formação e no próprio processo de transição. Por outro lado, existem características de contexto, como a qualidade das experiências oferecidas pelo curso universitário, o apoio social e o próprio mercado de trabalho demarcando as possibilidades do processo (Teixeira, 2002).

Sobre as variáveis contextuais que exercem influência na transição universidade-trabalho, Ng e Feldman (2007) destacam a importância de quatro conjuntos de variáveis: (a) *políticas e programas educacionais* - oportunidades educacionais oferecidas pelas universidades, a preparação e os treinamentos; (b) *políticas econômicas e governamentais* - ofertas de trabalho no mercado de trabalho; (c) *estratégias organizacionais* - programas de trainee, estágios, socialização organizacional; e (d) *networking* - apoio da rede social. Nesta investigação, optou-se por incluir no modelo proposto uma variável do contexto económico – as “oportunidades do mercado de trabalho”¹⁹ –, e uma variável do contexto relacional – “apoio social”.

Como descrito no capítulo sobre o mercado de trabalho, a capacidade em absorver a força de trabalho disponível varia de acordo com a quantidade da oferta e da procura de trabalho. No cenário económico, a adoção de certas políticas tem a capacidade de aumentar o número e a variedade de opções de trabalho, possibilitando melhores condições para a inserção profissional (Ng & Feldman, 2007). Contrariamente, a escassez de oportunidades no mercado de trabalho pode dificultar a elaboração e implementação dos planos profissionais durante o processo de transição universidade-trabalho (Teixeira, 2002).

É esperado que melhores condições do mercado de trabalho ampliem as chances de se conseguir trabalho logo após a conclusão da graduação. Porém, de modo geral, o mercado de trabalho para os graduados do ensino superior tem se mostrado muito diferente do que foi há décadas atrás. Hoje, a competitividade tornou-se uma realidade e em muitas áreas o mercado não consegue absorver os recém-formados (Perrone & Vickers, 2003). Consequentemente, o

¹⁹ Teixeira (2002) aponta a dificuldade em localizar indicadores objetivos sobre tais variáveis, especialmente sobre o mercado de trabalho. Neste caso, o autor sugere a utilização das representações/percepções que os próprios sujeitos têm em relação a estas dimensões contextuais. Assim, nesta pesquisa tais indicadores foram avaliados por meio das percepções dos participantes.

cenário de instabilidade acaba influenciando as características e os resultados alcançados no processo de transição universidade-trabalho.

Além das condições do mercado de trabalho, o apoio social decorrente da rede social à qual o indivíduo pertence tem sido apontado como um aspecto facilitador durante a transição (Ng & Feldman, 2007). Sobre esse tema, Lent (2013) aponta a rede de suporte social como um dos cinco recursos mais importantes para a construção da carreira na atualidade, independentemente da abordagem teórica. O apoio da rede social contribui no processo de transição, uma vez que auxilia no alcance dos objetivos e na superação das dificuldades, servindo como fonte de encorajamento, de orientação, de construção de crenças de autoeficácia, de expectativas de resultados positivos e de gerenciamento da ansiedade.

Assim, com base no enquadramento teórico apresentado, esta investigação parte da premissa de que tanto as variáveis individuais quanto as contextuais são importantes para a explicação do sucesso na transição universidade-trabalho. Acredita-se que o alcance de resultados considerados bem sucedidos no processo de transição universidade-trabalho seja decorrente da síntese entre aspectos individuais e contextuais.

Com este capítulo, finaliza-se a apresentação do enquadramento teórico sobre o problema investigado. A segunda parte, que será apresentada a seguir, trata do estudo empírico.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Este capítulo apresenta a justificativa e os objetivos da pesquisa.

1 Justificativa

No Brasil e no mundo, o cenário é de expansão do acesso à educação superior. Ao mesmo tempo, surgem questionamentos sobre as características e a qualidade da formação oferecida e se de fato ela consegue preparar os milhões de recém-graduados para enfrentarem os desafios inerentes ao processo de transição universidade-trabalho. Nas duas primeiras décadas do século XXI, o mercado de trabalho para os diplomados apresenta-se significativamente diferente do que foi nas últimas décadas do século XX. Apesar de o diploma de curso superior continuar sendo uma vantagem para os que o possuem, cresce o número de desempregados com esse nível educacional.

De modo geral, o processo de transição do mundo acadêmico para o do trabalho é um momento difícil de ser vivenciado, pois implica mudanças significativas nas rotinas, nos papéis sociais e na identidade. Nesse período da carreira, apesar de ser considerada uma transição antecipada, as transformações ocorrem em um curto período de tempo e grande parte dos recém-formados vivencia certo nível de estresse e desorientação. Paralelamente, existem, por parte dos recém-formados, expectativas de sucesso na carreira.

Nesse contexto, a psicologia vocacional é convidada a investigar como as pessoas têm vivenciado o processo de transição universidade-trabalho. Apesar da atualidade do tema, no Brasil, não foi encontrada nenhuma pesquisa que se dedicasse a estudar os aspectos associados ao sucesso alcançado depois da graduação, na perspectiva de recém-formados.

Diante do exposto, acredita-se que a realização deste estudo é pertinente para a realidade brasileira, na medida em que existem demandas de investigação sobre o sucesso na transição universidade-trabalho. Espera-se que os resultados encontrados possam servir de base empírica para estudos posteriores e para o planejamento de programas de preparação para a transição.

2 Objetivos

Esta pesquisa teve como objetivo geral descrever e explicar o sucesso na transição universidade-trabalho. A investigação realizada organizou em torno de três estudos independentes e inter-relacionados. Cada estudo possui seus próprios objetivos que, por sua vez, se relacionam e contribuem para a compreensão da temática investigada.

Estudo 1: Definição conceitual do sucesso na transição universidade-trabalho

- Identificar os sentidos utilizados por recém-formados para descrever a experiência de sucesso na transição universidade-trabalho.
- Problematizar as implicações que tais sentidos podem ter nas ações de recém-formados durante o processo de transição universidade-trabalho.

Estudo 2: Construção e validação da Escala de Avaliação do Sucesso na Transição Universidade-Trabalho (ESTUT)

- Construir e apresentar evidências de validade de uma Escala de Avaliação do Sucesso na Transição Universidade-Trabalho, contextualizada para a realidade brasileira.

Estudo 3: Estudo longitudinal prospectivo do sucesso na transição universidade-trabalho

- Verificar o poder preditivo de variáveis individuais/psicológicas relacionadas ao desenvolvimento de carreira (identidade de carreira, decisão de carreira, autoeficácia profissional, *locus* de controle e exploração ampliada) sobre o sucesso na transição universidade-trabalho.
- Verificar o poder preditivo de percepções do contexto social (percepções das oportunidades do mercado de trabalho e do apoio social ao projeto profissional) sobre o sucesso na transição universidade-trabalho.
- Comparar o poder preditivo das variáveis individuais/psicológicas e das percepções do contexto social na explicação do sucesso na transição universidade-trabalho.

CAPÍTULO 6

MÉTODO

Este capítulo apresenta o método adotado para o estudo do sucesso na transição universidade-trabalho. Inicialmente, é feita uma breve descrição da natureza da investigação, das considerações éticas e do universo do estudo. Em seguida, são descritos os procedimentos para a seleção dos participantes e para a coleta e análise dos dados para cada um dos três estudos separadamente.

1 Natureza da investigação

Na atualidade, para se produzirem novos conhecimentos sobre os processos dinâmicos da construção da carreira, tem sido recomendada a utilização de métodos mistos de pesquisa. Tem-se como princípio que por meio de múltiplos paradigmas teórico-metodológicos é possível obter diferentes tipos de informação que resultam numa descrição e compreensão mais abrangente dos fenômenos investigados (Savickas *et al.*, 2009).

Partindo dessa recomendação, esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza mista, pois combina diferentes procedimentos de coleta e análise dos dados. Foram combinados métodos de natureza quantitativa e qualitativa para se compreender o sucesso na transição universidade-trabalho. Dados quantitativos foram coletados e tratados estatisticamente, e os dados de natureza qualitativa foram obtidos e analisados com base na análise do discurso e na epistemologia construcionista social.

Como descrito anteriormente, esta tese organizou-se em torno de três objetivos. Inicialmente, buscou-se, por meio de um estudo qualitativo, explorar o tema “sucesso na transição universidade-trabalho”, no intuito de identificar indicadores de sucesso a partir da perspectiva de recém-formados brasileiros. Em um segundo momento, foi realizada uma pesquisa para construir e validar um instrumento de medida que pudesse ser utilizado como variável dependente no terceiro estudo de natureza longitudinal, prospectiva e explicativa (Johnson, 2001).

2 Considerações éticas

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, protocolo nº. 2116 CAAE 0174.0.049-11 (ver ANEXO A), conforme normativas do Ministério da Saúde e do Conselho Federal de Psicologia.

Os participantes foram convidados a colaborar voluntariamente da pesquisa. Aos que participaram foram explicitados os objetivos da pesquisa, a característica longitudinal do estudo, os instrumentos e o tempo de duração. Foram respeitados os procedimentos éticos como, por exemplo, o respeito ao bem-estar e à autonomia dos participantes, o sigilo das informações e o anonimato.

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, específicos para cada etapa da pesquisa foram preparados (APÊNDICE C), e depois lidos e assinados pelos participantes. Esse documento deu ciência à pesquisa e dá formalidade quanto ao sigilo dos dados pessoais dos participantes e aos cuidados éticos. Ao término da pesquisa, os resultados globais do estudo serão apresentados às instituições participantes da investigação e divulgados em revistas e eventos científicos da área.

3 Universo do estudo

O universo de estudo desta investigação circunscreve-se prioritariamente aos estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul. Participaram da pesquisa pessoas provenientes de cidades de grande, médio e pequeno porte, que estudavam em universidades públicas e particulares e cursavam os cursos de graduação nas áreas de Administração, Ciências Contábeis, Direito, Letras, Pedagogia ou Psicologia, por ocasião da coleta de dados entre os anos 2011 e 2013.

A decisão pela escolha deste universo baseou-se na intenção de superar as limitações de uma amostragem de conveniência, por meio da diversificação do contexto de realização da pesquisa. Foram selecionados participantes de dois contextos socioeconômicos diferentes. O estado de São Paulo caracteriza-se por ter uma economia baseada em indústrias e tecnologia, e o estado do Mato Grosso do Sul por ter sua economia baseada na agricultura e no setor de serviços.

Ao escolher as universidades que constituiriam os espaços de convite aos participantes, buscou-se abranger instituições públicas e particulares. Por fim, a escolha do conjunto de seis cursos que constituem a amostra (Administração, Ciências Contábeis,

Direito, Letras, Pedagogia e Psicologia) se deu pelo fato de serem os cursos com maior oferta de vagas de graduação e de concluintes do ensino superior brasileiro (INEP, 2012), como apontado anteriormente.

4 Participantes, instrumentos e procedimentos

As características dos participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise dos dados são descritos a seguir, de acordo com a ordem em que os estudos foram realizados.

4.1 Definição conceitual do sucesso na transição universidade-trabalho

4.1.1 Participantes

O contato inicial com os participantes foi feito por conveniência e a seleção resultou de quatro preocupações centrais: (a) formar dois grupos com participantes de diferentes formações acadêmicas; (b) com indivíduos que fossem recém-formados em diferentes áreas; (c) que tivessem concluído a graduação a partir de 2010 (tempo inferior a 24 meses); e (d) que estivessem vivenciando diferentes aspectos da transição (e.g., trabalhando na área ou não, continuação dos estudos). Foram convidados a participar da pesquisa oito recém-formados da cidade de Paranaíba (MS) e sete de Ribeirão Preto (SP). Compareceram no dia da coleta de dados cinco recém-formados no grupo de Paranaíba e quatro no grupo de Ribeirão Preto.

A descrição detalhada dos participantes encontra-se no capítulo dedicado à apresentação dos resultados e discussão.

4.1.2 Instrumentos

Os instrumentos utilizados nesta etapa da pesquisa foram: (a) Ficha de Identificação e Caracterização dos Participantes; e (b) Roteiro de Entrevista do Grupo Focal.

A Ficha de Identificação e Caracterização dos Participantes teve como objetivo reunir informações sobre o perfil dos participantes. O Roteiro da Entrevista do Grupo Focal foi delineado em formato semiestruturado, possibilitando a inclusão de novos questionamentos com base na dinâmica das interações e dos conteúdos discutidos pelos participantes no decorrer da entrevista.

De modo geral, o roteiro foi dividido em três partes. A primeira teve foco na história de vida e aspirações dos participantes (*Quem é você e o que espera alcançar na carreira?*). A segunda parte trouxe questões disparadoras que permitiram identificar quais as percepções dos recém-formados sobre a definição do sucesso na transição universidade-trabalho (*Qual a primeira ideia que vem à mente quando se fala em transição universidade-trabalho? O que se espera do recém-formado neste período? Qual o tempo que dura este período? O que vocês pensam sobre sucesso na carreira depois da graduação?*). Nesta etapa da entrevista, também foram discutidas questões relacionadas ao gênero, à classe social, às características pessoais, das profissões e do prestígio das universidades que pudessem influenciar o sucesso na transição universidade-trabalho. A última etapa da entrevista buscou, com base nas discussões anteriores, operacionalizar os indicadores de uma transição bem-sucedida da universidade para o trabalho (*Quando a gente olha para a carreira de um recém-formado como saber se a transição da universidade-trabalho foi bem-sucedida? Quais os indicadores que podem ser considerados? Um recém-formado de sucesso é aquele que...*). Nesta etapa os participantes foram questionados sobre os critérios de sucesso autorreferentes e aqueles que são baseados na comparação com os pares ou expectativas sociais.

4.1.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

Os dados foram coletados por meio de entrevistas grupais, no formato de grupos focais. As entrevistas foram gravadas e tiveram a duração de 60 a 90 minutos.

Os grupos focais baseiam-se no pressuposto de que as opiniões e atitudes das pessoas são formadas na interação com os outros (Carlini-Cotrim, 1996). É papel do moderador do grupo garantir um ambiente receptivo para que diferentes percepções e pontos de vista sejam expostos, possibilitando a troca de experiências entre os participantes (Munhoz, 2010). Para a composição dos grupos, buscou-se atender as recomendações de Dias (2000), que sugere um número entre quatro e doze participantes para os grupos focais.

A análise dos dados qualitativos foi realizada baseando-se na análise do discurso (Potter & Wetherell, 1987) e na epistemologia construcionista social. Antes de descrever os procedimentos utilizados, é necessário apresentar algumas características conceituais sobre a análise do discurso com foco na identificação dos repertórios interpretativos.

De acordo com Wetherell e Potter (1988), a análise do discurso envolve criar hipóteses sobre os propósitos e as consequências da linguagem em uso, ou seja, tem como objetivo esclarecer e problematizar as funções da linguagem mais do que descrevê-las. Por sua vez, as

investigações qualitativas fundamentadas na perspectiva construcionista social podem ser analisadas em diferentes níveis dentro da ampla teoria da análise do discurso. Nesta pesquisa, optou-se por realizar a análise do discurso com base nos repertórios interpretativos.

Os repertórios interpretativos são as unidades de linguagem expressas por um conjunto de termos, descrições, lugares comuns e figuras de linguagem que se organizam em torno de metáforas ou imagens usadas nas comunicações cotidianas e que demarcam o rol de possibilidades de construções de sentidos (Potter & Wetherell, 1987; Spink, 2004). Tais repertórios surgem na comunidade linguística em que somos socializados e são transmitidos em nossas relações.

O pesquisador, ao fazer as interpretações sobre os padrões contidos na linguagem, cria blocos de interpretação (codificação) que esclarecem os consensos e as variações presentes no discurso. Os repertórios interpretativos são, por sua vez, os sumários destas interpretações.

No processo de análise do discurso com foco nos repertórios interpretativos não basta apenas identificar as diferentes formas de linguagem envolvidas, é necessário informar em que situações são utilizadas e quais funções exercem na fala e nas relações. É importante mencionar que a análise do discurso não busca descobrir leis universais, o que ela se propõe a fazer é problematizar as funções da linguagem em uso, por meio de explicações que são sempre contextualizadas e construídas por meio de recursos interpretativos (Potter & Wetherell, 1987).

Retomando a descrição dos procedimentos de análise dos dados, em primeiro lugar, as entrevistas em grupo foram transcritas na íntegra para uma tabela, e em um segundo momento, foram analisadas intra e entre os grupos, por dois pesquisadores²⁰ de forma independente. O processo de codificação começou com a elaboração de uma síntese da fala de cada participante. Criaram-se nomes fictícios para os participantes, visando ao sigilo das informações. A síntese das falas permitiu aos pesquisadores entender a dinâmica das trocas discursivas, possibilitando uma visão geral dos temas em discussão. Em seguida, iniciou-se o processo de codificação propriamente dito. Ao contrário da análise de conteúdo na qual são criadas categorias com base na frequência, a análise do discurso concentra-se na redução da complexidade do discurso em partes gerenciáveis independentemente da frequência. Foram criados blocos de interpretação, chamados repertórios interpretativos, esclarecendo o consenso e a variação presente no discurso dos participantes.

20 Os pesquisadores envolvidos na análise dos dados foram a autora desta tese e uma aluna do curso de Psicologia bolsista de Iniciação Científica.

Após as análises intragrupo, foram realizadas as análises entre os dois grupos. Foram examinados os temas e os padrões (semelhantes ou diferentes) associados ao sucesso na transição universidade-trabalho. Em seguida, as análises realizadas pelas duas pesquisadoras foram comparadas e as divergências que surgiram foram discutidas e resolvidas.

Após as análises entre grupos, as transcrições originais dos dois grupos focais foram reexaminadas para assegurar que o modelo conceitual emergente era consistente com as falas dos participantes. Ao final do processo de codificação, guiado pelos principais temas identificados e pela literatura da área, foram criadas hipóteses que problematizaram as possíveis implicações de cada um dos repertórios nas ações dos recém-formados durante o processo de transição universidade-trabalho. Finalmente, para assegurar a confiabilidade das análises realizadas, a orientadora desta tese atuou como auditora, verificando a adequação entre os repertórios interpretativos identificados e as hipóteses levantadas, sugerindo ajustamentos, quando necessário.

4.2 Construção e validação da Escala de Avaliação do Sucesso na Transição-Trabalho

Nesta seção, os participantes, instrumentos e procedimentos são descritos de acordo com as etapas da validação de conteúdo e da validação fatorial.

4.2.1 Participantes

Para a validação de conteúdo, participaram dois juízes-avaliadores, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, doutores em Psicologia e especialistas em construção de medidas. Os juízes foram convidados a avaliar as dimensões e os fatores da escala, bem como a clareza de linguagem, a pertinência prática e a relevância teórica dos itens. Em seguida, um recém-formado foi convidado a responder o instrumento e opinar sobre a clareza da linguagem utilizada nas instruções e nos itens da ESTUT.

Para a validação estatística (fatorial), recorreu-se ao procedimento de validação cruzada (*cross-validation*), no qual participaram duas amostras independentes de recém-formados. Para a inclusão dos participantes, foram utilizados dois critérios: (a) recém-formados em diferentes áreas; e (b) que completaram a graduação em um intervalo entre de 1 a 42 meses (3 anos e seis meses).

No primeiro grupo, a amostra foi composta por 182 recém-formados provenientes de universidades públicas (69.8%) e privadas (30.5%). A maioria dos participantes era do sexo

feminino (69,2%). A idade variou de 21 a 52 anos ($M = 26.1$ anos de idade, $DP = 5.0$). Quanto à etnia 69.8% eram brancos, 28% negros/pardos e 2.2% outros. Quanto ao término da graduação 6% dos participantes concluíram os seus estudos em um intervalo de 1 a 5 meses, 38.5 % entre 6 a 17 meses, 32.4 % entre 18 a 29 meses, e 22.5% entre 30 a 42 meses. Sobre o curso concluído 41.2% formaram-se em Psicologia, 20.3% em Administração, 7.7% em cursos de licenciatura, 6.6% em Direito, 6.6% em Engenharias, 6.6% em Ciências da Saúde, e 8,7% em outros.

O segundo grupo foi composto por uma amostra de 195 recém-formados graduados em universidades públicas (66.2%) e privadas (34.8%). Destes, 65.1% eram do sexo feminino e 34,9 % do sexo masculino. A idade variou entre 21 a 61 anos ($M = 26.9$ anos de idade, $DP = 6.6$). Quanto à etnia 79.5 % dos participantes se descreveram como brancos; 19.4% negros/pardos; e 1% outros. Quanto ao término da graduação, 55,4 % tinham concluído os seus estudos em um intervalo de 6 a 17 meses, 44.6% entre 18 a 29 meses. Sobre o curso concluído, 14.4% graduaram-se em Administração, 18.5% em Contabilidade; 22.6% em Direito; 10.3% em Letras; 17.9% em Pedagogia e 16.4% em Psicologia.

4.2.2 Instrumentos

Partindo dos resultados do estudo qualitativo realizado previamente, um conjunto de 33 itens foi construído (encontra-se descrito no capítulo dos resultados e discussão). Posteriormente, os itens foram transcritos para um formulário de validação de conteúdo que continha as instruções para a avaliação dos itens em relação à clareza de linguagem, à pertinência prática, à relevância teórica e à dimensão teórica. Para a validação estatística (fatorial), a versão piloto da ESTUT resultante da avaliação dos juízes foi utilizada. Essa versão continha 31 itens.

4.2.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Para a análise dos dados relacionados à validação de conteúdo foi utilizado o procedimento proposto por Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010). Inicialmente, os 33 itens da versão preliminar da ESTUT foram transcritos aleatoriamente para uma planilha que continha cinco colunas (clareza da linguagem, pertinência prática, relevância teórica, dimensão teórica). Essa planilha foi entregue aos juízes, que avaliaram os itens. Ao final, os resultados foram analisados por meio do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC), do

Coeficiente *Kappa* e dos comentários feitos pelos juízes. O conjunto dessas informações subsidiaram as decisões para manutenção ou não dos diversos itens da ESTUT. Após a avaliação feita pelos juízes, o instrumento foi submetido à avaliação de um representante do público-alvo (recém-formado), por meio de aplicação experimental, seguida por uma discussão dirigida sobre a clareza e objetividade dos itens e das instruções da escala, buscando identificar problemas e propor soluções para melhorar a compreensão semântica do instrumento.

Para a validação estatística (fatorial) os participantes de ambas as amostras foram recrutados por conveniência por meio de plataforma eletrônica (*Survey Monkey*). Os dados da amostra 1 (N=182) foram submetidos inicialmente à Análise Fatorial Exploratória (AFE) para avaliar a estrutura fatorial subjacente e refinar o conjunto de itens. Em seguida, foi realizada Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para testar um modelo hipotético proposto.

Na AFE, os fatores foram extraídos usando o método Componentes Principais (PCA) com rotação oblíqua (*Direct Oblimin*). Costello e Osborne (2005) pontuam que o método PCA é aconselhado quando se quer reduzir um grande número de itens em poucos componentes. Optou-se pela realização da rotação oblíqua, pois é o método mais indicado para as pesquisas em ciências sociais (Beavers *et al.*, 2013) e quando há a hipótese que os fatores da escala estejam correlacionados. A análise da solução fatorial derivou de quatro critérios: (a) *eigenvalues* ≥ 1 , (b) *screeplot*, (c) matriz de correlações e, (d) cargas fatoriais.

Em seguida, para a AFC foi utilizado o método de estimação *Maximun Likelihood*. Devido à característica multifatorial do sucesso na carreira e com o objetivo de se criar uma medida menos complexa, para facilitar o uso em futuros estudos com modelagem de equações estruturais, os resultados (fatores) obtidos na AFE, foram incluídos em um modelo de segunda ordem, chamado “*sucesso na transição universidade-trabalho*”.

A adequação inicial do modelo hipotetizado foi avaliada por meio dos seguintes indicadores: Qui-Quadrado e os Graus de Liberdade, *Comparative Fit Index* (CFI), *Root Mean Square Error Approximation* (RMSEA), *Akaike Information Criterion* (AIC), *Bayes Information Criterion* (BIC) e *Browne- Cudeck Criterion* (BCC). Baseando-se nas recomendações de Marôco (2010) um adequado ajustamento dos modelos pode ser indicado por valores superiores a .90 nos índices CFI; valores do RMSEA entre .08 e .05 e, para o qui-quadrado (X^2) os valores devem ser inferiores a 2.

Para a etapa da reespecificação do modelo, as decisões para a exclusão de itens e/ou inclusão de parâmetros entre as variáveis foram tomadas com base em dois critérios: (a)

valores do erro das estimativas de covariância de cada item e (b) correlações cruzadas em mais de um fator com índices de modificação elevados.

Para os dados da amostra 2 (N= 195), uma nova AFC foi conduzida, com o objetivo de examinar o ajuste do modelo proposto anteriormente. Adicionalmente, esse modelo foi comparado com dois modelos alternativos. Para a análise dos dados, foram adotados os mesmos índices de adequação utilizados na amostra 1.

Para a análise dos dados, foram utilizados os pacotes estatísticos *SPSS for Windows* e *SPSS AMOS*, versão 22 para a análise fatorial exploratória e confirmatória, respectivamente.

4.3 Estudo longitudinal prospectivo do sucesso na transição universidade-trabalho

4.3.1 Participantes

Por se tratar de um estudo longitudinal prospectivo, os mesmos participantes foram investigados em dois momentos diferentes (Tempo 1 e Tempo 2). Devido às especificidades desse tipo de pesquisa, a seleção dos participantes resultou de três preocupações centrais: (a) obter uma amostra socioeconômica diversificada, proveniente de diferentes contextos acadêmicos e profissionais; (b) selecionar universitários dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Direito, Letras, Pedagogia e Psicologia; e (c) equilibrar a relação entre custos e benefícios nos procedimentos de coleta de dados e no seguimento da amostra, dada a natureza longitudinal do estudo.

Participaram do Tempo 1 da coleta de dados (realizada em 2011-2012), 351 estudantes universitários do último ano da graduação dos cursos relacionados anteriormente. Dentre eles, 63% (N=221) eram do sexo feminino e 37% (N=130) do sexo masculino. As idades variaram de 19 a 60 anos (M=25.8, DP=6.63). Em relação à etnia, 77.5% (N= 272) dos participantes se autodenominaram brancos; 15% (N=53) pardos; 6% (N=21) negros; 1% (N=4) outras etnias. Não houve nenhum registro de participante indígena.

Quanto à classificação socioeconômica, foi utilizado o Critério Brasil da Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa (ABEP)²¹. De acordo com os critérios de avaliação utilizados, 2,3% (N=8) dos participantes eram integrantes da classe social A2 (renda familiar de R\$ 8.418,00); 17.9% (N=63) da classe social B1 (renda familiar de R\$ 4.418,00); 31.7% (N=111) da classe social B2 (renda familiar de R\$ 2.565,00); 33% (116) da classe social C1

21 Disponível no site www.abep.org

(renda familiar de R\$1.541,00); 12.8% (N=45) da classe social C2 (renda familiar de R\$ 1.024,00); 2.3% (N=8) da classe social D (renda familiar de R\$ 714,00).

Os universitários participantes do Tempo 1 cursavam cursos de graduação em cinco universidades diferentes, sendo três públicas e duas particulares: 17.7% (N=62) Pública/Estadual (SP); 35.9% (N=126) Pública/Federal (MS); 10,0% (N=35) Pública/Estadual (MS); 27.4% (N=96) Particular (SP) e, 9.1% (N=32) Particular (MS).

No momento da coleta de dados os universitários estavam concluindo os cursos de Administração (14.2%, N=50), Ciências Contábeis (21.7%, N=76), Direito (23.9%, N=84), Letras (11.1%, N=39), Pedagogia (16.8%, N=59) e Psicologia (12.3%, N=43). Quando questionados se pretendiam atuar na sua área de formação, 88.6% (N= 331) responderam que sim e 8.5% (N=30) responderam que não pretendiam atuar na área após a conclusão da graduação.

Participaram do Tempo 2 da coleta de dados (realizada entre os meses de agosto e novembro de 2013) 195 recém-formados. Em comparação com o Tempo 1, obteve-se uma taxa de participação de 55.6%.

Entre os participantes do Tempo 2, 65.1% (N=127) eram do sexo feminino e 34.9% (N=68) do sexo masculino. As idades variaram de 21 a 61 anos (M=26.9, DP=6.6). Em relação à etnia, 79.5% (N= 155) dos participantes se autodenominaram brancos; 13.8% (N=27) pardos; 5.6% (N=11) negros; 1% (N=2) outras etnias. Nenhum dos participantes se descreveu como indígena.

Conforme o critério de classificação socioeconômica da ABEP 3.1% (N=6) dos participantes eram integrantes da classe social A2 (renda familiar de R\$ 8.418,00); 19.5% (N=38) da classe social B1 (renda familiar de R\$ 4.418,00); 63% (N=63) da classe social B2 (renda familiar de R\$ 2.565,00); 30.3% (N=59) da classe social C1 (renda familiar de R\$1.541,00); 13.8% (N=27) da classe social C2 (renda familiar de R\$ 1.024,00); 1% (N=2) da classe social D (renda familiar de R\$ 714,00). Os universitários participantes do Tempo 2 da pesquisa completaram os cursos de graduação em cinco universidades diferentes, sendo três públicas e duas particulares: 22.1% (N=43) Pública/Estadual (SP); 35.9% (N=77) Pública/Federal (MS); 8.2% (N=16) Pública/Estadual (MS); 22.6% (N=44) Particular (SP) e, 7.7% (N=15) Particular (MS).

O tempo da conclusão da graduação variou de um mês a dois anos (M= 15.8 meses, DP= 5.9). Os recém-formados concluíram a graduação nos cursos de Administração (14.4%, N=28), Ciências Contábeis (18.5%, N=36), Direito (22.6%, N=44), Letras (10.3%, N=20), Pedagogia (17.9%, N=35) e Psicologia (16.4%, N=32). Entre os participantes, 40.5% (N=79)

estavam cursando pós-graduação. No momento da coleta de dados, 80.5% (N=157) estavam trabalhando. Destes 57.9% trabalhavam em atividades relacionadas à sua área de formação. A remuneração variou de R\$ 500,00 a R\$ 15.000,00 (M= 2.138,99; DP= 1.676,37).

4.3.2 Instrumentos

Tempo 1 - último ano da graduação

No Tempo 1 da coleta de dados, foi elaborado um caderno de pesquisa contendo os instrumentos descritos a seguir.

(a) Questionário com dados socioeconômicos e educacionais.

Esse instrumento contém informações tais como: nome, endereço do *facebook*, *email*, telefone, idade, sexo, classificação socioeconômica, etnia, universidade e curso.

(b) Escala de Desenvolvimento de Carreira de Universitários – versão reduzida (Teixeira, 2010).

A escala reduzida é composta por 31 itens ($\alpha = .91$), organizados em formato tipo Likert de 5 pontos (1-totalmente falsa e 5-totalmente verdadeira). Os itens são subdivididos em cinco subescalas, descritas a seguir.

1. *Identidade de carreira* – os itens referem-se ao grau de incorporação do aspecto profissional à identidade pessoal, refletindo-se na motivação, no comprometimento e na satisfação com a escolha profissional realizada ($\alpha = .82$).

2. *Decisão de carreira* – os itens referem-se à clareza e certeza que a pessoa tem dos seus objetivos profissionais, traduzidos em um projeto profissional com metas definidas e planos para atingi-las ($\alpha = .88$).

3. *Autoeficácia profissional* – os itens referem-se à crença que a pessoa tem na sua capacidade para exercer adequadamente suas atividades profissionais, refletida em atitudes de confiança quanto ao seu desempenho ($\alpha = .83$).

4. *Locus de controle profissional* – os itens referem-se à crença de que o sucesso profissional (entendido como a conquista de oportunidades no mercado de trabalho) depende

mais do esforço pessoal ou de iniciativas do próprio sujeito do que de circunstâncias ambientais ou casuais ($\alpha = .65$).

5. *Exploração ampliada* – os itens referem-se a comportamentos de reflexão sobre si mesmo e a carreira, à busca ativa de experiências e informações sobre o mundo profissional, além de comportamentos de orientação ao futuro e de preparação para a tomada de decisão, como a exploração de oportunidades, a construção de redes de contatos, a identificação de barreiras e o monitoramento do alcance dos objetivos traçados ($\alpha = .81$).

