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

ISABELA RIGO CALDEIRA MARTINS

Autoeficácia na Transição universidade-trabalho e Adaptabilidade de
Carreira em finalistas do ensino superior

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da
USP, como parte das exigências para a obtenção
do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia
em saúde e desenvolvimento.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2019

ISABELA RIGO CALDEIRA MARTINS

Autoeficácia na Transição universidade-trabalho e Adaptabilidade de Carreira
em finalistas do ensino superior

Versão Original

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências.

Área de concentração: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento

Orientadora: Professora Sênior Lucy Leal Melo-Silva

RIBEIRÃO PRETO - SP

2019

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.

Martins, Isabela Rigo Caldeira

Autoeficácia na Transição universidade-trabalho e Adaptabilidade de Carreira em finalistas do ensino superior. Ribeirão Preto, 2019.

148 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento.

Orientadora: Melo-Silva, Lucy Leal.

1. Transição universidade-trabalho. 2. Autoeficácia. 3. Adaptabilidade de Carreira. 4. Tipos de graduação. 5. Natureza das instituições.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Isabela Rigo Caldeira Martins

Título: Adaptabilidade de Carreira e Autoeficácia na Transição universidade-trabalho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, por me darem todo amor, apoio e suporte durante toda a minha vida e construção da minha carreira, saibam que vocês foram e sempre serão fundamentais para que eu alcance os meus sonhos e objetivos. Vocês são pais excepcionais que estiveram comigo em todos os momentos da minha vida, me instruindo, me ajudando e colaborando na minha formação pessoal e profissional, minha admiração por vocês é enorme e gratidão transborda.

Em segundo lugar, mas não menos importante, agradeço ao meu, hoje, marido, por ter estado junto comigo, tendo muita paciência, durante toda essa caminhada dos estudos em um momento tão conturbado de nossas vidas. Obrigada por sempre me apoiar, me acalmar, me motivar a ser sempre melhor, me fazer crescer e me apoiar em alcançar todos os meus sonhos. E agradeço também à minha irmã, que mesmo de longe fisicamente, nunca esteve distante no coração, sempre acompanhando as minhas vitórias, comemorando comigo e me apoiando nos problemas.

Não podia deixar de agradecer muito à minha orientadora, Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, que me inspirou a ter forças para enfrentar essa caminhada, me orientou e abriu inúmeras portas durante esse trajeto. Saiba que você é inspiração para todos que cruzam o seu caminho, eu admiro muito a pessoa e profissional que você é.

O agradecimento aos meus companheiros nos dias de desespero em estatística não poderia faltar, ao Egídio e à Manoella, preciso dizer que fiz dois amigos, que me ajudaram muito a entender mais desse mundo acadêmico e trocar ideias sobre as dificuldades dessa jornada. Sem vocês esse trabalho teria ficado pela metade, muito obrigada.

Ao Egídio, agradeço em especial, por todos os ensinamentos e pela ajuda na construção da minha dissertação, desde a literatura até os resultados, dividindo solícitamente todo o seu conhecimento e sua expertise em Estatística, Psicologia e Carreira. Agradeço muito a esse grande profissional e essa pessoa que não mede esforços para ensinar e ajudar os membros de nosso grupo de pesquisa durante e após o seu pós-doutoramento.

Aos participantes dessa pesquisa, sem vocês esse trabalho, literalmente, não teria acontecido. Obrigada pela disposição em compartilhar esse recorte da jornada de vida/carreira de vocês.

À Profa. Dra. Soely Polydoro e ao Marco Teixeira pelas valiosas contribuições e sugestões no Exame de Qualificação.

Agradeço, também, a todos que de alguma forma, direta ou indiretamente, participaram

dessa caminhada comigo, seja com ideias, com o tempo disponibilizado, ou com a simples presença ao meu lado.

A todos vocês o meu muito obrigada, sem vocês eu não teria chegado até aqui!

RESUMO

Martins, I. R. C. (2019). *Autoeficácia na Transição universidade-trabalho e Adaptabilidade de Carreira em finalistas do ensino superior*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Com as velozes mudanças no mundo do trabalho, dois construtos –Autoeficácia e adaptabilidade– destacam-se como relevantes no domínio da carreira. As pessoas que acreditam em suas capacidades para lidar com desafios e que atuam de forma determinada e motivada, de maneira autoeficaz, tendem a adotar posturas mais otimistas em relação a sua carreira, traduzindo-se em melhor capacidade de se adaptar às demandas do ambiente e à carreira e suas transições. Assim, este estudo objetivou descrever e avaliar as crenças de Autoeficácia na Transição e a Adaptabilidade de Carreira em finalistas de cursos superiores. Além disso, buscou-se relacionar essas duas grandes variáveis em função das variáveis natureza da instituição (pública ou privada) e tipos de cursos (tradicional e tecnológico). A amostra foi constituída por universitários cursando os dois últimos semestres de cursos superiores e os dados foram obtidos por meio de um questionário Sociodemográfico e duas escalas: (a) “Escala de Autoeficácia na Transição para o mundo do Trabalho, versão brasileira” (AETT-Br); e (b) “Escala de Adaptabilidade de Carreira” (EAC). Os dados foram coletados por meio de estratégia *online* e a divulgação da pesquisa foi realizada através das mídias e por convite aos coordenadores de cursos de instituições de graduação. Os dados foram tratados por meio a estatística descritiva, fatorial confirmatória e correlações entre as variáveis do estudo, suas dimensões e tipo de graduação e natureza das instituições. Por meio das análises realizadas, foi possível notar que existem correlações entre as duas variáveis do estudo, AAutoeficácia e Adaptabilidade de Carreira. As variáveis natureza da instituição e tipo de graduação, quando comparadas à Autoeficácia na Transição, não apresentam efeitos tão relevantes referentes à predição da Adaptabilidade de Carreira no processo de transição universidade-trabalho. Dois fatores da Autoeficácia são preditores da Adaptabilidade de Carreira, sendo que a dimensão com maior índice de predição é a Adaptação ao Trabalho. Também é relevante ressaltar que os diferentes tipos de graduação não apresentaram efeitos sobre as variáveis em estudo, mas as distintas naturezas das instituições (pública ou privada) apresentaram influência sobre os fatores da Adaptabilidade de Carreira e da Autoeficácia na Transição. Concluindo, a Adaptação ao Trabalho, dimensão da Autoeficácia na Transição, que tem sua definição relacionada à Adaptabilidade de Carreira, pode ser considerado o fator mais importante nesse processo de transição. Com base nos resultados apresentados, os recursos/habilidades que o estudante possui para se adaptar às mudanças são as competências imprescindíveis para o estudante atravessar essa fase de maneira menos conturbada.

Palavras-chave: transição universidade-trabalho, autoeficácia, adaptabilidade de carreira, tipos de graduação, natureza das instituições.

ABSTRACT

Martins, I. R.C. (2019). *Self-efficacy in university-work transition and career adaptability in higher education finalists*. Master's Degree, Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

With the rapid changes in the world of work, two constructs - self-efficacy and adaptability - stand out as relevant in the field of career. People who believe in their ability to cope with challenges and who act in a determined and motivated way, in a self-effective way, tend to adopt more optimistic positions regarding their career, translating into better capacity to adapt to the demands of the environment and to the career and its transitions. Thus, this study aimed to describe and evaluate the beliefs of self-efficacy in the transition and the adaptability of career in finalists of higher education. In addition, we sought to relate these two variables to the variables nature of the institution (public or private) and types of courses (traditional and technological). The sample consisted of university students attending the last two semesters of higher education and the data were obtained through a Sociodemographic questionnaire and two scales: (a) "Self-efficacy Scale in the Transition to the World of Work, Brazilian version" (AETT- Br); and (b) "Career Adaptability Scale" (EAC). The data were collected through an online strategy and the dissemination of the research was done through the media and by invitation to the coordinators of undergraduate courses. The data were treated through descriptive statistics, confirmatory factorial and correlations between the variables of the study, their dimensions and type of graduation and nature of the institutions. Through the analyzes performed, it was possible to notice that there are correlations between the two variables of the study, the self-efficacy and career adaptability. The variables nature of the institution and type of graduation, when compared to self-efficacy in the transition, do not present such relevant effects regarding the prediction of career adaptability in the university-work transition process. Two factors of self-efficacy are predictors of career adaptability, and the dimension with the highest index of prediction is the adaptation to work. It is also important to note that the different types of graduation did not affect the variables studied, but the different natures of the institutions (public or private) had an influence on the factors of career adaptability and self-efficacy in the transition. In conclusion, adapting to work, the dimension of self-efficacy in transition, which has its definition related to career adaptability, can be considered the most important factor in this transition process. Based on the presented results, the resources / abilities that the student possesses to adapt to the changes are the indispensable competences for the student to cross that phase in a less troubled way.

Keywords: university-work transition, self-efficacy, career adaptability, graduation types, the nature of institutions.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Influenciadores no processo de transição universidade-trabalho	47
Tabela 2 – Contribuições práticas para facilitar a transição	51
Tabela 3 – Mudança no número de cursos segundo INEP	70
Tabela 4 – Distribuição da amostra (n=242) em função das características sociodemográficas.	78
Tabela 5 – Distribuição da amostra em função dos cursos por áreas do conhecimento – CAPES (2017)	79
Tabela 6 – Faixa etária da amostra	79
Tabela 7 – Fatores explicativos da variável Autoeficácia e os itens de mensuração	81
Tabela 8 – Distribuição dos itens da Escala de Adaptabilidade de Carreira em função das dimensões	82
Tabela 9 – Fontes de acesso à pesquisa	83
Tabela 10 – Estatísticas descritivas com a totalidade dos casos (N = 249)	91
Tabela 11 – Estatísticas descritivas sem casos extremos (N = 242)	92
Tabela 12 – Correlações entre variáveis da pesquisa	93
Tabela 13 – Resumo dos modelos de regressão	96
Tabela 14 – ANOVA dos modelos de regressão	96
Tabela 15 – Coeficientes dos modelos de regressão	97

Tabela 16 – Resumo dos modelos de regressão	99
Tabela 17 – ANOVA dos modelos de regressão	99
Tabela 18 - Coeficientes dos modelos de regressão	100
Tabela 19 - Diferenças na Adaptabilidade de Carreira em função da natureza da instituição de ensino frequentada: Resultados das ANOVAs	106
Tabela 20 - Estatística descritivas para os fatores de Adaptabilidade de Carreira em função do tipo de instituição frequentada	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Resultado da estratégia de busca dos artigos	43
Figura 2. Variáveis da pesquisa	77
Figura 3. Médias e desvios padrão para as variáveis de Autoeficácia em função da natureza da instituição	108

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Sociodemográfico	136
APÊNDICE B – Mensagem convite à participação da pesquisa <i>online</i>	139
APÊNDICE C – Modelo de mensagem para a coordenação das Instituições de Ensino Superior	140
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	141
APÊNDICE E – Termo de Autorização para Inclusão em Banco de Dados	142

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Escala de Autoeficácia na Transição para o mundo do Trabalho (AETT - Br)	144
ANEXO B – Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC)	146
ANEXO C - Folha de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP	148

Sumário

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	27
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	28
1.1 CARREIRA E TRANSIÇÃO DE CARREIRA	28
1.2 TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE-TRABALHO	35
1.3 INVESTIGAÇÕES SOBRE A TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE-TRABALHO	39
1.4 ADAPTABILIDADE DE CARREIRA	53
1.5 AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE-TRABALHO	59
1.6 TIPOS DE GRADUAÇÃO	64
1.7 NATUREZA DAS INSTITUIÇÕES	68
CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	73
2 MÉTODO.....	74
2.1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	74
2.2 OBJETIVOS	75
2.2.1 Objetivo Geral	75
2.2.2 Objetivos Específicos	76
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	76
2.4 VARIÁVEIS DA PESQUISA	76
2.5 PARTICIPANTES	77
2.6 INSTRUMENTOS DE MEDIDA.....	80
2.6.1 Questionário Sociodemográfico	80
2.6.2 Escala de Autoeficácia na Transição para o mundo do Trabalho (AETT-Br)	80
2.6.3 Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC).....	81
2.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	82
2.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	83
2.9 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	85
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	87
3.1 QUALIDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO	87
3.2 QUALIDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DE ADAPTABILIDADE DE CARREIRA.....	88
3.3 PERFIL DA AMOSTRA	90
3.4 ANÁLISE DESCRITIVA	91
3.5 CORRELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS.....	92

3.6	AVALIAÇÃO DA AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO, TIPO DE GRADUAÇÃO, NATUREZA DA INSTITUIÇÃO E SITUAÇÃO OCUPACIONAL COMO PREDITORES DA ADAPTABILIDADE DE CARREIRA.....	95
3.7	DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS	102
3.7.1	Diferenças em função do tipo de graduação sobre a Adaptabilidade de Carreira	102
3.7.2	Diferenças em função do tipo de graduação sobre a Autoeficácia na Transição.....	103
3.7.3	Diferenças em função da natureza da instituição sobre a Adaptabilidade de Carreira	104
3.7.4	Diferenças em função da natureza da instituição sobre a Autoeficácia na Transição .	107
3.7.5	Diferenças em função das áreas do conhecimento sobre a Autoeficácia na Transição	108
3.7.6	Diferenças em função das áreas do conhecimento sobre a Adaptabilidade de Carreira	109
3.7.7	Diferenças em função de se os participantes estão ou não trabalhando sobre a Autoeficácia na Transição	109
3.7.8	Diferenças em função de se os participantes estão ou não trabalhando sobre a Adaptabilidade de Carreira	110
3.7.9	Diferenças em função do sexo sobre a Adaptabilidade de Carreira	110
3.7.10	Diferenças em função do sexo sobre a Autoeficácia na Transição.....	111
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICES	135
	ANEXOS.....	143

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A crescente complexidade do mercado de trabalho impõe novos desafios ao processo de inserção profissional dos novos trabalhadores. Nesse cenário, nota-se também a crescente Preocupação, tanto das Instituições de Ensino Superior quanto dos estudantes, foco deste estudo, que se sentem inseguros frente a transição universidade-trabalho. Há Preocupação com a empregabilidade e com a qualidade da formação prestada, assim, cada universitário finaliza seu curso com diferentes perspectivas pessoais e expectativas frente ao futuro profissional.