Para esta pesquisa, as cinco subescalas foram incorporadas em um modelo de segunda ordem, chamado “*Variáveis Psicológicas do Desenvolvimento de Carreira*”. Resultados da análise fatorial confirmatória indicaram índices de ajustamento da medida aceitáveis ($X^2/(429)=853.63$, $p<.001$, $N=195$; $X^2/df=1.99$; $CFI=.832$; $RMSEA=0.071$).

(c) *Questionário com afirmativas que refletem as percepções do contexto econômico e social*

Esse questionário é composto por duas subescalas, descritas a seguir.

1. *Percepção de oportunidades do mercado de trabalho* (Teixeira, 2002) – os itens avaliam a percepção dos universitários a respeito das possibilidades pessoais de se conseguir um trabalho satisfatório na profissão relacionada à sua graduação universitária. Essa dimensão foi medida por um conjunto de 5 itens, aos quais os indivíduos devem responder usando uma escala Likert de 5 pontos (indicando diferentes graus de concordância com as afirmações) ($\alpha = .80$).

2. *Percepção de apoio ao projeto profissional* (Teixeira, 2002) – os itens avaliam a percepção dos universitários sobre o quanto se sentem apoiados em relação aos seus planos profissionais. Essa dimensão foi medida por um conjunto de 5 itens, aos quais os indivíduos devem responder usando uma escala Likert de 5 pontos (indicando diferentes graus de concordância com as afirmações) ($\alpha = .68$).

Para esta pesquisa, as duas subescalas foram incorporadas em um modelo de segunda ordem, chamado “*Variáveis do Contexto*”. Resultados da análise fatorial confirmatória indicaram índices de ajustamento da medida aceitáveis ($X^2/(32)=73.44$, $p<.001$, $N=195$; $X^2/df=2.29$; $CFI=.911$; $RMSEA=.082$). O coeficiente alfa de Cronbach para a escala total foi .75.

Tempo 2 – Após a conclusão do curso universitário

No Tempo 2 da coleta de dados, foi elaborado um caderno de pesquisa que continha um questionário sobre os dados sociodemográficos, perguntas sobre a situação profissional dos participantes e a versão final da ESTUT, com 22 itens. As características do instrumento e seus indicadores psicométricos encontram-se descritos no capítulo dos resultados e discussão.

Para esta pesquisa as quatro subescalas da versão validada da ESTUT foram incorporadas em um modelo de segunda ordem, chamado “*Sucesso na Transição Universidade-Trabalho*”. Resultados da análise fatorial confirmatória indicaram índices de ajustamento da medida aceitáveis ($X^2/(203)=453.22$, $p<.001$, $N=195$; $X^2/df=2.23$; CFI= .884; RMSEA= .080).

4.3.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados

A coleta dos dados foi feita por conveniência de acordo com os critérios preestabelecidos e descritos anteriormente.

A coleta de dados do Tempo 1 foi feita presencialmente. Inicialmente, fez-se contato com os coordenadores pedagógicos das instituições selecionadas para a pesquisa. Nesse momento, foi solicitada a autorização para a coleta de dados durante as aulas. Por se tratar de um estudo longitudinal prospectivo, no qual os mesmos sujeitos foram investigados em dois momentos diferentes, foi registrado no Tempo 1 da coleta de dados o número do aluno, o nome, o endereço, o *email*, o endereço no *facebook*, e o telefone, de forma que viabilizasse o contato posterior no Tempo 2. A coleta de dados do Tempo 2 foi feita via plataforma eletrônica (*Survey Monkey*).

Para a análise dos dados, foram utilizados os procedimentos de modelagem de equações estruturais como estratégia para a análise fatorial confirmatória (método *Maximum Likelihood Estimation*). Observaram-se os valores do Qui-Quadrado com Graus de Liberdade, o *Comparative Fit Index* (CFI) e *Root Mean Square Error Approximation* (RMSEA). Como apontado anteriormente, um adequado ajustamento dos modelos pode ser indicado por valores superiores a .90 nos índices CFI; valores do RMSEA entre .08 e .05, e para o qui-quadrado (X^2) os valores devem ser inferiores a 2 (Marôco, 2010). Para o teste da invariância estrutural, foi considerado o critério de Cheung e Rensvold (2002), que recomendam $\Delta CFI < .01$ para assumir a invariância estrutural.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados alcançados no estudo empírico, relacionando-os com os objetivos propostos e com a revisão da literatura. Inicialmente são descritos e discutidos os resultados do estudo qualitativo; em seguida são apresentados os resultados da construção e validação da ESTUT e, por fim, os resultados do estudo longitudinal.

1 Definição conceitual do sucesso na transição universidade-trabalho

Partindo-se das premissas do construcionismo social, é importante ressaltar que os resultados encontrados nesta pesquisa, os quais sugerem a definição conceitual do sucesso na transição universidade-trabalho, constituem uma possível interpretação e não a única maneira de descrevê-lo. Por meio de processos interpretativos, foi possível identificar oito repertórios interpretativos que se subdividiram em dois grandes núcleos.

Também é relevante mencionar que a pesquisa construcionista não tem como foco de análise descrever o que as coisas são, e sim discutir o processo pelo qual o conhecimento sobre o mundo é ativo e continuamente construído nas relações entre as pessoas. O foco deixa de ser as estruturas relativamente estáveis do indivíduo ou da sociedade e passa a ser “os processos” em que se dão a construção do conhecimento e do mundo (Rasera & Japur, 2005).

Nesse sentido, a tentativa de conceituar o sucesso na transição universidade-trabalho apresentada nesta pesquisa não tem a pretensão de ser considerada uma verdade objetiva que sirva para todos os recém-formados em processo de transição. Os repertórios interpretativos aqui descritos foram resultado da negociação de sentidos produzidos a partir da interação entre os participantes e a pesquisadora e, portanto, devem ser considerados como uma entre as múltiplas possibilidades de sentidos sobre o sucesso nessa etapa da carreira.

Iniciando-se a apresentação dos resultados, primeiramente foi feita a caracterização dos participantes, descrevendo as informações sociodemográficas e as aspirações de carreira. A sistematização dessas características permitem reflexões sobre os recém-formados que colaboraram com a construção de sentidos sobre a “transição universidade-trabalho” e sobre o “sucesso”, apresentados neste estudo.

Entre os participantes do grupo de Paranaíba/MS, três eram do sexo masculino e dois do sexo feminino. As idades variaram entre 24 a 40 anos, com média de 28 anos. Quanto à

etnia, quatro participantes se descreveram como brancos e um como negro. Em relação à graduação, todos se graduaram em instituições públicas, sendo dois graduados em Direito, dois em Psicologia e um em Matemática. Três participantes estavam cursando pós-graduação. Todos os participantes estavam trabalhando no momento da pesquisa, no entanto, uma participante não atuava na sua área de formação e três participantes que se formaram em 2010 começaram a trabalhar há menos de seis meses.

Quando questionados sobre o que querem alcançar na carreira, observou-se um grupo heterogêneo quanto aos seus objetivos profissionais. Expressões como “*cuidar de uma coisa que é minha*”; “*tive um choque tremendo, assim com a realidade (...) continuo ou paro?*”; “*Tô no mesmo dilema do Raul (nome fictício) trabalhando muito e ganhando pouco, espero que um dia isto mude*”; “*seguir a carreira de docência*”; “*Eu gosto é de estabilidade (...) eu quero prestar outro concurso público para trabalhar na minha área*” foram utilizadas para descrever as aspirações na carreira. De modo geral, observou-se que os recém-formados do grupo de Paranaíba descreveram as suas aspirações por meio de indicadores objetivos e subjetivos. Atuar na área de formação parece ser o objetivo de todos, no entanto, este desejo não está condicionado a recompensas financeiras imediatas. Atrelados ao sentido de atuar na área de formação, que é um indicador objetivo, estão aspectos subjetivos como a autonomia, a independência e a estabilidade. Seguir a carreira docente também apareceu como um objetivo profissional a ser alcançado e a pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* foi uma opção para a maioria dos participantes. Um dos participantes expressa o choque que teve com a realidade que colocou em dúvida os planos idealizados durante a graduação, gerando muitos conflitos em relação ao projeto profissional futuro.

Em Ribeirão Preto, todas as participantes eram do sexo feminino. As idades variaram entre 23 a 27 anos e a média foi de 24,7 anos. Em relação à etnia, três se descrevem como brancas e uma como parda. Quanto à graduação, três se formaram em uma instituição pública reconhecida por sua excelência tanto no contexto nacional quanto internacional, e uma participante se graduou em instituição particular. Entre os cursos, duas concluíram a graduação em Psicologia, uma em Pedagogia e uma em Nutrição. Todas as participantes estavam cursando pós-graduação (as recém-formadas da instituição pública estavam cursando mestrado e a recém-formada da instituição particular estava cursando especialização) e no momento da pesquisa duas participantes estavam trabalhando na área e duas estavam recebendo bolsa de estudos.

Quando questionadas sobre suas aspirações profissionais, observou-se uma nítida divisão dos objetivos profissionais entre as recém-formadas da instituição pública e da

particular. As expressões utilizadas pelas recém-formadas da universidade pública refletem o desejo de seguir a carreira docente pela forte tradição da universidade na área da pesquisa e pelo valor que o mestrado agrega à formação, pois existe a crença de que a graduação não oferece qualificação suficiente. As frases a seguir elucidam as ideais: “(...) *meus planos eram ingressar na pós-graduação (...) não só pelas oportunidades de emprego, mas também por você ser meio obrigado a ter uma qualificação a mais além da graduação (...) porque aqui a gente tem uma formação é de pesquisa também muito forte*”; “*teria que seguir o mestrado e o doutorado e o meu objetivo é seguir na área docente*”; “*necessidade de continuar estudando, é muito difícil pensar (...) chegar no fim e falar que ótimo, muito bem, vamos sair para trabalhar, é muito complicado*”.

Por outro lado, a recém-formada da universidade particular tinha como aspiração a inserção profissional no mercado de trabalho da sua área de formação. Contudo, as expressões utilizadas por ela refletiram a dificuldade encontrada por muitos recém-formados, uma vez que o mercado de trabalho exige profissionais com experiência, o que não é possível nessa situação. Um exemplo de fala que retrata sua ideia: “*desde que eu me formei eu já comecei a procurar emprego, onde a gente encontra dificuldade (...) o pessoal quer gente com experiência*”.

Observou-se ainda que todas as recém-formadas desse grupo estavam cursando pós-graduação, pois acreditavam na importância da continuação dos estudos. A expressão “*prestar concursos públicos*” foi utilizada por três das quatro participantes e se mostrou uma alternativa para a busca de inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão da graduação. De modo geral, as aspirações das recém-formadas desse grupo demarcaram uma variação de conteúdo importante que aponta para a reprodução do discurso sobre a formação oferecida pelas universidades públicas e particulares de ensino superior. Nesse sentido, Catani e Hey (2007) e Nunes (2012) argumentam que tradicionalmente as universidades públicas deveriam ter forte tradição na pesquisa e os centros universitários particulares, mais voltados à formação profissional. Assim, as aspirações das recém-formadas e seus respectivos comportamentos acabaram reproduzindo os princípios que conduzem a vida acadêmica nessas instituições.

Em ambos os grupos observou-se que a maioria dos recém-formados estava cursando pós-graduação. Para esses recém-formados, parece que a continuação dos estudos atende a vários objetivos, tornando-se quase uma obrigação. Essa demanda estava associada à pressão da universidade que tem uma forte tradição em pesquisa ou pela crença de que a graduação não oferece qualificação profissional suficiente para a inserção profissional. Por outro lado,

continuar estudando parece servir como um elemento que traz segurança para o recém-formado nessa etapa da carreira, seja pela manutenção do papel de estudante (enquanto não consegue inserção no mercado de trabalho), seja pela necessidade de adquirir conhecimentos que não foram aprendidos durante a graduação, seja para ganhar tempo (moratória) até que sua carreira se encaminhe e sua identidade profissional seja construída.

Assim, os sentidos atribuídos à pós-graduação trouxeram questionamentos importantes sobre quais são os valores e as tradições que sustentam essa visão de mundo. Qual é o papel das universidades? Será que o conhecimento adquirido na graduação atende as exigências do mundo do trabalho? E deveria atender? Se a continuação dos estudos torna-se uma necessidade cada vez maior, não seria mais útil oferecer uma graduação mais generalista e os cursos de pós-graduação (*lato sensu*) uma formação profissionalizante? Como deve ser a relação entre as universidades e o mercado de trabalho? Essas e outras questões precisam ser amplamente discutidas no sentido de ampliar as possibilidades dos recém-formados, principalmente para aqueles que não têm condições de custear uma pós-graduação ou para aqueles que precisam atuar profissionalmente logo após a conclusão da graduação.

Quando questionados sobre o tempo de duração da transição universidade-trabalho, os participantes a descreveram como um processo dilatado no tempo, no qual não existe um período único e pré-determinado para a sua conclusão que sirva como referência para todos os recém-formados. O tempo de conclusão da transição varia de acordo com a carreira e com os planos de cada um. Para sentir que o período de transição universidade-trabalho foi concluído seria necessário, para além da conquista do trabalho, superar a identidade de estudante e se adaptar às exigências e responsabilidades do trabalho. Concomitantemente, cursar pós-graduação seria um recurso para que os recém-formados conseguissem adquirir competências para aumentarem suas chances de melhor colocação profissional. Na mesma direção dessa descrição, Vieira *et al.* (2011) defendem a ideia de que a transição universidade-trabalho é um processo que se desenrola por meio de etapas interdependentes, intercalando investimentos no processo formativo, na procura por atividade remunerada e na adaptação ao trabalho.

Em contrapartida, alguns recém-formados destacaram que um período de tempo maior que dois anos e meio sem se envolver com nenhuma atividade relacionada à sua área de formação, tais como continuação dos estudos, trabalho voluntário ou emprego poderia refletir em desatualização e ocasionar dificuldades de inserção no mercado de trabalho, uma vez que a sociedade cobra dos recém-formados resultados rápidos.

A seguir, são descritos alguns trechos dos grupos focais de Paranaíba (PBA) e de Ribeirão Preto (RP) que retrataram a convergência de opinião dos participantes sobre o tempo da duração do período de transição universidade-trabalho.

Trecho 1 (PBA):

PESQUISADORA: Em relação ao período, o que a gente poderia considerar como sendo a duração de uma transição?

CARLA: “(...) isso é muito subjetivo, não tem como falar são tantos meses, subjetivo dependendo já desde o curso mesmo, você tá fazendo aquilo que você quer mesmo? (...)”

RAUL: “Eu, por mais que eu esteja no caminho certo, que eu acho que eu estou, mas eu não me sinto em completa transição, eu acho que ainda vai demorar muitos anos ainda, só dei o primeiro passo, mas, inserido no mercado de trabalho, transição mesmo daquela vida acadêmica eu acho que vai ainda muitos anos pra eu me sentir totalmente adaptado ao meio que eu escolhi para trabalhar, você ainda sente aquela frustração um pouco assim de aluno de ver as coisas que não estão andando e tal, mas eu espero que não dure tanto tempo, mas a previsão que eu tenho é de muitos anos, eu acho que é muito subjetivo, acho que pouca gente consegue sucesso ou uma transição tranquila, tão rápido, é muito demorado.”

Trecho 2 (RP):

PESQUISADORA: O que eu posso considerar como sendo um período de transição?

MALU: “(...) eu acho que é o tempo de uma especialização, é o tempo de um mestrado, um tempo de você ou é, eu acho que é esse o tempo que você vai ter mais munção pra poder ingressar de fato no mercado de trabalho, assim, eu acho que pelo menos é o que eu estou vendo as pessoas da sala dela que formaram, as pessoas da minha sala que tão estudando para prestar concurso, que tão fazendo um aprimoramento, que estão é, ainda assim é fazendo... é difícil. Você conta nos dedos as pessoas que estão empregadas... assim, então eu vejo mais ou menos isso.”

TÂNIA: “(...) depende muito das condições da carreira que a pessoa vai seguir; é diferente para um pedagogo, para um arquiteto, para um nutricionista, para um psicólogo, é diferente porque as possibilidades próprias mesmo de inserção no mercado de trabalho são diferentes e também depende do plano de carreira (...) Mas, eu creio que pensando em questões assim, de plano de carreira, de distanciamento do que você aprendeu com o que você vai fazer, eu acho também, sei lá, que um período de mais que dois anos, dois anos e meio, sem você fazer absolutamente nada relacionado à sua área, eu também acho que começa a ser um tempo extremamente longo, pensando no que você aprendeu e no que você vai atuar, então eu acho que uns dois anos e meio é algo.”

A análise do discurso sobre o fim do período de transição permitiu observar sentidos para a transição universidade-trabalho permeados pela pressão social e/ou talvez pela autocobrança. Em um primeiro nível, o conteúdo do discurso associou o fim do período de transição universidade-trabalho à construção da identidade profissional, a capacidade do recém-formado de se inserir no mercado de trabalho e adaptar-se ao papel de trabalhador. Em

um segundo nível, as falas mostram a necessidade de continuar os estudos e de se especializar para ampliar as chances de inserção no mercado de trabalho.

Em relação ao conteúdo do discurso que sinaliza a necessidade de continuação dos estudos, pode-se pensar que essa maneira de descrever o processo de transição reflete a qualidade da formação oferecida pelas IES no Brasil. Com o aumento do número de graduados no país, prioritariamente formados em instituições que oferecem um ensino com qualidade questionável, aumenta-se a concorrência e falta qualificação profissional (Catany & Rey, 2007). Por isso, em muitos casos, para se conseguirem as melhores oportunidades acaba sendo necessário e quase um imperativo a continuação dos estudos por meio de cursos de pós-graduação, do tipo *lato sensu* e/ou *stricto sensu*.

Nesse sentido, Dubar (2005) discute o uso das categorias sociais “emprego” e “formação” como referências identitárias significativas para a construção da identidade profissional na atualidade. As ideias apresentadas pelo autor podem ser úteis para a compreensão do dilema formação/pós-graduação/inserção profissional encontrado no discurso dos recém-formados. Para Dubar, as esferas do trabalho e do emprego e também da formação, inicial e continuada, constituem referências importantes das identificações sociais. O autor argumenta que a utilização destas categoriais como referências identitárias estão historicamente contextualizadas. É a partir da década de 1960, estendendo-se até os dias de hoje, que os vínculos emprego-formação se posicionam no centro dos processos identitários. Desde então, a formação se tornou um elemento cada vez mais valorizado para a conquista do emprego como para a construção das trajetórias profissionais. Sendo o emprego, na sociedade capitalista ocidental cada vez mais fundamental para os processos identitários, a formação encontra-se ligada a ele de maneira cada vez mais estreita. Desse modo, para muitos recém-formados que não conseguem se inserir no mercado de trabalho a continuação dos estudos parece ser uma alternativa para a construção da identidade social.

Para aprofundar as reflexões, é importante problematizar, como a formação universitária oferecida pelas universidades brasileiras contribui para que tais descrições do processo transição universidade-trabalho se sustentem. Ao partir de uma matriz essencialmente profissionalizante, os recém-formados associam a transição universidade-trabalho como o envolvimento em atividades relacionadas à sua área de formação. A questão que se apresenta e que requer reflexões é que em um mundo do trabalho no qual as profissões não conseguem atingir a demanda das ocupações e no qual aproximadamente 50% dos graduados não atuam na sua área de formação universitária (Nunes & Carvalho, 2007; Nunes, 2012) seria interessante discutir novas perspectivas para a educação superior, refletindo-se

sobre as possibilidades de uma formação mais generalista capaz de preparar o recém-formado para adaptar-se continuamente às novas demandas da construção da carreira na sociedade do conhecimento, priorizando novos discursos associados à flexibilidade e adaptabilidade e abrindo novas possibilidades para a inserção profissional.

Finalizada a apresentação dos participantes e das suas aspirações, inicia-se a descrição dos resultados que possibilitaram articular uma definição conceitual sobre o sucesso na transição universidade-trabalho. Constatou-se que o sucesso nesta etapa da carreira foi descrito por meio de diferentes indicadores. Do processo de análise derivou a codificação de oito diferentes repertórios interpretativos, que foram subdivididos em dois grandes núcleos.

Os repertórios utilizados pelos recém-formados dos dois grupos focais (Paranaíba e Ribeirão Preto) para descrever as experiências de sucesso na carreira depois da graduação continham sentidos semelhantes, muitas vezes expressos pelas mesmas expressões e figuras de linguagem. Desse modo, durante o processo de codificação, priorizaram-se as semelhanças no discurso dos dois grupos.

De modo geral, os recém-formados descreveram o sucesso na transição universidade-trabalho por meio de duas grandes narrativas: o *sucesso subjetivo*, que estava associado às conquistas de natureza subjetiva e o *sucesso objetivo*, condicionado ao atendimento das expectativas sociais. A fala de Ana ilustra essa diferenciação: “*Talvez, aí nós podemos ver o sucesso de duas formas (...). O sucesso visto a partir da sociedade e o sucesso visto a partir do indivíduo*”.

A descrição apresentada, que diferencia duas dimensões do sucesso percebido, é coerente com a definição de sucesso na carreira tradicionalmente apresentada pela literatura (e.g., Arthur *et al.*, 2005; Converse *et al.*, 2012; Hall & Chandler, 2005; Heslin, 2005). Ao ressaltarem as duas dimensões, os recém-formados legitimam ambos os indicadores como importantes para descrever a experiência de sucesso nessa etapa da carreira.

Na dinâmica das entrevistas grupais, ficou evidente um movimento que se deu no discurso dos participantes e que sinalizou as diferentes possibilidades descritivas. Em um primeiro momento, a transição foi descrita por meio de sentimentos de medo e ansiedade decorrentes das incertezas sobre o futuro e sobre si mesmo. Os recém-formados indicaram que, ao finalizarem a graduação, se sentiram inseguros diante de um futuro incerto, no qual seriam testados em sua capacidade de se inserirem e de se adaptarem às exigências do mundo do trabalho. A construção da identidade profissional foi descrita como o fio condutor desse processo. O envolvimento em qualquer tipo de atividade (remunerada ou não) relacionada à sua área de formação foi apontado como oportunidade para que o recém-formado utilize suas

competências e gradativamente construa a sua identidade profissional, conquistando a confiança em sua capacidade de se adaptar ao mundo do trabalho e às suas responsabilidades.

Além disso, a elaboração de um plano de carreira com objetivos a serem alcançados emergiu no discurso como um recurso capaz de oferecer um sentido de direção capaz de sustentar a ação e o senso da identidade profissional, ainda em construção. Parece que o projeto de futuro – materializado no plano de carreira – oferece condições para que o recém-formado tenha paciência e tranquilidade em reconhecer cada pequena conquista como importante para a consolidação dos seus planos e dos seus objetivos mais amplos.

Em um segundo momento, no decorrer da entrevista, quando os recém-formados foram questionados sobre os indicadores de sucesso na transição universidade-trabalho, observou-se um movimento que se deslocou dos indicadores subjetivos para os objetivos. Conseguir um emprego na área com boa remuneração, conquistar a independência financeira e ser reconhecido socialmente pelo bom desempenho profissional também foram apontados como indicadores de sucesso na transição universidade-trabalho.

A seguir, os oito repertórios interpretativos são apresentados e discutidos enfatizando as suas principais características e as possíveis funções no comportamento dos recém-formados durante o processo de transição universidade-trabalho.

1. *Superação dos medos e das incertezas – confiança no futuro de carreira*

Nesse repertório, a transição universidade-trabalho foi descrita por meio de sentimentos de medo, ansiedade e incerteza. As descrições utilizadas refletiram o medo do recém-formado diante das incertezas inerentes ao início de uma nova etapa da carreira. Os participantes ressaltaram as dúvidas que tiveram. Após a graduação, não tinham certeza se conseguiriam se inserir no mercado de trabalho, ou se seriam capazes de realizar o que foi planejado durante a graduação. Além disso, existia a dúvida quanto à competência técnica. Os recém-formados julgavam não ter adquirido conhecimentos suficientes e, por isso, não sabiam se seriam capazes de colocar em prática o que tinham aprendido durante a graduação. Expressões como “*medo*”, “*ansiedade*”, “*incerteza*”, “*pavor desesperador*”, “*terminei o curso, e agora?*” “*será que eu vou conseguir?*” refletiram as angústias associadas ao período de transição.

Trecho 1 (PBA)

PESQUISADORA: Qual é a primeira ideia que vem à mente de vocês quando vocês ouvem a expressão transição universidade-trabalho?

CARLA: “(...) você termina a faculdade e vai fazer o quê? Você tinha uma ocupação né, que era a de estudante então, e depois você não vai estudar e não vai fazer mais nada e então tem que ir atrás de um emprego”.

CARLOS: “(...) a princípio essa insegurança que você tem né terminei o curso e agora? Será que eu já vou direto, porque muitos pensam assim: bom, terminei o curso, eu vou direto para minha área, não, não é isso que eu quero, eu fiz uma graduação só para ter um curso e pronto eu não quero seguir isto, né, no meu caso não, eu quero seguir, mas ainda não sei se é indo para o mestrado ou doutorado ou ficar só na escola mesmo”.

Trecho 2 (RP)

PESQUISADORA: Qual é a primeira ideia que vem à mente quando vocês ouvem a expressão transição universidade-trabalho?

ANA: “(...) bom a palavra que me vem à cabeça é medo. Assim um pavor desesperador que eu acho que foi o medo que eu tive quando eu passei, quando eu sai do colégio, do terceiro colegial e eu precisava ingressar na faculdade, eu acho que era aquele receio, aquele medo mesmo de que aí, vai perder tempo se ficar sem fazer nada, o que vai ser da minha vida, o que vai acontecer comigo, será que eu vou conseguir, será que eu não vou.”

TÂNIA: “(...) a palavra insegurança é, eu acho assim, que define bem esse momento, porque é... eu acho que realmente é um teste, entendeu? Você vai ser testado quanto à sua competência, quanto à sua habilidade pra fazer alguma coisa e a sua responsabilidade, né?”

FLÁVIA: “(...) é logo que eu me formei assim, a gente fica meio sem chão, a gente não sabe e agora o que eu vou fazer? Eu sei que tem várias áreas, que eu posso ir para qualquer uma delas, mas, eu sentia que faltava alguma coisa, assim, quatro anos e meio estudando, foi bastante tempo, mas eu senti que faltava alguma coisa, que eu tinha que me especializar, que fazer alguma coisa, mas mesmo assim eu já fui procurando um emprego, mas assim, logo que surgiu uma pós, especialização, na área que eu gostava, eu já comecei a fazer para dar mais segurança, porque essa insegurança bate mesmo, que é muita responsabilidade, é tudo a gente que responde né, porque quando a gente faz estágio é a professora quem responde, a professora está ali pra te orientar, ah você fez isso errado, não é assim, agora depois que forma, é você por si, não tem mais ninguém ali”.

Com a utilização desse repertório, os recém-formados se posicionam na interação como profissionais inseguros para assumirem o seu novo papel social. Parece que todas as conquistas e conhecimentos adquiridos durante a graduação não foram suficientes para a formação profissional e para a futura inserção profissional.

Outro ponto importante que caracterizou as descrições desse repertório diz respeito ao medo do futuro por não ter mais o modelo de identificação do papel de estudante. A análise do discurso apontou que é comum, ao finalizar a graduação, que o recém-formado não se sinta nem estudante nem profissional. A identidade de estudante não lhe pertence mais e a de profissional ainda não foi alcançada. Essas descrições parecem colocar o recém-formado em situação de desamparo, pois os anos de formação durante a graduação não foram suficientes

para a construção de novos referenciais de identificação que pudessem ser utilizados durante o período da transição universidade-trabalho. Perrone e Vickers (2003), no contexto australiano, encontraram resultados semelhantes aos relatados pelos recém-formados brasileiros. As autoras ressaltam que o sentimento de despreparo é comum durante o processo de transição universidade-trabalho.

Com a utilização desse repertório o sucesso na transição universidade-trabalho foi descrito como a superação dos medos e das ansiedades, e o aumento de confiança no futuro de carreira e na capacidade de colocar em prática o que foi aprendido na graduação. A literatura da área aponta que é comum às pessoas que vivenciam transições na carreira sentirem ansiedade e medo diante das incertezas do futuro (e.g., Savickas, 2012; Teixeira, 2002; Teixeira & Gomes, 2004; Wendlandt & Rochlen, 2008). A transição universidade-trabalho é um período de consideráveis transformações. O graduado deixa o ambiente universitário e precisa adaptar-se ao contexto organizacional, do trabalho e, também, do mundo adulto. Além disso, em muitos casos o conjunto de competências que adquiriu na graduação não atendem as exigências do mercado de trabalho (Perrone & Vickers, 2003; Wendlandt & Rochlen, 2008). Pela necessidade de superação dessas barreiras, a confiança no futuro de carreira foi apontada como um indicador de sucesso nesta etapa da carreira.

2. Conquistas gradativas relacionadas aos objetivos e aos planos profissionais

O repertório “conquistas gradativas relacionadas aos objetivos e planos profissionais” foi descrito pelos participantes como uma alternativa para acalmar e tranquilizar o recém-formado nessa nova etapa da carreira. As interações entre os participantes possibilitaram a inclusão de novas possibilidades descritivas para o sucesso na transição universidade-trabalho, apontando a necessidade de se construir um plano de carreira com objetivos a serem alcançados.

Tais planos funcionariam como antecipações do futuro capazes de orientar e dar sentido ao comportamento após a conclusão da graduação, evitando que o recém-formado perdesse o foco, e auxiliando-o a reconhecer que essa etapa da carreira é composta de pequenas conquistas, que gradativamente o levarão ao alcance dos objetivos maiores. Expressões como: “metas estabelecidas”; “plano de carreira”; “não dar tiro para qualquer lado”; “tem que ter paciência”; “é um primeiro passo já cumprido” foram utilizadas para definir a transição universidade-trabalho, bem como o sucesso nessa etapa da carreira.

Trecho 1 (PBA):

PESQUISADORA: Qual é a primeira ideia que vem à mente quando vocês ouvem a expressão transição universidade-trabalho?

LUIZ: “(...) quando eu imagino que fiz uma transição mesmo porque eu tinha metas estabelecidas, eu vou atuar como psicólogo clínico e vou fazer alguma outra coisa, porque você não vive só de um emprego como psicólogo infelizmente, então, entre vender salgadinho na feira, eu falei assim, não, eu quero ser professor universitário, eu me identificava, mas ainda assim, estou dando aula de psicologia, estou na minha área e eu vejo transição assim, como você ingressar nesse mundo do trabalho, mas é dentro dessa profissão que você escolheu.”

Pesq: Quando a gente fala então, de sucesso na carreira, o que poderia ser considerado sucesso na transição?

RAUL: “Acho que tem vários passos”

LUIZ: “É, eu também, acho que tem vários passos, eu por exemplo, distribuí cartão, tem o sucesso de alguém te procurar, cada pequeno sucesso vai contribuindo aí pra você se manter interessado, por exemplo, o sucesso último na minha vida, quando eu for pós-doutor e ganhar tão bem quanto vocês ganham, então isso pra mim é o sucesso final, lá quando eu tiver no final é isso que eu quero”.

Trecho 2 (RP):

PESQUISADORA: Qual é a primeira ideia que vem à mente de vocês quando vocês ouvem a expressão transição universidade-trabalho?

MALU: “Bom, eu fui fazendo assim com a cabeça porque eu concordava com algumas coisas e aí dá vontade de falar (...) a palavra que vêm assim é a ansiedade assim como todo mundo já falou e eu acho que assim, na nossa área é meio que injusto assim, pra, nesse, nesse ponto agora da nossa vida até me lembrou de uma palestra que eu vi do psicólogo Luiz Toledo, não sei se vocês conhecem? (...) Ele trabalha com orientação profissional também, mercado de trabalho e aí ele tava é, falando né que, para psicologia né, o inicial de um psicólogo é muito baixo né, só que a tendência do psicólogo é ascender, quando ele tiver 40, 50 anos, é ele ter um salário muito maior né,? (...) E aí também me veio na cabeça uma aula da professora X que no terceiro ano que ela ficava falando é, que a gente tem que ter um plano de carreira né, que você não pode dar tiro para qualquer lado, quando você tem um plano né, então é, é essa a realidade da nossa carreira, então você vai é, ter que estudar, para, para sair ganhando muito pouco e depois ir melhorando com muito esforço né? (...) então eu acho que a gente tem que ter muita paciência né, agora.”

PESQUISADORA: Como que é ter sucesso na carreira logo depois da graduação? Vocês poderiam me falar um pouquinho sobre isso? Como definir esse sucesso depois da graduação?

TÂNIA: “É, eu penso mais ou menos assim em atingir um objetivo, você traçou, olha eu me formei e eu quero ser, sei lá, sou arquiteto e quero trabalhar dentro de uma grande empresa empreiteira, sei lá, sabe, tipo eu entrei num emprego mínimo, é, tipo um salário baixo, pouco tempo, não tem muita responsabilidade, mas é um primeiro passo já cumprido para o objetivo que você quer para a sua carreira, eu acho que ali você já tem sucesso de alguma forma”.

FLÁVIA: “Eu também vejo assim, o sucesso é assim, pode ser até um passo, você conquistando aquele seu primeiro objetivo, depois daí para frente fica mais fácil conquistar o objetivo maior, mas o primeiro objetivo conquistado já é um sucesso”.

Com a utilização desse repertório, os recém-formados se colocam na interação como autores da sua trajetória profissional. O plano de carreira foi descrito como um elemento que integra os objetivos profissionais a curto e a longo prazo e ameniza as ansiedades e cobranças por resultados imediatos. Esse repertório superou o discurso tradicional que descreve o sucesso na carreira por meio de indicadores objetivos como conseguir um bom emprego na área e com boa remuneração.

Ao apontarem o plano de carreira como elemento integrador e necessário, estabeleceu-se também que cada recém-formado é diferente em seus objetivos, amenizando-se as pressões sociais por resultados padronizados, e enfatizando-se o caráter subjetivo das avaliações sobre o que pode ser considerado sucesso. Por meio desse repertório, novas possibilidades para a transição universidade-trabalho foram construídas na interação entre os participantes dos grupos, no sentido de amenizar os sentimentos de medo e ansiedade diante do futuro, uma vez que cada passo dado na direção dos objetivos profissionais traçados foi descrito como sucesso.

Outro ponto importante que mereceu destaque nas interpretações desse repertório foi a relação “quase obrigatória” do sucesso na transição universidade-trabalho com a construção de planos de futuro que estejam vinculados à área de formação. Esse posicionamento dos recém-formados pode ser reflexo da dinâmica da formação profissionalizante oferecida pelas universidades brasileiras. Como aponta Nunes e Carvalho (2007) e Nunes (2012), desde cedo os jovens brasileiros são “convidados” a se profissionalizar e com isso reduzem a sua visão de mundo precocemente para focalizar em competências específicas da profissão. Em um mundo do trabalho que se transforma rapidamente e no qual as profissões não atendem às demandas das ocupações, tais planos deveriam ser mais flexíveis, uma vez que os indivíduos terão que ser capazes de se adaptar às exigências cada vez mais transitórias e fluidas do mundo do trabalho.

Além disso, os recém-formados apontaram o apoio da rede social como um recurso importante para se manterem perseverantes na busca dos objetivos, e encorajados a enfrentarem os obstáculos e as adversidades do início da vida profissional. A fala de Raul (grupo de Paranaíba) ilustra a importância da rede social no período de transição universidade-trabalho, como descrito a seguir:

“Para mim com certeza é preciso ter muita paciência, tem dias que você acorda muito desanimado, você acorda totalmente nossa, eu acho que eu deveria partir para outra (...) mas por isso que é importante e no meu caso o mais importante para mim é o apoio que eu tenho por trás, é o aporte que eu tenho por trás, de chegar em casa, por exemplo, e ter o meu pai e a minha mãe falando não, é assim mesmo, a

vida é assim, quando eu comecei era assim, vai devagar, e aí outras... são mais velhos, gente que só quer te colocar para baixo, mas tem gente que vem e fala não, é assim mesmo depois melhora, você vai ver que vai melhorar, e aí você vai inovando todo dia as energias, mas é muito difícil mesmo no começo.”

De acordo com Lent (2013), a construção de uma rede de suporte social está entre os recursos mais importantes do aconselhamento de carreira na atualidade, independentemente da abordagem teórica. O apoio da rede social contribui para o alcance dos objetivos e para a superação das dificuldades, uma vez que serve como fonte de encorajamento, de orientação, de construção de crenças de autoeficácia e de expectativas de resultados positivos, além de gerenciamento da ansiedade.

Outro ponto de destaque na análise desse repertório referiu-se a necessidade imposta ao recém-formado em rever e atualizar os seus objetivos e planos profissionais a partir das situações e oportunidades que se apresentam. A fala de Carla (grupo de Paranaíba) refletiu esse conteúdo:

“Sucesso é você conquistar o seu objetivo, mas de repente você pode até mudar de planos né, que não é bem certo, bem objetivo o plano, seria conquistar o seu plano, então não, porque de repente você pode mudar de planos no decorrer e você tá cumprindo etapas mesmo para chegar a este objetivo, mesmo que ele tenha sido modificado, então cada etapa disso é um sucesso”.

Nessa direção, Lent (2013) discute a possibilidade de associar o planejamento de carreira ao conceito de prontidão de carreira (*life-career preparedness*). Na visão do autor, a noção de “estar preparado” adiciona valor ao planejamento de carreira ao encorajar as pessoas a considerarem coisas que podem dar errado. Por meio de uma vigilância saudável aos obstáculos, amplia-se a capacidade de se lidar com as barreiras, o que possibilita tirar proveito das oportunidades. Desse modo, a prontidão de carreira estaria associada à agência pessoal, à resiliência, à prevenção e à adaptabilidade.

Nessa mesma linha de pensamento, Guichard (2012) apresenta uma proposta que amplia o conceito de planejamento de carreira, associando-o ao conceito de estratégia. Para o autor, a noção tradicional de planejamento de carreira refere-se à definição de metas futuras que precisam ser alcançadas. Com a adoção do conceito de estratégia, o que passa a existir são oportunidades que devem ser aproveitadas. O indivíduo é encorajado a refletir sobre o que é importante para a sua vida e a partir daí criar e aproveitar as oportunidades, inclusive oportunidades decorrentes de eventos inesperados.

Parece que as descrições da transição universidade-trabalho que caracterizaram esse repertório abriram novas possibilidades para os recém-formados se sentirem bem-sucedidos

nessa etapa da carreira, para além dos indicadores objetivos e tradicionais de sucesso na carreira. O apoio da rede social e a capacidade para reavaliarem os planos foram descritos como necessários para que o recém-formado mantenha o foco e persista nos seus objetivos.

3. Construção da identidade profissional

O repertório “*construção da identidade profissional*” foi utilizado pelos participantes para se descrever a necessidade de construir e assumir um novo papel social após a conclusão da graduação. Com o fim da graduação, a perda da identidade (já consolidada) de estudante gera medo e ansiedade, uma vez que os antigos referenciais de identificação não conseguem mais orientar o comportamento na nova etapa da carreira.

Assim, a busca pela construção de uma nova identidade, associada ao papel de trabalhador, foi descrita como uma tarefa importante de ser realizada nessa etapa da carreira, tornando-se um elemento que pode indicar o sucesso na transição universidade-trabalho. As falas ressaltaram que a conquista do diploma tira do recém-formado o seu modelo de identificação. Porém, nesse momento da carreira – com a conclusão da graduação e início da vida profissional – seria esperado que o recém-formado se identificasse mais com o papel de trabalhador do que com o de estudante.

Para construírem a identidade profissional, qualquer comportamento capaz de aproximar o recém-formado do mundo do trabalho foi apontado como relevante para o estabelecimento de um novo senso de identidade. Estar habilitado legalmente para exercer a sua atividade profissional e vincular-se ao conselho profissional da sua área de formação também foram descritos como aspectos importantes a serem considerados. Algumas expressões que caracterizam esse repertório foram: “*Você é estudante, depois você não é estudante*”; “*deixei de ser estudante para desempregada em questão de horas*”; “*depois que forma é você por si*”; “*um número de CRP e eu sou psicóloga*”; “*vou trabalhar de graça*”; “*quando alguém pergunta, ah o que você é?*”. A seguir, trechos da entrevista explicitam o conflito “ser estudante” versus “ser profissional” na construção da identidade.

Trecho 1 (PBA):

PESQUISADORA: “Qual é a primeira ideia que vem à mente de vocês quando vocês ouvem a expressão “transição universidade-trabalho”?”

RAUL: “(...) você pensa até assim, vou trabalhar de graça, vou pedir para alguém para trabalhar com ele, só para me acostumar, só para ter aquela dinâmica de você

acordar, ter que trabalhar com o que você estudou e a primeira coisa que veio na minha cabeça quando eu me formei”.

CARLA: “(...) você termina a faculdade e vai fazer o quê? Você tinha uma ocupação né, que era a de estudante então, e depois você não vai estudar e não vai fazer mais nada e então tem que ir atrás de um emprego e muitas vezes mesmo que não seja na área que a pessoa se formou né, se graduou, e é o que eu vejo com os colegas”.

RAUL: “vários amigos meus que se formaram e trabalham na empresa X, trabalha a noite e estuda, tenta estudar para passar na ordem e trabalha na empresa X porque não consegue trabalhar no que quer, no que estudou né”.

CARLA: “com relação ao curso de Direito, não são só cinco anos, são cinco anos e a OAB porque enquanto você não passar na prova da OAB parece que você não terminou o curso, tá a cobrança das pessoas ali, querendo isso, querendo isso”.

PESQUISADORA: A transição seria uma fase de experimentação para ter certeza se é isso que eu quero mesmo?

LUIZ “(...) então eu acho que tá muito ligada à identidade profissional, que você já tem uma identidade pessoal, mas aí você também tem que criar uma identidade profissional e isso a gente demora, porque você tem que experimentar, ver se dá certo, ver se aquilo te gera coisas boas”.

Trecho 2 (RP)

PESQUISADORA: Qual é a primeira ideia que vem à mente de vocês quando vocês ouvem a expressão “transição universidade-trabalho?”

ANA: “(...) eu demorei quatro anos para ter a minha vida que eu sabia o que ia acontecer no ano seguinte, então eu já me considerava uma pesquisadora, eu me considerava uma, uma graduanda, uma acadêmica e eu não sabia o que eu ia ser depois, a gente até brincou eu deixei de ser estudante e passei a desempregada em questão de horas assim, do momento em que eu recebi o meu diploma na mão, antes eu era estudante, com o diploma na mão eu passei a ser desempregada e aí desempregada veio os receios, será que o que eu aprendi nesses quatro anos, o que eu fiz nesses quatro anos, foram o suficiente pra me garantir daqui para frente?”

PESQUISADORA: Como que é ter sucesso na carreira logo depois da graduação? Vocês poderiam me falar um pouquinho sobre isso? Como definir esse sucesso depois da graduação?

MALU: “(...) eu acho que você pega um diploma, você assume uma nova identidade, então, eu sou psicóloga né, eu sou MALU, eu tenho um número de CRP e eu sou psicóloga. (...) Você num é mais estudante né, então só o fato de você ser psicólogo e você tá atuando ali, fazendo é, você tem uma profissão e uma ocupação, eu acho que o fato das duas já estarem batendo já é um sucesso”.

Com a utilização desse repertório, os recém-formados se colocam na interação como pessoas sem uma identidade social constituída. A rotina e os papéis sociais mudam significativamente em “*questão de horas*” e parece não ter tido preparação durante a graduação para o enfrentamento dessas mudanças. Assim, sentir-se um profissional, capaz de experimentar e colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a graduação foi descrito como um indicador de sucesso na transição universidade-trabalho. Estar habilitado legalmente para exercer a profissão e vinculado ao conselho profissional da área parece colaborar para a construção da identidade profissional do recém-formado.

Na contemporaneidade, em um mundo que se transforma rápida e continuamente, o indivíduo também tem que se transformar, atualizando suas formas identitárias (Savickas, 2012). Após a conclusão da graduação, o modelo de estudante não consegue dar suporte às novas demandas que se apresentam ao recém-formado, o que exige dele o envolvimento em atividades profissionais que servirão de referência para a construção de novos sistemas de sentidos.

O que chamou mais a atenção nesse repertório é que não foi feita nenhuma menção ao papel das universidades na preparação para a construção da identidade profissional. O que parece é que, na perspectiva dos participantes deste estudo, o processo de transição é de responsabilidade exclusiva do recém-formado ou algo que naturalmente acontecerá com a conquista do diploma. Nessa mesma direção, Teixeira e Gomes (2004) afirmam que de fato a maioria das universidades brasileiras não oferece nenhum tipo de preparação para a transição universidade-trabalho e que tais preocupações só começam a existir no último ano da graduação, por parte dos universitários. Por outro lado, a falta de confiança do recém-formado em assumir o novo papel social, e/ou o seu baixo comprometimento com a formação durante a graduação podem contribuir para que ele prolongue ou adie sua entrada no mundo do trabalho, protelando a construção da sua identidade profissional.

Ao descreverem o sucesso na transição universidade-trabalho por meio desse repertório, os recém-formados apontaram que são muitos os desafios impostos à construção e consolidação de uma identidade profissional logo após a conclusão da graduação. Sentir-se como um profissional foi descrito como uma construção que ocorre em interação, na qual se deve assumir uma atitude proativa e de experimentação.

4. Adaptação ao papel de trabalhador

O repertório “*adaptação ao papel de trabalhador*” fez menção aos inúmeros desafios impostos ao recém-formado para se inserir no mundo do trabalho, para conseguir se adaptar à cultura organizacional e para apresentar um bom desempenho profissional. Esse repertório foi caracterizado por um vocabulário que descreveu o desejo do recém-formado por conquistar o seu espaço no mundo do trabalho, de preferência na sua área de formação. As expressões que retrataram esses conteúdos foram “*você tá adaptado totalmente ao seu trabalho*”; “*tá adaptado, tá tranquilo*”; “*aprender a fazer muita coisa*”; “*desafios que vão aparecer, e você não tem nem noção do que é*”; “*você vai ser testado*”; “*você vai ser testado quanto à sua competência, quanto à sua habilidade*”.

Trecho 1 (PBA)

PESQUISADORA: O que a gente poderia considerar como sendo a duração de uma transição?

RAUL: “Eu, por mais que eu esteja no caminho certo, que eu acho que eu estou, mas eu não me sinto em completa transição, eu acho que ainda vai demorar muitos anos ainda, só dei o primeiro passo, mas, inserido no mercado de trabalho, transição mesmo daquela vida acadêmica eu acho que vai ainda muitos anos para eu me sentir totalmente adaptado ao meio que eu escolhi para trabalhar, você ainda sente aquela frustração um pouco assim de aluno de ver as coisas num andando”.

PESQUISADORA: A transição seria uma fase de experimentação para ter certeza se é isso que eu quero mesmo?

CARLA: “(...) É muita novidade, então você tem que se adaptar às mudanças, aí você vai traçando caminhos, envolvendo essas mudanças, quando, como o RAUL disse, quando você sentir assim, agora sim.”

PESQUISADORA: Vamos ver se a gente chegou em um ponto em comum ... a transição ocorre quando o recém formado se identifica com a área, com a profissão e está fazendo as coisas que tem a ver com o seu projeto profissional?

RAUL: “Eu acho que tem uma transição de primeiro grau que é você começar a trabalhar e a outra é você tá adaptado totalmente ao seu trabalho”.

Trecho 2 (RP)

PESQUISADORA: Qual é a primeira ideia que vem à mente quando vocês ouvem a expressão “transição universidade-trabalho?”

ANA: “(...) eu passei para o mercado de trabalho, eu já estou no mercado de trabalho, não foi fácil também porque você sair de uma teoria, de um estágio, encarar uma sala de aula, hoje eu tenho um quinto ano de 31 alunos, 3 alunos de inclusão, eu penei muito, foi muito difícil, eles são do meu tamanho, eles assim são em 31, eu sou uma.”

TÂNIA: “(...) Você vai ser testado quanto a sua competência, quanto à sua habilidade pra fazer alguma coisa e a sua responsabilidade né? (...) que você vai para, em qualquer área que você vai trabalhar né, você tá ali em contato com uma pessoa, com uma vida, com uma série de problemas, e a partir do momento que você se envolve com aquilo, você tem uma responsabilidade em relação aquilo e não é pouca responsabilidade. (...) é preciso um esforço, a gente realmente tem que aprender a fazer muita coisa, tem que ter sempre um cuidado muito grande com aquilo, porque é, uma intervenção sua pode ter um peso muito grande ali na vida daquela pessoa (...) quanto mais próximo do tempo de formado, quanto menos você trabalhou de fato, acho que mais inseguro a gente fica, porque você ainda tem uma série de coisas para encarar, uma série de desafios que vão aparecer, e você não tem nem noção do que é, mas uma hora vai chegar e você vai ter que encarar, né?”.

Ao descreverem o sucesso por meio da adaptação ao papel de trabalhador, os recém-formados legitimam um dos discursos mais consensuais que sustentam as principais teorias da transição universidade-trabalho. Para Ng e Feldman (2007) o sucesso na transição escola-trabalho é definido como “um estado no qual os indivíduos estão empregados depois que finalizam os estudos, apresentam um bom desempenho no trabalho e demonstram atitudes positivas em relação ao ambiente de trabalho e às suas exigências” (p. 116). Além disso, Wendlandt e Rochlen (2008) e Vieira *et al.* (2011) pontuam que o sucesso na transição

universidade-trabalho constitui um processo que se inicia com o percurso formativo, desenrola-se com a inserção profissional e finaliza-se com a adaptação ao papel de trabalhador e com a consolidação da identidade profissional.

As descrições apresentadas nesse repertório ressaltaram que a transição universidade-trabalho é um processo que se desenvolve e se constrói gradativamente ao longo do tempo. Estar inserido no mundo do trabalho, de preferência na sua área de formação, pode ser considerado um dos passos a serem empreendidos pelo recém-formado nessa etapa da carreira, mas que não se encerra com a conquista do trabalho. Para sentir-se bem-sucedido na transição universidade-trabalho os recém-formados apontaram que é necessário, além de estar trabalhando, estar adaptado e confortável no exercício da profissão e conseguir responder às exigências inerentes a cada profissão e trabalho.

Por meio da utilização desse repertório, os recém-formados destacaram a necessidade de estarem ativos na busca do seu espaço no mundo do trabalho. Nesse sentido, as narrativas apresentadas pelos participantes reforçaram a necessidade de desenvolverem competências relacionadas à adaptabilidade de carreira, de acordo com os principais pressupostos do modelo da construção da vida (Savickas *et al.*, 2009; Savickas, 2012).

5. Satisfação com o percurso profissional

O repertório “*satisfação com o percurso profissional*” descreveu o sucesso na transição universidade-trabalho como sendo a avaliação positiva da trajetória desde a graduação até a conquista dos objetivos profissionais. A satisfação vivenciada reflete-se em sentimentos de realização pessoal. O sucesso foi traduzido em termos das oportunidades de se fazer o que gosta e de ser capaz de superar as adversidades do início da carreira. Expressões como “*valor pessoal*”; “*fazer o que gosta*”; “*satisfação pelo que eu estou fazendo*”; “*como você vai caminhar dentro daquela carreira*”; “*uma etapa do que exatamente você quer*” ilustraram o vocabulário utilizado pelos participantes. A satisfação com o percurso profissional, mesmo ainda em construção, agregou um sentido de sucesso para essa etapa da carreira.

Trecho 1 (PBA):

PESQUISADORA: A transição ocorre quando o recém-formado se identifica com a área, com a profissão e está fazendo as coisas que tem a ver com o seu projeto profissional?

LUIZ: “(...) de repente, a princípio, nesse período de transição eu fizesse até coisas que eu não quisesse, mas quando eu tivesse oportunidade, desenvolvido a minha identidade profissional eu faria eu quero fazer isso, porque isso me gera isso, não só benefício econômico, mas também em termos de valor pessoal, eu acho que talvez a minha identidade ali estivesse consolidada profissionalmente”.

PESQUISADORA: Quando a gente fala de sucesso na carreira, o que poderia ser considerado sucesso na transição?

ELEN: “(...) ele fez o que ele quis, ele queria [trabalhar] sozinho ele foi sozinho, para mim já é o sucesso, agora o restante... isso aí vem depois... com o tempo ele vai conseguindo”.

LUIZ: “Imagina, ele se preparou para isso e agora ter o escritório dele, que ele pode chegar e falar, essa mesa é minha, é assim também no meu consultório quando eu chego e falo nossa essa mesa é minha, estou pagando, olha que legal eu acho isso um sucesso porque nossa! Não é? Eu queria... então conquistei, então isso pra mim com certeza também é um sucesso concordo com ela.”

PESQUISADORA: Será que o sucesso também seria essa habilidade de você criar novas estratégias, novas possibilidades?

LUIZ: “(...) eu vou esperar o sucesso cair na minha clínica, não eu vou divulgar meu trabalho não é? Utilizar alguns espaços para demonstrar aquilo que eu faço, os pontos positivos daquilo que eu faço, enquanto eu não tiver estabilidade a coisa não vai cair lá, então eu acho que sucesso está ligado à essas habilidades de enfrentamento, por exemplo, não deu pra abrir agora, um ano, mas eu me programar para abrir no próximo ano aí eu manejo a situação de modo que eu consiga resolver a questão e aí eu faço aquilo que eu quero, não é?”

Trecho 2: (RP)

PESQUISADORA: Qual é a primeira ideia que vem à mente de vocês quando vocês ouvem a expressão “transição universidade-trabalho?”

RP 4: “(...) espero que o meu emprego me traga uma satisfação por aquilo que eu estou fazendo, pura e simplesmente por fazer”.

PESQUISADORA: Como definir o sucesso depois da graduação?

ANA: “(...) não é porque você ainda não se estabeleceu completamente, não está ganhando o salário que você quer, no cargo que você quer, que você não vai ter o sucesso ainda, então eu acho que o sucesso vai aliar, você estar fazendo o que você gosta, com estabilidade, a estabilidade está certo assim ó, mesmo que isso seja uma etapa do que exatamente você quer, mas pronto, essa etapa eu conquistei, entendeu?”

PESQUISADORA: Será que o sucesso seria essa capacidade de não desistir diante das adversidades?

ANA: “Eu, bom, vou dar um exemplo clássico, se eu não tivesse passado no mestrado, é e tivesse ainda na educação básica, eu não me consideraria uma pedagoga de sucesso. (...) Dar aula na educação básica para mim seria ainda uma transição, enquanto eu não conseguir a aprovação [mestrado], eu talvez não dissesse assim, não, com toda certeza, eu sou uma pedagoga de sucesso, então eu acho que essa transição, mesmo trabalhando na minha área, não é exatamente a área que eu quero dentro da minha área, eu ainda estaria numa fase de transição”.

Com a utilização desse repertório, os recém-formados descreveram o sucesso na transição universidade-trabalho como uma trajetória que se constrói gradativamente por meio da sucessão de etapas, e não como sendo um evento estático que acontece num dado

momento. Tal descrição está em consonância com paradigmas de carreira na contemporaneidade. Desde a fase de planejamento, com a definição do que se quer alcançar até a conquista do que se propôs existem vários desafios que precisarão ser enfrentados e superados.

Ao descrever o sucesso na transição universidade-trabalho, por meio da avaliação positiva do percurso realizado, abriram-se novas possibilidades subjetivas de sentir-se bem-sucedido nessa etapa na carreira. Ao se expressarem por meio desse repertório, os recém-formados se colocam na interação como pessoas persistentes capazes de sentir-se satisfeitas e realizadas não só com a conquista dos resultados desejados, mas principalmente com as pequenas conquistas alcançadas ao longo da trajetória. O sucesso na transição universidade-trabalho, descrito como a satisfação com percurso profissional, valorizou as avaliações subjetivas do que está sendo conquistado, mais do que o objeto conquistado.

6. Atuar na área com boa remuneração

Nesse repertório o sucesso na transição universidade-trabalho foi descrito em termos de “*atuar na área com boa remuneração*”. Os participantes enfatizaram que a sociedade cobra dos recém-formados resultados rápidos de inserção profissional na área de formação e com bons salários logo após a conclusão da graduação. Mesmo que outras possibilidades tenham sido apresentadas pelos participantes para descrever o sucesso na transição universidade-trabalho, quando questionados sobre indicadores mensuráveis pareceu não haver muita escolha para o recém-formado a não ser buscar emprego na área e com boa remuneração. Expressões como “*emprego*”, “*trabalhar na área*”, e ter “*remuneração razoável*” foram utilizadas pelos participantes para descrever o sucesso nessa etapa da carreira.

Trecho 1 (PBA):

PESQUISADORA: Qual é a primeira ideia que vem à mente quando vocês ouvem a expressão “transição universidade-trabalho?”

RAUL: A primeira coisa é arrumar emprego na área.

PESQUISADORA: Eu queria que vocês me ajudassem a pensar em termos de alguns indicadores. A gente olha para a carreira de um recém-formado, como saber que essa transição foi bem-sucedida? Quais aspectos mensuráveis, indicadores que a gente pode considerar?

RAUL: “Uma remuneração razoável é o primeiro”.

LUIZ: “Acho que primeiro o emprego né, depois a gente pensa na qualidade da [remuneração], acho que primeiro é o emprego”.

PESQUISADORA: Vocês acham que fazer o que gosta, é um indicador de sucesso? E o trabalho voluntário?

RAUL: “A nossa geração eu acho que é forçada a resultado muito rápido, a ter tudo muito rápido, a, por exemplo, você quer um celular bom, você quer um carro bom, você quer uma casa boa e você quer isso o quanto antes, você quer, você quer e você quer e você muito cedo, é, muito cedo você é forçado a isso. (...) É a primeira coisa que perguntam para você quando você se forma é o que você está fazendo? Onde você está trabalhando?”

CARLOS: “Aí você fala [ah] você ganha bem né?”

RAUL: “Aí você responde não, e a pessoa, mas como? O José já está trabalhando já está ganhando super bem”.

Trecho 2 (RP):

PESQUISADORA: O que eu posso considerar como sendo um período de transição?

ANA: “(...) num ano eu teria que ter arrumado alguma coisa, se não eu vou me distanciando muito da graduação, me distanciando muito da academia, e as próprias escolas começam a perguntar, porque aí os próprios diretores, quem contrata começa a se questionar, ué, mas você se formou há 5 anos? E você nunca trabalhou como professor?”

FLÁVIA: “(...) é a partir do momento que você se formou, quando você arrumou o seu primeiro emprego”.

PESQUISADORA: Como definir o sucesso depois da graduação?

MALU: “Eu acho que só o fato de você já com um emprego na área, estar ganhando dinheiro daquilo”.

PESQUISADORA: (...) Me falem indicadores para a gente tentar operacionalizar o sucesso?

ANA: “Emprego”.

MALU: “Está ganhando quanto? Está satisfeito com esse salário? Tem chance de crescer naquele emprego?”

FLÁVIA: “Para mim é o emprego”.

MALU: “(...) eu tenho um monte de amiga recém-formada, né, em outros cursos, então é sempre assim, ah você tá trabalhando? Ah, quanto você tá ganhando? É a primeira pergunta né, pra ser um indicador de que você tá bem ou não, quanto você tá ganhando, então eu acho que num tem como negar isso”.

Com a utilização desse repertório, os participantes reproduzem o discurso tradicional do sucesso na carreira que leva em consideração, predominantemente, indicadores objetivos e reconhecidos socialmente. Conseguir emprego na área e receber uma boa remuneração parece servir como indicadores válidos para avaliar o sucesso na carreira, inclusive na transição universidade-trabalho.

Devido às inúmeras pressões sociais, ao utilizarem esse repertório, os recém-formados se colocam na interação como reprodutores de um discurso que não problematiza as particularidades e singularidades dos planos de carreira. Nesse repertório, os aspectos subjetivos aparecem como pano de fundo, uma vez que não são considerados indicadores mensuráveis e facilmente observados. No entanto, ao reproduzirem esse discurso, sem ponderá-lo, os recém-formados correm o risco de se frustrarem, pois nem todos os que

concluem o ensino superior têm planos de atuar na área ou de inserir no mercado de trabalho logo após a graduação, ou nem sempre os planos acontecem como o esperado. É nesse sentido que Savickas (2012) ressalta que, na atualidade, a carreira deve ser construída por meio das micronarrativas ao invés das macronarrativas que refletem as expectativas sociais.

7. Conquista da independência financeira

O repertório “conquista da independência financeira” reuniu expressões que descreveram o sucesso na transição universidade-trabalho como sendo as conquistas financeiras decorrentes do exercício da profissão escolhida e que possibilitariam ao recém-formado prover o seu sustento e adquirir bens materiais. Esse repertório também foi marcado por descrições que indicaram o desejo dos recém-formados de se tornarem independentes financeiramente dos pais. Expressões como: “quero ter o meu dinheiro”; “ser independente”; “sair da asa dos pais”; “me sustentar” refletiram o vocabulário utilizado pelos participantes para descrever o sucesso na transição universidade-trabalho.

Trecho 1 (PBA):

PESQUISADORA: Além de conseguir um trabalho, a transição também pode ser essa continuação dos estudos?

RAUL: “(...) A primeira coisa que você pensa quando se forma é vou trabalhar com meu emprego e vou conseguir me sustentar, vou sair da asa do pai, vou poder seguir minha vida (...) se você não tá ganhando dinheiro para cumprir seu trabalho, parece que você ainda não tá completo.

PESQUISADORA: Eu queria que vocês me ajudassem a pensar em termos de alguns indicadores. A gente olha pra carreira de um recém-formado, como saber que essa transição foi bem-sucedida? Quais aspectos mensuráveis, indicadores que a gente pode considerar?

RAUL: “Você conseguir subsistir, você conseguir ter o mínimo de conforto que a pessoa quer na vida”.

Trecho 2 (RP):

PESQUISADORA: Qual é a primeira ideia que vem à mente quando vocês ouvem a expressão “transição universidade-trabalho?”

TÂNIA: “(...) você tá trabalhando possivelmente para se sustentar também, é a sua vida, são as suas expectativas, do quanto aquele, esse emprego de fato vai te trazer é, o que você espera que ele traga? (...) eu pensei um dia em trabalhar, porque eu quero ser independente, porque eu quero levar a minha vida, porque eu quero ser responsável por aquilo que eu quero fazer”.

ANA: “(...) agora quando a gente se forma, é igual, eu pensei no que a TÂNIA estava falando né, de que eu quero ter a minha vida, eu quero ter o meu dinheiro, eu quero ter a minha independência, a gente tá numa fase também que a gente quer sair da casa dos nossos pais, que a gente quer poder comprar alguma coisa, poder ter uma vida independente sem depender de ninguém. Né?”.

Ao utilizarem esse repertório os participantes demonstram que um dos maiores objetivos a ser alcançado depois da graduação é conseguir se sustentar economicamente sem depender de ninguém. Em muitos casos, a conclusão da graduação coincide com o início da idade adulta, na qual se espera que os indivíduos consigam prover o seu sustento e construir uma família, aumentando ainda mais a pressão social pela conquista da independência financeira. Tais expectativas são sociais e da própria pessoa.

Assim, a conclusão do curso universitário para muitos jovens significa tanto a formação profissional e a inserção no mundo do trabalho, quanto a incorporação de novos papéis sociais que possibilitem a independência financeira e familiar. Neste período é comum a adoção de novos padrões de relacionamentos afetivos que possibilitarão a construção de um novo núcleo familiar (Koivisto, Vuori, & Nykyri, 2007; Teixeira & Gomes, 2004).

Por esses motivos, os sentidos atribuídos ao sucesso na transição universidade-trabalho por meio da independência financeira contribuíram para reforçar a compreensão e a construção da carreira na atualidade como resultado das negociações entre os diferentes domínios da vida. Questões associadas ao equilíbrio entre o trabalho e a família passam a ser elementos que devem ser considerados, também na perspectiva dos participantes deste estudo.