O universitário que se dedicou aos estudos, possui a expectativa de que finalizando a graduação ele possa se inserir no mercado de trabalho e utilizar na prática o que aprendeu na teoria. Entretanto, na maioria das vezes, os jovens se defrontam com outra realidade: a dificuldade de inserção profissional na profissão para a qual foram preparados na universidade. As pessoas lidam de forma diferente com os obstáculos e utilizam estratégias distintas também para resolução de problema ocupacionais. Desta forma, pode-se supor que os estudantes que possuem metas profissionais mais definidas, terão maior facilidade na identificação do percurso que os levará a atingir os seus objetivos profissionais. Em um contexto socioeconômico dinâmico e competitivo, no qual as experiências prévias são imperativas, os jovens buscam a educação como alternativa para aumentar as chances de adaptação e de sucesso profissional. Porém, a procura de oportunidades se dá em um mercado de trabalho altamente instável, dinâmico e imprevisível. Nesse sentido, cumpre questionar se a formação universitária garantiria empregabilidade ou trabalhabilidade ao recém-graduado.

Nas primeiras décadas deste século, observa-se que o diploma de um curso superior não representa mais a garantia da inserção imediata no mercado de trabalho, não torna mais fácil a sua adaptação e nem garante o sucesso na carreira escolhida, muitas vezes o que se exige são experiências profissionais na área de formação, que o recém-formado, pouquíssimas vezes possui. Como apontam Veriguine, Krawulski, D’Avila e Soares (2010), algumas áreas não apresentam muitas perspectivas profissionais e muitos recém-graduados acabam por trabalhar em áreas bastante diversas daquelas em que se formaram. Assim, de acordo com Teixeira e Gomes (2005, p. 328), “sabe-se que a existência de oportunidades no mercado de trabalho favorece o desenvolvimento de projetos e de expectativas profissionais em formandos universitários” e a falta delas gera o efeito contrário, ansiedades e inseguranças frente ao futuro. Tal fato é explicado por Ávila, Moraes e Eloi (2013) apontando que a formação na universidade pode não garantir mais uma boa posição no mercado de trabalho, em razão de um suposto descompasso entre aprendizagem e prática. Logo, conforme Duarte (2009, p. 7), “o século XXI

exige mudanças rápidas, adaptações constantes e respostas eficazes, da parte do indivíduo e de quem tem a responsabilidade de o ajudar a treinar as competências para enfrentar a vida”.

Assim, de acordo com Melo e Borges (2007), muitos concluintes frustram-se em suas expectativas de ingresso rápido no mercado de trabalho após a conclusão da graduação, precisando reformular seus projetos de vida. A partir deste cenário, a carreira não mais é considerada como algo voltado para a organização, a qual era vista por quase todo o século XX como um emblema da trajetória de vida de trabalho. Ribeiro (2014, p. 45) destaca que a carreira era tida como “a sequência predefinida de cargos e funções dentro de uma empresa com o objetivo de estruturar a trajetória de trabalho dos seus funcionários”.

Ao longo do tempo, o construto carreira foi sendo ampliado abarcando outras perspectivas, focalizando as relações que a pessoa estabelece com as possibilidades de trabalho, dentro ou fora da empresa, em trajetória sociolaboral mais particularizada e individualizada. Sendo, portanto, necessário “compreender os processos psicológicos de construção de si no trabalho e da estruturação do mundo do trabalho” (Ribeiro, 2014, p. 46). Assim, o desenvolvimento da carreira é visto de forma mais ampla, como um processo contínuo, de forma que a carreira não é considerada um construto existente apenas a partir da idade adulta, e sim em qualquer momento do ciclo de vida, como aponta Duarte (2009).

Nesse contexto profissional instável, a visão que se tinha de um “emprego para toda a vida” em uma organização ou de progressão linear pela hierarquia organizacional, estão ultrapassadas, tanto pelas organizações, quanto pelos jovens. Na contemporaneidade, as organizações buscam a substituição da mão de obra com intuito de redução de custos e os jovens buscam constantemente novos desafios e crescimento, fazendo com que “o emprego para toda a vida” não exista mais na sociedade moderna. Nesse sentido, Savickas (2013, p. 150) destaca que,

... a teoria da construção da carreira vê a carreira como uma história que os indivíduos contam sobre sua vida profissional, não progredindo em um caminho ou subindo uma escada. Sem o apoio de uma "carreira organizacional", os indivíduos devem construir uma carreira individual que se adapte às suas próprias vidas. Enquanto cada pessoa experimenta uma carreira ou caminho, embora não linear e previsível, os indivíduos devem construir uma carreira subjetiva para impor significado e direção ao seu comportamento vocacional.

Com esses cenários em transformação, é possível afirmar que o indivíduo passa por mudanças na sua trajetória de carreira, que podem acontecer em várias fases das vidas das pessoas. Segundo, Veloso (2012), as transições de carreira podem ser originadas por duas alternativas, por decisão pessoal do indivíduo em procurar novos desafios ou por outras

situações que impõem a necessidade de adaptação a novas realidades, como exemplo, uma proposta de mudança de trabalho ou a perda de um emprego.

A partir disso, entende-se que durante a trajetória de vida, as pessoas podem atravessar várias transições de carreira, ocasionadas por motivos diversos, existindo múltiplos tipos de transições: em geral, a transição escola-trabalho (*school-to-work transition*), e especificamente: ensino médio-universidade, escola secundária-trabalho, universidade-trabalho. Com o trabalhador inserido no mercado pode haver a transição trabalho-trabalho, com mudança de função ou no local de trabalho. A transição universidade-trabalho, foco deste estudo, é vista como “um momento fecundo para o estabelecimento de metas profissionais, que implica no planejamento do futuro, na reavaliação das escolhas e das experiências, bem como uma antecipação do que está por vir em termos profissionais e pessoais” (Oliveira, Detomini, & Melo-Silva, 2013, p. 501) e dos desafios a serem enfrentados na adaptabilidade. Assim, a partir dessa introdução sobre a modificação do conceito de carreira, como ocorre o seu desenvolvimento ao longo da vida e sobre as transições de carreira como fenômenos do mundo moderno, pergunta-se: as propriedades psicológicas são afetadas na transição universidade-trabalho?

Em decorrência das mudanças nas organizações e do mercado de trabalho, são requeridas capacidades para a adaptação às transições de carreira, que são cada vez mais constantes. Essa capacidade de adaptação é nomeada como “Adaptabilidade de Carreira” (*adapt-ability*). Trata-se da capacidade que as pessoas possuem em lidar com transições de carreira, ou seja, a habilidade do indivíduo em ter a prontidão necessária para lidar com mudanças na vida, educação e trabalho, referindo-se a uma realidade atual no cenário organizacional dinâmico do século XXI. Segundo Gamboa, Paixão e Palma (2014) a “Adaptabilidade de Carreira” pode ser considerada como uma dimensão psicológica que pode influenciar muito nos níveis de Confiança com que os estudantes concluintes do ensino superior encaram e lidam com as tarefas relacionadas à transição universidade-trabalho. Conforme Savickas (2013), os recursos que cada pessoa usa para encarar de forma bem-sucedida as tarefas relacionadas a transição para o trabalho constituem a Adaptabilidade de Carreira, sendo que uma das suas quatro dimensões, *confidence*, significa justamente o grau de Confiança que cada indivíduo investe nas mencionadas tarefas.

Tal definição pode ser relacionada à dimensão Autoeficácia, em que “não basta as pessoas serem capazes de realizar dada tarefa, mas elas precisam julgar-se capazes, pois as crenças de Autoeficácia funcionam como mediadoras entre o conhecimento e as ações, contribuindo com outras variáveis para o êxito ou o fracasso na tarefa” (Aguillera, 2013, p. 79).

Desta forma, pode-se considerar, segundo Lent, Brown e Hackett (1994) que a Autoeficácia na Transição para o trabalho é resultado de vários fatores, como por exemplo, a qualidade das experiências anteriores vivenciadas pelo sujeito. Com base nessas explicações, é notável uma grande relação entre os dois construtos, Adaptabilidade de Carreira e Autoeficácia, o que foi constatado no estudo empírico realizado por Gamboa et al. (2014), o qual apontou que as análises de correlações sugeriram associações positivas e significativas entre Adaptabilidade de Carreira e Autoeficácia na Transição para o trabalho.

Uma vez que se espera que as instituições de ensino superior favoreçam, em todos os ciclos de formação, a inserção profissional dos seus diplomados, ao explorar os conceitos sobre Adaptabilidade de Carreira, Autoeficácia e transição universidade-trabalho, busca-se a construção da premissa básica de que há associação direta entre a maneira como essas transições de carreira acontecem e as referidas propriedades psicológicas. Na etapa de transição ao final do Ensino Superior, torna-se interessante também pesquisar se existem relações entre a transição universidade-trabalho e os recursos psicológicos, Autoeficácia e adaptabilidade, frente aos diferentes tipos de graduação, tradicional ou tecnológica, e naturezas de instituições, públicas ou privadas.

No Brasil, os cursos de graduação tradicional são definidos como de formação ampla do aluno pelo conteúdo teórico e prático, o que demanda um tempo maior de duração, de 3 a 6 anos e os cursos de graduação tecnológica são cursos com menor tempo de duração, de 2 a 3 anos, que formam o profissional denominado tecnólogo, apto a aplicar seus conhecimentos de forma mais direta nas produções e nos serviços demandados pela sociedade. Assim, esta pesquisa visa descrever e analisar as crenças de Autoeficácia e a Adaptabilidade de Carreira de concluintes de cursos superiores, em universitários na situação proximidade com a transição universidade-trabalho, uma vez que se encontram na etapa final do curso. Também se espera que esta pesquisa possibilite comparar os resultados nos construtos de análise, em função da procedência dos estudantes em relação ao tipo do curso (graduação tradicional e graduação tecnológica) e a natureza da instituição (pública ou privada).

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 CARREIRA E TRANSIÇÃO DE CARREIRA

Na sociedade contemporânea as questões relacionadas ao trabalho surgem juntamente com uma série de pontos a se refletir. O trabalho como responsável por prover recursos econômicos, realização e satisfação de necessidades sociais ou de colaboração aos indivíduos, pode ser considerado um sistema dinâmico que interage com o meio e se encontra em contínua transformação. Como dito anteriormente, há mais de 40 anos, o mundo do trabalho vem sofrendo uma enorme transformação em termos de flexibilização, aumento da complexidade e heterogenização das atividades laborais, vínculos profissionais, identidades e trajetórias de trabalho, o que originou um processo de construção e consolidação de formas contemporâneas de carreiras (Ribeiro, 2013). Frente a essas aceleradas mudanças no mundo do trabalho, a construção da carreira de uma pessoa defronta-se com inúmeros desafios. Para Vieira e Coimbra (2006) o ideal de um emprego estável em uma organização, ou de uma progressão na carreira, estaria ultrapassado. Pode-se concordar com tal afirmativa em decorrência das velozes transformações. Porém, no Brasil, convive-se com tipos antagônicos de empregos, do tradicional e hierárquico ao pós-moderno.

No século passado, na área da Psicologia, a carreira estava relacionada com a realização pessoal e a construção do autoconceito do indivíduo como profissional, sendo definida então, como o retorno individual às questões externas dos papéis sociais e à progressão das experiências de trabalho do indivíduo em certo contexto durante a vida (Ribeiro, 2015). De acordo com Louis (1980), estudos do século passado, sobre carreira, limitavam-se a relacionar o construto apenas aos seus aspectos externos, como uma sequência de promoções através de uma profissão ou hierarquia organizacional. Da mesma maneira, especificamente nas organizações de trabalho a carreira era tradicionalmente relacionada à profissão, ou seja, conforme Tolfo (2002), a carreira estava associada a um caminho a ser trilhado profissionalmente, e que possibilitava progresso em posições ao longo do tempo, então, a perspectiva tradicional de carreira na sociedade, estava associada à realização profissional e à ascensão social. Essa perspectiva levava a expectativas de inserções no mercado de trabalho relacionadas aos cursos de graduação.

Em um contexto de imprevisibilidades, inconstância e de nova dinâmica dos mercados, Quishida e Casado (2009) apontam que as organizações não conseguiram mais manter a sua postura paternalista frente as carreiras de seus empregados. Todas essas transformações nas

empresas, ocasionaram a alteração do referencial externo para o interno, de forma que antes, a responsabilidade pela gestão da carreira pertencia à organização e ao longo dessas transformações, passou a ser atribuída ao profissional (Mirvis & Hall, 1996). Conforme Uvaldo (2010, p. 24), “todo esse processo, trata-se de uma mudança fundamental de paradigma, pois nessa perspectiva começa a se configurar a carreira como uma relação mundo do trabalho (externa) e a percepção pessoal (interna) sobre a sua carreira”.

Assim, as concepções de carreira na sociedade contemporânea, no modo de produção capitalista ocidental, passaram a ter um foco mais voltado ao indivíduo, alterando processos de intervenção dentro e fora das empresas, e associando-se ao planejamento e construção dos projetos de vida no trabalho. Nesse sentido, Rowe e Bastos (2010) apontam que tanto as composições organizacionais como as expectativas do mercado de trabalho atuais, exigem um profissional mais flexível, inteligente, que se torna obrigado a controlar sua vida no trabalho e também sua carreira. Segundo Uvaldo (2010), as empresas são movidas a não enxergar mais a organização do trabalho em termos de cargos hierarquizados, para os quais contrataram pessoas com qualificação para desenvolvimento de tarefas específicas, as quais remunerará e esperará que retribuam com aplicação e disciplina, mas sim como individualidades profissionais.

No século passado, julgamentos foram feitos aos modelos de carreira já propostos, principalmente por Super e Bohn (1980), os quais antecipavam os modelos atuais de carreira, sendo criticada a representatividade do modelo, limitado no parecer de Vondracek e Kawasaki (1995) a homens brancos, de classe média americanos. Dessa forma, fica claro que o construto carreira e a sua evolução são muito complexos e não generalizáveis a todos os segmentos do mundo do trabalho. Contudo, a abordagem do desenvolvimento vocacional teve como mérito introduzir a ideia de que a carreira é um dos veículos pelos quais as pessoas desenvolvem seu autoconceito (Uvaldo, 2010).