É importante problematizar que a conquista da independência financeira e familiar, no contexto atual, vem ocorrendo cada vez mais tarde, principalmente para as pessoas das camadas socioeconomicamente privilegiadas e que têm acesso a mais anos de escolarização. Além disso, valores associados ao casamento e à carreira se transformaram, e o mercado de trabalho não costuma empregar com bons salários o profissional em início de carreira. Portanto, a utilização desse repertório, sem as devidas ponderações, pode facilmente afetar a confiança do recém-formado que se julgará fracassado na transição universidade-trabalho por não conseguir se manter financeiramente nos primeiros anos após a conclusão da graduação.

8. Reconhecimento social pelo desempenho profissional

Por meio do repertório “*reconhecimento social pelo desempenho profissional*”, os participantes descreveram o sucesso na transição universidade-trabalho como sendo o reflexo do reconhecimento social pelo bom desempenho profissional. Os recém-formados ressaltaram que quando são reconhecidos socialmente pelo bom desempenho técnico, conseguem indicações para futuros trabalhos, conseguem ser promovidos e aumentar a clientela, se o trabalho for autônomo. Expressões como “*reconhecimento*”, “*indicações*”, “*trabalho benfeito*” e “*promoções*” refletiram indicadores de sucesso na transição universidade-trabalho.

Trecho 1 (PBA):

PESQUISADORA: Vocês acham que fazer o que gosta é um indicador de sucesso? E o trabalho voluntário?

LUIZ: “(...) olha, você tá trabalhando em três lugares né, isso é maravilhoso pra eles [sociedade] isso é o sucesso”.

PESQUISADORA: E o senso de competência técnica seria também um indicador de sucesso?

RAUL: “(...) porque tem vários tipos de sucesso, tem o sucesso pessoal, eu estou realizado, mas eu quero que as pessoas me reconheçam também no meu serviço, eu quero que as pessoas falem: ‘ah, o RAUL é um bom advogado, vai, vai lá porque ele vai resolver o seu problema’.”

CARLOS: “(...) eu acho que entram as habilidades técnicas sim, elas fazem toda a diferença no sucesso, eu atendo uma pessoa com depressão, por exemplo, na minha clínica, ela apresenta mudança clínica maravilhosa, ela vai falar pra meio mundo de mim, quando alguém tiver com depressão ela vai me indicar, então se você faz um serviço com uma qualidade né, isso vai fazer diferença no seu sucesso”.

Trecho 2 (PBA):

PESQUISADORA: (...) Você ser reconhecido talvez por seu desempenho, seria também um indicador assim, eu olho e falo nossa, mas aquele recém-formado é muito bom, seria também assim, um indicador de sucesso?

ANA: “É uma promoção, um tablet que ganha da empresa, é, porque são coisas que indicam sabe que a pessoa tá, não olha só ele foi premiado na empresa esse ano, é... ele bateu a meta de não sei quê... aí ele ganhou uma viagem, eu acho que esse reconhecimento sim, de desempenho e aí a gente acaba vendo o desempenho a partir das premiações, dos cargos, das viagens, dessas coisas, eu acho que pode ser considerado sim”.

TÂNIA: “Acho que indicações também de alguma forma (...) alguém que você fez algo, tipo, ela acha que foi benfeito a ponto de indicar para outra pessoa, tipo, tem outras pessoas envolvidas, (...) ele tá colocando confiança naquilo que você está fazendo”.

Ao utilizarem esse repertório, os recém-formados se colocam na interação como dependentes de aprovação social. Ser competente e sentir-se como tal parece não ser suficiente, a não ser que seja acompanhado de reconhecimento social. Indicadores objetivos tradicionalmente utilizados para avaliar o sucesso na carreira, como por exemplo: promoções, prêmios e indicações também foram utilizados pelos participantes para descreverem o sucesso na transição universidade-trabalho.

Nesse sentido, Heslin (2005) questiona a supratilização dos indicadores objetivos (e.g., pagamento e promoção) para a avaliação do sucesso na carreira, uma vez que tais aspectos são influenciados por fatores contextuais (e.g., condições do mercado de trabalho e economia) que estão fora do controle dos indivíduos. Segundo o autor, esses indicadores são deficientes em muitos casos, uma vez que nem todas as pessoas priorizam esses resultados.

Em síntese, os repertórios interpretativos identificados nesta pesquisa apontaram oito possibilidades descritivas para o sucesso na transição universidade-trabalho, que refletem resultados de natureza subjetiva e objetiva. O sucesso subjetivo/pessoal foi definido como a avaliação subjetiva que cada recém-formado faz das conquistas alcançadas depois da graduação e indicam a confiança no futuro de carreira (superação dos medos e das incertezas), a conquista gradativa dos objetivos traçados, a construção da identidade profissional, a adaptação ao papel de trabalhador e a satisfação com o percurso profissional. O sucesso objetivo/social relacionou-se com o alcance de resultados que atendem as expectativas sociais, tais como conseguir um trabalho na área, remuneração compatível com o mercado e com os pares, independência financeira e familiar e reconhecimento social pelo desempenho profissional, traduzido em termos de promoções, premiações e indicações.

2 Construção e validação da Escala de Avaliação do Sucesso na Transição Universidade-Trabalho

Para o processo de construção e validação da Escala de Avaliação do Sucesso na Transição Universidade-Trabalho (ESTUT), adotou-se o modelo proposto por Pasquali (2010). Tal modelo se subdivide em três grandes procedimentos: (a) os procedimentos teóricos; (b) os procedimentos empíricos (experimentais) e; (c) os procedimentos analíticos (estatísticos). Os resultados de cada uma das etapas são descritos a seguir.

2.1 Procedimentos teóricos

Seguindo as recomendações de Pasquali (2010), na etapa dos procedimentos teóricos, primeiramente se definiu o fenômeno psicológico de interesse, a “*transição universidade-trabalho*”, e o seu respectivo atributo: o “*sucesso percebido*”. No caso desta investigação, teve-se como objetivo construir um instrumento capaz de avaliar diferentes indicadores do sucesso na transição universidade-trabalho.

Definido o construto psicológico, o pesquisador, por meio da literatura da área, da colaboração de peritos e de estudos qualitativos deve definir a dimensionalidade do construto. Para cumprir essas exigências, foi realizado um estudo qualitativo com recém-formados para a definição conceitual do sucesso na transição universidade-trabalho (resultados descritos anteriormente).

Por meio dos resultados do estudo qualitativo, partiu-se da premissa que o sucesso na transição universidade-trabalho é um construto multifatorial, operacionalizado por meio de oito indicadores, subdivididos em duas grandes dimensões: sucesso objetivo e sucesso subjetivo (Tabela 1).

Tabela 1: *Fatores e dimensões do sucesso na transição universidade-trabalho*

<i>Sucesso na transição universidade-trabalho</i>	
<i>Fatores</i>	<i>Dimensões</i>
1. Confiança no futuro de carreira	Sucesso Subjetivo/Pessoal
2. Conquistas gradativas relacionadas aos objetivos e aos planos profissionais	
3. Construção da identidade profissional	
4. Adaptação ao papel de trabalhador	
5. Satisfação com o percurso profissional	
6. Atuar na área com boa remuneração	Sucesso Objetivo/Social
7. Conquista da independência financeira	
8. Reconhecimento social pelo desempenho profissional	

De acordo com Pasquali (2010), ainda na etapa dos procedimentos teóricos, é necessário definir conceitualmente e operacionalmente o construto. As definições constitutivas (conceituais) devem partir dos termos presentes nas teorias que o construto se insere. Já a definição operacional do constructo, deve ser a passagem do abstrato para o concreto. Assim, definição operacional pode ser definida como a representação empírica e comportamental dos traços latentes do construto. É a definição não mais em termos abstratos por meio de outros conceitos, mas sim em termos de operações concretas. Devem elencar as categorias comportamentais que seriam a representação comportamental do construto.

A seguir são apresentadas separadamente as definições constitutiva (conceitual) e operacional das dimensões e dos fatores que foram utilizados para descrever o sucesso percebido – subjetivamente e objetivamente – na transição universidade-trabalho.

1. **SUCESSO SUBJETIVO/PESSOAL:** refere-se à avaliação subjetiva que cada recém-formado faz das conquistas alcançadas depois da graduação, e que se relacionam com a confiança e expectativas de resultados positivos, com a conquista gradativa dos objetivos traçados, com a consolidação da identidade profissional, com a adaptação ao mundo do trabalho e com a satisfação com o percurso profissional. Compõem essa dimensão os fatores descritos a seguir:

– *Confiança no futuro de carreira.* Refere-se ao controle emocional dos sentimentos de medo e insegurança diante do futuro. Reflete a confiança na capacidade de conseguir se inserir no mercado de trabalho, de conseguir colocar em prática aquilo que aprendeu durante a

graduação e de alcançar os objetivos profissionais. Esse fator foi operacionalizado por meio das seguintes atitudes e comportamentos:

- controlar a ansiedade diante do futuro;
- confiar na capacidade de colocar em prática o que foi aprendido na graduação;
- ter paciência para reconhecer cada passo alcançado como uma conquista;
- ter expectativas de resultados positivos; e
- ter crença de autoeficácia positiva em relação à implementação do plano de carreira.

– *Conquistas relacionadas aos objetivos e planos profissionais.* Refere-se ao alcance de metas e objetivos relacionados ao plano de carreira, à perseverança e, ao apoio social para a conquista dos objetivos de carreira. Esse fator foi operacionalizado por meio das seguintes atitudes e comportamentos:

- construir um plano de carreira e definir objetivos a serem alcançados;
- vincular-se de alguma maneira com sua área de formação;
- continuar os estudos;
- atingir os objetivos traçados;
- conseguir implementar etapas do seu plano de carreira;
- manter-se perseverante no alcance dos seus objetivos profissionais, superando dificuldades e obstáculos;
- conseguir apoio da rede social para o alcance dos objetivos profissionais; e
- saber reavaliar seus objetivos e planos de acordo com a situação.

– *Construção da identidade profissional.* Refere-se à superação dos modelos de identificação do papel de estudante e consolidação da identidade profissional. Esse fator foi operacionalizado por meio das seguintes atitudes e comportamentos:

- sentir-se um profissional;
- vincular-se aos conselhos profissionais da sua área; e
- estar apto legalmente para exercer a sua profissão.

– *Adaptação ao trabalho.* Refere-se a conseguir se inserir no mundo do trabalho, adaptar-se à cultura organizacional e apresentar um bom desempenho profissional. Esse fator foi operacionalizado por meio das seguintes atitudes e comportamentos:

- inserir-se no mundo do trabalho;
- atuar profissionalmente naquilo que planejou;
- sentir-se adaptado à cultura organizacional/mundo do trabalho;
- apresentar um bom desempenho profissional; e
- assumir a responsabilidade pelo desempenho das suas atribuições profissionais.

– *Satisfação com o percurso profissional.* Refere-se aos sentimentos de satisfação, felicidade e realização em conseguir implementar os planos de carreira e estar trabalhando no que gosta. Esse fator foi operacionalizado por meio das seguintes atitudes e comportamentos:

- estar feliz com as conquistas após a graduação;
- fazer o que gosta; e
- sentir-se realizado.

2. **SUCESSO OBJETIVO/SOCIAL.** Refere-se ao alcance de resultados que atendam as expectativas sociais, tais como conseguir um trabalho na área, remuneração compatível com o mercado e com os pares, independência financeira e reconhecimento social pelo desempenho profissional. Compõem essa dimensão os fatores descritos a seguir:

– *Atuar na área com boa remuneração.* Refere-se à conquista de emprego/trabalho na área de formação com boa remuneração de acordo com o mercado e os pares. Esse fator foi operacionalizado por meio dos seguintes comportamentos e atitudes:

- conseguir um emprego na área/atuar na sua área de formação; e
- remuneração compatível com sua área de formação (mercado e pares).

– *Independência financeira.* Refere-se às conquistas financeiras que possibilitam o sustento e a independência financeira. Esse fator foi operacionalizado por meio dos seguintes comportamentos e atitudes:

- sustentar-se, pagar as suas contas;
- sair da casa dos pais; e
- não depender financeiramente de ninguém.

– *Reconhecimento social pelo desempenho profissional.* Refere-se ao reconhecimento social pelo bom desempenho profissional que se reflete em indicações, promoções e aumento da clientela. Esse fator foi operacionalizado por meio dos seguintes comportamentos e atitudes:

- ser considerado um bom profissional (competência técnica);
- ser indicado para oportunidades de trabalho;
- ser promovido e premiado pelo bom desempenho; e
- conquistar a satisfação da sua clientela.

Após a etapa da definição conceitual e operacional, partiu-se para a etapa da operacionalização/construção dos itens do instrumento. A Tabela 2 apresenta o conjunto inicial de 33 itens distribuídos em oito fatores.

A última etapa dos procedimentos teóricos refere-se à análise dos itens, por meio da avaliação semântica (do conteúdo). Para conduzir essas análises, utilizou-se o método descrito por Cassep-Borges *et al.* (2010). Segundo os autores, a validação de conteúdo é uma etapa de avaliação subjetiva (pessoal e opinativa), na qual juízes-avaliadores verificam se os itens estão adequados aos objetivos do instrumento.

Foi solicitado aos juízes-avaliadores que avaliassem os itens, levando-se em consideração a clareza da linguagem, a pertinência prática, a relevância teórica, a dimensão teórica (fatores). Para as três primeiras categorias de análise, a avaliação dos itens foi feita por meio de uma escala tipo *Likert*, que variava de 1 (pouquíssima) a 5 (muitíssima). Ao final dessa avaliação, obteve-se como resultado o Coeficiente de Validação de Conteúdo (CVC). Tal coeficiente foi medido com base na média das notas dos juízes para cada item, dividido pelo valor máximo que o item pode receber.

Desse modo, o valor máximo do CVC seria igual a 1. Porém, Cassep-Borges *et al.* (2010) sugerem descontar do valor total obtido o valor do erro no sentido de considerar possíveis vieses dos juízes avaliadores. Quanto maior o número de juízes, menor é o valor do erro. No caso específico desta pesquisa, participaram dois juízes avaliadores, e o valor do erro foi igual a .25. Desse modo, o valor máximo do CVC para cada item, após descontado o valor do erro, foi de .75. Devido ao valor do erro, foi avaliado como satisfatório os itens com CVC igual ou maior que .55. A Tabela 3 mostra o cálculo do CVC para cada item.

Tabela 2: Operacionalização dos itens da ESTUT

Dimensão	Fatores	No.	ITENS
S U C E S S O S U B J E T I V O	Confiança no futuro de carreira	1	Estou confiante em relação ao meu futuro profissional
		2	Estou confiante que irei atingir os objetivos traçados no meu plano de carreira
		3	Estou tranquilo em relação ao meu futuro profissional
		4	Tenho boas expectativas em relação ao meu futuro profissional
		5	Tenho tido paciência para reconhecer cada conquista alcançada
	Conquistas relacionadas aos objetivos e planos profissionais	6	Consegui me vincular de alguma maneira com a minha área de formação (ex: emprego, trabalho, aprimoramento, pós-graduação)
		7	Estou feliz com as minhas conquistas após a conclusão da graduação
		8	Tenho conseguido atingir os objetivos do meu plano de carreira
	Construção da Identidade Profissional	9	Sinto-me um profissional
		10	Estou legalmente habilitado para exercer minha profissão
		11	Estou vinculado ao conselho profissional da minha área de formação
	Adaptação ao Trabalho	12	Estou inserido no mundo do trabalho
		13	Estou atuando profissionalmente naquilo que planejei
		14	Estou adaptado à cultura do mundo do trabalho (organizacional)
		15	Estou adaptado às exigências do mundo do trabalho
		16	Estou adaptado às exigências/responsabilidades do meu trabalho
	Satisfação com o percurso profissional	17	Sinto-me satisfeito com o meu percurso profissional após a conclusão da graduação
		18	Estou trabalhando naquilo que eu gosto
		19	Estou realizado na minha profissão
		20	Estou satisfeito com o meu trabalho
S U C E S S O O B J E T I V O	Atuar na área com boa remuneração	21	Consegui um trabalho na minha área de formação
		22	Atuo profissionalmente na minha área de formação
		23	Recebo uma remuneração compatível com o mercado da minha área de formação
		24	Recebo uma boa remuneração quando comparada aos meus pares
	Conquista da Independência Financeira	25	Consigo pagar as minhas contas
		26	Sou independente financeiramente da minha família
		27	Tenho condições de comprar as coisas que me interessam
		28	Tenho condições de morar sozinho (sair da casa dos meus pais)
	Reconhecimento Social pelo desempenho profissional	29	Tenho sido reconhecido socialmente pelo meu desempenho profissional
		30	Tenho recebido indicações para trabalhar
		31	Fui promovido (ou premiado) pelo meu desempenho profissional
		32	Recebo elogios pelo meu desempenho profissional
		33	Tenho conquistado a satisfação da minha clientela.

Tabela 3: Coeficiente de Validação de Conteúdo (CVC) dos itens da ESTUT

Nº	ITENS (Distribuídos aleatoriamente)	Clareza Ling.	Pert. Prát.	Rel. Teor.
1	Estou confiante em relação ao meu futuro profissional	.75	.65	.65
2	Estou vinculado ao conselho profissional da minha área de formação	.55	<u>.35</u>	.55
3	Consegui um trabalho na minha área de formação	.75	.75	.75
4	Atuo profissionalmente na minha área de formação	.75	.75	.75
5	Recebo uma remuneração compatível com o mercado da minha área de formação	.75	.75	.75
6	Estou satisfeito com o meu trabalho	.75	.65	.65
7	Estou trabalhando naquilo que eu gosto	.75	.75	.75
8	Consigo pagar as minhas contas	.75	.75	.75
9	Estou confiante que irei atingir os objetivos traçados no meu plano de carreira	.75	.75	.75
10	Sinto-me um profissional	.75	.65	.65
11	Estou realizado na minha profissão	.75	.75	.75
12	Estou tranquilo em relação ao meu futuro profissional	.75	.75	.75
13	Recebo uma boa remuneração quando comparada aos meus pares	.75	.75	.75
14	Sou independente financeiramente da minha família	.75	.75	.75
15	Estou legalmente habilitado para exercer minha profissão	.75	<u>.35</u>	.55
16	Tenho recebido indicações para trabalhar	.55	.75	.75
17	Sinto-me satisfeito com o meu percurso profissional após a conclusão da graduação	.75	.75	.75
18	Tenho condições de morar sozinho (sair da casa dos meus pais)	.75	.75	.75
19	Tenho sido reconhecido socialmente pelo meu desempenho profissional	.75	.75	.75
20	Tenho boas expectativas em relação ao meu futuro profissional	.75	.75	.75
21	Consegui me vincular de alguma maneira com a minha área de formação (ex: emprego, trabalho, aprimoramento, pós-graduação)	.75	.75	.75
22	Estou adaptado às exigências/responsabilidades do meu trabalho	.75	.75	.75
23	Recebo elogios pelo meu desempenho profissional	.75	.75	.75
24	Estou inserido no mundo do trabalho	.75	.75	.75
25	Tenho condições de comprar as coisas que me interessam	.75	.55	.55
26	Estou adaptado à cultura do mundo do trabalho (organizacional)	.75	.75	.75
27	Fui promovido (ou premiado) pelo meu desempenho profissional	.75	.75	.75
28	Estou feliz com as minhas conquistas após a conclusão da graduação	.75	.75	.75
29	Tenho tido paciência para reconhecer cada conquista alcançada	.35	.65	.65
30	Estou adaptado às exigências do mundo do trabalho	.75	.75	.75
31	Tenho conseguido atingir os objetivos do meu plano de carreira	.65	.75	.75
32	Estou atuando profissionalmente naquilo que planejei	.75	.75	.75
33	Tenho conquistado a satisfação da minha clientela.	.65	.65	.65

A Tabela 3 mostra que a maioria dos itens obteve CVC igual a .75 em todos os aspectos avaliados. Esse resultado indicou que ambos os juízes concordaram que os itens tinham boa clareza de linguagem, apresentavam pertinência teórica e relevância prática. Apenas dois itens da dimensão “construção da identidade profissional” apresentaram valores inferiores a esse ponto de corte (itens 2 e 15).

Para as análises da dimensão teórica (fatores), por se tratarem de variáveis categóricas, utilizou-se o coeficiente *Kappa*, que tem por objetivo calcular o grau de concordância entre as avaliações dos juízes. O coeficiente *Kappa* obtido foi de .57 para a avaliação dos fatores. De acordo com os critérios para a interpretação do *Kappa*, valores entre .40 e .50 são

considerados de concordância moderada e os valores entre .60 e .80 de concordância substancial.

Além das análises do CVC e do coeficiente *Kappa*, foi solicitado aos juízes que fizessem observações que expressassem suas opiniões ou sugestões para melhorar o item ao qual atribuíram uma baixa pontuação. Após serem analisados os coeficientes e as sugestões dos juízes avaliadores, foram feitas as alterações no conteúdo dos itens de acordo com as recomendações (ver Tabela 4). Em relação aos itens com baixo CVC (itens 2 e 15), optou-se por excluí-los, pois obtiveram baixa avaliação na dimensão pertinência prática e nas avaliações qualitativas feitas pelos juízes.

Após a avaliação feita pelos juízes, o instrumento foi submetido à avaliação de um representante do público-alvo (recém-formado). Por meio de aplicação experimental, seguida por uma discussão dirigida sobre a clareza e objetividade dos itens e das instruções da escala, buscou-se identificar problemas e propor soluções para melhorar a compreensão semântica do instrumento. A avaliação feita pelo recém-formado indicou que o instrumento estava compreensível, não tendo sido feita nenhuma alteração.

Assim, ao final das etapas da validação de conteúdo, a versão piloto da ESTUT (que foi submetida à validação estatística/fatorial) manteve 31 itens dos 33 construídos originalmente. Com a colaboração dos juízes-avaliadores encerrou-se a etapa dos procedimentos teóricos e iniciou-se a etapa dos procedimentos empíricos.

Tabela 4: *Itens da ESTUT reformulados após validação de conteúdo*

Nº	ITENS ORIGINAIS	ITENS REFORMULADOS APÓS VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO
1	Estou confiante em relação ao meu futuro profissional	Manteve
2	Estou vinculado ao conselho profissional da minha área de formação	Excluído
3	Consegui um trabalho na minha área de formação	Manteve
4	Atuo profissionalmente na minha área de formação	Manteve
5	Recebo uma remuneração compatível com o mercado da minha área de formação	Manteve
6	Estou satisfeito com o meu trabalho	Manteve
7	Estou trabalhando naquilo que eu gosto	Manteve
8	Consigo pagar as minhas contas	Manteve
9	Estou confiante que irei atingir os objetivos traçados no meu plano de carreira	Estou confiante que irei atingir os meus objetivos na carreira que escolhi
10	Sinto-me um profissional	Sinto-me um profissional na minha área
11	Estou realizado na minha profissão	Manteve
12	Estou tranquilo em relação ao meu futuro profissional	Manteve
13	Recebo uma boa remuneração quando comparada aos meus pares	Recebo uma boa remuneração quando comparada aos profissionais da minha área
14	Sou independente financeiramente da minha família	Manteve
15	Estou legalmente habilitado para exercer minha profissão	Excluído
16	Tenho recebido indicações para trabalhar	Manteve
17	Sinto-me satisfeito com o meu percurso profissional após a conclusão da graduação	Manteve
18	Tenho condições de morar sozinho (sair da casa dos meus pais)	Manteve
19	Tenho sido reconhecido socialmente pelo meu desempenho profissional	Manteve
20	Tenho boas expectativas em relação ao meu futuro profissional	Manteve
21	Consegui me vincular de alguma maneira com a minha área de formação (ex: emprego, trabalho, aprimoramento, pós-graduação)	Manteve
22	Estou adaptado às exigências/responsabilidades do meu trabalho	Manteve
23	Recebo elogios pelo meu desempenho profissional	Manteve
24	Estou inserido no mundo do trabalho	Manteve
25	Tenho condições de comprar as coisas que me interessam	Manteve
26	Estou adaptado à cultura do mundo do trabalho (organizacional)	Manteve
27	Fui promovido (ou premiado) pelo meu desempenho profissional	Manteve
28	Estou feliz com as minhas conquistas após a conclusão da graduação	Manteve
29	Tenho tido paciência para reconhecer cada conquista alcançada	Tenho tido paciência para conquistar meus objetivos de carreira
30	Estou adaptado às exigências do mundo do trabalho	Tenho conseguido atingir os objetivos que planejei para a minha carreira
31	Tenho conseguido atingir os objetivos do meu plano de carreira	
32	Estou atuando profissionalmente naquilo que planejei	Tenho conquistado a satisfação das pessoas que precisam ou fazem uso dos resultados do meu trabalho
33	Tenho conquistado a satisfação da minha clientela	

2.2 Procedimentos empíricos

Nessa etapa do processo de construção de medidas, deve ser descrito o delineamento da pesquisa por meio da definição da amostra, das instruções e dos procedimentos de coleta de dados (Pasquali, 2010). A população à qual se destina a ESTUT foi composta por recém-formados, de ambos os sexos, de qualquer área de formação e que tinham concluído a graduação em um intervalo de até três anos e meio.

Para a aplicação da ESTUT foi elaborada a seguinte instrução: *“A seguir você encontrará itens que retratam alguns indicadores do sucesso na transição universidade-trabalho. Utilizando uma escala de 1 a 5 (1 – discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – nem concordo nem discordo; 4 – concordo; 5 – concordo totalmente) indique o quanto você concorda ou discorda com cada afirmativa, levando em consideração aquilo que você acredita ter alcançado depois da conclusão da graduação”*.

Por fim, a última etapa realizada no processo de construção e validação da ESTUT foi direcionada aos procedimentos analíticos.

2.3 Procedimentos analíticos: validação cruzada, testes de confiabilidade e validação convergente

Por meio dos procedimentos analíticos, buscou-se verificar a qualidade psicométrica do instrumento. Recomenda-se realizar a análise fatorial para testar a dimensionalidade do instrumento e testes de confiabilidade (*alfa de Cronbach*) para testar a precisão (Pasquali, 2010). Além dessas técnicas, sugere-se ainda a utilização da técnica de validação convergente, que busca comprovar a validade do instrumento por meio de testes de correlação com outras variáveis que, teoricamente, o construto medido deveria se correlacionar.

Dando início aos procedimentos analíticos, os 31 itens da ESTUT resultantes dos procedimentos de validação de conteúdo foram analisados por meio de um procedimento de validação cruzada (*cross validation*) realizado em duas amostras independentes (estudo 1 e estudo 2). A seguir são descritos separadamente os resultados do estudo 1 (amostra N=182) e do estudo 2 (amostra N=195).

No estudo 1 (N= 182), inicialmente, foram realizadas Análises Fatoriais Exploratórias (AFE) para avaliar a estrutura fatorial subjacente e para refinar o conjunto de itens. Em um segundo momento, foram realizadas Análises Fatoriais Confirmatórias (AFC) para testar um modelo teórico hipotetizado. Devido à característica multifatorial do construto “sucesso na

carreira”, e com o objetivo de construir uma medida menos complexa para uso em futuras pesquisas, os resultados da dimensionalidade da ESTUT obtidos pela AFE foram incluídos em um modelo de segunda ordem, chamado “sucesso na transição universidade-trabalho”.

Primeiramente, os 31 itens da ESTUT foram analisados no sentido de verificar os pressupostos básicos para a condução das análises fatoriais, tais como linearidade, multicolinearidade e dados omissos. Posteriormente, os dados foram submetidos aos testes Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e Bartlett’s.

Para esta amostra (N=182) os dados atenderam aos pressupostos básicos. O KMO foi de .92, indicando adequação amostral para a análise. O teste de esfericidade de Bartlett [qui-quadrado (465) = 3918,689 $p > 0,001$] sinalizou que as correlações entre os itens eram suficientes para a realização da análise fatorial (Tabachnick & Fidell, 2013). Em relação aos dados omissos, por não terem ultrapassado 5% dos casos e por sua distribuição ser aleatória, foram substituídos pela média (Horton & Kleinman, 2007). A análise da solução fatorial apresentada adotou quatro critérios: (a) *eigenvalues* ≥ 1 , (b) *screeplot*, (c) matriz de correlações e, (d) cargas fatoriais.

A solução inicial sugeriu cinco fatores com *eigenvalues* > 1 e por meio do *screeplot* observaram-se cinco fatores posicionados antes da inflexão. Porém, a análise da matriz de correlações mostrou que o fator cinco apresentava baixos coeficientes de correlação com os demais fatores ($< .20$).

Na análise das cargas fatoriais, os resultados foram interpretados com base nas recomendações de Beavers *et al.* (2013). Optou-se pela exclusão de itens que apresentaram coeficientes $< .40$. Com base nestes critérios foram excluídos os itens 2, 10, 12, 20 e 24 (ver Tabela 5).

Após a exclusão dos itens, os 26 itens retidos foram submetidos a uma nova AFE. O KMO foi de .90 e o teste de esfericidade de Bartlett foi significativo [qui-quadrado (325) = 3086,197 $p > 0,001$], indicando amostra adequada para análise (Tabachnick & Fidell, 2013). A nova solução mostrou quatro fatores com *eigenvalues* > 1 . O *screeplot* (ver Figura 1) apontou apenas quatro fatores posicionados antes da inflexão e a matriz de correlação mostrou coeficientes de correlação moderados entre os fatores ($> .24$).

Tabela 5: Resultados da Análise Fatorial Exploratória da ESTUT - 31 itens (N=182)

Nº	Itens	1	2	3	4	5
1	Atuo profissionalmente na minha área de formação	.89	-.16	-.03	.04	.06
2	Sinto-me satisfeito com o meu percurso profissional após a conclusão da graduação	.32	.33	-.12	.12	-.35
3	Consegui um trabalho na minha área de formação	.71	-.14	-.25	.07	.12
4	Consigo pagar as minhas contas	-.01	.07	-.91	-.11	.07
5	Tenho condições de comprar as coisas que me interessam	.03	-.02	-.76	.04	.03
6	Estou adaptado às exigências do mundo do trabalho	.07	.33	-.17	.29	.51
7	Estou atuando profissionalmente naquilo que planejei	.55	.29	-.09	-.04	-.22
8	Estou confiante em relação ao meu futuro profissional	.10	.87	-.09	-.13	.18
9	Sou independente financeiramente da minha família	-.07	.05	-.89	.022	.02
10	Estou feliz com as minhas conquistas após a conclusão da graduação	.26	.36	-.24	.04	-.32
11	Recebo uma remuneração compatível com o mercado da minha área de formação	.25	.00	-.60	-.00	-.02
12	Tenho sido reconhecido socialmente pelo meu desempenho profissional	.09	.10	-.31	.36	-.33
13	Tenho boas expectativas em relação ao meu futuro profissional	-.03	.84	-.09	-.03	.05
14	Estou satisfeito com o meu trabalho	.33	.29	-.18	.13	-.40
15	Tenho tido paciência para conquistar meus objetivos de carreira	-.24	.61	-.01	.26	-.17
16	Estou tranquilo em relação ao meu futuro profissional	.00	.79	-.14	-.07	-.08
17	Fui promovido (ou premiado) pelo meu desempenho profissional	-.10	.00	-.52	.27	-.29
18	Tenho condições de morar sozinho (sair da casa dos meus pais)	-.12	.08	-.80	.02	.03
19	Recebo uma boa remuneração quando comparada aos profissionais da minha área.	.17	-.05	-.66	.02	-.11
20	Sinto que estou adaptado às exigências e responsabilidades do meu trabalho	.18	.37	-.02	.30	.33
21	Consegui me vincular de alguma maneira com a minha área de formação (ex: emprego, trabalho, aprimoramento, pós-graduação)	.86	.04	.02	-.09	-.03
22	Sinto-me um profissional na minha área	.63	.11	.10	.27	.07
23	Estou confiante que irei conseguir atingir os meus objetivos na carreira que escolhi	.02	.69	.14	.25	.00
24	Estou realizado na minha profissão	.31	.29	-.05	.21	-.33
25	Estou adaptado à cultura do mundo do trabalho (organizacional)	-.03	.19	-.11	.56	.17
26	Tenho conquistado a satisfação das pessoas que precisam ou fazem uso dos resultados do meu trabalho	.04	-.09	-.21	.71	-.01
27	Tenho conseguido atingir os objetivos que planejei para a minha carreira	.24	.41	-.20	.08	-.35
28	Recebo elogios pelo meu desempenho profissional	.09	-.09	-.04	.79	-.18
29	Tenho sido indicado por pessoas que conheço para oportunidades de trabalho	.05	.04	.05	.71	.09
30	Estou inserido no mundo do trabalho	.24	-.05	-.48	.32	.22
31	Estou trabalhando naquilo que eu gosto	.53	.20	.03	.20	-.27
<i>Eigenvalues</i> iniciais		13.0	2.4	2.1	1.6	1.1
% da variância explicada (<i>cumulative</i>)		42.0	49.9	57.0	62.2	65.7

Figura 1. *Screeplot* – 26 itens da ESTUT

O resultado da segunda AFE da ESTUT com 26 itens (ver Tabela 6) mostrou que todas as cargas fatoriais atendiam as recomendações de Beavers *et al.* (2013) ($> .40$). A solução de quatro fatores foi responsável por explicar 63,6% da variância total. A estrutura fatorial dos 26 itens divididos em quatro fatores se mostrou parcimoniosa com uma estrutura simples e de fácil interpretação.