Ribeiro (2011) destaca que Super (1976) já antecipava um conceito bem mais condizente com a carreira contemporânea, compreendida como uma sequência evolutiva das experiências de trabalho de uma pessoa em dado contexto ao longo do tempo, constituindo-se em um veículo de autorrealização psicológica. Logo, Super e Bohn (1980) utilizam o construto carreira para introduzir o termo desenvolvimento vocacional, o qual é definido como um processo que se desdobra durante toda a vida de maneira relativamente organizada em estágios flexíveis (ciclos e miniciclos).

Conforme Veloso e Dutra (2011, p. 836), “pessoas que antes trabalhavam em empresas que ofereciam empregos estáveis e que se planejaram a partir dessa oferta do empregador, muitas vezes, precisam adaptar-se a condições de trabalho completamente diversas da anterior

e são obrigadas a repensar suas carreiras”. Desta forma, no século passado as pesquisas de carreira focalizavam os cargos e ocupações do sujeito, e, atualmente, são observadas investigações conduzidas, cada vez mais, com o foco em dimensões psicológicas, por exemplo percepções e autoconstruções dos fenômenos de carreira, como destacam Kilimnik, Sant’Anna, Oliveira e Barros (2008).

“As atuais tendências econômicas e sociais propiciam o surgimento de carreiras condicionadas não somente às oportunidades profissionais oferecidas pelas organizações, mas também às necessidades pessoais e familiares dos trabalhadores” (Veloso & Dutra, 2011, p. 836). Na área da Psicologia, mais especificamente na Orientação Profissional e de Carreira, o recurso encontrado para tentar compreender as novas formas de carreiras, foi a compreensão dos processos de construção da carreira através de novas bases epistemológicas mais interpretativistas, como o construtivismo através de modelos como: Arco-Íris de Carreira (Super, 1990), a teoria Transicional (Schlössberg, 1984), e no paradigma *Life Design* (Savickas et al., 2009).

As mudanças tecnológicas e organizacionais trouxeram inúmeras transformações na forma como as empresas trabalham, resultando em uma recolocação aumentada, fusões e terceirização. O conceito de trabalho para a vida foi assim substituído por uma miríade de alternativas, como a reconversão vocacional, trabalho por contrato, compartilhamento de trabalho e horário flexível. Os marcadores de carreira tradicionais agora se tornaram nublados, com carreiras abrangendo várias empresas e limites ocupacionais (Fernandez, Fouquereau, & Heppner, 2008, p. 384).

De tal modo, segundo Ribeiro (2014), é possível dizer que o construto carreira surgiu para atender às demandas de organização do mundo do trabalho ao longo da primeira metade do século XX, época que estava associada às fábricas, em que o ambiente era estruturado pela normatividade. O construto carreira evoluiu e apresenta diferentes significados, segundo Ribeiro (2011), ao abordar diferentes autores que versaram sobre a temática. São eles: socioeconômico, social, sócio histórico, psicológico e psicossocial. O significado *socioeconômico* refere às estruturas inseridas em organizações. O significado *social* trata da questão do desempenho de papéis sociais no trabalho e da mobilidade social. O significado *sócio histórico* relaciona-se ao percurso construído ao longo da vida pelo vínculo com as ocupações e as profissões. Por sua vez, o significado *psicológico* focaliza a realização vocacional no mundo, a sequência evolutiva de experiências de trabalho, a resposta individual às requisições externas e o desenvolvimento do comportamento vocacional ao longo do tempo. E, o significado *psicossocial* como síntese da dialética de construção psicossocial contínua entre indivíduo e mundo social e do trabalho, como narrativa de vida no trabalho, gerando reconhecimento social e compreensão da trajetória de vida.

No domínio da Psicologia e da Administração conceitos surgiriam buscando abarcar a diversidade e as mudanças no mundo do trabalho. Na década de 1990 Hall (1996) apresenta o conceito de *carreira proteana* como um contraponto à carreira organizacional, estruturada no tempo e no espaço, inspirado na figura do Deus Proteus que, na mitologia grega, possuía a habilidade de mudar de forma a sua vontade. Então, segundo Hall (1996), a carreira proteana é um processo em que a pessoa e não a organização gerencia sua própria trajetória profissional. Nessa perspectiva, as carreiras seriam compostas por etapas, conforme H.T. Martins (2006), a pessoa busca novas ocupações dentro ou fora de uma empresa, passa por um período de adaptação e aprendizagem, adquire o conhecimento, cumpre o projeto contratado e reinicia o processo de busca. Então, Kilimnik et al. (2008) aponta que esse tipo de carreira não se limita ao que acontece com uma pessoa em certa organização, pelo contrário, incorpora as próprias escolhas pessoais de carreira e a busca por autorrealização. “A carreira então torna-se trajetória pessoal, designando como as pessoas reconstroem subjetivamente os acontecimentos significativos de sua biografia profissional e pessoal” (Uvaldo, 2010, p. 27).

Assim, o novo paradigma de carreira rompe com o modelo de vínculo empregatício, o qual via como essencial para se estruturar modelos de carreira, a função da organização, de forma que, atualmente há um crescimento da importância simultânea da carreira interna ou dos aspectos subjetivos quando se discute sobre esse novo paradigma de carreira (Louis, 1980). Em resumo, conforme Kilimnik et al. (2008), a carreira, em seu sentido moderno, encontra-se em processo de mudança, tanto relacionado à área de formação, quanto às organizações.

Assim, essas conceituações contemporâneas do construto de carreira, conforme Ribeiro (2013), postulam vários desafios aos pesquisadores, apontando que as percepções de carreira precisam ser revistas e expandidas, pois as trajetórias laborais tornaram-se mais plurais e começaram a seguir menos regras, não sendo exclusivamente voltadas à carreira organizacional. O cenário contemporâneo do mundo do trabalho tem levado, inclusive, ao surgimento de um paradigma mais atualizado para o estudo das carreiras organizacionais, a noção de *carreira sem fronteiras* é um deles. A carreira que ultrapassa a atribuição organizacional e que se constitui em uma sequência de experiências durante a passagem por vários empregos e várias organizações (Vieira & Coimbra, 2006).

O tempo atual é descontínuo e imprevisível, para Uvaldo (2010). As pessoas são cada vez mais confrontadas com mudanças tanto nas esferas profissionais quanto pessoais, assim, os fenômenos de modificações na vida das pessoas fundem-se na noção de transição. Pensar no fato de que o mundo vive momentos de transformações constantes e transições, gerando obstáculos aos modelos de carreira normativos, a *carreira transicional* ganha espaço e

importância. Desta forma, os modelos transicionais de carreira de Schlossberg e Louis são descritos, a seguir, como teorias importantes para esse novo momento da concepção de carreira. Louis (1980) apresentou cinco categorias de transições: (a) entrada ou reinserção no mercado de trabalho; (b) 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. Já Anderson, Goodman e Schlossberg (2012) apresentam que a perspectiva transicional se centra em eventos de vida que causem mudanças, além da aprendizagem de novas funções. Então, quando passa por transições, a pessoa precisa fazer um balanço de como reorganizar seus papéis e por conta disso é que as transições, frequentemente, são vivenciadas como fases de angústia.

Desta forma, os estudos contemporâneos sobre carreira, trazem consigo a afirmação comum de que as pessoas estão se separando de um contexto prévio e se engajando em outros novos, seja por razões internas e/ou externas. No processo de construção da carreira ocorrem transições de carreira, ou seja, as pequenas e grandes mudanças, nos “relacionamentos, rotinas, crenças e papéis”, como aponta Magalhães (2011, p. 197). Embora as transições de carreira possam ter se tornado a regra no mundo do trabalho, não existem regras sobre como elas são experimentadas e cada indivíduo tem seus próprios recursos e barreiras para lidar com esse processo, conforme apontam Fernandez et al. (2008). Em 1993, Riverin-Simard desenvolveu a ideia de que a transição de carreira consistia em um fenômeno que afetava grande parte dos adultos e se configurava como um processo dinâmico, com repercussões em outras esferas, além da profissional. Por sua vez, Louis (1980, p. 338) considerava a transição de carreira como “o período durante no qual um indivíduo está mudando e redirecionando suas funções ou orientações”. Cabe diferenciar o termo “transição” de “mudança”. De acordo com Bridges (1991) mudar de carreira é situacional, externo ao indivíduo, já a transição de carreira é um processo interno que tem como foco a alteração no estado subjetivo da pessoa.

De modo geral, as definições sobre as transições de carreira abarcam a ideia de que se trata de um evento antecipado/não antecipado ou não evento, que altera significativamente a vida de uma pessoa, causando mudanças de relacionamentos, na organização familiar, em rotinas diárias e em valores. Segundo Louis (1980), a duração das transições de carreira dependerá das diferenças entre os papéis anteriores e novos que serão experimentados pelo sujeito e quanto maior a extensão das novidades e mudanças no papel objetivo, consequentemente, maior a extensão da adaptação subjetiva. Fernandez et al. (2008) destacam que, embora passar pela experiência de uma transição de carreira tenha se tornado cada vez mais comum para os trabalhadores e isso possa levar os profissionais a novos horizontes, esses benefícios de um número infinito de possíveis configurações de trabalho são contrariados pelo

aumento da pressão depositada nos trabalhadores. Como aponta Magalhães (2011), as transições podem ser voluntárias e involuntárias, estar sob o Controle do indivíduo, ter sido iniciadas por forças externas ou ainda, podem ser uma combinação de influências internas e externas.

Mesmo que o processo identificado como transição de carreira abarque diferentes realidades profissionais, todas as transições envolvem pessoas desvinculando-se de sua situação anterior e se envolvendo em novos universos. Assim, a transição profissional foi definida por Latack e Louis (1984 e 1980, citados por Fernandez et al., 2008), como o período durante o qual um indivíduo assume objetivamente um papel diferente e/ou altera subjetivamente a sua orientação para uma outra função.

Como afirmado anteriormente, tais transições estão relacionadas a um contexto no qual a mudança é a regra e não a exceção (Fernandez et al., 2008). Para Teixeira e Gomes (2005) uma carreira estável e sem mudanças não é algo comum neste século, por conseguinte eles ressaltam a demanda em estudar como as pessoas passam pelas transições de carreira. Existem várias pesquisas sobre a primeira transição, escola-universidade, porém, conforme Savickas (1999), pouco se sabe e se estuda sobre as outras transições de carreira, aquelas que ocorrem na adultez e que vem se tornando cada vez mais frequentes no universo profissional, como a transição universidade-trabalho. Essa é uma lacuna ainda a ser preenchida e constitui o objeto deste estudo. Em síntese, a transição de carreira é entendida atualmente por Quisida e Casado (2007, p. 6) como

... um processo, que se concretiza na passagem por diferentes estágios da carreira, em que o indivíduo passa por uma sequência de fases subjetivas, ocorrendo a percepção de mudanças comportamentais, na natureza dos relacionamentos, no trabalho e no autoconceito profissional.

“Seja qual for o tipo de transição de carreira, muitas vezes requer uma reorientação de objetivos, atitudes, identidade, rotinas vocacionais e muitas outras mudanças grandes ou sutis” (Fernandez et al., 2008, p. 386). Dessa forma, Quishida e Casado (2009) apontam que, em virtude da descontinuidade, imprevisibilidade e fragilidade de vínculos, a transição de carreira se torna, cada vez mais, uma oportunidade de conciliação entre as necessidades individuais, profissionais e sociais.

Assim, conforme Heppner, Multon e Johnston (1994), existem diferenças individuais na capacidade de cada pessoa modificar a sua carreira e a forma como ela realiza o processo de mudança, ao mesmo tempo que alguns indivíduos passam por transições com pouca dificuldade, outros não conseguem agregar esforços para passar por mudanças e adaptações.

Neste contexto, existe um construto que traduz a capacidade do indivíduo em se adaptar a todas essas situações recorrentes de mudanças, a Adaptabilidade de Carreira. Termo adotado por Bandura, Super, e seus sucessores, ressalta a habilidade do indivíduo em ter a prontidão necessária para lidar com mudanças no trabalho. Portanto, a Adaptabilidade de Carreira está relacionada à capacidade do indivíduo de enfrentar e lidar com as transições de carreira (Magalhães, 2011), construto esse que será melhor explicitado à frente.

A partir da apresentação da importância de o indivíduo desenvolver as habilidades de flexibilidade e adaptação frente às possíveis transições no mundo atual, Silva e Teixeira (2013), destacam que o começo da prática profissional é um ponto crucial no processo de construção da identidade profissional, trata-se do momento a partir do qual o indivíduo será reconhecido socialmente de acordo com sua profissão e terá a oportunidade de satisfazer suas necessidades psicológicas, sociais e materiais por meio do seu trabalho. Assim, os referidos autores explicam que as expectativas atuais são de cursos generalistas e de ampliação das possibilidades de formação e de posterior inserção profissional. Nesse sentido, as trajetórias de formação profissional dos estudantes universitários se apresentam de maneiras diversificadas em termos de interesse por atividades curriculares e extracurriculares, e de engajamento e comprometimento com o curso, com seu desenvolvimento e crescimento pessoal, político e profissional. Enquanto alguns estudantes seguem um percurso mais focado nas atividades da graduação, preocupando-se em cumprir prioritariamente as exigências acadêmicas, e/ou de pesquisas em iniciação científica, outros procuram mais ativamente experiências que os aproximem da prática da profissão.

Dessa forma, de acordo com Silva e Teixeira (2013), mesmo para os estudantes que já tenham tido experiências de trabalho anteriores à formatura, o limite de término do Ensino Superior os inscreve socialmente de uma forma diferente: como profissionais, como “adultos” aos olhos da sociedade. A finalização do curso de graduação se caracteriza como uma etapa de aproximação à transição universidade-trabalho, porém, as mudanças citadas e a complexidade do mundo do trabalho trazem desafios também para o entendimento da transição de carreira na perspectiva dos egressos do Ensino Superior para o universo do trabalho.

A partir desse panorama do surgimento do construto carreira e, com ele e a mudança da sociedade, a nomeação das transições de carreira, pode-se observar, segundo Kilimnik e Visentin (2014), na perspectiva da Administração, que os estudos sobre carreira, inicialmente focados nos planos de carreira das empresas, passam a discutir as transformações que resultaram nos conceitos de carreiras autodirigidas, proteanas, sem fronteiras e multidirecionais. Desta forma, um tipo de transição de carreira, que é considerada muito

importante na vida dos indivíduos, é a transição universidade-trabalho, abordada na próxima seção, a qual pode ser considerada como o ponto de partida de inserção do jovem no mercado de trabalho, para além dos estágios.

1.2 TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE-TRABALHO

O aumento da complexidade do mercado de trabalho, na contemporaneidade, impõe novos desafios aos processos de inserção profissional dos diplomados do ensino superior, existindo uma crescente Preocupação das instituições de ensino superior com os níveis de empregabilidade ou trabalhabilidade dos seus egressos, principalmente por se considerar que as taxas de inserção profissional revelam a qualidade da formação oferecida. No domínio das atuais exigências do mercado de trabalho, a formação técnica e científica parece já não ser suficiente para garantir um emprego após a conclusão da graduação. Nesta linha de raciocínio, as instituições de ensino superior são convocadas a assumir, cada vez mais, certo protagonismo frente a inserção profissional dos seus egressos, inserindo iniciativas de aproximação ao mundo do trabalho, por meio de priorização de estágios curriculares e extracurriculares.

A organização ocupacional, cada vez mais complexa e variável, caracterizada por atmosferas de trabalho incertas, impõe novos desafios na forma de definir a transição dos universitários ao mundo do trabalho (Vieira & Coimbra, 2006). Entre os diferentes tipos de transição de carreira destaca-se a transição da universidade para o trabalho, foco desse estudo. Conforme Oliveira e Melo-Silva (2015) esse tipo de situação é caracterizada como uma transição antecipada de entrada no mercado de trabalho, e que acarreta grandes implicações para o desenvolvimento psicossocial e de carreira da pessoa.

Como tratado anteriormente, a carreira pode ser descrita como experiência significativa na vida da pessoa, com influências subjetivas e objetivas peculiares a cada etapa do ciclo vital. Desta forma, a transição que ocorre no término do Ensino Superior é marcada por uma situação na qual o sujeito está, em geral, na transição entre a adolescência e a vida adulta, configurando-se em uma nova etapa da vida do indivíduo, na qual a pessoa precisa assumir novas responsabilidades, anteriormente realizadas pelos pais, passando assim a ser guia de sua vida, com responsabilidades financeiras e pessoais. Então, segundo Del Prette e Del Prette (2003), atualmente, os universitários são exigidos a se preparar para um mercado de trabalho restrito, muito exigente, caracterizado por transformações aceleradas quanto à formação técnica e também quanto às habilidades interativas.

Desta forma, as transições pelas quais passam os estudantes do ensino superior são consideradas como um processo mutável, que acompanham o estudante durante todo o curso. No entanto, segundo Cava (2012), estas mudanças se intensificam em dois momentos do curso: no ingresso do Ensino Superior e posteriormente, no fim da graduação, na ocasião da transição da universidade para a vida profissional. Assim, Vieira e Coimbra (2006, p. 2), no contexto português, destacam que,

se por um lado as novas formas de organização do trabalho, a evolução científica e tecnológica, a interdependência das economias e o desemprego estrutural concorrem para tal cenário de instabilidade no mercado de trabalho, por outro lado, a massificação do acesso ao ensino superior vem também adicionar novos contornos à transição dos diplomados do ensino superior para o mundo do trabalho.

A massificação do acesso ao ensino superior ainda não é uma realidade no Brasil, está longe da meta, mas cabe destacar que no período de redemocratização do país o número de universitários aumentou em decorrência da ampliação de vagas, do número de universidades e políticas públicas de acesso e permanência estudantil. De acordo com a Revista Pesquisa FAPESP, “cerca de 20% da população entre 18 e 24 anos de idade está matriculada em um curso superior, e essa etapa da educação consome 17% dos investimentos do país em educação pública” (Queiroz, 2019). Nesse sentido, em 2017 o número de ingressantes em instituições de ensino superior brasileiras aumentou 8,1% em relação a 2016, totalizando três milhões e duzentos mil ingressantes, sendo que, destes, 81,7% foram em instituições privadas. Portanto, são mais pessoas experimentando a transição universidade-trabalho e os problemas decorrentes, agregando nesses últimos anos o drama do aumento dos índices de desempregados no país.

Em condições de normalidade esse período de transição, de acordo com Cava (2012), é marcado pela proximidade da formatura e tentativa de inserção no mercado de trabalho, gerando grandes expectativas, ansiedade e insegurança em muitos formandos. Por outro lado, registram-se expressões de contentamento por terem concluído mais uma etapa da vida. Essa fase marca a saída de uma atmosfera que o estudante passou a conhecer, o ambiente do Ensino Superior, e se coloca frente aos desafios de uma nova situação, a esfera profissional, a qual é composta por novos tipos de relações e informações, exigindo habilidades sociais diferentes das desenvolvidas no âmbito da graduação (Cava, 2012). Assim, a transição universidade-trabalho configura-se como uma tarefa potencialmente conflituosa. Como destacam Silva e Teixeira (2013), essa fase pode representar uma crise para a pessoa em relação à escolha profissional, uma vez que exige decisões subsequentes quanto aos possíveis caminhos profissionais. Como apontou Bohoslavsky (1991), ao término de qualquer curso, reeditam-se os conflitos vocacionais, entretanto, por outro lado, existem muitas as expectativas de autorrealização.

A partir das referências apresentadas anteriormente, é possível entender a transição universidade-trabalho como um episódio de vida previsível e que demanda mudanças comportamentais e sociais. Efetivamente, esse tipo de situação representa uma transição crítica do jovem adulto, uma vez que, a sociedade espera que ao final do curso, o então graduado, tenha planos pré-definidos, não apenas no âmbito profissional, mas também pessoal. No entanto, como refere Cava (2012), apesar de ser esperada a resolução e o aumento dos níveis de competências contata-se que ao concluir a graduação um número considerável de pessoas não resolveu as múltiplas tarefas desenvolvimentistas. “Compreende-se, portanto, que a transição da universidade para o mercado de trabalho não implica apenas na transição de contextos (ambientes), mas também na transição de identidade” (Silva & Teixeira, 2013, p. 104).

Essa transição, universidade-trabalho, de acordo com Del Prette e Del Prette (2003), não se estabelece como uma transição tranquila para a maioria dos universitários, mesmo nas áreas em que a demanda por profissionais ainda é razoavelmente alta. Em um estudo dedicado à reflexão acerca da contribuição das teorias do desenvolvimento vocacional para o processo de transição para o trabalho, Vieira e Coimbra (2006), reportando-se a Herr (1999), chama a atenção para o fato de o processo de transição universidade-trabalho não finalizar com a inserção no mercado de trabalho, mas sim com a adaptação do indivíduo a esse contexto, evidenciando-se a ideia de que não é suficiente apenas se inserir para que a transição para o trabalho seja definida como bem sucedida e completa.

A aproximação da época de separação, ou do “abandono” do Ensino Superior traz à tona uma série de dúvidas vocacionais que vão desde questionamentos sobre a capacidade de conseguir um emprego até a competência para exercer as funções de forma eficaz e satisfatória. A transição universidade-trabalho se inscreve em um amplo espectro que traz ao jovem adulto desafios e necessidades (Cava, 2012, p. 52).

As pessoas, sobretudo os gestores e empregadores, dizem que há grande distância entre o que é ensinado na graduação e o que o mundo do trabalho exige, o que pode ser apontado como uma das causas das dificuldades de inserção no mercado de trabalho e assim, os jovens continuam os estudos em cursos de Pós-Graduação, do tipo *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado ou doutorado, acadêmico ou profissional) para, de certa forma, adiar o ingresso no mercado de trabalho. “Grande parte do conteúdo dos cursos é de cunho teórico e não prático, o que dificulta a aplicação do conhecimento na vida profissional” afirmam Veriguine et al. (2010, p. 90).

A pesquisa sobre a transição universidade-trabalho tem sido marcada pela ausência de significação clara de sucesso profissional inicial, de forma que, segundo Vieira, Caires e Coimbra (2011), no processo de inserção profissional consideram-se as experiências subjetivas do sujeito durante o seu desenvolvimento e formação, ao longo do período de busca por uma atividade remunerada após a conclusão do curso, assim como no momento no qual o indivíduo assume e se adapta ao papel de trabalhador. Assim, segundo Cava (2012), no Brasil são poucas as pesquisas que investigam o fenômeno e o status do jovem sobre essa fase. Assim, “a transição do sistema educacional para o trabalho precisa ser compreendida como um processo entrelaçado a vários momentos interdependentes” (Oliveira et al., 2013, p. 500).

A transição universidade-trabalho compreende um período crítico de construção de sentidos sobre si mesmo com importantes repercussões para o futuro, uma vez que as primeiras experiências de inserção no mundo do trabalho são capazes de influenciar padrões futuros de carreira (Silva & Teixeira, 2013). “A massificação do acesso ao ensino superior vem também adicionar novos contornos à transição dos diplomados do ensino superior para o mundo do trabalho” (Vieira & Coimbra, 2006, p. 3), como apontado anteriormente. Assim sendo, cientes da importância desse período de transição para o ajustamento psicológico, social e econômico do recém-formado, que investiu esforços para uma formação de nível superior e tem expectativas em relação aos resultados da sua formação, Oliveira et al. (2013) apontam que investigar o sucesso na transição universidade-trabalho é um desafio atual que se coloca às universidades, aos gestores educacionais e aos pesquisadores do tema “desenvolvimento de carreira”.

Os resultados encontrados por Gamboa et al. (2014) sugerem que para além do desenvolvimento de competências mais gerais, como o caso da adaptabilidade, no domínio das intervenções levadas a cabo pelos serviços de orientação de carreira, as instituições de ensino superior deveriam proporcionar um conjunto de atividades mais concretas, como os estágios curriculares, favorecendo desse modo os níveis de Confiança dos estudantes. No Ensino Superior, a relação direta com a prática profissional e com contextos reais de trabalho surge, frequentemente, no contexto dos estágios curriculares. Conforme Vieira et al. (2011), os estágios propiciam vivência importante de formação e preparação dos estudantes do ensino superior para a inserção no universo ocupacional, e têm sido largamente expandidos entre os docentes, entidades empregadoras e aos próprios alunos no contexto português.

Nesse sentido, no Brasil, segundo Bardagi e Albanaes (2015, p. 35):

No âmbito do desenvolvimento de carreira, além da importância da formação e do impacto da educação superior para o desenvolvimento futuro dos alunos, outras linhas de investigação focam seus esforços na identificação da qualidade da experiência universitária e de fatores que promovem uma melhor adaptação e engajamento acadêmico dos alunos.

Assim, Vieira e Coimbra (2005) apontam a importância de se notar o crescimento acelerado dos estudos para contribuição da compreensão do processo de transição da universidade para o trabalho e da complexidade que é intrínseca. Como mencionado anteriormente, o jovem universitário que se dedicou à universidade tem a expectativa de que ao final da graduação possa se inserir no mercado de trabalho e colocar em prática tudo aquilo que aprendeu na Universidade e o que está disposto ainda a aprender. Entretanto, ele, atualmente, vem se deparando com outra realidade: a dificuldade de inserção profissional e os problemas para atingir o sucesso almejado. “No âmbito da carreira, expectativas de sucesso ou fracasso são importantes para determinar a motivação e a persistência do indivíduo para alcançar suas metas” (Magalhães, 2011, p. 208). Considerando o processo que está sendo estudado nessa pesquisa – transição universidade-trabalho – na próxima subseção apresenta-se uma revisão de literatura sobre estudos que investigam as variáveis de interesse do estudo.

1.3 INVESTIGAÇÕES SOBRE A TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE-TRABALHO

Esta seção visa apresentar pesquisas nacionais e internacionais que objetivaram investigar a transição universidade-trabalho, com vistas a traçar um panorama do que tem sido produzido na área. Inicialmente contextualizado o tema, depois são apresentados os procedimentos de buscas realizados e, ao final da seção, os resultados da revisão de literatura.

O diploma de ensino superior não representa mais o status de uma minoria reduzida da população como antes da redemocratização do país, tornando-se um direito de cidadania, obtido por um conjunto cada vez maior de pessoas e uma necessidade para o desenvolvimento e o progresso da nação. Desta forma, conforme Sousa e Gonçalves (2016), nas sociedades ocidentais contemporâneas vivem-se tempos de profunda crise econômica com grandes impactos no acesso ao mundo do trabalho, aumentando o número de desempregados, da precarização do trabalho, dos trabalhos temporários e também do desemprego estrutural.

Assim, diante deste cenário histórico e social, o mercado de trabalho vem tornando-se cada vez mais competitivo e instável, forçando as novas gerações a desenvolverem capacidades para lidar com situações caracterizadas pela incerteza e imprevisibilidade em relação à inserção

no mundo do trabalho. “Se antes a grande narrativa apresentada pelos estágios do desenvolvimento de carreira proposta por Super (1957) retratava uma história de continuidade e progresso, hoje a narrativa da sociedade pós-industrial enfatiza a mobilidade” (Oliveira, 2014, p. 49).

A partir disso, a transição do ensino superior para o trabalho é conceitualizada enquanto uma transição desenvolvimental, envolvendo necessidades de adaptação e reorganizações vivenciais por parte dos estudantes e uma mudança nos pressupostos sobre si próprios e sobre o mundo implicando mudanças no comportamento (Monteiro, Gonçalves, & Santos, 2016). Logo, entender sobre a transição da universidade para o trabalho torna-se relevante porque nessa fase da carreira, mesmo os estudantes mais preparados experimentam estresse e medo do desconhecido que está por vir (Yazedjian, Kielaszek, & Toews, 2010).