Assim, os resultados da AFE sugeriram a manutenção de 26 itens subdivididos em quatro fatores (ver Tabela 6). O primeiro fator “inserção e satisfação profissional” agrupou sete itens relacionados à inserção profissional e a satisfação com as conquistas após a graduação. O segundo fator “confiança no futuro de carreira” agrupou seis itens relacionados aos sentimentos de confiança e perseverança necessários para o alcance dos objetivos profissionais após a conclusão da graduação. O terceiro fator “remuneração e independência financeira” agrupou oito itens relacionados à remuneração e à independência financeira do recém-formado. Por fim, o quarto fator “adaptação ao trabalho” agrupou cinco itens relacionados aos resultados decorrentes da adaptação do recém-formado às demandas do mundo do trabalho.

Tabela 6: Resultados da Análise Fatorial Exploratória da ESTUT – 26 itens (N=182)

Nome do fator e itens	Cargas Fatoriais			
<i>Fator 1: Inserção e Satisfação Profissional</i>	1	2	3	4
#1 Atuo profissionalmente na minha área de formação	.84	-.19	-.01	.15
#3 Consegui um trabalho na minha área de formação	.66	-.21	-.21	.22
# 7 Estou atuando profissionalmente naquilo que planejei	.63	.34	-.13	-.13
#14 Estou satisfeito com o meu trabalho	.47	.41	-.24	-.05
#21 Consegui me vincular de alguma maneira com a minha área de formação (ex: emprego, trabalho, aprimoramento, pós-graduação)	.85	.03	.02	-.04
#22 Sinto-me um profissional na minha área	.58	.05	.11	.38
#31 Estou trabalhando naquilo que eu gosto	.64	.30	-.02	.04
<i>Fator 2: Confiança no Futuro de Carreira</i>				
#8 Estou confiante em relação ao meu futuro profissional	.05	.76	-.03	.06
#13 Tenho boas expectativas em relação ao meu futuro profissional	-.03	.79	-.06	.07
#15 Tenho tido paciência para conquistar meus objetivos de carreira	-.14	.67	-.02	.18
#16 Estou tranquilo em relação ao meu futuro profissional	.04	.78	-.13	-.04
#23 Estou confiante que irei conseguir atingir os meus objetivos na carreira que escolhi	.05	.69	.14	.28
#27 Tenho conseguido atingir os objetivos que planejei para a minha carreira	.37	.51	-.25	-.07
<i>Fator 3: Remuneração e Independência Financeira</i>				
#4 Consigo pagar as minhas contas	-.06	.02	-.91	-.05
#5 Tenho condições de comprar as coisas que me interessam	.00	-.04	-.76	.08
#9 Sou independente financeiramente da minha família	-.08	.02	-.89	.05
#11 Recebo uma remuneração compatível com o mercado da minha área de formação	.24	-.00	-.59	.02
#17 Fui promovido (ou premiado) pelo meu desempenho profissional	.03	.14	-.58	.04
#18 Tenho condições de morar sozinho (sair da casa dos meus pais)	-.15	.05	-.82	.05
#19 Recebo uma boa remuneração quando comparada aos profissionais da minha área.	.20	-.02	-.68	-.02
#30 Estou inserido no mundo do trabalho	.18	-.10	-.44	.43
<i>Fator 4: Adaptação ao Trabalho</i>				
#6 Estou adaptado às exigências do mundo do trabalho	-.08	.14	-.03	.60
#25 Estou adaptado à cultura do mundo do trabalho (organizacional)	-.07	.13	-.11	.63
#26 Tenho conquistado a satisfação das pessoas que precisam ou fazem uso dos resultados do meu trabalho	.09	.01	-.24	.62
#28 Recebo elogios pelo meu desempenho profissional	.22	.04	-.09	.58
#29 Tenho sido indicado por pessoas que conheço para oportunidades de trabalho	.08	.07	.05	.68
<i>Eigenvalues</i> iniciais	10.6	2.4	2.1	2.4
% da variância explicada (<i>cumulative</i>)	40.9	50.1	58.2	63.6

Finalizada a etapa das análises fatoriais exploratórias, iniciaram-se os procedimentos de Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Inicialmente, o “sucesso na transição universidade-trabalho” foi considerado uma variável de segunda ordem, cuja variância pode ser explicada por quatro fatores que correspondem às quatro dimensões da ESTUT encontradas na AFE.

Os resultados da AFC para o modelo de segunda ordem com quatro fatores e 26 itens ajustados a uma amostra de 182 recém-formados apontaram índices de adequação inicial abaixo dos padrões recomendados ($X^2/(295)=864.910$, $p<.001$, $N=182$; $X^2/df=2.93$; CFI=.806; RMSEA = 0.103; AIC=976.91; BIC=1156.33; BCC=996.54).

Devido a esses resultados, o modelo hipotetizado precisou ser reespecificado para adaptar-se melhor aos dados da amostra. Para melhorar o ajuste do modelo, foram analisados os índices de modificação (MI).

Primeiramente, observou-se que as maiores covariâncias de erro estavam localizadas entre os itens 1 e 3 (MI = 53.79), 9 e 18 (MI = 31.74) e 11 e 19 (MI = 31.83). Além disso, os itens 14, 27 e 30 estavam carregados em mais de um fator com índices de modificação elevados. Antes de decidir pela eliminação, foram considerados o marco teórico e o conteúdo dos itens. Como resultado dessa análise, optou-se pela eliminação de quatro itens (3, 14, 27 e 30). Paralelamente, foram inseridos dois parâmetros entre os itens 9 e 18 e entre os itens 11 e 19.

O modelo de segunda ordem reespecificado reteve 22 itens da versão inicial (ver Figura 2). Os índices de ajuste obtidos melhoraram consideravelmente, passando a atender aos padrões recomendados ($X^2/(203)=392.34$, $p < .001$, $N=182$; $X^2/gl= 1.93$; CFI= .914; RMSEA = .072; AIC=492.34; BIC=652.54; BCC=506.90).

Figura 2. Resultados da Análise Fatorial Confirmatória – Modelo de segunda ordem do sucesso na transição universidade-trabalho.

Nota. STUT – Sucesso na Transição Universidade-Trabalho; ISP – Inserção e Satisfação Profissional; CFC – Confiança no Futuro de Carreira; RIF – Remuneração e Independência Financeira; AT – Adaptação ao Trabalho

Dando continuidade aos procedimentos de validação cruzada, iniciou-se o estudo 2. Nesse novo estudo, os resultados obtidos no estudo 1 foram testados numa amostra independente (N=195). Novas AFCs foram conduzidas para examinar o ajuste do modelo de segunda ordem proposto no estudo 1 (Modelo A) em comparação com dois modelos alternativos. No primeiro modelo alternativo, os 22 itens foram carregados em um único fator (Modelo B); já no segundo modelo, os 22 itens foram divididos em quatro fatores de primeira ordem (Modelo C).

Os resultados das AFCs para cada modelo estão apresentados na Tabela 7.

Tabela 7: *Indicadores de ajuste das análises fatoriais confirmatórias: comparação dos modelos*

Modelo	X ²	df	CMIN/df	CFI	RMSEA	AIC	BIC	BCC
Modelo A: Modelo de 2 ^a ordem	453.22	203	2,23	.884	.080	553.22	716.874	566.67
Modelo B: Modelo Unifatorial	926.22	207	4.47	.666	.134	1018.22	1168.78	1030.59
Modelo C: Modelo 4 fatores 1 ^a ordem	440.74	201	2.19	.889	.078	544.74	714.93	558.72

Os indicadores de adequação dos modelos A e C aproximaram-se do valor mínimo recomendado. O modelo B mostrou indicadores muito abaixo dos padrões aceitáveis. O modelo de primeira ordem com quatro fatores (Modelo C) apresentou índices de ajustamento ligeiramente melhores do que o modelo de segunda ordem (Modelo A) em todos os indicadores. As diferenças mínimas observadas entre os indicadores de ajuste dos modelos A e B podem ter sido decorrentes da pequena diferença entre os graus de liberdade.

Para testar a consistência interna do instrumento e seus respectivos fatores, foram realizados testes de confiabilidade medidos pelo coeficiente alfa *Cronbach*. O valor do alfa para a escala total foi de .92. Os valores para cada um dos quatro fatores variaram de .75 a .86 [inserção e satisfação com a carreira ($\alpha=.85$); confiança no futuro de carreira ($\alpha=.83$); remuneração e independência financeira ($\alpha=.86$); adaptação ao trabalho ($\alpha=.75$)].

Em síntese, a análise dos resultados encontrados nos dois estudos que fizeram parte dos procedimentos de validação cruzada apresentaram boas evidências de validade do modelo de segunda ordem do sucesso na transição universidade-trabalho. Porém, o estudo 2 sinalizou que a estabilidade da medida precisa ser reavaliada, pois alguns dos indicadores de adequação observados nesse estudo foram menores do que os encontrados no estudo 1.

A Tabela 8 mostra os 22 itens da versão validada da ESTUT e seus respectivos fatores.

Tabela 8: Versão final da ESTUT – 22 itens e 4 fatores

Nome do fator e itens
<p><i>Fator 1: Inserção e Satisfação Profissional</i></p> <p>#1 Atuo profissionalmente na minha área de formação</p> <p>#7 Estou atuando profissionalmente naquilo que planejei</p> <p>#21 Consegui me vincular de alguma maneira com a minha área de formação (ex: emprego, trabalho, aprimoramento, pós-graduação)</p> <p>#22 Sinto-me um profissional na minha área</p> <p>#31 Estou trabalhando naquilo que eu gosto</p>
<p><i>Fator 2: Confiança no Futuro de Carreira</i></p> <p>#8 Estou confiante em relação ao meu futuro profissional</p> <p>#13 Tenho boas expectativas em relação ao meu futuro profissional</p> <p>#15 Tenho tido paciência para conquistar meus objetivos de carreira</p> <p>#16 Estou tranquilo em relação ao meu futuro profissional</p> <p>#23 Estou confiante que irei conseguir atingir os meus objetivos na carreira que escolhi</p>
<p><i>Fator 3: Remuneração e Independência Financeira</i></p> <p>#4 Consigo pagar as minhas contas</p> <p>#5 Tenho condições de comprar as coisas que me interessam</p> <p>#9 Sou independente financeiramente da minha família</p> <p>#11 Recebo uma remuneração compatível com o mercado da minha área de formação</p> <p>#17 Fui promovido (ou premiado) pelo meu desempenho profissional</p> <p>#18 Tenho condições de morar sozinho (sair da casa dos meus pais)</p> <p>#19 Recebo uma boa remuneração quando comparada aos profissionais da minha área.</p>
<p><i>Fator 4: Adaptação ao Trabalho</i></p> <p>#6 Estou adaptado às exigências do mundo do trabalho</p> <p>#25 Estou adaptado à cultura do mundo do trabalho (organizacional)</p> <p>#26 Tenho conquistado a satisfação das pessoas que precisam ou fazem uso dos resultados do meu trabalho</p> <p>#28 Recebo elogios pelo meu desempenho profissional</p> <p>#29 Tenho sido indicado por pessoas que conheço para oportunidades de trabalho</p>

Por fim, para a validação de constructo, os quatro fatores da ESTUT (inserção e satisfação profissional, confiança no futuro de carreira, remuneração e independência financeira e adaptação ao trabalho) foram submetidos ao teste de correlação (r *Pearson*) com duas variáveis de autorrelato tradicionalmente usadas para avaliar o sucesso na carreira: (a) *salário* – medido em reais e (b) *satisfação geral com a conquista dos objetivos* – medido por meio de uma questão em escala tipo Likert de 5 pontos – “quanto você está satisfeito com a conquista dos objetivos traçados no seu plano de carreira?”). O objetivo desse teste foi evidenciar a validade convergente da medida. Era esperado que o salário, por ser uma medida objetiva, se relacionasse com os fatores de natureza objetiva. Já em relação à medida de satisfação geral com a conquista dos objetivos, era esperado que se relacionasse com todas as dimensões do sucesso na transição universidade-trabalho, por se tratar de uma medida geral de satisfação com a carreira após a graduação.

Os resultados do teste de correlação (ver Tabela 9) mostraram que, como esperado, as quatro dimensões da ESTUT se correlacionaram positiva e significativamente com a

satisfação geral com a conquista dos objetivos. Já, a variável salário correlacionou-se significativamente apenas com a dimensão remuneração e independência financeira. Esses resultados reforçaram a validade de constructo da ESTUT e ofereceram elementos para a categorização das dimensões de acordo com a natureza dos resultados, em indicadores objetivos ou subjetivos.

Tabela 9: *Resultados do teste de correlação (r Pearson) N=195*

Variáveis	ISC	CFC	RIF	AT	SAT.OBJ	SAL
ISP	1					
CFC	.57**	1				
RIF	.54**	.45**	1			
AT	.59**	.55**	.66**	1		
SAT.OBJ	.62**	.57**	.51**	.45**	1	
SAL	.12	.12	.31**	.13	.19*	1

Nota. ** p> .001; *p> .05

ISC – Inserção e Satisfação Profissional; CFC – Confiança no Futuro de Carreira; RIF – Remuneração e Independência Financeira; AT – Adaptação ao Trabalho; SAT.OBJ – Satisfação com os objetivos traçados; SAL - Salário

Em síntese, os resultados dos procedimentos analíticos sinalizaram boas evidências de validade de uma versão simplificada da ESTUT com 22 itens divididos em quatro fatores capazes de avaliar diferentes indicadores de sucesso transição universidade-trabalho. Por meio do estudo correlacional, foi possível inferir que três indicadores refletem resultados de natureza subjetiva (inserção e satisfação profissional; confiança no futuro de carreira e adaptação ao trabalho) e um indicador reflete resultados objetivos (remuneração e independência financeira). Apesar das especificidades do sucesso na transição universidade-trabalho, os indicadores avaliados pela ESTUT se mostraram coerentes com os indicadores tradicionalmente utilizados para avaliar o sucesso na carreira (e.g., Heslin, 2005; Mulhall, 2011; Vieira & Coimbra).

Ainda, os resultados sustentaram a hipótese inicial que previa a existência de uma variável latente, medida por um modelo de segunda ordem. Assim, a variável latente do “sucesso na transição universidade-trabalho” incorporou as quatro dimensões da ESTUT, tornando o modelo simples, parcimonioso, de fácil interpretação e utilização, e coerente com a literatura.

Apesar da adequação da medida, algumas limitações puderam ser evidenciadas. Tais limitações são apresentadas e discutidas no capítulo destinado às conclusões e às considerações finais.

3 Estudo longitudinal prospectivo do sucesso na transição universidade-trabalho

Como descrito anteriormente, um dos objetivos desta tese foi testar e comparar o poder preditivo de variáveis individuais e variáveis contextuais sobre o sucesso na transição universidade-trabalho. Dados foram coletados com os mesmos participantes em dois momentos diferentes. A primeira etapa ocorreu durante o último ano da graduação e a segunda após a conclusão do curso superior.

Antes de iniciar a análise e a discussão dos resultados obtidos no estudo longitudinal, torna-se relevante fazer uma breve descrição das variáveis investigadas e dos participantes (N=195). As variáveis antecedentes do modelo que foram avaliadas no Tempo 1 da pesquisa e estavam divididas em dois grupos: (a) variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira e; (b) percepções do contexto. Compuseram o conjunto de variáveis individuais cinco variáveis psicológicas relacionadas ao desenvolvimento de carreira: (a) identidade de carreira; (b) decisão de carreira; (c) *locus* de controle; (d) exploração ampliada; e (e) autoeficácia profissional. Já as percepções do contexto foram avaliadas por meio de duas variáveis: (a) percepção do apoio social; e (b) percepção das oportunidades do mercado de trabalho. No Tempo 2 foram coletados dados relacionados ao sucesso na transição universidade-trabalho, medido por quatro indicadores: (a) inserção e satisfação profissional; (b) confiança no futuro de carreira; (c) remuneração e independência financeira; e (d) adaptação ao trabalho.

Em relação à descrição da amostra, a Tabela 10 apresenta as médias obtidas pelos participantes nas diferentes variáveis investigadas nos tempos 1 e 2. Os dados mostram que, no último ano da graduação, os universitários obtiveram médias intermediárias (variando de 3.4 a 3.9) nas variáveis: identidade de carreira, decisão de carreira, autoeficácia profissional e exploração ampliada. Também apresentaram médias intermediárias na percepção das oportunidades do mercado de trabalho, o que indica que os universitários estavam em dúvida quanto às oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho em sua profissão. Já em relação ao *locus* de controle e percepção do apoio social, os universitários apresentaram médias mais elevadas (M=4.0 e M=4.1), que indicaram a internalidade do *locus* de controle e uma boa percepção do apoio social ao projeto profissional.

Tabela 10: Distribuição das médias das variáveis do Tempo 1 e Tempo 2 (N=195)

		N	Min	Max	M	DP
Tempo 1	Identidade de Carreira	195	1.5	5.0	3.9	.886
	Decisão de Carreira	195	1.0	5.0	3.7	.933
	Locus Controle	195	2.4	5.0	4.0	.592
	Autoeficácia Profissional	195	1.9	5.0	3.7	.654
	Exploração Ampliada	195	1.4	5.0	3.7	.736
	Percepção das Oportunidades do Mercado de Trabalho	195	1.4	5.0	3.4	.756
	Percepção do Apoio Social	195	1.6	5.0	4.1	.874
Tempo 2	Inserção e Satisfação Profissional	195	1.2	5.0	3.6	.916
	Confiança no Futuro da Carreira	195	1.0	5.0	3.8	.719
	Remuneração e Independência Financeira	195	1.0	4.8	3.2	.926
	Adaptação ao Trabalho	195	1.8	5.0	3.7	.637

Em relação os indicadores do sucesso na transição universidade-trabalho (Tempo 2), foram observadas médias intermediárias (variando de 3.2 a 3.8) em todas as dimensões, sinalizando que os recém-formados conseguiram alcançar resultados médios em relação aos indicadores avaliados. O indicador relacionado à remuneração e independência financeira foi o que apresentou médias menores (M=3.2).

Para as análises do estudo longitudinal dos determinantes do sucesso na transição universidade-trabalho, optou-se pelo procedimento de Análise de Equações Estruturais (AEE). De acordo com Marôco (2010) a AEE é uma técnica de modelagem generalizada indicada para pesquisas que têm como objetivo validar modelos teóricos que pressupõem relações causais hipotéticas entre as variáveis. Tais relações são representadas por parâmetros que indicam o efeito que as variáveis independentes apresentam sobre as variáveis dependentes, respeitando os padrões de associações entre as variáveis do modelo. Porém, é importante esclarecer que a causalidade entre as variáveis, medida pela AEE, é uma assunção do modelo e não uma propriedade do constructo, ou seja, em um modelo de equações estruturais demonstra-se apenas que o modelo proposto suporta a teoria de causalidade (Marôco, 2010).

No contexto da AEE, a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) destaca-se como uma técnica capaz de definir a estrutura subjacente da matriz de dados, confirmando ou não o modelo teórico definido previamente pelo pesquisador (Damásio, 2013). Um modelo é considerado adequado se a sua estrutura de covariância é similar à estrutura de covariância apresentada pelos dados. O grau de adequação dos modelos é indicado por valores de ajustamento aceitáveis (Cheung & Rensvold, 2002).

No caso desta investigação, foram testados os ajustamentos de três modelos paralelos. Em um primeiro momento foi testado isoladamente o poder preditivo das variáveis individuais/psicológicas (Modelo 1) e das variáveis contextuais (Modelo 2) sobre o sucesso na transição universidade-trabalho. Devido às diferenças no nível de complexidade entre os dois modelos (número de fatores latentes e de itens), apenas a comparação dos resultados dos dois modelos isoladamente poderiam enviesar a interpretação dos resultados, uma vez que quanto mais complexos são os modelos, menores são os índices de ajustamento (Cheung & Rensvold, 2002).

Visando superar essa limitação, foi delineado o modelo 3 com o objetivo obter informações adicionais que melhor fundamentasse a explicação do impacto das variáveis individuais/psicológicas e contextuais na predição do sucesso na transição universidade-trabalho. O modelo 3 buscou avaliar qual o peso da contribuição de cada conjunto de variáveis (individuais e contextuais), quando testadas em conjunto.

Para o teste do modelo 3, inicialmente foram incluídos simultaneamente parâmetros entre as variáveis psicológicas e as percepções de contexto, predizendo o sucesso na transição universidade-trabalho (ver Figura 6). Em seguida, foi excluído o parâmetro que indicava a trajetória entre as percepções de contexto e o sucesso na transição universidade-trabalho, mantendo-se apenas a trajetória entre as variáveis psicológicas (ver Figura 7). Posteriormente, foi feito o inverso, eliminando-se o parâmetro entre a trajetória das variáveis psicológicas e o sucesso na transição universidade-trabalho, mantendo-se apenas a trajetória entre as percepções de contexto (ver Figura 8). Para analisar a qualidade de ajuste desses modelos, os indicadores obtidos inicialmente no modelo mais complexo – sem restrições (variáveis psicológicas e variáveis contextuais) foram usados como referência para testar a invariância estrutural do modelo²², quando restrições foram impostas (eliminação de parâmetros).

Definido os modelos, índices de ajustamento foram calculados para testar a capacidade desses modelos em explicar os dados. Devido ao fato de os indicadores de adequação serem frequentemente sensíveis a diferentes tipos de influências, como por exemplo, o tamanho da amostra (Marôco, 2010), foram utilizados múltiplos indicadores, fornecendo-se uma avaliação mais abrangente dos modelos. Assim, foram utilizados os seguintes índices de ajustamento: (a) X^2 (Chi-Quadrado); (b) X^2/df (Chi-Quadrado/Graus de Liberdade); (c) *Comparative Fit*

22 Os testes de invariância estrutural avaliam a invariância das variâncias, das covariâncias e das médias da variável latente e se tais diferenças são significativas. Tem por objetivo investigar se o modelo com restrições se adequa aos dados melhor do que o modelo sem restrições. Quando são encontrados valores significativos entre os indicadores de adequação dos dois modelos pode-se constatar que o modelo restrito é mais significativo e parcimonioso do que o modelo sem restrições (Milfont & Fisher, 2010).

Index (CFI); (d) *Root Mean Square Error Approximation* (RMSEA). Em relação ao modelo 3, buscou-se testar a invariância estrutural por meio do cálculo da diferença do CFI (Δ CFI) entre os modelos restritos e o modelo sem restrição. Para o teste da invariância estrutural foi considerado o critério de Cheung e Rensvold (2002) que recomenda Δ CFI < .01 para assumir a invariância estrutural.

Paralelamente aos indicadores de adequação, a qualidade do ajustamento dos modelos causais foi avaliada pelos pesos fatoriais e pela significância das trajetórias causais ($p \leq .001$). É importante ponderar que a interpretação dos índices da qualidade do ajustamento, bem como seus valores de referência devem ser analisados de maneira crítica pelo pesquisador, tendo em vista as características do modelo e da amostra em questão (Marôco, 2010).

Seguindo as recomendações de Marôco (2010), os modelos propostos foram avaliados em duas etapas. Na primeira etapa foram avaliados os ajustamentos dos modelos de medida. Nessa investigação foram utilizadas três medidas: (a) modelo de segunda ordem do sucesso na transição universidade-trabalho; (b) modelo de segunda ordem das variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira; e (c) modelo de segunda ordem das percepções do contexto. As três medidas apresentaram indicadores de adequação satisfatórios, e encontram-se descritos na seção sobre os instrumentos.

Iniciando as análises, o primeiro modelo testado buscou verificar o poder preditivo de variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira (identidade de carreira, decisão de carreira, autoeficácia profissional, internalidade do *locus* de controle e exploração ampliada) sobre o sucesso na transição universidade-trabalho.

O modelo 1 (ver Figura 3) revelou uma qualidade de ajustamento razoável ($X^2=2249.643$; $X^2/df=1.713$; CFI= 0.811; RMSEA=0.061). Porém, a análise das trajetórias entre os fatores mostrou que a trajetória entre o *locus* de controle e o modelo de segunda ordem variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira não era significativa ($\beta= .251$; $p=0,007$). Juntas as variáveis psicológicas tiveram um efeito direto de .53 sobre a variável de segunda ordem sucesso na transição universidade-trabalho.

Figura 3. Modelo 1 – Variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira e sucesso na transição universidade-trabalho

Nota: * $p < 0.001$

De acordo com Marôco (2010), quando o modelo não apresenta um bom ajustamento aos dados, é possível com pequenas alterações que o modelo seja reespecificado. Uma prática recorrente consiste na modificação do modelo eliminando vias não significativas. Nesse sentido, buscando melhorar a qualidade de ajustamento do modelo, a trajetória entre o *locus* de controle e o modelo de segunda ordem variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira foi eliminada.

Após a reespecificação, observou-se que o ajustamento geral do modelo, medido pelo CFI melhorou ($X^2=1863,130$; $X^2/df=1,743$; CFI= 0.832; RMSEA=0.062), além disso, todas as trajetórias entre os fatores passaram a ser altamente significativas ($p \leq .001$). O efeito direto das variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira sobre o sucesso na transição universidade-trabalho permaneceu o mesmo (.53). A Figura 4 apresenta os valores padronizados obtidos para o modelo reespecificado.

Figura 4. Modelo 1 – Variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira sem a variável *locus* de controle e sucesso na transição universidade-trabalho

Nota: * $p < 0.001$

De modo geral, os indicadores sugeriram uma boa adequação do modelo, com a exceção do indicador CFI, que apontou um ajustamento sofrível. Em relação ao CFI, Cheung e Rensvold (2002) e Marôco (2010) ponderam que esse indicador é sensível ao número de variáveis e ao tamanho da amostra. Quando existe um número grande de variáveis em amostras relativamente pequenas há uma tendência para redução do CFI. Por ter apresentado melhores indicadores gerais de ajustamento e por ter todas as trajetórias significativas, os resultados obtidos com o modelo reespecificado (sem a trajetória do *locus* de controle) foram utilizados nas análises subsequentes.

Em seguida, testou-se o poder preditivo das percepções do contexto (oportunidades do mercado de trabalho e do apoio social) sobre o sucesso na transição universidade-trabalho. O modelo 2 (ver Figura 5) revelou uma qualidade de ajustamento aceitável na maiorias dos indicadores ($X^2=795.010$; $X^2/df=1.755$; CFI= .873; RMSEA= .062), com todas as trajetórias entre os fatores altamente significativas ($p \leq 0,001$). Juntas as percepções do contexto tiveram um efeito direto de .56 sobre o sucesso na transição universidade-trabalho.

Figura 5. Modelo 2 – Percepções do contexto e sucesso na transição universidade-trabalho

Nota: * $p < 0.001$

Assim, dando continuidade aos testes de comparação entre os modelos, testou-se a adequação do modelo 3 (ver Figura 6). Para finalizar foram analisados simultaneamente os efeitos diretos de ambos os conjuntos de variáveis sobre o sucesso na transição universidade-trabalho.

O modelo 3 revelou uma qualidade de ajustamento aceitável na maioria dos indicadores ($X^2=2594.762$; $X^2/df=1.643$; CFI= .810; RMSEA=.058). Novamente, apenas o indicador CFI apresentou índices um pouco abaixo do recomendado. No entanto, como apontado anteriormente, esse indicador é influenciado pela complexidade do modelo e pelo tamanho da amostra (Cheung & Rensvold, 2002; Marôco, 2010).

Contudo, quando analisada a significância das trajetórias, observou-se que aquelas associadas às percepções de contexto não eram significativas ($p \leq .001$). Constatou-se que nem as trajetórias entre a percepção de apoio social e a percepção das oportunidades do mercado de trabalho com as percepções de contexto ($\beta(\text{apoio social}) = .34$, $p = .02$; $\beta(\text{op. mercado de trabalho}) = .85$, $p = .01$), nem a trajetória percepções de contexto e sucesso na transição universidade-trabalho eram significativas ($\beta = .31$, $p = .03$). Já as trajetórias associadas às variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira mostraram-se todas significativas. As variáveis psicológicas tiveram um efeito direto (significativo) no sucesso na transição

universidade-trabalho ($\beta = .46, p \leq .001$) maior do que as percepções de contexto ($\beta = .31, p = .03$).

Figura 6. Modelo 3 – Modelo completo sem restrições

Nota: * $p < .001$

Como apontado anteriormente, em relação ao modelo 3, foram realizados dois testes paralelos com modelos restritos, com o objetivo de comparar se tais modelos apresentavam solução mais significativa e parcimoniosa do que o modelo sem restrições.

O primeiro modelo restrito (3A) – que manteve a trajetória das variáveis psicológicas (ver Figura 7) – revelou uma qualidade de ajustamento aceitável na maioria dos indicadores ($X^2 = 2625.431$; $X^2/df = 1.66$; $CFI = .805$; $RMSEA = .05$). Todas as trajetórias foram significativas e o efeito direto das variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira sobre o sucesso na transição universidade-trabalho foi de .53.

Figura 7. Modelo restrito 3A – Com a trajetória das variáveis psicológicas

Nota: * $p < 0.001$

O segundo modelo restrito (3B) – com a trajetória das percepções de contexto (ver Figura 8) apresentou qualidade de ajustamento sofrível no indicador CFI ($X^2 = 2716.273$; $X^2/df = 1.716$; CFI = .788; RMSEA = .061). Todas as trajetórias foram significativas e o efeito direto das percepções do contexto sobre o sucesso na transição universidade-trabalho foi de .55.

Figura 8. Modelo restrito 3B – Com a trajetória das percepções de contexto

Nota: * $p < 0.001$

O teste da invariância estrutural mostrou que o modelo restrito 3A (que manteve a trajetória das variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira) apresentou mudança significativa no Δ CFI ($\Delta = .005$). Já para o modelo restrito 3B (com a trajetória das percepções do contexto), o Δ CFI foi superior aos valores recomendados ($\Delta = .022$) não demonstrando mudanças significativas. Esses resultados sinalizam que o modelo que manteve a trajetória das variáveis psicológicas apresentou uma adequação aos dados mais significativa e parcimoniosa do que o modelo sem restrições, ressaltando a significância do poder preditivo das variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira sobre o sucesso na transição universidade-trabalho, quando analisadas em conjunto com as variáveis contextuais.

Ao analisar os resultados de maneira integrada, constatou-se que quando os modelos foram submetidos a testes isolados, o modelo das percepções de contexto apresentou indicadores de ajustamento e de impacto direto ligeiramente maiores do que os observados no modelo das variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira na predição do sucesso na transição universidade-trabalho.

Em relação a esses resultados, é importante considerar que o modelo das variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira era mais complexo que o modelo das percepções

do contexto (possuía mais fatores e itens). Por sua vez, os indicadores de adequação, particularmente o CFI, são sensíveis ao grau de complexidade dos modelos. Nesse sentido, são esperados menores indicadores de ajustamento em modelos mais complexos (Cheung & Rensvold 2002; Marôco, 2010).