Considerando a situação de transição iminente, é importante que os conselheiros de carreira trabalhem com os estudantes durante a graduação a fim de abordar as dificuldades inerentes à transição universidade-trabalho, desenvolvendo métodos para preparar e auxiliar de forma mais eficaz os estudantes nessa transição, como apontam Wendlandt e Rochlen (2008). De tal modo, estudos sobre a transição universidade-trabalho evidenciam-se como pertinentes, e, nesse sentido, com o intuito de obter um panorama geral da produção científica do tema, esse trabalho teve como objetivo descrever e analisar a produção disponível nas bases de dados nacionais e internacionais, a fim de identificar o que tem sido investigado sobre o processo de transição universidade-trabalho.

Para atingir o objetivo proposto, foi realizada uma revisão sistemática da literatura científica sobre o processo de transição universidade-trabalho. A revisão sistemática é um método cujo alcance principal é dar sentido a um grande volume de informações existente sobre uma temática específica (Muñoz, Takayanagui, Santos, & Sanchez-Weatman, 2002; Petticrew & Roberts, 2006). Assim sendo, esse tipo de revisão de literatura baseia-se em procedimentos rigorosos que envolvem etapas bem definidas como a definição da problemática a ser pesquisada, a escolha das fontes bibliográficas, agrupamento e a análise crítica do material encontrado. Todas as etapas devem ser explicitadas para que os resultados não sejam incompletos, ineficientes, sem validade científica, e para que seja possível também a sua replicação por outro investigador (Contandriopoulos, Lemire, Denis, & Tremblay, 2010; A. Ramos, Faria, & Faria, 2014).

Utilizou-se como fonte de pesquisa as bases de dados, as quais estão organizadas como de acesso público ou restrito. Como bases de acesso restrito foram utilizadas a PsycINFO e a

Eric ProQuest e de acesso público, o Scielo. Para a coleta dos dados foram selecionados artigos, nos idiomas inglês, português e espanhol e não foi especificado filtro de período de tempo.

O primeiro passo realizado foi uma pesquisa para verificar as terminologias adequadas para uso sobre o tema. A partir do levantamento, foram encontrados diversos termos que significavam o processo de transição universidade-trabalho, tais como: *School to Work Transition*, *University to work transition*, *Transition from Higher Education to Work*, *Transition from Higher Education into the Labour Market*, *Transition from University to Work Life*, *Transition from Higher Education to Employment*, *College-to-Work Transition*, *Transition from Higher Education to Employment*. O que não demonstrava um padrão, além de evidenciar diferenças entre idiomas. Desta forma, foi necessário que a pesquisa fosse feita por palavras fragmentadas e não expressões, a fim de atingir todas as expressões utilizadas para se tratar sobre o tema. Assim, resultaram múltiplas combinações possíveis com as palavras “*transition*”, “*passage*”, “*switch*”, “*higher education*”, “*university*”, “*faculty*”, “*college*”, “*work*”, “*job*”, “*labor*”, “*labour*” e em português “transição”, “ensino superior”, “faculdade”, “universidade”, “trabalho”.

Então, para identificar os estudos sobre a temática em foco, foi conduzida uma revisão sistemática nas bases de dados PsycINFO, Eric ProQuest e Scielo em outubro de 2017. A PsycINFO caracteriza-se como um banco de dados produzido pela *American Psychological Association (APA)*, incluindo revistas de Psicologia e disciplinas relacionadas. A Eric ProQuest é patrocinada pelo Departamento de Educação dos EUA para fornecer acesso extensivo à literatura relacionada à educação. O Scielo (Scientific Electronic Library Online) é um banco de dados bibliográfico, biblioteca digital e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros de acesso aberto. Duas bases de dados anteriormente citadas são estrangeiras e uma brasileira, as quais foram escolhidas pela interdisciplinaridade do construto transição de carreira, que pode ser situado na intersecção da Psicologia com a Educação, além de áreas afins.

As estratégias de busca utilizadas nas bases foram similares, em que os seguintes conjuntos de palavras foram buscados no título dos artigos, (*transition OR passage OR switch*) AND (“*higher education*” OR *university* OR *faculty* OR *college*) e foi feita a busca deste outro conjunto no resumo, (*work OR job OR labor OR labour*). Optou-se pela seleção dos artigos com as palavras-chave no título e no resumo, objetivando incluir na amostra aqueles que realmente focalizavam o fenômeno em estudo. Houve apenas uma exceção, no Scielo não foi utilizada essa estratégia das palavras no título e resumo, pois foram obtidos apenas 65 resultados quando as palavras eram selecionadas em todo o texto e as palavras chaves foram buscadas em

português, transição *AND* trabalho *AND* ensino superior *OR* universidade *OR* faculdade. Ao realizar uma leitura flutuante destes artigos, pôde-se notar que focalizavam o tema pesquisado, diferente das outras bases quando as palavras eram buscadas no texto todo.

Em seguida, foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão, de forma que os critérios de inclusão foram voltados à perspectiva da pessoa que está passando pela transição, questões sobre a inserção no mercado de trabalho, transição universidade trabalho como foco do estudo, transição a partir da universidade, podendo ser da graduação ou pós-graduação para o trabalho. E os critérios de exclusão foram voltados as temáticas que não estavam relacionadas diretamente à transição universidade-trabalho como, transição ensino médio para universidade, transição ensino médio direto para o trabalho, atuação do psicólogo no ensino superior, estudantes com deficiências ou dificuldades de aprendizagem na universidade, projetos de orientação profissional para entrada na universidade, universidade em transição, não estudantes em transição, transição voltada à área geográfica, questões de *bullying* e alcoolismo na universidade, papel da universidade em problemas com os estudantes, diplomados que já estão inseridos no mercado de trabalho, cujos estudos não focalizam na transição e sim nas profissões mais “bem ou malsucedidas”, focado na questão do emprego de já diplomados apenas, e não em aspectos da transição, avaliar como os estudantes se sentem durante a graduação, coleta de dados com estudantes do primeiro ano, criação de indicador de qual universidade de determinado país melhor prepara os universitários para a transição, qual universidade proporciona uma melhor formação, não em aspectos da transição, entender a relação entre variáveis econômicas frente ao tempo de demora para inserção do graduado no mercado de trabalho, não falar da transição da universidade para o trabalho e sim estudar o trabalho e os estudos sendo realizados concomitantemente, a fim de avaliar se se aprende mais trabalhando junto ou apenas estudando, comparação dos diferentes gêneros relacionados aos diferentes níveis de escolaridade.

Por meio da leitura dos títulos e resumos dos 249 registros encontrados, conforme indicado na Figura 1, foram selecionados 63 artigos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, destes foram excluídos nove repetidos, 54 artigos. Após a leitura dos artigos na íntegra, foram selecionados 44 artigos identificados como relevantes constituindo, assim, o *corpus* de análise.

Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 1. Resultado da estratégia de busca dos artigos

Os dados foram então extraídos em uma planilha que incluía a base de dados proveniente, referência do(s) autor(es), ano e país de publicação, título do estudo, periódico de publicação, objetivo do artigo, participantes, tipo do estudo, método utilizado e as principais conclusões que os estudos apresentam em relação à transição universidade-trabalho. Os artigos foram analisados e classificados, levando-se em consideração: (a) o ano de publicação; (b) o país e idioma de origem da publicação; (c) tipo de artigo; (d) o método; (e) a população-alvo; (f) influenciadores da transição universidade-trabalho; e (g) contribuições práticas apontadas pelos artigos para facilitar o processo de transição.

Natureza da investigação

Os resultados dos 44 estudos analisados permitem, inicialmente, uma compreensão de que houve aumento na distribuição quantitativa de artigos publicados. Não foi utilizado filtro em função do ano da publicação. Cumpre destacar que, anteriormente ao ano de 1995 nenhuma publicação condizente com o tema foi encontrada. De 1995 até 2005 foram encontrados 6

artigos, totalizando 14% dos achados. O período entre 2006 e 2017 reúne a maioria dos estudos encontrados, com 38 publicações e 86% das pesquisas analisadas.

O aumento do número de publicações de artigos relacionados à transição universidade-trabalho, a partir do século XXI, sobretudo após 2006, pode ser reflexo das mudanças derivadas do uso das novas tecnologias, do contexto socioeconômico com restrição de postos de trabalho a partir da crise de 2008, da busca de entendimento das questões da transição da carreira em cenários de instabilidade e pela imprevisibilidade laboral. A complexidade do cenário onde as carreiras se constroem e se desenvolvem, exige que, além dos trabalhadores, os pesquisadores também compreendam a necessidade de frequente mudança na carreira como a regra e não como exceção (Fernandez et al., 2008). A partir disso, o conceito original de carreira é modificado e começam a ser estudadas as transições de carreira como um arcabouço teórico no âmbito das teorias de carreira. Para analisar o país de origem das publicações selecionadas neste estudo, foi considerada a instituição nas quais os autores e coautores estavam vinculados, o que levou a um total de países maior do que o número de artigos, por conta de terem sido levados em consideração os países de origem de todos os autores e coautores dos artigos. Dessa forma, percebeu-se que a maior parte dos artigos estava escrita em inglês (27) e desses, 4 eram dos EUA, 4 da Alemanha, 3 do Reino Unido, França, Espanha, Suécia e Portugal, 1 da Suíça, África do Sul, Romênia, Canadá, Finlândia, Noruega, Polônia e Botswana. Já os artigos escritos em Português foram encontrados 19 publicações, sendo 11 do Brasil e 8 de Portugal e foi encontrado apenas um artigo escrito em Espanhol, com origem da Argentina.

De modo geral, a maior parte dos autores é de origem brasileira e portuguesa, sendo importante considerar que, isso pode ter ocorrido por conta da seleção de uma base de dados brasileira para o estudo. Entretanto, embora as bases de dados internacionais selecionadas tenham como escopo a supremacia de publicações norte-americanas, esse perfil não foi notado com exclusividade. As publicações norte-americanas foram as que mais apareceram ($n = 4$) entre bases internacionais, porém foram logo seguidas de vários outros países, de 27 artigos em idioma inglês, apenas 14,8% são de origem norte-americana, diferindo de estudos de revisão da literatura sobre outras temáticas.

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, foram encontradas pesquisas de diversas origens e culturas, conforme Oliveira (2014), em alguns casos, as teorias do desenvolvimento de carreira de origem americana e europeia

especificamente, não são sensíveis aos indivíduos de outras culturas, necessitando, porém, uma maior contextualização das aplicações dos resultados de pesquisas de diferentes origens.

Analisando os resultados relacionados aos tipos dos artigos e questões metodológicas, verificou-se uma preponderância de relatos de pesquisa, 86,4%, como é esperado pela estruturação dos periódicos científicos. Os outros 9,1% eram relatos de experiência e em menor número, 4,5% eram teóricos. Embora seja a categoria menos frequente ($n = 2$), deve-se mencionar os trabalhos de natureza teórica, pois são, em geral, “produzidos por pesquisadores com ampla experiência que sistematizam o conhecimento e, por meio do exercício da reflexão e da crítica, conferem-lhe maior profundidade” (Ivatiuk & Yoshida, 2010, p. 100). Desta forma, é importante ressaltar que a categoria menos encontrada foi a teórica, indicando uma carência de pesquisas neste âmbito.

A categoria relato de experiência, segunda mais frequente ($n = 4$), porém bem distante da primeira categoria (pesquisa), relato de pesquisa ($n = 38$) é considerada, por Ivatiuk e Yoshida (2010), como bastante relevante para contribuir com o campo, pois possibilita que profissionais da área e pesquisadores acompanhem as inovações técnicas. Desta forma, especialmente em áreas novas do conhecimento, como as transições de carreira, especificamente a transição universidade-trabalho, o compartilhamento das experiências costuma ser uma etapa para o refinamento e desenvolvimento de novas técnicas e estratégias para atuação prática. Com isso pode-se notar lacuna na produção de estudos na categoria relato de experiência.

Entre os relatos de pesquisa e de experiência, a maioria usou delineamento quantitativo (64,3%), seguido em menor número de abordagem qualitativa (31%) e métodos mistos (4,7%). A partir desses dados, sobre os delineamentos metodológicos das pesquisas sistematizadas, pode-se entender a maioria de estudos quantitativos ($n = 27$), por conta deles serem especialmente úteis nos estágios iniciais de investigações de uma determinada área do conhecimento, permitindo que se averigue o campo e trace o perfil da população-alvo. Neste sentido, o predomínio quantitativo não chega a surpreender e mostra-se compatível com o estágio de conhecimentos que se encontram os estudos sobre as transições de carreira, no geral. Por outro lado, verifica-se a necessidade de avanços na sofisticação metodológica das investigações, com a implementação de estudos que envolvam delineamentos que permitam, por exemplo, a avaliação da eficiência e/ou eficácia dos procedimentos utilizados.

População-alvo

Os estudos classificados como de *natureza empírica* foram analisados em função do tipo de população-alvo, os quais foram organizados em cinco categorias de grupos amostrais: (a) *universitários concluintes* (último ano da graduação); (b) *graduados* (sem especificação de tempo); (c) *recém-graduados* (máximo um ano de formado); (d) *diversos grupos amostrais* (no mesmo estudo há finalistas, recém-graduados, empregadores e especialistas em recrutamento e treinamento); e (e) *estudos longitudinais com participantes em diferentes situações* (com participantes em dois momentos da transição, concluindo a graduação e como recém-graduados sendo inseridos no mercado de trabalho) (Caldeira, Ferraz, Melo-Silva, & Oliveira, no prelo).

Predominam estudos desenvolvidos com *universitários concluintes* (50%), que têm como foco exatamente os estudantes que estão finalizando a graduação e estão iniciando o processo de transição universidade-trabalho, como esperado em decorrência do fenômeno objeto deste estudo. Quanto aos 19,1% da categoria *graduados*, os estudos focalizam graduados em transição. Essas pesquisas, no entanto, não especificam há quanto tempo as pessoas encontram-se graduadas. Faltam, nessas publicações, clareza na descrição da amostra dificultando a análise. Na categoria a seguir, com 14,3% já ocorre o contrário, os participantes são claramente descritos, como sendo *recém-graduados*, ou seja, pessoas que se formaram há no máximo um ano (Caldeira et al., no prelo).

A categoria *mais de um grupo amostral* compreende 9,5% dos estudos. A categoria – *estudos longitudinais*– reúne o menor número de estudos (7,1%). Cumpre destacar que este tipo de estudo é relevante a fim de desenvolver investigações mais longas no tempo, para acompanhar os estudantes no processo da passagem da formação para a sua inserção na vida ativa e nos primeiros anos da sua atividade profissional (Caldeira et al., no prelo; Sousa & Gonçalves, 2016).

Influenciadores da transição universidade-trabalho

A partir da leitura dos artigos selecionados, na íntegra, foi possível notar a variedade de questões apontadas que interferem positiva ou negativamente na transição universidade-trabalho, a Tabela 2 apresenta esses dados categorizados para melhor visualização. Tais aspectos foram nomeados como influenciadores da transição, uma vez que geram influência no processo, foco deste estudo, e por serem fatores determinantes para a construção do futuro ao final da transição universidade-trabalho.

Os chamados influenciadores foram encontrados em quase todas as pesquisas selecionadas e em algumas delas mais de um fator pôde ser notado no texto, logo o número

total (n = 65) ultrapassa o número de artigos selecionados (n = 44). Desta forma os estudos foram organizados em três categorias: (a) *questões universitárias e ocupacionais*, voltadas às atividades extracurriculares executadas durante a graduação, formação universitária, mercado de trabalho, natureza da universidade/curso; (b) *questões individuais da transição*, reunindo fatores como características pessoais, relacionamentos, expectativa e auto exploração; e (c) *questões sociodemográficas*, abarcando gênero, aspectos socioeconômicos e culturais.

Tabela 1 - Influenciadores no processo de transição universidade-trabalho

Influenciadores	Tipos	Frequência	Porcentagem
Questões universitárias e ocupacionais	- atividade extracurricular (13)	26	40%
	- formação universitária (8)		
	- mercado de trabalho (3)		
	- natureza da universidade / curso (2)		
Questões individuais da transição	- características pessoais (9)	24	37%
	- relacionamentos (8)		
	- expectativa (4)		
	- auto exploração (3)		
Questões sociodemográficas	- gênero (6)	15	23%
	- aspectos socioeconômicos (5)		
	- cultura (4)		
Total	65	65	100%

Fonte: Elaborada pelo autor

A categoria *questões universitárias e ocupacionais* foi a mais encontradas (40%). Por sua vez, 37% dos estudos tratam de *questões individuais da transição*; e 23% tratam de *questões sociodemográficas*. As influências vividas pelas pessoas que estão em meio à transição universidade-trabalho podem interferir no sucesso ou fracasso de seu futuro. A seguir são apresentados os estudos em cada categoria.

Questões universitárias e ocupacionais

A vida universitária, em geral, e as questões voltadas ao trabalho em si geram muitas influências na transição universidade-trabalho. Em final de curso os graduandos estão a se despedir da universidade e a refletir sobre as saídas ocupacionais, de forma que a transição se torna uma ponte entre esses dois universos: a universidade e o mundo do trabalho. Dessa

maneira, a experiência vivida na universidade em termos de competências desenvolvidas e as exigências do mercado de trabalho influenciam as condições da transição. Razão pela qual essa categoria foi a mais encontrada nas pesquisas, por se tratar dos dois meios sociais em que a pessoa está inserida (a universidade) ou irá se inserir (trabalho). E, sobretudo, porque foram as palavras-chave da busca. As especificidades de conteúdos são tratadas a seguir.

Assim, a subcategoria *atividade extracurricular* foi a mais citada dentre todas ($n = 13$), as pesquisas apontam que esse tipo de atividade durante a formação é importante como um reforço potencial da educação e como demonstração ao mercado de trabalho dos resultados do sistema educacional. Conforme Tchibozo (2007), qualquer envolvimento em um determinado tipo de atividade extracurricular pode influenciar o processo de transição da universidade para o mercado de trabalho, acelerando ou abrandando o acesso ao emprego. Portanto, é essencial que os estudantes e os já graduados compreendam o impacto da atividade extracurricular e avaliem o papel que essa atividade pode desempenhar nas suas estratégias de aprendizagens transferíveis para a tarefa de desenvolvimento na transição do ensino superior para o universo ocupacional.

Por outro lado, as habilidades e as competências adquiridas, no ensino superior devem ser discutidas em relação ao status da transição, de forma que a categoria *formação universitária* apresente sua importância. Assim, para políticas públicas que visem apoiar os universitários na tarefa da transição seja eficaz é essencial reconhecer que os tipos de carreiras estudantis, ou seja, a formação universitária, influenciam na competição por trabalhos após a formatura (Lindberg, 2008).

Nessa linha, também deve ser levada em conta a influência da *natureza da universidade e do curso*, podendo ser utilizado como exemplo a consideração levantada por Lamas, Ambiel e Silva (2014), que apontam para o fato da natureza da instituição. No estudo desenvolvido pelos referidos autores, os participantes eram alunos de uma instituição privada, estudavam no período noturno e trabalhavam ao longo do dia. Assim, eles frequentavam a instituição apenas nos períodos de aula, não desfrutando de atividades extracurriculares, acadêmicas ou culturais que a instituição oferecia. A partir de tal exemplo, é possível apreender de que forma a natureza da universidade, particular ou pública, e a natureza do curso, diurno ou noturno, podem influenciar no processo de formação acadêmica e de transição para o trabalho.

As condições do *mercado de trabalho* em cada área do conhecimento ou da carreira também devem ser levadas em consideração, existindo a possibilidade de o mercado de trabalho ser percebido pelo indivíduo como ruim, tendo menos ofertas de emprego e menores chances de realizarem seus projetos de carreira, desmotivando-os e influenciando a transição. Então,

pode-se entender, como apontam Magalhães e Teixeira (2013), que o indivíduo percebe as oportunidades de emprego e o sucesso na busca de emprego na dependência de outras pessoas e do próprio mercado de trabalho.

Questões individuais da transição

Dentre os aspectos individuais, a subcategoria *características pessoais* foi a mais citada nas pesquisas (n = 9), por exemplo o estudo de Oliveira et al. (2013) mostra que por meio das respostas dos participantes foi possível observar que as características individuais/psicológicas são percebidas como aspectos que podem influenciar o sucesso na transição. Juntamente com as características pessoais, outro ponto importante a ser levado em conta em qualquer transição da vida são os *relacionamentos*, os quais podem colaborar ou não com a experiência do indivíduo, de forma que segundo Samssudin e Barros (2011), a percepção de apoio por parte de outras pessoas significativas, como membros da família, amigos e professores, apresenta relações com as crenças de Autoeficácia na Transição universidade-trabalho.

Em meio aos aspectos individuais, não se pode negar que os indivíduos têm *expectativas* durante a transição e que elas influenciam esse processo. Assim sendo, quando o tempo considerado transitório ultrapassa ao que é esperado ou desejado, emergem insatisfações, porém este tempo pode variar, uma vez que variáveis individuais são ligadas às expectativas de desenvolvimento de carreira de cada profissional (Salas, 2013). Assim, torna-se muito importante também ressaltar a capacidade da *auto exploração*, pois quando o indivíduo busca e explora a si e ao meio, maiores são as chances de sucesso nas transições e na realização do trabalho.

Aspectos sociodemográficos

A categoria que engloba os aspectos sociodemográficos foi a menos explicitada. Em relação ao *gênero* pesquisas apresentam as diferenças encontradas por sexo. Monteiro et al. (2016) exemplificam essa questão apontando que as mulheres exibiram resultados significativamente superior nas escalas que avaliavam questões da transição universidade-trabalho. Dessa forma, deve-se também ressaltar as influências geradas pelos *aspectos socioeconômicos*. Para Aronson, Callahan e Davis (2015) as diferenças de classe começam no início do curso da vida e incluem oportunidades diferentes na infância, acesso a recursos, crenças e visões de mundo, redes e socialização. Para esses autores, portanto, a diferença de classes também afeta a transição da faculdade para o trabalho.

Em investigações no domínio da carreira as variáveis sexo, escolaridade e renda ou classe social são relevantes para os estudos e para interpretação dos dados. Elas, indubitavelmente, influenciam nas escolhas, nas transições e no desempenho no mundo do trabalho. Assim, nesta revisão, são observadas lacunas sobre estudos que considerem tais variáveis. A compreensão dos fenômenos investigados na combinação com tais variáveis pode contribuir para a produção do conhecimento e para fornecer pistas para a intervenção. A seguir são sistematizados os estudos que focalizam as práticas no domínio das demandas por aconselhamento na transição de carreira.

Contribuições práticas para facilitar a transição

Estudos que focalizam as práticas foram reunidos nesta subseção. É imprescindível sistematizar e avaliar os achados das pesquisas que podem contribuir para intervenções que facilitem a transição universidade-trabalho, como mostra a Tabela 2. O ponto mais levantado nos estudos foi que as universidades devem preparar melhor os estudantes para passarem pela transição (25%). De acordo com Sousa e Gonçalves (2016), as instituições do ensino superior devem repensar as suas práticas de ensino e aprendizagem, fundamentalmente centradas na transmissão da informação, para que proporcionem, aos estudantes, oportunidades de aprendizagens amparadas e com sentido crítico, a fim de os prepararem para os desafios das sociedades turbulentas onde possam encontrar o seu espaço de participação ocupacional. Dessa forma, também foi muito citado como uma solução, a criação de programas de preparação para a transição (18,1%), o que ainda é muito escasso, mas necessário.

Tabela 2 - Contribuições práticas para facilitar a transição

Proposições de melhorias	Frequência	Porcentagem
Universidade investir na preparação dos estudantes	11	25%
Programas de preparação para a transição	8	18,1%
Orientação e aconselhamento de carreira	7	15,9%
Estimulação de atividades extracurriculares/estágios	5	11,4%
Políticas públicas	5	11,4%
Artigos que não citaram esse tipo de contribuição	4	9,1%
Estudos no exterior	2	4,5%
Conselheiros devem orientar a universidade	1	2,3%
Criação de instrumento para medir a percepção dos estudantes	1	2,3%
Total	44	100%

Fonte: Elaborada pelo autor

Os dados da pesquisa de Teixeira e Gomes (2004) sugerem que os universitários não estão sendo suficientemente preparados para o processo de transição, apontando para a necessidade de se desenvolverem programas de atendimento a esse tipo de demanda. Em síntese, os estudos sugerem ações no âmbito das práticas pedagógicas, que podem ser modificadas por meio de metodologias ativas, e no âmbito da oferta de programas de orientação destinados à preparação dos estudantes para a transição.

Síntese da Revisão da Literatura

Assim, conforme Sousa e Gonçalves (2016), uma vez que a investigação neste domínio do conhecimento parece pequena, comparativamente a outros construtos, e por ser uma problemática mais contemporânea que se encontra na agenda social e política das sociedades ocidentais, devido à crise econômica que vem produzindo o desemprego estrutural, enfatiza-se a relevância dessa revisão sistemática de literatura como um contributo para possibilitar uma melhor compreensão à forma como estão sendo estudados os aspectos da transição universidade-trabalho, na contemporaneidade, e as contribuições práticas para intervenções nas universidade por meio de ações educativas e de programas de aconselhamento de carreira.

Essa análise permitiu compreender que os estudos voltados à área da transição universidade-trabalho estão, muitas vezes, relacionados com outras problemáticas que também são pertinentes ao assunto, como a questão da empregabilidade, que é estudada em três artigos

dessa revisão e construtos psicológicos como o bem-estar subjetivo, Autoeficácia, Adaptabilidade de Carreira e o sucesso profissional. Também foram identificados estudos em que questões relacionadas ao contexto dessa transição são estudadas em conjunto, como a influência dos pais nesse momento, expectativas sobre o mercado de trabalho e experiências de estágio.

Em função da relevância do acompanhamento contínuo da produção científica escalonada por suas distintas áreas, com vistas a compreender o caminho percorrido pela ciência e identificar eventuais lacunas a serem preenchidas, esta revisão teve o propósito de avaliar a produção científica sobre o tema das transições de carreira, mais especificamente a transição universidade-trabalho. Nesse sentido, apresentam-se a seguir as limitações e sugestões de agenda de pesquisa a partir das evidências apresentadas pelos artigos.

Dadas essas características, indicadas pela presente análise, torna-se importante destacar algumas lacunas no contexto de pesquisa do tema, referem-se à necessidade de e que abordem populações diversas, aumento do número de estudos voltados para criação e validação de instrumentos específicos para essa transição de carreira e criação de mais programas de preparação para a transição universidade-trabalho, além de estudos para analisar e discutir a eficácia desses programas e a questão das políticas públicas na área.

Em contrapartida, mesmo ainda com as limitações listadas anteriormente, parece que a área de Orientação Profissional e de Carreira vem crescendo mundialmente e não mais encontra-se associada exclusivamente ao contexto educativo, dando-se a devida atenção à intersecção dessa área com a da Psicologia do Trabalho. No entanto, como já foi descrito, um fato que faz com que esse crescimento ainda seja limitado, possivelmente tem relação com o que Aguiar e Conceição (2012) relataram sobre as diferentes nomenclaturas utilizadas na área, de forma que além de um problema de identidade, isso resvala em questões técnicas.

Nessa direção, a modernização da área é cada vez mais necessária e nesse sentido, a consideração de novos paradigmas e teorias (Savickas et al., 2009), amplamente estudados no exterior, é essencial para que as devidas aproximações e adaptações técnicas possam ser implementadas também no Brasil, como pode ser notado um início significativo neste estudo. Esse é o primeiro convite para a continuação dos rumos apresentado nesta análise: o estudo de novas tendências observadas ao redor do mundo deverá ser, cada vez mais, ampliado no Brasil para que a visão sobre a área possa ser expandida.

“As revisões sistemáticas da literatura têm por objetivo contribuir para o crescimento de uma área do saber” (Aguiar & Conceição, 2012, p. 106). Nesse sentido, a revisão da literatura realizada objetivou contextualizar o presente estudo. A partir do que se encontrou nessa revisão

de literatura, justifica-se a importância de se entender a fase de transição da universidade para o mercado de trabalho, de forma a compreender como os estudantes são preparados/formados para o mercado de trabalho, se essa preparação influencia as crenças da sua capacidade de inserção no mercado de trabalho e se possuem recursos para se adaptar à essa fase. A seguir, são tratados os dois construtos teóricos centrais da investigação: Adaptabilidade de Carreira e Autoeficácia na Transição universidade-trabalho.