Se, por um lado, os dados mostraram que quando testado isoladamente o modelo contextual explicou melhor as variações no sucesso na transição universidade-trabalho, por outro, quando testado simultaneamente com as variáveis individuais/psicológicas, observou-se o enfraquecimento da relação entre as percepções de contexto e o sucesso na transição universidade-trabalho. O efeito das variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira foi maior e mais significativo do que o efeito das percepções de contexto.

Adicionalmente, analisando o ajustamento dos modelos restritos (3A e 3B) em comparação ao modelo sem restrições, foram observadas mudanças significativas apenas em relação ao modelo que manteve a trajetória das variáveis psicológicas. Esse resultado reforça o poder das variáveis psicológicas na predição do sucesso na transição universidade-trabalho quando comparado ao modelo das percepções do contexto.

A partir dos resultados pode-se dizer que tanto as percepções do contexto quanto as variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira foram necessárias para prever o sucesso na transição universidade-trabalho. Contudo, a influência das variáveis individuais pareceu ser mais significativa do que a influência das percepções do contexto, quando ambas as variáveis foram testadas simultaneamente no mesmo modelo.

Os resultados obtidos nesta investigação parecem óbvios por apontarem que tanto variáveis individuais/psicológicas quanto variáveis contextuais exercem influência no sucesso na carreira depois da graduação. Porém, por trás dessa aparente simplicidade, é possível discutir uma das tensões mais tradicionais no campo das teorias vocacionais (Moore, Gunz, & Hall, 2007). O sucesso na carreira seria decorrente da agência pessoal ou consequência de determinismos sociais?

As análises realizadas apontaram uma dinâmica interessante entre os aspectos psicológicos e contextuais. Isoladamente, o modelo com as variáveis contextuais que incluía a percepção do apoio social e das oportunidades do mercado de trabalho foi mais robusto em explicar as variações nas respostas dos indicadores de sucesso na transição universidade-trabalho. Parece que as percepções associadas às oportunidades do mercado de trabalho com maior número e variedade de opções de trabalho, aliado ao suporte oferecido pela família, amigos e colegas são elementos facilitadores da conquista de resultados que refletem o sucesso na transição para o trabalho. Estes resultados são semelhantes aos descritos Ng e Feldman (2007) em seu modelo hipotético do sucesso na transição para o trabalho.

Acredita-se que as oportunidades no mercado de trabalho podem facilitar a elaboração e implementação dos planos profissionais durante o processo de transição universidade-

trabalho (Teixeira, 2002), e que o apoio da rede social contribui para o alcance dos objetivos e para a superação das dificuldades, uma vez que serve como fonte de encorajamento, de orientação, de construção de crenças de autoeficácia, de expectativas de resultados positivos e de gerenciamento da ansiedade (Lent, 2013).

Além da inegável contribuição das características do mercado de trabalho e do apoio social na predição do sucesso na transição universidade-trabalho, este estudo mostrou que quando foram analisadas as contribuições dessas variáveis, em conjunto com as variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira, o poder preditivo das variáveis contextuais ficou enfraquecido deixando de ser significativo. Esses resultados enfatizam o papel dos recursos psicológicos no processo de transição universidade-trabalho

É importante ponderar que uma visão estritamente psicológica e estática do sucesso na carreira tem sido motivo de críticas, pois normalmente recai sobre ela uma noção predeterminista dos indivíduos e de suas capacidades (e.g., teorias psicológicas do tipo “traço e fator”). A evolução das teorias vocacionais, principalmente a partir da década de 1950 – com as perspectivas desenvolvimentista e social-cognitiva e, mais recentemente, com as propostas pós-modernas com enfoque na epistemologia construcionista social – tem expandido a compreensão das características individuais como sendo decorrentes da aprendizagem social ao longo da vida, num espaço dinâmico onde os indivíduos se (re)constroem em constante interação com o contexto social (Moore *et al.*, 2007; Schultheiss & Wallace, 2012).

Em relação às variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira, foi possível observar que aqueles universitários que no último ano da graduação apresentaram níveis mais elevados de exploração de carreira, identidade de carreira, decisão e de autoeficácia profissional obtiveram melhores resultados nos indicadores de sucesso no período de transição universidade-trabalho. Coerente com esses achados, o estudo longitudinal dos padrões de carreira, já na década de 1970, demonstrava a influência do planejamento, exploração e decisão de carreira nos resultados alcançados na carreira, sendo essas atitudes e cognições consideradas por Super e colaboradores bons preditores dos principais indicadores de sucesso na carreira como *status* e satisfação na carreira (Super, 1985). Por sua vez, estudos mais recentes sobre a autoeficácia têm demonstrado a força dessa variável na predição de sucesso na carreira nos primeiros anos após a conclusão da graduação, tanto em termos objetivos quanto subjetivos (Abele & Spurk, 2009; Day & Allen, 2004; Spurk & Abele, 2014).

Contrariando expectativas teóricas (e.g., Lau & Shaffer, 1999) a relação da internalidade do *locus* de controle com as demais variáveis psicológicas não se mostrou significativa na predição do sucesso na transição universidade-trabalho. Esse resultado vai na direção de um debate recente sobre a relação da internalidade do *locus* de controle e os

resultados alcançados na carreira. April *et al.* (2011) encontram evidências de que, ao contrário do esperado, é a externalidade do *locus* de controle que parece exercer maior influência em predizer o sucesso na carreira. Em contexto brasileiro, Magalhães e Teixeira (2013) constataram em estudo com universitários em processo de transição para o mercado de trabalho que a externalidade do *locus* de controle estava associada a maior incidência de comportamento de busca de empregos entre os formandos.

Magalhães e Teixeira (2013) argumentam que a externalidade do *locus* de controle no processo de transição universidade-trabalho não deve ser entendida como uma característica negativa. Ao contrário, pode estar associada à maior capacidade do indivíduo em perceber que o sucesso na busca de emprego (e na carreira de um modo geral) sofre influências externas à vontade e ao esforço individual, muitas delas dependendo de decisões de empregadores e das condições do mercado de trabalho. Nesse sentido, os autores pontuam que a externalidade pode estimular o movimento de busca de oportunidades por meio de investimentos na exploração do ambiente e dos relacionamentos sociais.

De modo geral, os resultados encontrados no estudo longitudinal vão ao encontro de inúmeras recomendações da literatura que defendem a ideia de que para uma compreensão abrangente do processo de transição do sistema educacional para o trabalho e do sucesso na carreira devem ser consideradas a interdependência entre características individuais e contextuais (e.g., Blustein, 1995; 1999; Colakoglu, 2011; Converse *et al.*, 2012; Johnson & Eby, 2011; Lent *et al.*, 1999; Ng & Feldman, 2007; Sawason & Fouad, 1999; Schoon, Martin, & Ross, 2007).

Teixeira (2002), em seu estudo com universitários brasileiros em processo de transição da universidade-trabalho, ressalta a existência de uma intrincada inter-relação entre as variáveis que contribuem para o resultado final desse processo. Segundo o autor, se por um lado características individuais como a flexibilidade, o comportamento exploratório e o senso de agência pessoal influenciam o quanto o universitário se engaja ativamente na sua formação e no próprio processo de transição, por outro lado existem características de contexto, como a qualidade das experiências oferecidas pelo curso universitário, o apoio social e o próprio mercado de trabalho demarcando as possibilidades do processo.

Pensando os dados a partir de uma concepção psicossocial da carreira, o sucesso na transição universidade-trabalho seria decorrente de um processo contínuo de sínteses entre as características individuais e contextuais. Desse modo, os resultados desta investigação apresentam argumentos empíricos que ressaltam as contribuições das perspectivas individual e sociológica para a compreensão do sucesso na transição universidade-trabalho. Tais resultados trazem implicações teórico-metodológicas, práticas e para futuras pesquisas, abordadas na seção a seguir.

CAPÍTULO 8

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo tem como objetivo apresentar as principais conclusões sobre a investigação realizada. O texto está dividido em três partes. A primeira seção discorre sobre os conhecimentos produzidos, destacando as contribuições teóricas e metodológicas. Em seguida são elencadas as implicações práticas e, por fim, são apresentadas as limitações do estudo e a sugestão de agenda para futuras pesquisas sobre o tema.

1 Contribuições teóricas e metodológicas

No campo da psicologia vocacional, foram identificadas demandas para a realização de investigações que se dediquem a compreender o processo de construção da carreira de recém-formados, particularmente no que se refere aos determinantes do sucesso nos anos iniciais da carreira.

Na tentativa de preencher essa lacuna, o estudo empírico desta tese foi delineado e os resultados encontrados contribuem para o desenvolvimento dessa linha de investigação. Por meio do estudo teórico, identificaram-se algumas contradições existentes entre as características do mercado de trabalho na contemporaneidade e o perfil da formação oferecida pelas instituições brasileiras de ensino superior. O aprofundamento teórico sobre as temáticas das transições e do sucesso na carreira evidenciou uma carência de pesquisas nacionais que investiguem o sucesso inicial na carreira durante o processo de transição universidade-trabalho.

O estudo empírico, com o desenho metodológico baseado no uso de múltiplos métodos e no recorte longitudinal, possibilitou uma visão mais abrangente do fenômeno investigado. Por meio de três estudos interdependentes, foi possível descrever conceitualmente o sucesso na transição universidade-trabalho, a partir da perspectiva de recém-formados; construir um instrumento de medida contextualizado para a realidade brasileira e explicar a relação existente entre variáveis individuais e contextuais, e o sucesso alcançado na transição universidade-trabalho. De modo mais detalhado, a seguir são apresentadas as principais conclusões e contribuições decorrentes de cada um dos três estudos realizados.

O estudo qualitativo permitiu o aprofundamento conceitual do tema, de modo contextualizado para a realidade brasileira. Para descrever o sucesso na transição

universidade-trabalho, os recém-formados utilizaram diferentes indicadores que refletem tanto resultados objetivos quanto subjetivos. O sucesso subjetivo foi definido por meio de indicadores que retratam a confiança no futuro de carreira (superação dos medos e das incertezas), a conquista gradativa dos objetivos traçados, a construção da identidade profissional, a adaptação ao papel de trabalhador e a satisfação com o percurso profissional. O sucesso objetivo relacionou-se com conseguir um trabalho na área, remuneração compatível com o mercado e com os pares, independência financeira e familiar e reconhecimento social pelo desempenho profissional, traduzido em termos de promoções, premiações e indicações. Esses achados são coerentes com a literatura e reforçam a natureza multifatorial do construto.

A partir da definição conceitual e com base na epistemologia construcionista social, foram problematizadas algumas funções da linguagem em uso no comportamento dos recém-formados. Concluiu-se que os indicadores associados ao sucesso subjetivo trazem novas possibilidades descritivas para o sucesso na transição universidade-trabalho que respeitam as particularidades e singularidades dos planos de carreira de cada recém-formado. Contudo, quando os recém-formados utilizam as descrições de sucesso objetivo, sem as devidas reflexões e ponderações, correm o risco de se frustrarem e se sentirem fracassados, sem ao menos problematizar a respeito dos seus planos de futuro e sobre as condições socioeconômicas que inviabilizam, de alguma maneira, a conquista desses resultados.

Para além dos indicadores que descreveram o sucesso na transição universidade-trabalho, o estudo qualitativo capturou dois elementos presentes no discurso dos recém-formados e que de alguma maneira merecem reflexões sobre os objetivos e as finalidades do ensino superior brasileiro. O primeiro elemento diz respeito à “quase obrigatoriedade” da continuação dos estudos, por meio do envolvimento em cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. O segundo é a crença de que o sucesso na transição universidade-trabalho está associado a envolver-se em atividades relacionadas à área de formação.

Quando os recém-formados argumentam que para se tornarem competitivos e aumentarem as chances de inserção no mundo do trabalho eles precisariam investir na continuação dos estudos (pós-graduação), eles contradizem uma das principais finalidades da educação superior brasileira, que é a formação profissional. Se, por um lado, o ensino superior brasileiro está estreitamente vinculado às profissões regulamentadas, por outro, o mundo do trabalho está cada vez mais dinâmico e a formação profissionalizante oferecida

pelas universidades, na maioria das situações, não atendem às demandas das ocupações disponíveis no mercado de trabalho.

Essa contradição (número e tipo de ocupações disponíveis *versus* número de profissões regulamentadas de nível superior) impede que muitos recém-formados consigam ingressar no mercado de trabalho da sua área de formação. Dados apontam que com a exceção do curso de Medicina, a maioria dos egressos das universidades brasileiras atua em áreas diferentes da sua formação (Nunes & Carvalho, 2007).

Indiretamente, tanto o estudo teórico quanto o estudo qualitativo indicaram uma contradição existente entre o modelo de formação oferecido pelas instituições de ensino superior e as demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, questiona-se a capacidade do modelo de educação superior brasileiro para formar pessoas e profissionais com condições de construir e gerenciarem suas carreiras em uma sociedade do conhecimento, marcada pela instabilidade, pela diversidade e pela transitoriedade das relações de trabalho. Neste sentido, algumas sugestões para estudos futuros são apontadas na agenda de pesquisa.

Outra contribuição decorrente dessa investigação foi a construção da Escala de Avaliação do Sucesso na Transição Universidade-Trabalho (ESTUT). Essa medida contextualizada para a realidade brasileira mostrou-se psicometricamente adequada para a utilização em estudos futuros com a população recém-formada, seja no acompanhamento dos resultados alcançados após a conclusão da graduação, seja para examinar as relações preditivas ou correlacionais entre sucesso na transição universidade-trabalho e outras variáveis.

No decorrer das etapas do processo de construção e validação dessa nova medida, o modelo inicial, que era composto por oito fatores, passou a incorporar, após o procedimento de validação cruzada, quatro indicadores de sucesso na transição universidade-trabalho: (a) inserção e satisfação profissional; (b) confiança no futuro de carreira; (c) adaptação ao trabalho; e (d) remuneração e independência financeira. As análises fatoriais confirmatórias indicaram ajustamento aceitável dos modelos de primeira e segunda ordem, embora novos estudos sejam necessários para reafirmar a estabilidade da medida. Estudos de consistência interna apontaram níveis de confiabilidade satisfatórios e testes de correlação evidenciaram a validade convergente da medida, sugerindo que os três primeiros indicadores seriam de natureza subjetiva e o último de natureza objetiva. As boas evidências de validade da ESTUT possibilitaram que esta medida fosse utilizada como variável dependente no estudo longitudinal do sucesso na transição universidade-trabalho.

No estudo longitudinal, observou-se uma dinâmica interessante entre os determinantes contextuais e individuais do sucesso na carreira. Tais achados oferecem evidências empíricas para novas pesquisas e para o planejamento de programas de preparação para a transição. Os resultados revelaram que quando os modelos das variáveis psicológicas e contextuais foram testados isoladamente, o modelo contextual foi ligeiramente mais robusto. Porém, quando testado em conjunto, o modelo das variáveis psicológicas se mostrou mais consistente em explicar as variações no sucesso na carreira depois da graduação, ressaltando o papel da agência pessoal durante o processo de transição para o trabalho.

Uma contribuição metodológica que merece destaque diz respeito ao desenho longitudinal empregado. Por meio da coleta de dados em dois momentos diferentes, ampliou-se a compreensão sobre os determinantes do sucesso na transição universidade-trabalho. Os resultados mostraram que aqueles universitários que durante o último ano da graduação se descreviam como possuidores de recursos psicológicos associados à identidade de carreira, à exploração de carreira, à decisão de carreira e à autoeficácia profissional conseguiram alcançar, após a conclusão da graduação, melhores resultados relacionados à inserção e satisfação profissional, à confiança no futuro de carreira, à remuneração e independência financeira e à adaptação ao trabalho.

Parece que quando os recursos psicológicos, citados anteriormente, estão presentes, as influências do contexto passam a ter impacto reduzido nos resultados alcançados após a graduação. Isso não quer dizer que fatores contextuais não influenciam os resultados alcançados. Pelo contrário, variáveis contextuais relacionadas ao apoio social e as percepções favoráveis do mercado de trabalho também se mostraram bons preditores do sucesso na transição universidade-trabalho. Nesse sentido, é possível pensar numa relação dialética entre as variáveis contextuais e individuais. Um contexto social facilitador pode influenciar, entre outros aspectos, o desenvolvimento de recursos psicológicos que, consequentemente, influenciará nos resultados alcançados na carreira depois da graduação.

Em síntese, os três estudos trouxeram contribuições relevantes para a área. As conclusões do estudo longitudinal complementaram e reforçaram os da investigação qualitativa, uma vez que em ambos os estudos fica evidente a inter-relação entre os aspectos objetivos/contextuais e subjetivos/individuais da carreira.

Do ponto de vista teórico, as conclusões desta tese vão ao encontro do que defende Ribeiro (2012) e sugerem uma compreensão dinâmica da realidade, sem partir de

pressupostos conceituais muito fechados e deterministas. Acredita-se que, se há desigualdades estruturais na sociedade e se existem regularidades subjetivas nas pessoas, elas devem ser analisadas em suas especificidades. A experiência de vida das pessoas é plural, contextual e baseada em legitimações locais, obviamente com sobredeterminações mais gerais. Diante dos resultados, fica evidente a necessidade de uma visão psicossocial, interdisciplinar e dialética para a compreensão do sucesso nos anos iniciais da carreira.

2 Implicações práticas

Os resultados encontrados sinalizaram que tanto fatores contextuais quanto recursos psicológicos são importantes preditores do sucesso alcançado depois da graduação. Porém, as características individuais se mostraram mais significativas, o que ressalta a importância da agência pessoal nos processos de transição universidade-trabalho.

Sendo assim, os estudantes universitários e recém-formados poderiam se beneficiar de programas de preparação para a transição universidade-trabalho que funcionariam como facilitadores do desenvolvimento de recursos psicológicos necessários para o enfrentamento das demandas inerentes aos processos de transição (Koen *et al.*, 2012). Tais programas poderiam ser estruturados em disciplinas, *workshops* e atendimentos individuais e em grupos. Nesses espaços, os participantes seriam convidados a pensar sobre o futuro profissional, o projeto de vida e de carreira, o mercado de trabalho, a rede social de apoio e as competências de carreira necessárias para a obtenção de resultados objetivos e subjetivos após a conclusão da graduação.

Para enquadrar esses programas, seria útil considerar abordagens narrativas baseadas em perspectivas pós-modernas (Clark, Severy, & Sawyer 2004; Savickas, 2012; Schultheiss & Wallace, 2012; Ribeiro, 2009; 2011; 2012; 2013; Stead & Bakker, 2010). Assim, criar-se-iam espaços nos quais as pessoas seriam incentivadas a considerar a articulação entre o social e o individual de forma integrada, sem uma concepção que operasse a separação entre essas duas dimensões da vida humana. Como resultado, os participantes teriam condições de analisar suas realidades psicossociais como distintas e heterogêneas fazendo uma análise crítica dessas realidades e se posicionando de maneira proativa na busca dos melhores resultados no processo de construção da carreira, principalmente durante a transição universidade-trabalho.

Numa outra direção, no contexto das intervenções de carreira, existe a necessidade de se avaliar tanto o processo quanto os seus resultados. Nesse sentido, a ESTUT poderia ser utilizada como uma medida de resultado para verificar a eficácia dos programas de preparação

para a transição universidade-trabalho, bem como para o acompanhamento da situação sociolaboral dos egressos do ensino superior. Além disso, recomenda-se a utilização da escala para uso em futuras investigações que busquem explicar a relação entre o sucesso na transição universidade-trabalho e outras variáveis.

3 Limitações do estudo e agenda de pesquisa

Apesar das contribuições do estudo empírico, algumas limitações podem ser consideradas. O estudo qualitativo, mesmo tendo apresentado uma definição conceitual do sucesso na transição universidade-trabalho contextualizada para a realidade brasileira, baseou-se nas descrições oferecidas por um grupo homogêneo de recém-formados, graduados em sua maioria em universidades públicas de duas regiões do país. Nesse sentido, pode ser que características culturais e contextuais dos participantes tenham influenciado a maneira como descreveram o sucesso nessa etapa da carreira. Assim, generalizações a respeito desses resultados precisam ser contextualizadas.

Nos estudos quantitativos, todas as medidas utilizadas foram baseadas em autorrelatos, inclusive as variáveis consideradas contextuais. Esta limitação se justifica, em parte, pela dificuldade em localizar indicadores objetivos sobre tais variáveis, principalmente sobre o mercado de trabalho. Por isso, optou-se por avaliar os aspectos contextuais por meio das representações/percepções que os próprios sujeitos da sua realidade social. Adicionalmente, o número de participantes desses estudos situou-se no patamar mínimo recomendado (Cabrera-Nguyen, 2010). Para minimizar os impactos do tamanho da amostra, os procedimentos de validação cruzada e o desenho longitudinal foram utilizados.

Em relação à ESTUT, a versão validada não foi capaz de saturar todos os aspectos do modelo teórico inicial. Esse resultado pode ser justificado, visto que o desenvolvimento e a validação de novas medidas exigem testes e replicações sistemáticas com a finalidade de aperfeiçoamento. Na agenda de pesquisa são apresentadas sugestões para refinamento do instrumento.

Por outro lado, a opção pelo uso dos modelos de segunda ordem no estudo longitudinal possibilitou diminuir a complexidade das trajetórias preditivas e simplificar a solução. No entanto, os resultados apontaram apenas relações gerais entre as “variáveis latentes”, não sendo possível discutir a influência exercida entre as diferentes variáveis e os indicadores de sucesso na transição universidade-trabalho.

Outra limitação diz respeito à utilização simultânea da epistemologia construcionista social e de métodos positivistas. Isso pode ser considerado uma incongruência metodológica, pois trata-se de dois paradigmas diferentes. Apesar das diferenças epistemológicas, acredita-se que o uso de múltiplos métodos em pesquisas mistas é um caminho possível e necessário para ampliar a compreensão dos fenômenos investigados.

Como agenda de pesquisa, uma clara recomendação é a replicação do estudo qualitativo em diferentes contextos com o objetivo revalidar os resultados encontrados sobre a definição conceitual do sucesso na transição universidade-trabalho. Estudos multiculturais e com grupos minoritários são necessários. Mais pesquisas devem ser realizadas buscando confrontar a qualidade/tipo de formação oferecida pelas IES brasileiras e os resultados alcançados na carreira depois da graduação.

Em relação à ESTUT, sugere-se que sejam dedicados esforços para o refinamento da medida, principalmente com a inclusão de novos itens que retratem os resultados associados à construção da identidade profissional. Além disso, seria recomendada a realização de comparações multigrupos com o objetivo de testar a invariância e a estabilidade da medida em diversos grupos simultaneamente (Damásio, 2013).

Para uma compreensão mais clara da dinâmica entre as variáveis individuais e contextuais e os indicadores de sucesso na transição universidade-trabalho, sugere-se a realização de novas pesquisas com a utilização de modelos de primeira ordem. Mais estudos sobre a relação do *locus* de controle e os indicadores de sucesso na transição universidade-trabalho são sugeridos no sentido de evidenciar os impactos da internalidade e da externalidade.

Recomenda-se ainda a implantação e avaliação de programas de preparação para a transição. Dados do estudo qualitativo poderiam ser usados como referência para o seu planejamento e a ESTUT poderia ser utilizada como uma medida de avaliação dos resultados do processo.

Para finalizar, espera-se que os resultados apresentados nesta tese possam fomentar novas reflexões sobre o sucesso na transição universidade-trabalho e ampliar as possibilidades descritivas sobre os resultados esperados (e os possíveis) após a conclusão da graduação. Fica o convite para que os resultados desta investigação sirvam como incentivo para estudos futuros que avancem na compreensão do sucesso na transição universidade-trabalho como um fenômeno psicossocial complexo e multideterminado, no qual aspectos objetivos e subjetivos, individuais e contextuais interagem mutuamente, influenciando na qualidade dos resultados alcançados após a conclusão da graduação.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS²³

- Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 53–62.
- Aguiar, F. R. A. & Conceição, M. I. G. (2009). Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10 (2). 105-115
- Allen, T. D., Lentz, E. & Day, R. (2006). Career success outcomes associated with mentoring others. *Journal of Career Development*, 32 (2), 272-285.
- Amaral, D. P. & Oliveira, F. B. (2011). O ProUni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. *Ensaio: avaliação das Políticas Públicas de Educação*, 19 (70), 21-42.
- April, K., Dharani, B., & Peters, B. K. G. (2011). Leader career success & locus of control expectancy. *Academy of Taiwan Business Management Review*, 7 (3), 28-40.
- Arthur, M. B., Hall, D. T., & Laurence, B. S. (1989). Generationg new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach. In: M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Laurence (orgs.). *Handbook of Career Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arthur, M. B., Khapova, S. N., & Wilderom, C. P. M. (2005). Career success in a boundaryless world. *Journal of Organizational Behavior*. 26, 177-202.
- Ashby, J. S. & Schoon, I. (2010). Career success: the role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 350-360.
- Azzi, R. G. & Polydoro, S. (2006). Autoeficácia proposta por Albert Bandura. In: R.G. Azzi, & S. Polydoro (Orgs.). *Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 1977.
- Barbosa, A. L. N. H. & Barbosa-Filho, F. H. (2012). Diferencial de salários entre os setores público e privado no Brasil: um modelo de escolha endógena. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Recuperado em 29 de agosto de 2014, em http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=15110.

23 De acordo com o estilo APA – American Psychological Association

- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 18, 1-13.
- Blickle, G., Oerder, K., & Summers, J. K. (2010). The impact of political skill on career success of employees' representatives. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 383-390.
- Blickle, G., Witzki, A., & Schneider, P. B. (2009). Self-initiated mentoring and career success: A predictive field study. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 94-101.
- Blustein, D. L. (1995). Toward a contextual perspective of the school-to-work transition: a reaction to Feij *et al.* *Journal of Vocational Behavior*, 46, 275-265.
- Blustein, D. L. (1999). A match made in heaven? Career development theories and the school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47, 348-352.
- Blustein, D. L.; Schultheiss, D. E. P., & Flum, H. (2004). Toward a relation perspective of the psychology of careers and working: A social construcionist analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 423-440.
- Boehm, J. K. & Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness lead to career success? *Journal of Career Assessment*, 16, 101-116.
- Bohoslavsky, R. (1983). *Vocacional: teoria, técnica e ideologia*. São Paulo: Cortez.
- Borges, A. M. C. (2012). O emprego no Brasil urbano nos anos 2000. Recuperação e reconfiguração. *Revista em Pauta*, 30 (10), 17-34.
- Boudreau, J. W., Boswell, W. R. & Judge, T. A. (2001). Effects of personality on executive career sucess in the United States and Europe. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 53-81.
- Bozionelos, N. (2004). Mentoring provided: Relation to mentor's career success, personality and mentoring received. *Journal of Vocational Behavior*, 64 (1), 24-46.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. promulgada em 5 de outubro de 1988.
- Brown, D. (2000). Theory and the school-to-work transition: are the recommendations suitable for cultural minorities. *The Career Development Quarterly*, 48, 370-375.

- Bruce, R. A. & Scott, S. G. (1994). Varieties and commonalities of career transitions: Louis' typology revisited. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 15-40.
- Bynner, J. & Parsons, S. (2002). Social exclusion and the transition from school-to-work: the case of Young people not in education, employment or training (NEET). *Journal of Vocational Behavior*, 60, 289-309.
- Byrne, Z. S., Dik, B. J. & Chiaburu, D. S. (2008). Alternatives to traditional mentoring in fostering career success. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 429-442.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the Journal of the Society for Social Work and Research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1 (2), 99-103.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). (2013). Quais os tipos de pós-graduação existem e quais as suas diferenças? Recuperado em 25 de maio de 2013, de <http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/3019-quais-os-tipos-de-pos-graduacao-existem-e-quais-as-suas-diferencas>.
- Carlini-Cotrim, B. (1996). Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Revista de Saúde Pública*, 30 (3), 285-93.
- Cassepp-Borges, V., Balbinotti, M. A. A., & Teodoro, M. L. M. (2010). Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. In: L. Pasquali (cols). *Instrumentação Psicológica: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Catani, A. M. & Hey, A. P. (2007). A educação superior e as tendências das políticas de ampliação do acesso. *Atos de Pesquisa em Educação*, 2 (3), 414-429.
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9 (2), 233-255.
- Classificação Brasileira das Ocupações (CBO). Recuperado em 29 de agosto de 2014, de <http://www.mtecbo.gov.br>.
- Clark, M. A., Severy, L., & Sawyer S. A. (2004). Creating connections: Using a narrative approach in career group counseling with college students from diverse cultural backgrounds. *Journal of College Counseling*, 7, 24-31.
- Colakoglu, S. N. (2011). The impact of career boundarylessness on subjective career success: The role of career competencies, career autonomy, and career insecurity. *Journal of Vocational Behavior*, 79 (1), 47-59.

- Converse, P. D., Pathak, J., DePaul-Haddock, A. M., Gotlib T., & Merbedone, M. (2012). Controlling your environment and yourself: implications for career success. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 148-159.
- Coupland, C. (2004). Career definition and denial: A discourse analysis of graduate trainees' accounts of career. *Journal of Vocational Behavior*, 64 (3), 515-532.
- Costello. A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10, 1-9.
- Cunha, L. A. (2000). O ensino superior e a universidade no Brasil. In: E. M. T Lopes, L. M. Faria Filho, & C. G. Veiga, (orgs.) *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Day, R. & Allen, T.D. (2004). The relationship between career motivation and self-efficacy with protégé career success. *Journal of Vocational Behavior*, 64, p.72-91.
- Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 de Abril de 2007.
- Damásio, B. F. (2013). Contribuições da análise fatorial confirmatória multigrupo (AFCMG) na avaliação de invariância de instrumentos psicométricos. *Psico-USF*, 18 (2) 211-220.
- Dela Coleta, J. A. & Dela Coleta, M. F. (2006). *Atribuição de causalidade: teoria, pesquisa aplicações* 2ª ed. revisada. Taubaté: Cabral.
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). (2011). *Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda: 2010-2011*. Qualificação Social e Profissional. Recuperado em 29 de agosto de 2014, de <http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A333FE61F01334177BE1E3716/qualificacao.pdf>.
- De Vos, A. & Soens, N. (2008). Protean attitude and career success: the mediating role of self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 449-456.
- De Vos, A., De Clippeleer, I., & Dewilde, T. (2009). Proactive career behaviors and career success during early career. *The British Psychological Society*, 82, 761-777.

- De Vos, A., De Hauw, S., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2011). Competency development and career success: The mediating role of employability. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 438-447.
- Dias, C. A. (2000). Grupo focal: Técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade: Estudos*, 10 (2), 7-22.
- Dietrich, J., Jokisaari, M., & Nurmi, J. E. (2012). Work related appraisals and stress during the transition from education to work. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 82-92.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Durham E. R. (2003). *O ensino superior no Brasil: Público e privado*. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Documento de Trabalho 3/03. Recuperado em 22 de julho de 2014, de <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>.
- Dries, N. (2011). The meaning of career success: Avoiding reification through a closer inspection of historical, cultural and ideological context. *Career Development International*, 16, 364–384.
- Dries, N., Pepermans, R., & Carlier, O. (2008). Career success: constructing a multidimensional model. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 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, 543–560.
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: Reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES e-working paper*, 60, Recuperado em 25 de abril de 2013, de www.cies.iscte.pt/.../CIES-WP60_Duarte_003.pdf.
- Ebberwein, C. A., Krieshok, T. S., Ulven, J. C., & Prosser, E. C. (2004). Voices in transition: Lessons on career adaptability. *The Career Development Quarterly*, 52, 292–308.
- Elfering, A., Semmer, N. K., Tschan, F., Kalin, W., & Bucher, A. (2007). First years in job: A three-wave analysis of work experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 97-115.
- Ettington, D.R. (1998) Successful career plateauing. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 72-88.

- Faria, L. C., Taveira, M. C., & Saavedra, L. M. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: Diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (2), 17-30.
- Fernandez, A., Fouquereau, E., & Heppner, M. J. (2008). The career transition inventory. A psychometric evaluation of a French version (CTI-F). *Journal of Career Assessment*, 16 (2), 384-398.
- Ferrari, L., Nota, L., Soresi, S., Blustein, D. L., Murphy, K. A., & Kenna, A.C. (2009). Constructions of work among adolescents in transition. *Journal of Career Assessment*, 17, 99-115.
- Gerber, T. & Saiki, D. (2010). Success according to professional in the fashion industry. *The Career Development Quarterly*. 58, 219-229.
- Gergen, K. J. (1985). The Social Constructionism movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40 (3), 266-275.
- Godshalk, V. M. & Sosik, J. J. (2003). Aiming for career success: the role of learning goal orientation in mentoring relationship. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 417-437.
- Graham, C. & McKenzie, A. (1995). Delivering the promise: The transition from higher education to work. *Education + Training*, 37 (1), 4-11.
- Grosso, J.A. (2011). Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do estado nacional. *Avaliação*, 16 (1), 37-55.
- Guichard, J. (2012). How to help emerging adults develop their career and design their lives in an age of uncertainty. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7 (4), 298-310.
- Gunz, H. P. & Heslin, P. A. (2005). Reconceptualizing career success. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 105-111.
- Hall, D. T. & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*. 26, 155-176.
- Hansen, L. S. (1999). Beyond school to work: continuing contributions of a theory and practice to career development of youth. *The Career Development Quarterly*, 47, 353-358.

- Heckhausen, J. (2002). Introduction: Transition from school to work; societal opportunities and individual agency. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 173-177.
- Heppner, M. J. Multon, K. D., & Johnston, J. A. (1994). Assessing psychological resources during career change: Development of the career transitions inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 55-74.
- Herr, E. L. (1999). Theoretical perspectives on the school-to-work transition: Reactions and recommendations. *The Career Development Quarterly*, 47, 359-364.
- 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*, 25, 113-136.
- Hirschi, A. (2010.) The role of chance events in the school-to-work transition: the influence of demographic, personality and career development variables. *Journal of Vocational Behavior*, 77 (1), 39-49.
- Horton, N. J., & Kleinman, K. P. (2007). Much Ado about nothing: A comparison of missing data methods and software to fit incomplete data regression models. *The American Statistician*, 61, 79-90.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2011). Ministério da Educação. *Censo da educação superior: 2010 – Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010*. Recuperado em 23 de abril de 2013, de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2012). Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior 2011*, Recuperado em 23 de abril de 2013, de http://www.crub.org.br/upload/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2011.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2013a). Ministério da Educação. *Sinopse da Educação Superior 2012*. Recuperado em 23 de julho de 2014, de <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2013b). Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior 2011*. Resumo Técnico. Recuperado em 23 de julho de 2014, de http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado.

- Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA). (2013). *Mercado de Trabalho: conjuntura e análise*. Ministério do Trabalho e Emprego. Análise do Mercado de Trabalho, 18. Recuperado em 07 de setembro de 2014, de www.ipea.gov.br/agencia/.../mercadodetrabalho/bmt55_completo.pdf.
- Jansen, P. G. W. & Vinkenbure, C. J. (2006). Predicting management career success from assessment data: a longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 253-266.
- Johnson, B. (2001). Toward a new classification of nonexperimental quantitative research. *Educational Research*, 30 (2), 3-13.
- Johnson, C. D. & Eby, L. T. (2011). Evaluating career success of african american males: it's what you know and who you are the matters. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 699-709.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J., & Barrick, M. R. (1999). The Big Five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52, 621-652.
- Kilimnik, Z.M., Sant'Anna, A. S., Oliveira, L. C. V., & Barros, D. T. R.(2008). Seriam as âncoras de carreira estáveis ou mutantes? Um estudo com profissionais de Administração em transição de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (1), 43-60.
- Kirchmeyer, C. (2006). The different effects of family on objective career success across gender: a test of alternative explanations. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 323-346.
- Koen, J., Klehe, U., & Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 395-408.
- Koivisto, P., Vuori, J., & Nykyri, E. (2007). Effects of the school-to-work group method among young people. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 277-296.
- Krein, J. D., Santos, A. L., & Moretto, A. (2013). Trabalho no Brasil: Evolução recente e desafios. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, 34 (124), 27-53.
- Krumboltz, J. D. & Worthington, R. L. (1999). The school-to-work transition from a learning theory perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 312-325.
- Kuijpers, M. A. C. T., Schyns, B., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for career success. *The Career Development Quarterly*, 55, 168-178.

- Lacombe, F. J. M. (2004). *Dicionário de administração*. São Paulo: Saraiva.
- Lau, V. P. & Shaffer, M. A. (1999) Career success: the effects of personality. *Career Development International*. 4 (4), 225-231.
- Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 de janeiro de 2005.
- Lei nº 11.552 de 19 de novembro de 2007. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 de abril de 2007.
- Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 de agosto de 2012.
- Lent, R. W. (2013). Career-life preparedness: revisiting career planning and adjustment in the new workplace. *The Career Development Quarterly*, 61, 2-14.
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47, 297-311.
- Lent, R. W. & Worthington, R. L. (1999). Introduction: Applying Career Development Theories to the school-to-work transition process. *The Career Development Quarterly*, 47, 291-296.
- Mello, P. B. & Silva, M. F. (2008). ProUni: Quatro anos de história. *Revista ProUni*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Superior. Brasília.
- Lent, R. W. & Worthington, R. L. (2000). On school-to-work transition, career development theories and cultural validity. *The Career Development Quarterly*, 48, 376-384.
- Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S. & Ferrari, L. (2007). Realistic major previews in the school-to-college transition of italian high school students. *The Career Development Quarterly*, 56 (2), 183-191.
- Letelier, G. M. E. (1999). Escolaridade e inserção no mercado de trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, 17, 133-148.

- Lobato, A. L. & Labrea, V. V. (2013). Juventude e Trabalho: contribuição para o diálogo com as políticas públicas. *Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA): Mercado de Trabalho: conjuntura e análise*. Ministério do Trabalho e Emprego, 18. Recuperado em 29 de agosto de 2014, de <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt55>.
- Louis, M. (1980). Career transitions: Varieties and commonalities. *Academy of Management Review*, 5, 329-340.
- Magalhães, M. O. (2011). Quinta demanda-chave para a Orientação Profissional: como ajudar o indivíduo a entender e enfrentar as múltiplas transições em sua carreira? Enfoque transicional. In: M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs). *Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (v.1). São Paulo: Vetor.
- Magalhães, M. & Teixeira, M. A. P. (2013). Antecedentes de comportamentos de busca de emprego na transição da universidade para o mercado de trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29 (4), 411-419.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pêro Pinheiro: Report Number.
- Maurer, T. J. & Chapman, E. F. (2013). Ten years of career success in relation to individual and situational variables from the employee literature. *Journal of Vocational Behavior*. 83 (3), 450-453.
- Mcquarrie, F. A. E. & Jackson, E. L. (2002). Transitions in leisure careers and their parallels in work careers: the effect of constraints on choice and action. *Journal of Career Development*, 29 (1), 37-53.
- Mevicar, D. & Anyadike-Danes, M. (2002). Predicting successful and unsuccessful transitions from school to work by using sequence methods. *Journal of Royal Statistical Society*. 165(2), 317-334.
- Milfont, T. L. & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 111-121.
- Ministério da Educação (MEC). (2009). Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano. Recuperado em 29 de agosto de 2014, de <http://portal.mec.gov.br>.

- Moore, C., Gunz, H., & Hall, D. T. (2007). Tracing the historical roots of career theory in management and organization studies. In: H. P. Gunz, & M. Peiperl. *Handbook of Career Studies*. Londres: SAGE Publications.
- Mulhall, S. (2011). CSI: Career success investigation. *Irish Journal of Management*, 30, 67–93.
- Munhoz, I. M. S. (2010). *Educação para a carreira e representações sociais de professores: Limites e possibilidades na educação básica*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Nicholson, N. & Waal-Andrews, W. (2005). Playing to win: biological imperatives, self-regulation, and trade-offs in the game of career success. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 137-154.
- Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L., & Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: A meta-analyses. *Personnel Psychology*, 58, 367-408.
- Ng, T. W. H. & Feldman, D. C. (2007). The school-to work transition: a role identity perspective. *Journal of Vocational Behavior*. 71 (1), 114-134.
- Nunes, E. O. (2012). *Educação superior no Brasil: Estudos, debates, controvérsias*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Nunes, E. & Carvalho, M. M. (2007). Ensino universitário, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros. *Sociologias*, 9 (17), 190-215.
- Oliveira, L. B. (2011). Percepções e estratégias de inserção no trabalho de universitários de Administração. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12 (1), 83-95.
- Oliveira, M. C., Detomini, V. C., & Melo-Silva, L. L. (2013). Sucesso na transição universidade-trabalho: Expectativas de universitários formandos. *Psicologia em Revista*, 19 (3), 497-518.
- Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Dela Coleta, M. F. (2012). Pressupostos teóricos de Super: Datados ou aplicáveis a Psicologia Vocacional contemporânea? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13 (2), 223-234.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Education at a glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing.

- Osório, A. C. N. (2001). Políticas e desafios na educação para os trabalhadores empregados e desempregados. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, 7 (14), 22-41.
- Pachulicz, S., Schmitt, N., & Kuljanin, G. (2008). A model of career success: a longitudinal study of emergency physicians. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 242-253.
- Patton, W. (2008). Recent developments in career theories: the influences of constructivism and convergence. In: J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck (orgs). *International handbook of career guidance*. Nova York: Springer.
- Pasquali, L. (2010). Testes referentes a construto: teoria e modelo de construção. In: L. Pasquali (cols). *Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Perrone, L. & Vickers, M. H. (2003). Life after graduation as a “very uncomfortable world”: an Australian case study. *Education + Training*, 45, 69-78.
- Phillips, S. D., Blustein, D. L. Jobin-Davis, K., & White, S. F. (2002). Preparation for school-to-work transition: the views of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 202-216.
- Pinquart, M., Juang, L.P., & Silbereisen, K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: a longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 329-346.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior*. Londres: Sage.
- ProUni. (2013). Programa. Recuperado em 20 de abril de 2013, de <http://prouniportal.mec.gov.br/>
- Quishida, A. & Casado, T. (2009). Adaptação à transição de carreira na meia idade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10 (2). 1-18.
- Rasera, E.; Guanaes, C., & Japur, M. (2004). Psicologia, ciência e construcionismos: Dando sentido ao Self. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 17 (2), 157-165.
- Rasera, E. & Japur, M. (2005). Os sentidos da construção social: O convite construcionista para a Psicologia. *Paidéia*, 15(30), 21-29.

- Ribeiro, M. A. (2009). A trajetória da carreira como construção teórico-prática e a proposta dialética da carreira psicossocial. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12 (2), 203- 216.
- Ribeiro, M. A. (2011). Algumas contribuições brasileiras para a Orientação Profissional: O enfoque socioconstrucionista em Orientação Profissional – uma proposta. In M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira: enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção* (Vol. 2). São Paulo: Vetor.
- Ribeiro, M. A. (2012). *Uma abordagem psicossocial da carreira com base no Construcionismo Social*. 2012. 238f. Tese (Livre-Docência) não publicada. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Ribeiro, M. A. (2013). Reflexiones epistemológicas para la orientación profesional em América Latina: Una propuesta desde el Construccinismo Social. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 10 (24), 2-10.
- Robson, S. M., O'Hansson, R., Abalos, A., & Booth, M. (2006). Successful aging: Criteria for aging well in the work place. *Journal of Career Development*. 33 (2), 156-177.
- Santos, G. P. G. (2008). Desemprego, informalidade e precariedade: A situação do mercado de trabalho no Brasil pós 1990. *Pro-Posições*, 19 (2). 151-161.
- Santos, D. B. & França, R. L. (2011). Reestruturação produtiva do mundo do trabalho e a formação profissional tecnológica. *Revista Labor*, 6 (1), 280-293.
- Santos, A. A. A., Mognon, J. F., & Joly, M. C. R. A. (2011). Crenças de autoeficácia na transição para o trabalho em formandos de engenharia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12 (2), 197-204.
- Savickas, M. L. (1999). The transition from school-to-work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 326-336.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In: S. D. Brown & R. W. Lent (Orgs.). *Career development and counseling: putting theory and research to work*. Nova Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: a paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13-19.

- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M. E., Guichard, J. Soresi, S., & *et al.* (2009). Life Design: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), 239-250.
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analysing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9 (2), 2-18.
- Schlossberg, J, Waters R., & Goodman, P. (1995). *Counseling adults in transition: linking theory with practice*. Nova York: Harper & Row.
- Schoon, I., Martin, P., & Ross, A. (2007). Career transitions in times of social change. His and her story. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 78-96.
- Schwartzman, S. (2000). A revolução silenciosa do ensino superior. In: E. R. Durham, & H. Sampaio, (Orgs.). *O ensino superior em transformação*. São Paulo, NUPES/USP, 13-30.
- Schultheiss, D. E. & Wallace, E. (2012). An introduction to social constructionism in vocational psychology and career development. In: P. McIveen & D. E. Schultheiss (Orgs.), *Social Constructionism in Vocational Psychology and Career Development* (pp. 1-8). Roterdã, NT: Sense Publisher.
- Scott, C. M. (2002). Counseling adults in career transition: Reflections of a counselor-in-training. *Journal of Career Development*, 28 (3), 215-220.
- Segnini, L. R. P. (2000). Educação e trabalho: Uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo em Perspectiva*, 14 (2), 72-81.
- Serrão, J. V. (1983). *História das universidades*. Porto: Lello e Irmão.
- Siebert, S. E. & Kraimer, M. L. (2001). The five-factor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 1-21.
- Singh, R., Ragins, B. R., & Tharenou, P. (2009). What matters most? The relative role of mentoring and career capital. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 56-67.
- Solberg, V. S., Gusavac, V. S., Hamann, T., Felch, J., Johnson, J., Lamborn, S., & Torres, J. (1998). The adaptative success identity plan (ASIP): A career intervention for college students. *The Career Development Quarterly*, 47, 48-76.
- Spink, M. J. (2004). *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Spurk, D. & Abele, A. E. (2014). Synchronous and time-lagged effects between occupational self-efficacy and objective and subjective career success: Findings from a four-wave and 9-year longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 119–132.
- Stead, G. B. (2004) Culture and career psychology: A social constructionist perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 389-406.
- Stead, G. B. & Bakker, T. M. (2010). Discourse analysis in career counseling and development. *The Career Development Quarterly*, 59, 72-86.
- Sterrett, E. A. (1999). A comparison of woman's and men's career transitions. *Journal of Career Development*, 25 (4), 249-259.
- Super, D. E. (1985). Coming of age in Middletown: Career in the making. *American Psychologist*, 40, 405-414.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In: D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Swanson, J. L. & Fouad, N. A. (1999). Applying theories of person-environment fit to the transition from school to work. *The Career Development Quarterly*, 47, 337-347.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*, 6^a ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Taneguti, L.Y. (2013). *Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade*. Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Recuperado em 22 de julho de 2014, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13948&Itemid=.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Teixeira, M. A. P. (2002). *A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem*. Tese de doutorado não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Brasil.
- Teixeira, M. A. P. (2010). *Desenvolvimento de Carreira em Universitários: Construção de um instrumento*. Trabalho apresentado no III Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão. São Paulo, SP.

- Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... E agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (1), 47-62.
- 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.
- Teixeira, M. A. P.; Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2007). Escalas de Exploração Vocacional (EEV) para universitários. *Psicologia em Estudo*, 12 (1), 195-202.
- Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Super, D. E., Jordaan, J. P., & Myers, R. A. (1984). *Career Development Inventory: Volume 2: Technical manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Tomasik, J., Hardy S., Haase. C. M., & Heckhausen, J. (2009). Adaptative adjustment of vocational aspirations among German youths during the transition from school to work. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 38-46.
- Tynkkynen, L., Nurmi, J. E., & Salmela-Aro, K. (2010). Career goal-related ties during two educational transitions: antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 448-457.
- Van der Heijden, B. I. J. M., Lange, A. H., Demerouti, E., & Van der Heijde, C. M. (2009). Age effects on the employability-career success relationship. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 156-164.
- Vieira, D. M. P. A. (2008). *Perspectiva sociocognitiva da transição do ensino superior para o trabalho: influência da auto-eficácia e dos objetivos no sucesso de uma transição vocacional*. Tese de doutorado não publicada, Universidade do Porto. Cidade do Porto, Portugal.
- Vieira, D., Maia, J., & Coimbra, J. L. (2007). Do ensino superior para o trabalho: Análise factorial confirmatória da Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT). *Avaliação Psicológica*, 6 (1), 3-12.
- Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2006). Sucesso na transição escola-trabalho: A percepção de finalista do ensino superior português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7 (1), 1-10.
- Vieira, D. A., Caires, S., & Coimbra, J. L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para a inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12 (1), 29-36,

- Weise, B. S., Freund, A. M., & Baltes, P. B. (2002). Subjective career success and emotional well-being: longitudinal predictive power of selection, optimization, and compensation. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 321-335.
- Wendlandt, N. M. & Rochlen, A. B. (2008). Addressing the college-to-work transition. *Journal of Career Development*, 35 (2), 151-165.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. In: C. Antaki (Org.) *Analysin everyday explanation: A casebook of methods*. London Sage.
- White, B. J. (2009). Addressing career success issues of african americans in the workplace: an undergraduate bussiness program intervention. *The Career Development Quarterly*, 58, 71-76.
- Wu, P., Foo, M., & Turban, D. B. (2008). The role of personality in relationship closeness, developer assistance and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 440-448.
- Yang, E. & Gysbers, N. C. (2007). Career transitions of college senior. *The Career Development Quarterly*, 56, 157-170.
- Young, R. A. & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and Social Constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 373-388.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Sumário Cronológico (por periódico) da Revisão da Literatura sobre Transição de Carreira (período de 1996 a 2012)

REVISTA	AUTOR/ANO/TÍTULO	ORIGEM	POPULAÇÃO-ALVO	OBJETIVOS	MÉTODO	ASPECTOS RELACIONADOS À TRANSIÇÃO
JVB	Blustein, D. (1995). Toward a contextual perspective of the school-to-work transition: a reaction to Feij et al.	Estados Unidos	Texto Teórico	Discussão teórica sobre o problema e os resultados da pesquisa realizada por Feij et al	Texto Teórico Sugerem a utilização de método quanti-quali nos estudos sobre a TET.	Aponta que fatores individuais (tais como gênero) e de contexto (características da escola, da cultura, e da estrutura de oportunidades) afetam a Transição Escola-Trabalho (TET)
JVB	Heckhausen, J. (2002). Introduction: transition from school to work; societal opportunities and individual agency	Estados Unidos	Prefácio edição especial sobre a TET	Apresentar os artigos baseados no simpósio europeu sobre a TET : antecedentes e consequências organizado na 7ª. Biental da Associação Europeia de Pesquisa sobre a adolescência	Prefácio	
JVB	Bynner, J., & Parsons, S. (2002). Social exclusion and the transition from school-to-work: the case of Young people not in education, employment ou training (NEET)	Inglaterra	Jovens de uma base de dados. Ingleses nascidos em 1970	Testar um modelo da relação entre os jovens que não tiveram educação, emprego ou treinamento e as realizações educacionais e circunstâncias prévias para acessar as dificuldades para a construção de uma identidade adulta.	Quantitativo Longitudinal prospectivo	Influência da classe social, gênero e raça para a TET. Para garotos morar em cidade do interior e para as garotas a falta de interesse dos pais na educação influenciaram a situação de não educação, emprego ou treinamento
JVB	Scott, C. M. (2002). Counseling adults in career transition: reflections of a counselor-in-training	Estados Unidos	Relato de experiência	Relatar a experiência de um aluno de pós-graduação em aconselhamento de carreira sobre o método de aconselhamento na transição de carreira de adultos	Relato de Experiência	
JVB	Phillips, S. D. <i>et. al.</i> (2002) Preparation for school-to-work transition: the views of high school students	Estados Unidos	Estudantes americanos do ensino médio	Identificar os fatores que facilitam a preparação para a TET	Estudo Qualitativo, entrevistas (narrativas)	Transição adaptativa: Dimensões psicológicas: satisfação com o trabalho, congruência escolha/ocupação, identidade vocacional coerente, Dimensão social/econômica: emprego e estabilidade.

REVISTA	AUTOR/ANO/TÍTULO	ORIGEM	POPULAÇÃO-ALVO	OBJETIVOS	MÉTODO	ASPECTOS RELACIONADOS À TRANSIÇÃO
JVB	Pinquart, M., Juang, L. P., & Silbereisen, K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: a longitudinal study	Alemanha e Estados Unidos	Arquivo de dados da Alemanha. Adolescentes que não estão na universidade	Investigar se autoeficácia acadêmica e as notas obtidas entre os 12 e 15 anos estão associadas com desemprego e satisfação no trabalho aos 21 anos	Quantitativo Longitudinal (Eq. Estrutural)	Desemprego Satisfação no trabalho
JVB	Ng., T. W. H, Feldman, D.C. (2007). The school-to work transition: a role identity perspective	China Estados Unidos	Texto Teórico	Propor a inclusão da variável identidade com o trabalho nos estudos sobre a TET.	Texto Teórico	Identificação com o papel do trabalhador facilita a TET Fatores individuais: independência, perseverança, autoeficácia, Fatores Sociais/contextuais: Ambiente institucional (políticas e programas educacionais, políticas econômicas e governamentais) estratégias organizacionais, estágios, praticas de R&S, rede social, socialização organizacional
JVB	Schoon, I., Martin, P., & Ross, A. (2007). Career transitions in times of social change. His and her story	Inglaterra	Jovens de uma base de dados de mais de 20.000 ingleses nascidos em 1958 e 1970	Investigar a relação das origens socioeconomicas da familia de origem (tempo do 1º.filho) e agencia pessoal na transição de carreira de homens e mulheres	Quantitativo Longitudinal prospectivo	Questões associadas a classe social, gênero e raça associados a transição. Agência pessoal e contexto social ajudam a compreender o processo de transição na carreira.
JVB	Koivisto, P., Vuori, J., & Nykyri, E. (2007). Effects of the school-to-work group method among young people	Finlândia	Adolescentes filandeses	Testar um método de orientação para a TET com jovens de 15-25 anos que estão passando pela TET	Estudo experimental	Participar do grupo estava relacionado: Conseguir emprego Objetivos pessoais Independência financeira Colabora com a saúde mental e diminui os sintomas de estresse
JVB	Tomasik, J., Hardy S., Haase. C. M, & Heckhausen, J. (2009). Adaptative adjustment of vocational aspirations among German youths during the transition from school to work	Alemanha e Estados Unidos	Estudantes/ adolescentes alemães (final da graduação ensino médio)	Questionar se o ajustamento dinâmico das aspirações exerce influencia no sucesso na TET (engajamento e desengajamento de objetivos -estratégias de controle e preditores de trajetórias adaptativas e ajustamento das aspirações)	Quantitativo Longitudinal	Probabilidade de conseguir o estágio (<i>apprenticeship</i>) Conseguir o treinamento desejado com promoção

REVISTA	AUTOR/ANO/TÍTULO	ORIGEM	POPULAÇÃO-ALVO	OBJETIVOS	MÉTODO	ASPECTOS RELACIONADOS À TRANSIÇÃO
JVB	Tynkkynen, L., Nurmi, J. E., & Salmela-Aro, K. (2010). Career goal-related ties during two educational transitions: antecedents and consequences	Finlândia	Adolescentes finlandeses na transição da educação compulsória para a pós-compulsória	Examinar como os objetivos de carreira estão associados aos vínculos sociais e como tais objetivos mudam ao longo do tempo (antecedentes e consequências)	Quantitativo Longitudinal prospectivo	Importância das redes sociais na TET Quem são os membros da rede ao longo do tempo
JVB	Hirschi, A. (2010). The role of chance events in the school-to-work transition: the influence of demographic, personality and career development variables	Alemanha	Adolescentes suíços e europeus (educação e treinamento vocacional ou colegial)	Investigar em que medida os estudantes percebem os <i>Chance events</i> que afetam a Transição escola-trabalho Examinar se variáveis sociodemográficas, personalidade e variáveis do desenvolvimento (decisão e planejamento de carreira) prediz a quantidade de <i>Chance events</i> Investigar a relação entre os <i>chance events</i> e o sucesso subjetivo na transição de carreira	Quantitativo Retrospectivo Longitudinal/prospectivo	O sucesso na transição foi avaliado por meio de duas medidas subjetivas: Correspondência da situação vocacional/educacional com os objetivos e Satisfação geral com a situação vocacional/educacional
JVB	Dietrich, J., Jokisaari, M., & Nurmi, J. E. (2012). Work related appraisals and stress during the transition from education to work	Alemanha e Finlândia	Graduandos finlandeses de escolas politécnicas	Examinar as avaliações sobre os objetivos pessoais durante a TET e sua relação com o estresse em diferentes domínios da vida	Quantitativo Longitudinal prospectivo	Importância e progresso dos objetivos profissionais durante a transição
TCDQ	Lent, R. W. & Worthington, R. L. (1999). Introduction; Applying Career Development Theories to the school-to-work transition process	Estados Unidos	Prefácio edição especial sobre a TET	Examinar como as diferentes teorias do desenvolvimento de carreira podem ser empregadas para a compreensão do processo de TET.	Prefácio	Aponta a importância da TET estar articulada às políticas públicas especialmente para jovens que não cursaram ensino superior.
TCDQ	Hansen, L. S. (1999). Beyond school to work: continuing contributions of a theory and practice to career development of youth	Estados Unidos	Texto teórico	Discute o grupo de artigos da edição especial; apresenta o contexto histórico da educação para a carreira norte-americana	Texto teórico	Salienta a importância da educação para a carreira como estratégia para formar mão de obra qualificada e garantir a competitividade norte-americana.

REVISTA	AUTOR/ANO/TÍTULO	ORIGEM	POPULAÇÃO-ALVO	OBJETIVOS	MÉTODO	ASPECTOS RELACIONADOS À TRANSIÇÃO
TCDQ	Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition	Estados Unidos	Texto teórico	Considerar a teoria sociocognitiva de carreira como uma perspectiva para a análise do processo de TET	Texto teórico	Agência pessoal, autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos estão relacionadas a TET e interagem com variáveis demográficas e contextuais. Considera a TET como um processo e não um evento Sugere novas pesquisas comparando a TET entre diferentes grupos
TCDQ	Blustein, D. L. (1999). A match made in heaven? Career development theories and the school-to-work transition	Estados Unidos	Texto teórico	Discutir as principais contribuições dos artigos da edição especial do TCDQ para o processo de TET	Texto teórico	Transição de jovens que saem do ensino médio para o trabalho, Enfatiza os aspectos desenvolvimentistas da TET, Agência pessoal e aspectos psicológicos e contextuais afetam a TET, Importância da autoeficácia na TET, Suporte social como elemento facilitador da TET, Estudos recentes da TET buscam compreender como os jovens constroem sentidos para as suas experiências, Sugestão de estudos qualitativos
TCDQ	Savickas, M. L. (1999). The transition from school-to-work: a developmental perspective	Estados Unidos	Texto teórico	Apresentar como a teoria desenvolvimentista do desenvolvimento de carreira oferece um modelo abrangente para conceituar a TET	Texto teórico	Apresenta diferentes tipos de transição Enfatiza que planejamento e exploração de carreira são os melhores preditores da estabilização Estudos devem ser replicados visando examinar a TET em grupos diversos a partir do seu contexto Sugestão de estudos sobre a TET usar o método longitudinal prospectivo

REVISTA	AUTOR/ANO/TÍTULO	ORIGEM	POPULAÇÃO-ALVO	OBJETIVOS	MÉTODO	ASPECTOS RELACIONADOS À TRANSIÇÃO
TCDQ	Swanson, J. L. & Fouad, N. A. (1999). Applying theories of person-environment fit to the transition from school to work	Estados Unidos	Texto teórico	Descrever as contribuições das teorias pessoa ambiente para a compreensão da TET	Texto teórico	Fatores individuais e sociais influenciam a TET A TET inicia-se antes da transição e continua até a adaptação ao trabalho. Teorias desenvolvimentistas complementam as contribuições das teorias pessoa-ambiente Sucesso no ajustamento ao trabalho depende da satisfação com o ambiente de trabalho e a satisfação do ambiente de trabalho com o indivíduo. Sugere que a compreensão da TET deve levar em consideração populações específicas (e variáveis como raça, gênero, entre outras)
TCDQ	Herr, E. L. (1999). Theoretical perspectives on the school-to-work transition; reactions and recommendations	Estados Unidos	Texto teórico	Discutir a aplicabilidade das teorias tradicionais de carreira para entender e descrever o processo da TET. Questiona quem são os sujeitos tradicionais da TET para os quais as teorias de carreira se dirigem.	Texto teórico	Apresentam 3 componentes que facilitam a TET: escolarização, serviços de transição e ajustamento da força de trabalho
TCDQ	Krumboltz, J. D. & Worthington, R.L. (1999). The school-to-work transition from a learning theory perspective	Estados Unidos	Texto teórico	Discute a importância da aprendizagem como um fator importante para os estudantes desenvolverem habilidades de empregabilidade durante o processo da TET e também para desenvolverem habilidades de trabalho, crenças, interesses e valores	Texto teórico	A TET está mais relacionada com fatores econômicos (teoria do capital humano) do que com recursos psicológicos. Educação para a carreira como um elemento importante para a TET. Estudantes precisam ser preparados para ocupar diferentes tipos de trabalho/emprego. Aprender a se adaptar (adaptabilidade) é uma habilidade essencial para o sucesso na TET. Sucesso subjetivo relacionado ao envolvimento em atividades que promovam o aprendizado contínuo.

REVISTA	AUTOR/ANO/TÍTULO	ORIGEM	POPULAÇÃO-ALVO	OBJETIVOS	MÉTODO	ASPECTOS RELACIONADOS À TRANSIÇÃO
TCDQ	Brown, D. (2000). Theory and the school-to-work transition: are the recommendations suitable for cultural minorities	Estados Unidos	Texto teórico	Questiona os artigos da edição especial sobre a TET em relação a sua aplicabilidade para os grupos minoritários	Texto teórico	Salienta questões de raça e etnia Questiona a aplicabilidade das teorias do desenvolvimento de carreira para cultura diferentes da americana e europeia, Questões de comunicação (língua) e valores (individualismo e coletivismo) como elementos importantes a se considerados na aplicação das teorias de desenvolvimento de carreira para os grupos minoritários.
TCDQ	Lent, R. W. & Worthington, R. L. (2000). On school-to-work transition, career development theories and cultural validity	Estados Unidos	Texto teórico	Responder aos questionamentos do artigo de Brown (2000) sobre indiferença das teorias do desenvolvimento de carreira para as questões culturais e raciais	Texto teórico	Inclusão de outras variáveis além da raça (classe social, nível acadêmico e saliência do papel do trabalho Importância da autoeficácia para entender o desenvolvimento de carreira
TCDQ	Ebberwein, C. A., Krieschok, T. S., Ulven, J. C., & Prosser, E. C. (2004). Voices in transition: lessons on career adaptability	Estados Unidos	Clientes adultos de uma agência norte-americana de aconselhamento de carreira que perderam seus empregos ou indivíduos que estavam desempregados por longo tempo	Analisar o papel da adaptabilidade de carreira durante as transições involuntárias	Qualitativo	Relaciona o papel da adaptabilidade em situações de perda de emprego, Os resultados sugerem que indivíduos com características de adaptabilidade pensam e planejam o futuro, antecipam as mudanças e reagem quando ela acontece, são cautelosos no período que estão desempregados e sabem como atingir metas realistas. Planejamento e realismo são fundamentais durante a transição de carreira Situações contextuais como pressão, responsabilidades familiares podem afetar os resultados na transição de carreira.