1.4 ADAPTABILIDADE DE CARREIRA

Com a diversificação das opções de trabalho e com a emergência de novidades nas profissões, a concepção da carreira se alterou, enfatizando mais aspectos de mudança e transição, do que de estabilidade. “As definições atuais postulam uma atitude ativa por parte do trabalhador no sentido de construir sua trajetória de carreira, para além da simples sequência de ocupações, mas a partir das significações de suas vivências” (Ambiel, 2014, p. 21).

A Adaptabilidade de Carreira é um construto importante na teoria desenvolvimentista de carreira e em sua vertente construtivista mais atual (Savickas, 2005, 2013). Refere-se, amplamente, à capacidade que uma pessoa possui para lidar com transições profissionais, sendo uma habilidade, cada vez mais, imprescindível no cenário atual do mundo do trabalho, o qual está sendo caracterizado por mudanças rápidas e muitas vezes, imprevisíveis (Savickas et al., 2009).

Quando o termo, Adaptabilidade de Carreira, foi criado, consisti em uma expansão de outro conceito da área do desenvolvimento vocacional nomeado como maturidade vocacional. De acordo com Audibert e Teixeira (2015), maturidade vocacional é um conceito definido como a competência que o indivíduo possui para enfrentar as tarefas comuns do seu estágio de desenvolvimento profissional, focalizando, predominantemente, as fases de adolescência e início da vida adulta. Assim, quando era estabelecida a maturidade vocacional de um indivíduo, sua trajetória profissional seria, na maior parte, linear, exigindo poucos movimentos de revisão do autoconceito vocacional e de exploração de possibilidades (Ambiel, 2014). No entanto, isto não significava que a teoria ignorasse a existência de transições nos percursos profissionais das pessoas, mas apenas considerava outras transições menos importantes que a grande transição, a qual caracteriza a primeira escolha profissional. Para as outras transições ocorridas ao longo da vida ocupacional, foi definido o termo Adaptabilidade de Carreira, sendo ele, inicialmente, associado à vida adulta. Contudo, segundo Audibert e Teixeira (2015), por conta das significativas mudanças no mundo do trabalho, especialmente no final do século XX, as quais

enfraqueceram a previsibilidade das trajetórias profissionais e passaram a exigir dos indivíduos uma constante capacidade de adaptação, Savickas (1997) propôs que o conceito maturidade vocacional fosse substituído por Adaptabilidade de Carreira para todo o ciclo vital e não mais para apenas a vida adulta.

A partir desse contexto, é possível perceber que a Teoria de Construção da Carreira possui sua raiz nos estudos de Donald Super iniciados na década de 1950. A partir de então, segundo Ambiel (2014), periodicamente esta linha teórica tem sido revisada e novos conceitos têm sido incorporados nas edificações da teoria, a fim de promover renovação e adaptação dos achados às novas demandas do contexto social atual. Especialmente a partir do trabalho de Super et al. (1996), foi possível perceber uma evolução e melhor delimitação dos construtos, especialmente da Adaptabilidade de Carreira, o qual em seguida também foi aprofundado e modificado por Savickas (1997).

Entende-se então que o avanço que a teoria da construção da carreira de Savickas (1997) traz à teoria evolutiva de Super (1990) é que enquanto a última enfatiza um entendimento de fases de evolução da carreira, a perspectiva de Savickas (1999), conforme Saldanha (2013), reconhece a imprevisibilidade do cenário atual profissional, que faz com que as pessoas, muitas vezes, não sigam uma trajetória linear de desenvolvimento.

Assim, a Teoria de Construção de Carreira (Savickas, 2013) é formulada com o objetivo dar um passo à frente nos estudos iniciais de Super e Bohn (1980) e acompanhara as mudanças esperadas para o século XXI. Por sua vez, Savickas et al. (2009) propuseram o paradigma *Life Designing*, com o objetivo dar um passo à frente nos estudos iniciais de Super e Bohn (1980). Esse paradigma tem a finalidade de construir referenciais teóricos e técnicos que possam basear as questões demandadas no aconselhamento de carreira, uma vez constatado que as concepções anteriores pareciam ultrapassadas no contexto globalizado da sociedade atual. Dessa forma, pesquisadores de sete países (Bélgica, França, Itália, Portugal, Suíça, Holanda e Estados Unidos) formaram o *Life Designing International Research Group*, com o objetivo de facilitar o processo de intermediação e adaptação de modelos e técnicas.

O modelo *Life Designing*, basicamente, constitui-se em um quadro teórico derivado da Teoria de Construção da Carreira (Savickas, 2005). Assim, a partir da verificação de que as teorias da área da carreira até então vigentes haviam sido pesquisadas e criadas em mercados de trabalho relativamente estáveis, por outro lado, a principal característica das carreiras pós-modernas é que não são mais tão previsíveis como eram há algumas décadas, tampouco estáveis. Dessa forma, tais modificações impulsionaram o desenvolvimento do modelo teórico, realizado por meio do paradigma *Life Designing* e a Teoria de Construção da Carreira.

Na perspectiva apresentada, e por ser reconhecido o papel da agencia individual na organização do comportamento vocacional, o construto Adaptabilidade de Carreira, é apontado por Gamboa et al. (2014) como uma ferramenta essencial no desenvolvimento vocacional e na gestão da carreira, sendo considerada uma habilidade muito importante, principalmente, para os estudantes do ensino superior, no decurso das atividades de preparação da transição para a vida profissional. O mesmo autor explica que se espera que a Adaptabilidade de Carreira revele uma antecipação significativa da Confiança com que os estudantes universitários encaram as tarefas específicas associadas à transição para o universo organizacional.

Então, o construto de “Adaptabilidade de Carreira” (*adapt-ability*) foi definido por Super e Knasel (1981) citado por Magalhães (2011), como enfoque no equilíbrio que cada indivíduo busca entre o mundo do trabalho e a sua vida pessoal. Dessa forma, como explicado anteriormente, embora a conceituação de Adaptabilidade de Carreira já houvesse sido sugerida e aplicada por Super e Knasel (1981) e Super, Thompson e Lindeman, (1988), segundo Silveira (2013), foi com Savickas (1997) que foi possível observar o avanço conceitual do termo Adaptabilidade de Carreira, no sentido de sua compreensão e delimitação teórica. Assim, Savickas (1997) partiu de uma conceituação geral de Adaptabilidade de Carreira, como sendo a qualidade de ser apto à mudança, sem grande dificuldade, para se ajustar a circunstâncias novas ou modificadas,

Após isso, segundo Ambiel (2014), Savickas (1997) definiu Adaptabilidade de Carreira como a prontidão para lidar com tarefas previsíveis de preparação e participação em papéis de trabalho e ajustes imprevisíveis impostos por mudanças nas condições de trabalho. Posteriormente, Savickas (1999) modificou a definição, afirmando que Adaptabilidade de Carreira é um construto psicossocial que denota a prontidão e os recursos de um indivíduo para lidar com tarefas atuais e iminentes de desenvolvimento de carreira, transições ocupacionais e traumas pessoais (Savickas, 2013). Savickas e Porfeli (2012) ressaltam que as habilidades para se adaptar (*adapt-abilities*) habitam não no indivíduo, mas sim no cruzamento pessoa-ambiente e, consequentemente, são considerados como construtos psicossociais. É importante ressaltar que tais habilidades para se adaptar são os já citados quatro C’s (iniciais em inglês): *concern* (Preocupação), *control* (Controle), *curiosity* (Curiosidade) e *confidence* (Confiança), os quais serão tratados posteriormente.

A proposta de Savickas (2013) teve como avanços principais o aprofundamento de duas ideias importantes para os estudos e intervenções. A primeira concepção diz respeito às competências comportamentais necessárias para a adaptação, que são englobados por quatro dimensões, citadas anteriormente. Essas quatro dimensões representam recursos e estratégias

adaptativos que as pessoas utilizam para gerenciar tarefas críticas e transições ao longo do processo de construção de suas carreiras.

O outro conceito aprofundado por Savickas (2013) foi o de reciclagem - *recycling* (Super & Bohn, 1980), consolidada sob a denominação de miniciclos. Diferentemente dos maxiciclos, definidos longitudinalmente, os miniciclos são transversais, compreendidos com as mesmas nomenclaturas dos estágios (crescimento, exploração, estabilização, gerenciamento e desengajamento) e basicamente as mesmas tarefas. Então, embora a definição de Adaptabilidade de Carreira proposta por Savickas (2005) seja uma das mais difundidas e utilizadas atualmente, até recentemente não havia um instrumento específico que possibilitasse uma operacionalização do construto. Em alguns estudos, a adaptabilidade foi operacionalizada através da combinação de medidas de outros construtos (Audibert & Teixeira, 2015).

Então, a fim de entender melhor “os quatro Cs” e identificar uma forma de avaliá-los nos indivíduos, Savickas e Porfeli (2012) relataram o processo de construção da *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS), em que foi possível notar que pessoas com altas pontuações na dimensão Preocupação demonstram habilidades para pensar sobre seu futuro vocacional, ajudando a se planejar e se preparar para os próximos desafios. Na dimensão Controle, pessoas com altas pontuações têm habilidade para controlar as tentativas de se preparar para o futuro vocacional e assumem a responsabilidade por dar forma aos seus comportamentos e ambientes por meio de autodisciplina, esforço e persistência. A dimensão Curiosidade está relacionada com a habilidade de explorar a si mesmo e cenários futuros, e para se colocar em várias situações e papéis. Pessoas com pontuações altas na dimensão Confiança acreditam que podem realizar escolhas com vistas a implementar seus planos e aspirações.

Conforme Audibert e Teixeira (2015), a Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC) também foi adaptada e testada no Brasil. Uma equipe brasileira juntou-se à equipe portuguesa e adaptou os itens já traduzidos em Portugal para o português brasileiro. No entanto, em relação à versão-base em língua inglesa de 44 itens, as versões portuguesa e brasileira apresentaram algumas especificidades, em virtude de mudanças na redação em três itens realizadas pelo grupo internacional e que não foram comunicadas à equipe portuguesa. Dois dos três itens modificados compuseram a versão final do instrumento internacional com 24 itens. Por conseguinte, as escalas finais, portuguesa e brasileira, ficaram com dois itens a menos em relação à versão internacional. E é essa versão que foi utilizada neste estudo.

De toda forma, Audibert e Teixeira (2015, p. 91) explicam que “o instrumento, em sua forma atual, estimula a pesquisa sobre o tema da Adaptabilidade de Carreira e o uso deste construto como recurso heurístico nos processos de aconselhamento”. A Teoria da Construção

da Carreira (Savickas, 2005, 2013) destaca a adaptabilidade como uma das metacompetências desejáveis para lidar com as empreitadas profissional e as transições ocupacionais, sendo considerada como a manifestação do anseio e das capacidades do indivíduo para direcionar à sua vida de trabalho.

A partir da apresentação do desenvolvimento do construto, Silveira (2013) aponta que a Adaptabilidade de Carreira se refere à capacidade que uma pessoa tem para lidar com transições profissionais e ressalta que é uma competência cada vez mais necessária no contexto atual do mundo do trabalho, marcado por mudanças rápidas e muitas vezes imprevisíveis. Posteriormente Savickas (2013) afirma que a Adaptabilidade de Carreira é um construto psicossocial que denota os recursos de um indivíduo para resolver tarefas atuais e urgentes de desenvolvimento de carreira, transições profissionais, além de traumas pessoais. “A Adaptabilidade de Carreira está relacionada à capacidade de o trabalhador enfrentar e lidar efetivamente com transições de carreira” (Magalhães, 2011, p. 196).

A adaptabilidade é entendida como um construto multidimensional composto por quatro domínios ou dimensões principais: Preocupação, Controle, Curiosidade e Confiança. Estas dimensões referem-se a processos fundamentais para um adequado desenvolvimento na carreira. Assim, indivíduos adaptáveis seriam aqueles capazes de se tornarem preocupados em relação ao seu futuro como trabalhadores, de possuírem um senso de Controle sobre seu futuro vocacional, de lançarem mão da Curiosidade para explorar possíveis identidades e cenários futuros e de fortalecerem a Confiança para alcançarem suas aspirações (Silveira, 2013, p. 16).

“Espera-se que a Adaptabilidade de Carreira, enquanto fonte de estratégias de autorregulação no domínio vocacional, se revele um preditor significativo da Confiança com que os estudantes universitários encaram as tarefas específicas associadas a transição para o mundo do trabalho” (Gamboa et al., 2014, p. 139). Creed, Fallon e Hood (2009) observaram que os estudantes universitários com maiores níveis de Adaptabilidade de Carreira, apresentavam menores preocupações no domínio da carreira e uma maior orientação para a aprendizagem, ou seja, são aqueles que se sentem mais preparados para lidar com as questões da carreira. Outro estudo realizado por Ambiel, Hernández e Martins (2016, p. 164) com o objetivo de avaliar a Adaptabilidade de Carreira em universitários, aponta como um de seus resultados que “a Adaptabilidade de Carreira pode ter seu desenvolvimento já durante a preparação da pessoa para sua carreira, e que atitudes de planejamento, ainda durante o curso, podem favorecer o desenvolvimento de comportamentos adaptativos futuros”.

A partir desse resultado, da mesma maneira, Gamboa et al. (2014) inferem que os universitários que confiam nas suas capacidades estarão em melhores condições para atravessar de forma bem-sucedida as tarefas associadas à transição para o mundo do trabalho. Assim,

Audibert e Teixeira (2015) apontam que é importante que a Adaptabilidade de Carreira seja avaliada, discutida e estimulada no aconselhamento. Dessa maneira, instrumentos como a Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC), tornam-se úteis para uso em pesquisa para caracterização de determinadas amostras, como para uso em processos de orientação profissional e de carreira, favorecendo o autoconhecimento das pessoas e de grupos.