REVISTA	AUTOR/ANO/TÍTULO	ORIGEM	POPULAÇÃO-ALVO	OBJETIVOS	MÉTODO	ASPECTOS RELACIONADOS À TRANSIÇÃO
TCDQ	Yang, E. & Gysbers, N.C. (2007). Career transitions of college senior	Estados Unidos	Estudantes universitários norte-americanos	Explorar a relação entre autoeficácia na procura por carreira/trabalho e estresse psicológico com os recursos psicológicos e foco regulatório durante a transição	Quantitativo	Antecedentes da transição de carreira (Heppner, 1991) e os 5 recursos psicológicos: prontidão, confiança, controle, suporte e decisão independente
TCDQ	Lent, R.W. <i>et al.</i> (2007). Realistic major previews in the school-to-college transition of italian high school students	Estados Unidos e Itália	Estudantes do ensino médio da Itália	Testar os resultados de uma intervenção para facilitar a transição escola-universidade	Relato de experiência	Estudantes que participaram da estratégia apresentaram aumento moderado no conhecimento sobre a área e um decréscimo das expectativas de resultados relacionados à sua área de interesse.
JCA	Fernandez, A., Fouquereau, E., & Heppner, M.J. (2008). The career transition inventory. A psychometric evaluation of a French version (CTI-F)	França e Estados Unidos	Franceses que passam por transição na carreira	Validação psicométrica da versão francesa do Inventário de transição para a carreira	Validação de instrumento	O instrumento na sua versão francesa apresentou boas propriedades psicométricas para uso em aconselhamento e pesquisas. Ele está organizado em 5 fatores que indicam recursos psicológicos que facilitam a transição (prontidão, confiança, controle, suporte percebido e independência da decisão) Diferentes tipos de transição de carreira (mudança de atividade, de posição ou de ocupação) Recursos psicológicos como otimismo, autoeficácia, extroversão, comprometimento e valores auxiliam na transição.
JCA	Ferrari, L. <i>et al.</i> (2009). Constructions of work among adolescents in transition	Itália e Estados Unidos	Alunos italianos na transição do ensino médio para a universidade	Analisar a concepção de trabalho e sua relação com vários índices de progresso no desenvolvimento de carreira	Qualitativo e quantitativo	A forma como os jovens constroem suas crenças e valores sobre o trabalho podem influenciar sua identidade vocacional na transição para a universidade.

REVISTA	AUTOR/ANO/TÍTULO	ORIGEM	POPULAÇÃO-ALVO	OBJETIVOS	MÉTODO	ASPECTOS RELACIONADOS À TRANSIÇÃO
JCD	Sterrett, E. A. (1999). A comparison of woman's and men's career transitions	Estados Unidos	Adultos americanos empregados	Explorar o grau de mudanças radicais na carreira entre homens e mulheres. Testar a teoria de Super	Quantitativo	O desenvolvimento de carreira das mulheres não pode ser compreendido afastado das relações familiares. As mulheres tiveram maiores índices de mudanças radicais na carreira, sendo portanto menos lineares do que a carreira dos homens. O tipo de trabalho de homens e mulheres também é diferente.
JCD	McQuarrie, F.A.E., Jackson, E.L. (2002). Transitions in leisure careers and their parallels in work careers: the effect of constraints on choice and action	Estados Unidos	Texto teórico	Apresentar contribuições da literatura sobre "serious leisure and leisure constraints" traçando um paralelo sobre as transições na carreira e suas restrições	Estudo teórico	Apontam relações entre a literatura sobre "serious leisure and leisure constraints" indicando como as restrições influenciam as transições de carreira.
JCD	Wendlandt, N.M., Rochlen, A.B. (2008). Addressing the college-to-work transition	Estados Unidos	Texto teórico	Apresenta uma revisão da literatura sobre os desafios associados a transição da universidade para o trabalho e propõe um modelo para a compreensão da entrada dos recém-formados no mundo do trabalho	Revisão da literatura	Propõe três etapas para a Transição que se inicia antes da entrada no mundo do trabalho: antecipação, ajustamento e realização. Descreve mudanças que ocorrem na transição do universitário para o mercado de trabalho; cultura, habilidades e experiência e expectativas

REVISTA	AUTOR/ANO/TÍTULO	ORIGEM	POPULAÇÃO-ALVO	OBJETIVOS	MÉTODO	ASPECTOS RELACIONADOS À TRANSIÇÃO
RBOP	Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... E agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários	Brasil	Formandos de Farmácia e Odontologia	Explorar a experiência de transição universidade-trabalho entre jovens universitários em fase de conclusão de curso.	Qualitativo	Expectativas de transição associadas à qualificação e capacidade profissional. O senso de competência relacionado ao envolvimento em atividades práticas e não obrigatórias. Dados apontam que os universitários não estão sendo preparados para as tarefas de transição e a necessidade de desenvolver programas para atender este tipo de demanda.
RBOP	Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2006). Sucesso na transição escola-trabalho: A percepção de finalista do ensino superior português	Portugal	Estudantes universitários - concluintes	Examinar como o sucesso na transição universidade-trabalho é descrito por estudantes universitários portugueses	Qualitativo	Objetivo: salário, emprego, trabalhar na área, segurança Subjetivo: satisfação no trabalho, realização profissional, aprendizagem, adaptabilidade e reconhecimento
RBOP	Kilimnik, Z. M. <i>et al.</i> (2008). Seriam as âncoras de carreira estáveis ou mutantes? Um estudo com profissionais de Administração em transição de carreira	Brasil	Profissionais da área de Administração	Investigar auto-percepções e aspirações (âncoras) de carreira	Qualitativo, Longitudinal e comparativo	Associa as trajetórias de carreira com metáforas de carreira. Analisa as aspirações de carreira e a sua estabilidade ao longo do tempo, com base no modelo das Âncoras de carreira de Schein
RBOP	Faria, L.C., Taveira, M. C., & Saavedra, L.M. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: diferenças individuais	Portugal	Estudantes portugueses do 9º ano	Analisar diferenças de gênero em relação a exploração vocacional e indecisão de carreira.	Quantitativo	Existem diferenças no nível de exploração vocacional a favor dos meninos. Ressalta questões de gênero na transição escolar
RBOP	Aguiar, F. R. A. & Conceição, M. I. G. (2009) Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o ensino médio	Brasil	Estudantes do último ano do ensino fundamental	Investigar as expectativas e preocupações de alunos do último ano do ensino fundamental em relação à entrada no ensino médio	Qualitativo	Problematiza as deficiências do sistema educacional brasileiro na preparação para a transição escola-trabalho.

REVISTA	AUTOR/ANO/TÍTULO	ORIGEM	POPULAÇÃO-ALVO	OBJETIVOS	MÉTODO	ASPECTOS RELACIONADOS À TRANSIÇÃO
RBOP	Quishida, A. & Casado, T. (2009). Adaptação à transição de carreira na meia idade	Brasil	Indivíduos de meia-idade membros da Associação dos MBAs da Fundação Instituto de Administração	Aprofundar o entendimento sobre a adaptação a transição de carreira na meia-idade.	Estudo quali-quanti	Apresenta dois modelos para compreender as transições de carreira, um baseado nos estágios da carreira e outro sobre as fases subjetivas Busca relacionar a transição de carreira com o <i>locus</i> de controle interno.
RBOP	Oliveira, L.B. (2011). Percepções e estratégias de inserção no trabalho de universitários de Administração	Brasil	Estudantes de graduação em Administração	Investigar como jovens universitários de Administração percebem e se preparam para o mercado de trabalho	Qualitativo (entrevistas em profundidade)	Descreve as percepções de jovens formandos em relação ao mercado de trabalho, aos objetivos e ambições profissionais e as estratégias de inserção no mercado de trabalho. Diferencia quatro tipos de perfis de jovens no processo de transição universidade-mercado de trabalho
RBOP	Santos, A. A. A., Mognon, J.F., & Joly, M.C.R.A. (2011). Crenças de autoeficácia na transição para o trabalho em formandos de engenharia	Brasil	Concluintes dos cursos de engenharia	Analisar as crenças de autoeficácia na transição para o trabalho em estudantes de engenharia e comparar as diferenças em relação ao sexo, idade e especialidade.	Quantitativo	Momento de incertezas e inseguranças. Pressão da sociedade e da família para a inserção no mundo do trabalho. Apoio social como elemento para o desenvolvimento de crenças de autoeficácia. Sucesso na transição universidade-trabalho depende tanto de fatores internos quanto ambientais
RBOP	Vieira, D. A., Caires, S., & Coimbra, J. L. (2011) Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para a inserção profissional	Portugal	Estudantes finalistas do ensino superior português	Analisar o impacto da experiência de estágio na autoeficácia na transição para o trabalho, nos objetivos profissionais e na exploração vocacional.	Quantitativo	Transição: formação académica, procura de uma atividade remunerada e adaptação ao mundo do trabalho. Autoeficácia e objetivos profissionais são preditores do sucesso na transição universidade-trabalho.

JVB – *Journal of Vocational Behavior*; JOB – *Journal of Organizational Behavior*; JCA – *Journal of Career Assessment*; JCD – *Journal of Career Development*; TCDQ – *The Career Development Quarterly*; RBOP – Revista Brasileira de Orientação Profissional

APÊNDICE B

Sumário Cronológico (por periódico) da Revisão da Literatura sobre Sucesso na Carreira (período de 1996 a 2012)

REVISTA	AUTOR/ANO/TÍTULO	ORIGEM	POPULAÇÃO-ALVO	OBJETIVOS	MÉTODO	INDICADORES DE SUCESSO
JVB	Ettington, D. R. (1998). Successful career plateauing	Estados Unidos	Trabalhadores americanos e europeus de uma multinacional americana	Investigar outros indicadores de sucesso quando o trabalhador não tem oportunidades de progressão (plateaued careers)	Transversal Quantitativo Preditivo (análises de regressão)	Objetivo e subjetivo relacionado às âncoras de carreira (Schein)
JVB	Boudreau, J. W., Boswell, W. R., & Judge, T. A. (2001). Effects of personality on executive career success in the United States and Europe	Estados Unidos	Gerentes dos Estados Unidos e Europa	Testar o poder preditivo de diferentes traços de personalidade sobre o sucesso objetivo e subjetivo	Transversal Quantitativo Preditivo (estrutura de covariância) Variáveis moderadoras	Objetivo: remuneração, influência (promoções), proximidade com o executivo (CEO), empregabilidade Subjetivo: satisfação com o trabalho (Judge et al, 1995); satisfação com a vida (Diener, Emmons, Larsen, Griffin, 1985); satisfação com a carreira (Greenhaus, <i>et al.</i> , 1990)
JVB	Siebert, S. E. & Kraimer, M. L. (2001). The five-factor model of personality and career success	Estados Unidos	Estudantes de pós-graduação administração e engenharia	Testar o poder preditivo de diferentes traços de personalidade sobre o sucesso objetivo e subjetivo	Transversal Quantitativo Preditivo (análise de regressão) Variáveis moderadoras	Objetivo: promoções e salário Subjetivo: satisfação com a carreira (Greenhaus, <i>et al.</i> , 1990)
JVB	Weise, B. S., Freund, A. M., & Baltes, P.B. (2002). Subjective career success and emotional well-being: longitudinal predictive power of selection, optimization, and compensation	Alemanha	Jovens adultos sem filhos	Verificar se comportamentos de Seleção, Compensação e Otimização prediz sucesso subjetivo e bem-estar emocional	Longitudinal Quantitativo Preditivo (análise de regressão) Variáveis moderadoras	Subjetivo: Sucesso subjetivo no trabalho; satisfação com o trabalho (Giegler, 1985)
JVB	Godshalk, V. M. & Sosik, J. J. (2003). Aiming for career success: the role of learning goal orientation in mentoring relationship	Estados Unidos	Estudantes de MBA de uma grande universidade americana	Investigar se as similaridades entre tutor e tutorando na orientação para o aprendizado tutor se relaciona com o processo de tutoria e o sucesso subjetivo do tutorando	Transversal Quantitativo Correlacional (análise multivariada de covariância – MANCOVA)	Subjetivo: aspirações na carreira gerencial (Tharenou, Terry, 1998); satisfação na carreira (Greenhaus, <i>et al.</i> , 1990)

REVISTA	AUTOR/ANO/TÍTULO	ORIGEM	POPULAÇÃO-ALVO	OBJETIVOS	MÉTODO	INDICADORES DE SUCESSO
JVB	Day, R., & Allen, T. D. (2004). The relationship between career motivation and self-efficacy with protégé career success	Estados Unidos	Trabalhadores cargos gerenciais com graduação	Testar o poder mediador da motivação com a carreira e autoeficácia na relação entre a tutoria recebida e o sucesso objetivo e subjetivo do tutorando.	Transversal Quantitativo Preditivo (análise de regressão) Uso de variáveis mediadoras	Objetivo: salário e promoções Subjetivo: satisfação na carreira (Turban, Dougherty's, 1994); desempenho (Willians, Anderson, 1991)
JVB	Bozionelos, N. (2004). Mentoring provided: Relation to mentor's career success, personality, and mentoring received	Inglaterra	Gerentes de três universidades	Investigar a relação entre tutoria oferecida e recebida traços de personalidade e sucesso objetivo e subjetivo do tutor.	Transversal	Objetivo: nº de promoções Subjetivo: satisfação no trabalho (Gattiker, Larwood ,1986)
JVB	Kirchmeyer, C. (2006). The diferente effects of Family on objective career sucess across gender: a test of alternative explanations	Estados Unidos	Professores universitários	Investigar como questões familiares afetam o sucesso objetivo. Comparação entre gênero.	Transversal/retrospectivo Quantitativo Preditivo (análise de regressão)	Objetivo: n ° de publicações, prestígio do departamento, salário, nível ocupacional
JVB	Jansen, P. G.W. & Vinkenburg, C. J (2006). Predicting management career success from assessment data: a longitudinal study	Holanda	Estudantes de graduação recrutados pelos correios da Holanda para cargos gerenciais	Avaliar se as avaliações obtidas em processo seletivo predizem o sucesso objetivo	Longitudinal Quantitativo Preditivo (análise de regressão)	Objetivo: salário
JVB	Dries, N., Pepermans, R., & Carlier, O. (2008). Career success: constructing a multidimensional model	Bélgica	Gerentes	Construir um modelo sobre o construto sucesso na carreira	Transversal Qualitativo	INTERPESSOAL/REALIZAÇÃO (desempenho, progressão, e contribuição para a organização) INTRAPESSOAL/REALIZAÇÃO (autodesenvolvimento e criatividade) INTRAPESSOAL/AFETIVO (segurança e satisfação) INTERPESSOAL/AFETIVO (reconhecimento, cooperação e contribuição para a sociedade)

REVISTA	AUTOR/ANO/TÍTULO	ORIGEM	POPULAÇÃO-ALVO	OBJETIVOS	MÉTODO	INDICADORES DE SUCESSO
JVB	Pachulicz, S., Schmitt, N., & Kuljanin, G. (2008). A model of career success: a longitudinal study of emergency physicians	Estados Unidos	Médicos	Testar um modelo de sucesso na carreira médica	Quantitativo/longitudinal	Indicadores relacionados à carreira médica.
JVB	De Vos, A. & Soens, N. (2008). Protean attitude and career success: the mediating role of self-management	Bélgica	Trabalhadores belgas que participaram de aconselhamento de carreira	Testar o poder preditivo de atitudes proteanas, autogestão da carreira, <i>insight</i> sobre o sucesso subjetivo	Transversal Quantitativo Preditivo (equação estrutural) variáveis mediadoras	Subjetivo: satisfação na carreira (Martins, Eddleston, Veiga, 2002); percepção de empregabilidade
JVB	Wu, P., Foo, M., & Turban, D. B (2008). The role of personality in relationship closeness, developer assistance and career success	Singapura (China) e Estados Unidos	Trabalhadores de tempo integral que fazem mestrado	Investigar a relação entre a personalidade e relacionamentos de tutoria. Verificar se relacionamentos mais próximos predizem a tutoria recebida e o sucesso objetivo e subjetivo do tutorando	Transversal Quantitativo Preditivo (equação estrutural)	Subjetivo: satisfação na carreira (Turban, Dougherty's, 1994); Objetivo: promoções, aumento de salário, mudança de escritório, bônus, aumento de responsabilidade, mudança de nível (Turban, Dougherty's, 1994; Whitely, Dougherty, Dreher, 1991)
JVB	Byrne, Z. S., Dik, B. J., & Chiaburu, D.S. (2008). Alternatives to traditional mentoring in fostering career success	Estados Unidos	Trabalhadores de uma empresa americana	Investigar a relação de fontes alternativas de tutoria e sucesso objetivo e subjetivo. Busca mostrar a relação de fatores pessoais e do trabalho com o sucesso na carreira	Transversal Quantitativo Preditivo (análise de regressão) Uso de variáveis moderadoras	Objetivo (salário e promoções) Subjetivo: Percepções de sucesso na carreira (trabalho, relações interpessoais, aspectos financeiros e hierárquicos; desempenho) (Williams, Anderson, 1990); satisfação na carreira (Greenhaus, <i>et al.</i> , 1990); satisfação na carreira organizacional (Yarnall, 1998)
JVB	Van der Heijden, B. I. J. M., Lange, A. H., Demerouti, E., & Van der Heijde, C. M. (2009). Age effects on the employability-career success relationship	Holanda	Trabalhadores e supervisores de uma grande empresa alemã	Investigar a relação entre avaliação do supervisor e auto-avaliação da empregabilidade na predição do sucesso objetivo	Transversal Quantitativo Preditivo (análise de regressão e equação estrutural) Variável moderadora	Objetivo: Promoções na organização, promoções em geral e renda (Gattiker, Larwood, 1986)
JVB	Blickle, G., Witzki, A., & Schneider, P. B. (2009). Self-initiated mentoring and career success: a predictive field study	Alemanha	Jovens em início de carreira gerencial	Investigar a relação entre as atitudes de busca por tutor o networking e o sucesso objetivo e subjetivo do tutorando	Longitudinal Quantitativo Preditivo (equação estrutural) Variáveis mediadoras	Objetivo: influência (<i>ascendancy</i>) Subjetivo: satisfação na carreira (Weymann, 2001)

REVISTA	AUTOR/ANO/TÍTULO	ORIGEM	POPULAÇÃO -ALVO	OBJETIVOS	MÉTODO	INDICADORES DE SUCESSO
JVB	Ashby, J. S. & Schoon, I. (2010). Career success: the role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings	Inglaterra	Participantes de um estudo longitudinal. Os dados foram coletados no nascimento, e depois com 16 e 34 anos	Testar o poder preditivo da origem socioeconômica, renda familiar, ambições, desempenho escolar e aspirações de carreira na adolescência sobre os resultados na carreira na idade adulta.	Longitudinal Quantitativo Preditivo (equação estrutural)	Objetivo: status social e renda
JVB	Blickle, G., Oerder, K., & Summers, J. K. (2010). The impact of political skill on career success of employees' representatives	Alemanha e Estados Unidos	Profissionais que atuam como conselheiros de trabalho (<i>work counselor</i>)	Examinar se habilidades políticas predizem o sucesso na carreira de conselheiro de trabalho	Transversal Quantitativo Preditivo (análise de regressão)	Indicadores de sucesso específicos para o cargo de conselheiros do trabalho.
JVB	Johnson, C.D. & Eby, L.T. (2011). Evaluating career success of african american males: it's what you know and who you are the matters	Estados Unidos	Trabalhadores americanos afrodescendentes com graduação	Explorar o poder preditivo de variáveis demográficas, e variáveis associadas ao capital humano e social no sucesso objetivo de afrodescendentes americanos	Transversal Quantitativo Preditivo (Análise de dominância)	Objetivo: número de promoções, nível gerencial, renda anual
JVB	De Vos, A., De Hauw, S., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2011). Competency development and career success: The mediating role of employability	Bélgica e Holanda	Trabalhadores de uma grande empresa de finanças	Testar as associações entre as variáveis: participação em iniciativas para desenvolvimento de competências, percepção de suporte para o desenvolvimento de competências, empregabilidade percebida e indicadores de sucesso subjetivo	Transversal Quantitativo Preditivo (equação estrutural)	Subjetivo: satisfação com a carreira (Greenhaus <i>et al.</i> , 1990) Percepção de valor de mercado (Eby <i>et al.</i> , 2003)

REVISTA	AUTOR/ANO/TÍTULO	ORIGEM	POPULAÇÃO-ALVO	OBJETIVOS	MÉTODO	INDICADORES DE SUCESSO
JVB	Colakoglu, S. N. (2011) The impact of career boundarylessness on subjective career success: The role of career competencies, career autonomy, and career insecurity	Estados Unidos	Alunos de MBA e mestrado em Administração	Testar o poder preditivo de variáveis relacionadas a carreira sem fronteiras sobre o sucesso subjetivo	Transversal Quantitativo Preditivo (equação estrutural)	Subjetivo: satisfação com a carreira (Greenhaus, <i>et al.</i> , 1990 ; Allen, Folleys, 2004)
JVB	Converse, P. D. <i>et al.</i> (2012). Controlling your environment and yourself: implications for career success	Estados Unidos		Testar o poder preditivo da personalidade proativa e auto-controle sobre o sucesso objetivo e subjetivo	Transversal e longitudinal Quantitativo Preditivo	Objetivo: salário Subjetivo: satisfação com a carreira (Greenhaus, <i>et al.</i> , 1990)
JOB	Arthur, M. B., Khapova, S.N., & Wilderom, C.P. M. (2005). Career Success in a boundaryless career world	Estados Unidos e Holanda	Revisão da Literatura	Comparar as teorias atuais sobre carreira e as pesquisas realizadas sobre sucesso na carreira	Revisão da literatura	Defende a ideia da interdependência de indicadores objetivos e subjetivos
JOB	Nicholson, N. & Waal-Andrews, W. (2005). Playng to win: biological imperatives, self-regulation, and trade-offs in the game of career success	Inglaterra	Texto teórico	Apresenta a teoria evolucionária aplicada ao estudo do sucesso na carreira. Defende a ideia que o sucesso objetivo prevalece sobre o subjetivo	Artigo teórico	Objetivo: status/posição hierárquica, sucesso material, prestígio e influência, conhecimento e habilidades, networking (rede social) e saúde e bem-estar Subjetivo: realização, satisfação no trabalho, comprometimento com o trabalho, satisfação moral e relações gratificantes.
JOB	Hall, D.T. & Chandler, D.E. (2005). Psychological success: When the career is a calling	Estados Unidos	Texto Teórico	Explora a relação das carreiras objetiva e subjetiva. Apresenta a proposta da carreira como um chamado e sua relação com sucesso subjetivo	Artigo teórico	Defende a interdependência entre sucesso objetivo e subjetivo.
JOB	Gunz, H. P. & Heslin, P. A. (2005). Reconceptualizing career success	Canadá e Estados Unidos	Texto Teórico	Discute como o sucesso na carreira tem sido conceituado e operacionalizado	Artigo teórico	Defende a contextualização da construção de indicadores de sucesso na carreira que leve em conta indicadores objetivos e subjetivos de acordo com as características da população

REVISTA	AUTOR/ANO/TÍTULO	ORIGEM	POPULAÇÃO-ALVO	OBJETIVOS	MÉTODO	INDICADORES DE SUCESSO
JOB	Heslin, P. A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success	Estados Unidos	Texto Teórico	Discute novas formas para conceituar e avaliar o sucesso na carreira	Artigo teórico	Defende a ideia que o sucesso na carreira deve ser conceituado e operacionalizado levando em conta o contexto e incluir indicadores objetivos, subjetivos e critérios que retratem a comparação social
JCA	Heslin, P. A. (2003). Self and other-referent criteria of career success	Estados Unidos	Estudantes canadenses de MBA	Investiga se de fato as pessoas avaliam o seu sucesso na carreira tendo como referências suas aspirações pessoais e a comparação com as expectativas de outros.	Quantitativo Qualitativo Preditivo (análise de regressão)	Subjetivo: sucesso na carreira geral (Ironson, <i>et al.</i> , 1989); satisfação com a carreira (Greenhaus, <i>et al.</i> , 1990), avaliação da importância de resultados da carreira utilizando critérios de comparação social
JCA	Boehm, J. K. & Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness lead to career success?	Estados Unidos	Texto Teórico, com exemplos de pesquisas realizadas com participantes da cultura ocidental e países de língua inglesa	Mostrar a relação entre felicidade e diferentes indicadores de sucesso na carreira	Revisão da literatura com pesquisas transversais, experimentais e longitudinais.	Objetivo: inserção no mercado de trabalho Subjetivo: segurança financeira, satisfação na carreira
JCD	Allen, T. D., Lentz, E., & Day, R. (2006). Career success outcomes associated with mentoring others	Estados Unidos	Profissionais da área da saúde	Relação entre variáveis de sucesso objetivo e subjetivo e a experiência de tutor informal	Transversal Quantitativo Preditivo (análise de regressão)	Objetivo: salário e promoções Subjetivo: satisfação na carreira (Turban, Dougherty's, 1994); satisfação com o trabalho (Cammann <i>et al.</i> , 1979)
JCD	Robson, S. M., <i>et al.</i> (2006) Successful aging: Criteria for aging well in the work place	Estados Unidos	Trabalhadores mais velhos	Construir indicadores de sucesso para trabalhadores mais velhos	Validação de instrumento	Adaptabilidade e saúde, relações positivas, crescimento ocupacional, segurança pessoal, foco e conquista de objetivos pessoais.
TCDQ	Solberg, V. S. <i>et al.</i> (1998). The adaptative success identity plan (ASIP): a career intervention for college students	Estados Unidos	Estudantes Universitários	Apresenta um programa de transição ensino médio-universidade e Discute sobre as características de uma identidade de sucesso	Três estudos: validação de medida, quantitativo/preditivo (análise de regressão) e apresentação de programa	Não apresenta indicadores de sucesso na carreira.

REVISTA	AUTOR/ANO/TÍTULO	ORIGEM	POPULAÇÃO-ALVO	OBJETIVOS	MÉTODO	INDICADORES DE SUCESSO
TCDQ	Kuijpers, M. A.C.T., Schyns, B., Scheerens, J. (2006). Career competencies for career success	Holanda	Trabalhadores de 16 empresas holandesas	Investiga a relação entre competências de carreira e sucesso na carreira	Transversal Quantitativo Preditivo (análise de regressão)	Objetivo: salário e status ocupacional Subjetivo: atualização na carreira
TCDQ	White, B. J. (2009). Addressing career success issues of african americans in the workplace: an undergraduate bussiness program intervention	Estados Unidos	Afrodescendentes americanos	Apresenta o programa de um curso para preparar afrodescendentes para alcançarem sucesso na carreira	Relato de Experiência	Objetivos: promoções, renda, nível ocupacional
TCDQ	Gerber, T. & Saiki, D. (2010) Sucess according to professional in the fashion industry	Estados Unidos	Profissionais da indústria da moda	Examinar como o sucesso na carreira e percebido pelos profissionais da moda	Qualitativo	Objetivo: salário, promoções, indicadores de vendas, ser reconhecido como especialista, ter influência Subjetivo: ser inovador, integridade e satisfação no ttrabalho.
RBOP	Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2006). Sucesso na transição escola-trabalho: a percepção de finalista do ensino superior português	Portugal	Estudantes universitários - concluintes	Examinar como o sucesso na transição universidade-trabalho é conceituado por estudantes universitários	Qualitativo	Objetivo: salário, emprego, trabalhar na área, segurança Subjetivo: satisfação no trabalho, realização profissional, aprendizagem, adaptabilidade e reconhecimento

JVB – *Journal of Vocational Behavior*; JOB – *Journal of Organizational Behavior*; JCA – *Journal of Career Assessment*; JCD – *Journal of Career Development*; TCDQ – *The Career Development Quarterly*; RBOP – *Revista Brasileira de Orientação Profissional*.

APÊNCICE C
TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA
(Estudo 1 e 2)

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa “*Sucesso na carreira depois da graduação: um estudo longitudinal prospectivo da transição da universidade para o trabalho*”, que tem por objetivo definir conceitualmente o sucesso na transição da universidade para o trabalho e construir e validar uma escala de medida sobre o tema.

Esta pesquisa será desenvolvida pela Profa. Me. Marina Cardoso de Oliveira, docente da UFMS/CPAR em nível de doutorado, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lucy Leal Melo-Silva, professora e pesquisadora do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP - USP). Este estudo será realizado com recém-formados, maiores de 18 anos. Trata-se de uma pesquisa totalmente gratuita, com adesão voluntária dos participantes, que não oferece riscos à saúde e nenhum problema ou ônus financeiro.

Estou ciente de que minha participação tem como objetivo, expor minhas percepções sobre o que eu penso a respeito do sucesso na transição da universidade para o trabalho, visando contribuir para a definição conceitual e para a operacionalização desse construto. Fui informado de que esse estudo possui a finalidade de pesquisa, sendo que os dados obtidos serão utilizados em publicações científicas, contudo, o sigilo é garantido, preservando-se assim a identidade dos participantes.

Declaro ainda que:

- (1) Recebi informações sobre a pesquisa e que o estudo terá uma duração média de 1 hora e 30 minutos;
- (2) Aceito voluntariamente a participação nesse estudo, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão para isso;
- (3) Se desejar, posso deixar de participar do estudo a qualquer momento;
- (4) Sei que esse estudo possui uma finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão utilizados em divulgações e publicações científicas, sem que os participantes sejam identificados; e,
- (5) Se desejar, terei conhecimento dos resultados da pesquisa.

Qualquer dúvida, entre em contato pelo telefone: (67) 8127-1000. Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo, chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (67) 3345 7187.

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (Estudo 3)

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa “*Sucesso na carreira depois da graduação: um estudo longitudinal prospectivo da transição da universidade para o trabalho*”, que tem por objetivo investigar os efeitos que variáveis psicológicas relacionadas ao desenvolvimento de carreira e percepções do contexto social, educacional e econômico têm sobre o sucesso na transição da universidade para o trabalho, após o primeiro ano da conclusão da graduação.

Esta pesquisa será desenvolvida pela Profa. Me. Marina Cardoso de Oliveira, docente da UFMS/CPAR em nível de doutorado, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lucy Leal Melo-Silva, professora e pesquisadora do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP - USP).

Fui informado que, por se tratar de um estudo longitudinal prospectivo, os dados sobre participantes da pesquisa serão coletados em dois momentos/etapas diferentes. Na primeira etapa, universitários, maiores de 18 anos, que estejam no último ano/período da graduação, dos cursos de Direito, Administração, Contabilidade, Letras, Pedagogia e Psicologia serão convidados a participar do estudo. Aqueles que decidirem participar serão contatados novamente no período de 12 a 18 meses depois da conclusão da graduação.

Trata-se de uma pesquisa totalmente gratuita, com adesão voluntária dos participantes, que não oferece riscos à saúde e nenhum problema ou ônus financeiro.

Estou ciente de que esta etapa do estudo tem como objetivo contribuir para a construção de conhecimentos sobre os determinantes do sucesso na transição da universidade para o trabalho e minha participação consistirá, no primeiro contato, responder a um questionário com dados socioeducacionais e percepções sobre o contexto social, educacional e econômico e uma escala contendo variáveis relacionadas ao desenvolvimento de carreira. No segundo contato, entre 12 e 18 meses da conclusão da minha graduação, responderei à versão validada da Escala de Sucesso na Transição da Universidade para o Trabalho.

Fui informado ainda de que esse estudo possui a finalidade de pesquisa, sendo que os dados obtidos serão utilizados em publicações científicas. Contudo, o sigilo é garantido, preservando-se assim a identidade dos participantes.

Declaro ainda que:

- (1) Recebi informações sobre a pesquisa e que esta terá uma duração média de 50 minutos, em cada etapa;
- (2) Aceito voluntariamente a participação nesse estudo, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão para isso;
- (3) Se desejar, posso deixar de participar do estudo a qualquer momento; esse estudo possui uma finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão utilizados em divulgações e publicações científicas, sem que os participantes sejam identificados; e,
- (4) Se desejar, terei conhecimento dos resultados da pesquisa.

Qualquer dúvida, entre em contato pelo telefone: (67) 8127-1000. Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo, chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (67) 3345 7187.

ANEXO A
CARTA DE APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Comitê de Ética em Pesquisa /CEP/UFMS

Carta de Aprovação

O protocolo nº 2116 CAAE 0174.0.049.049-11 da Pesquisadora Marina Cardoso de Oliveira intitulado "Sucesso na carreira depois da graduação-um estudo longitudinal prospectivo da transição da Universidade para o trabalho", e o seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram revisados por este comitê e aprovados em reunião extraordinária em reunião extraordinária no dia 18 de agosto de 2011, encontrando-se de acordo com as resoluções normativas do Ministério da Saúde.

Prof. Ernesto Antônio Figueiró Filho

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS

Campo Grande, 18 de agosto de 2011.

Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
<http://www.propp.ufms.br/bioetica/cep/>
bioetica@propp.ufms.br
fone 0XX67 345-7187