“A Adaptabilidade de Carreira pode assim ser particularmente relevante nos níveis de Confiança com que os estudantes do ensino superior encaram e resolvem as tarefas associadas a transição para o mundo do trabalho” (Gamboa et al., 2014, p. 137). Existem diferentes indivíduos e distintas trajetórias de vida, porém pode-se dizer que as pessoas que acreditam em suas capacidades para lidar com desafios, segundo Saldanha (2013), os que atuam de forma determinada e motivada, de maneira autoeficaz, tendem a adotar uma postura otimista em relação a sua carreira, traduzindo-se em melhor capacidade de se adaptar às demandas do ambiente e à carreira e suas transições.

No âmbito das dimensões da Adaptabilidade de Carreira, Gamboa et al. (2014) apontam que surgem como preditores individuais, a Curiosidade, que prediz a Autoeficácia na Procura de Emprego, e a Confiança, que prediz a Regulação Emocional. Então tomando por referência a proposta de Savickas (1997, 2013), a Curiosidade é efetivamente a competência que dá lugar aos comportamentos de exploração, de tomada de risco, inerentes ao conhecimento da realidade ocupacional, enquanto a Confiança se concretiza em comportamentos como a persistência e o esforço empregues na resolução de uma determinada tarefa.

Ambiel et al. (2016) apontam em seu estudo a importância da Adaptabilidade de Carreira ser trabalhada em universitários, recomendando que as universidades realizem processos de intervenção que promovam esses recursos de adaptação, por conta de essas habilidades serem fortes candidatas a influenciar positivamente a trajetória de carreira dos indivíduos. Em outro estudo, realizado por Cordeiro et al. (2017) com jovens de idades entre 13 e 16 anos, é ressaltada também a importância de intervenções com o objetivo de promoção da Adaptabilidade de Carreira. Nesse estudo são apresentados resultados que sugerem que os estudantes da amostra se mostram mais confiantes, curiosos, preocupados e com maior Controle voltados à formação profissional após a intervenção realizada no estudo.

“A Adaptabilidade de Carreira surge frequentemente associada à Autoeficácia no âmbito da tomada de decisão e no âmbito da transição para o mundo do trabalho” (Gamboa et al., 2014, p. 139). Nos estudos internacionais, a adaptabilidade é muito estudada em grupos populacionais adultos, já inseridos no mercado de trabalho ou em situação de desemprego. Mas, pesquisas com amostras universitárias apresentam, por exemplo, que a Adaptabilidade de

Carreira tem sido positivamente correlacionada com a Autoeficácia (Guan et al., 2013) e pode ser potencializada através de intervenções de aconselhamento com estudantes (Scholl & Cascone, 2011). A Autoeficácia, outor construto relevante neste estudo, é tratada na seção subsequente.

1.5 AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE-TRABALHO

A finalização de um curso superior é uma fase na qual o indivíduo inicia a etapa da afirmação profissional, procurando estabelecer um novo papel na sociedade, o de trabalhador. Diante disso, esses sujeitos se defrontam com inúmeras variáveis que influenciam essa passagem, os quais podem interferir no planejamento profissional e nas expectativas de futuro. Essas expectativas em relação ao futuro profissional podem estar ligadas, dentre outros fatores, às crenças de Autoeficácia. Este conceito é um destaque na teoria social cognitiva de Bandura (1992) e segundo Bardagi e Boff (2010), faz referência as percepções que os indivíduos possuem sobre suas próprias capacidades, sendo a base para a motivação humana, para o bem-estar e para as realizações profissionais.

Em relação a história do conceito de Autoeficácia, inicialmente, Bandura (1986) construiu uma teoria que explica o desenvolvimento humano, dando ênfase aos processos motivacionais. Então, conforme Ambiel e Noronha (2012), a Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura (1986) propõe que o exercício de Controle do sujeito sobre o seu comportamento e o ambiente pode ser explicado por meio de diversos conceitos que a compõem. Segundo Azzi e Polydoro (2006), mesmo podendo ser investigada de maneira independente, a Autoeficácia está contida na Teoria Social Cognitiva, a qual lhe propicia suporte e sentido. Então, Barros e Batista-dos-Santos (2010) apontam que as crenças de Autoeficácia podem ser construídas por meio de quatro fontes de informação: experiência direta, experiência vicária, persuasão social, e estados físicos e emocionais. Dessa forma, a experiência direta é considerada como a mais eficaz no desenvolvimento de forte senso de eficácia, sendo relacionada às experiências vividas pelo indivíduo.

Dessa forma, o comportamento humano, de acordo com a TSC, é entendido como “uma expressão da interação constante que ocorre entre a pessoa e o meio em que está inserida, numa relação denominada reciprocidade triádica” (Ambiel & Noronha, 2012, p. 171). A reciprocidade triádica, conforme a teoria de Bandura (1992), alude às trocas contínuas entre alguns fatores, os pessoais internos, os pessoais ostensivos e os ambientais. Logo, para Bandura (2008), a fundamentação básica da TSC é a perspectiva da agência, a qual contesta aos

princípios behavioristas que baseavam os processos de aprendizagem na relação entre os estímulos ambientais e as respostas individuais. “As crenças de Autoeficácia se relacionam com as percepções que um indivíduo tem acerca das suas competências e podem ser consideradas como a base para a sua motivação” (Torisu & Ferreira, 2009, p. 171).

Conforme Pelissoni (2007), na TSC, teoria de Bandura (1997), o indivíduo é visto como agente de sua própria mudança e não somente como produto de trocas sociais, desta forma, é ao mesmo tempo produtor e produto de sua história, o que lhe permite a condição de agente. De tal modo, essas definições foram obtidas a partir da perspectiva social cognitiva, como citado anteriormente, a qual, conforme Bandura (1986), considera que o comportamento do sujeito é originado na interação entre fatores pessoais, cognitivos e os eventos ambientais, e estes atuam como determinantes interativos do comportamento.

No contexto histórico da constituição de sua teoria, Bandura (2005) destacou também o conceito de Autoeficácia, proclamando este, como o principal construto da TSC. O construto da Autoeficácia surgiu a partir de estudos clínicos realizados por Bandura (1997), nos quais ele procurava averiguar a funcionalidade dos tratamentos de pessoas com fobias severas, de forma que “os indivíduos eram expostos, acompanhados por um terapeuta, aos estímulos geradores de fobia e encorajados a agir sobre o ambiente a partir de suas próprias capacidades e de acordo com um modelo” (Ambiel & Noronha, 2012, p. 172).

A partir desses estudos clínicos e das observações feitas por Bandura (1997), ele formulou sua hipótese de que é possível o indivíduo conduzir seu próprio comportamento, fundamentando-se nas suas crenças de capacidade, ou seja, crenças de que, frente aos seus atos, alguns resultados esperados poderão efetivamente ocorrer (Pajares, 2002). Nessa perspectiva teórica, as crenças de Autoeficácia, adquirem centralidade nas discussões da teoria social cognitiva. Então, de acordo com Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), o conceito de crenças de Autoeficácia foi o desenvolvido por Bandura (1986) e sofreu pequenas alterações ao longo dos anos.

Para o autor, em seu texto de 1997, o construto Autoeficácia consiste em “crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (Bandura, 1997, p. 3). Crenças essas que conforme Barros e Batista-dos-Santos (2010), determinam como os indivíduos se sentem, refletem, se comportam e se motivam, de forma que essas crenças influenciam em todas as áreas da vida das pessoas.

A partir da Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura (1986), foi criada a Teoria Social Cognitiva de Desenvolvimento de Carreira (TSCC), proposta por Lent et al. (1994), a qual focaliza as capacidades pessoais que agem em relação às contingências ambientais,

complicadas e mutáveis, as quais interferem nas escolhas e no desempenho acadêmico e profissional no percurso da carreira. Então, nesse contexto das teorias de carreira, os pesquisadores Lent et al. (1994) relacionaram as perspectivas teóricas do construto Autoeficácia ao desenvolvimento de carreira e criaram esse modelo denominado, Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC).

A TSCC como um desdobramento da TSC, de acordo com Leal (2013), enfatiza a aprendizagem e os fenômenos cognitivos e focaliza na explicação de seus modelos de desenvolvimento de carreira, a Autoeficácia, as expectativas de resultado e os objetivos pessoais, variáveis que representam mecanismos centrais para a agência pessoal. Os autores, Lent et al. (1994), afirmam que o modelo da TSCC é um avanço da proposta de Hackett e Betz (1981), na qual primeiramente a Autoeficácia foi aplicada ao contexto das escolhas profissionais, ao agregar outros construtos e concepções da TSC. A partir disso, para Bandura (1992), sujeitos com baixos escores de Autoeficácia podem desenvolver comportamentos negativos, devido às expectativas sobre seu futuro desempenho. Por outro lado, pessoas que confiam em seu sucesso profissional, tendem a adotar uma postura mais ativa relacionada ao direcionamento de suas carreiras.

Assim, a Autoeficácia tem sido considerada como uma das principais variáveis que exercem influência nas escolhas, no desenvolvimento de carreira e no estabelecimento de metas profissionais, como apontam Ourique e Teixeira (2012). Conforme Gamboa et al. (2014), Autoeficácia pode ser definida como a crença do indivíduo na sua capacidade para construir e efetuar ações de procura e Adaptação ao Trabalho, sendo que esta variável ajuda a determinar o grau de envolvimento e a persistência empregada na resolução de um alargado leque de tarefas associadas a inserção profissional.

Pode-se dizer então que quanto mais o indivíduo se percebe capaz de lidar com as demandas profissionais, ou seja, mais competente para o exercício profissional, maiores são as chances de que ele se envolva em atividades relacionadas ao desenvolvimento de sua carreira. Portanto, de acordo com Ourique e Teixeira (2012), percebendo-se capaz de um bom desempenho, o indivíduo irá sentir-se mais motivado a explorar possibilidades e projetar-se no futuro, delineando metas e planos. “Autoeficácia refere-se à crença do indivíduo na sua capacidade para lidar com determinada categoria de situações”, como destaca Magalhães (2011, p. 208).

As crenças de Autoeficácia são compostas pelo principal fator de influência no comportamento humano, conforme Ambiel e Noronha (2012), pois guiarão a escolha das atividades a serem desempenhadas e das estratégias para se atingir os objetivos traçados.

Gamboa et al. (2014), baseados na TSCC, consideram que Autoeficácia na Transição para o trabalho resulta da qualidade das experiências anteriores, tanto quanto estas possam ser entendidas como desafiantes e relevantes para a tarefa em causa.

“Os sucessos obtidos contribuem para a construção de uma forte crença na eficácia pessoal. Por outro lado, as falhas podem comprometê-la, especialmente se estas ocorrerem antes que um sentimento de eficácia esteja firmemente estabelecido” (Barros & Batista-dos-Santos, 2010, p. 4). Pajares e Olaz (2008) destacam que as crenças de Autoeficácia podem ser consideradas como avaliações cognitivas de competência, referenciadas por objetivos específicos ao contexto e apontados para o futuro.

A percepção da crença de Autoeficácia fortalecida contribui para parte do engajamento das pessoas nas realizações, e a partir disso, é esperado que haja persistência delas frente a obstáculos e a busca de metas que impacte na diluição de fracassos ocasionais (Dantas & Azzi, 2015, p. 150).

Os estudos empíricos sugerem que a Autoeficácia nasce, frequentemente, associada a adaptabilidade na fase da transição para o mundo do trabalho (Guan et al., 2013; Saks, Zikic, & Koen, 2015). Dessa forma, Gamboa et al. (2014) apontam que é esperado que a Adaptabilidade de Carreira, enquanto fonte de estratégias de autorregulação no âmbito vocacional, se revele um preditor importante da Confiança com que os universitários encaram as tarefas específicas associadas a transição para o mundo do trabalho. Assim, conforme Bardagi e Boff (2010), universitários com crenças de Autoeficácia positivas podem comprometer-se de maneira mais ativa com seu futuro profissional, através de comportamentos exploratórios vocacionais, ainda durante o período da graduação. Logo, o período da graduação e formação proporcionada por ela, são de grande importância na transição universidade-trabalho.

Conforme Torisu e Ferreira (2009), a capacidade que um indivíduo tem de exercer sua agência humana, ou seja, agir de modo intencional para alcançar seus objetivos, tem maior relação com as suas crenças de Autoeficácia que com as suas capacidades comprovadas. A transição universidade-trabalho relacionada à Autoeficácia não tem sido muito discutida no contexto brasileiro. Assim, Pelissoni (2007) aponta que o foco dos trabalhos não vem sendo a Autoeficácia na Transição, mas a Autoeficácia, como crença na capacidade geral do indivíduo, o conceito não aborda especificamente o momento da transição para o mundo do trabalho. Assim sendo, este estudo busca compreender a transição da universidade-trabalho, em

universitários finalistas da graduação, por meio de dois construtos Autoeficácia e Adaptabilidade de Carreira, na situação que antecede a transição.

Frente à teoria apresentada, pode-se perceber que o século XXI trouxe grandes mudanças nas organizações e na dinâmica do mercado de trabalho, exigindo dos trabalhadores em geral habilidades de adaptação para lidar com essa nova demanda, de instabilidade. A partir disso, o termo “transição de carreira” tornou-se, cada vez mais, atual e cotidiano, definindo mudanças/travessias profissionais no decorrer da vida das pessoas, porém dentre as transições de carreira, esse estudou objetivou estudar uma em específico, a transição universidade-trabalho, aquela que traduz o momento em que o estudante encontra-se concluindo o seu curso superior e preparando-se para sua inserção no mercado de trabalho.

Dessa forma, em meio à essa conjuntura de inconstância, não poderia ser diferente para os estudantes ao final da graduação, já que essa etapa da vida sempre foi considerada como um divisor de águas, e com essa mudança no contexto laboral, a conturbação se acentuou ainda mais. Então, as habilidades de Autoeficácia e adaptabilidade que já eram, grandemente, exigidas das pessoas durante essa fase, tornaram-se imprescindíveis, a fim de possibilitar uma carreira bem-sucedida e que permita atender aos sonhos e objetivos almejados ao final da graduação.

Da mesma maneira que o termo transição de carreira foi criado por conta das mudanças apresentadas anteriormente, dois construtos começaram a ser relacionados e estudados juntamente com a transição universidade-trabalho. A Autoeficácia na Transição, a qual pode ser traduzida como a crença que a pessoa possui em sua capacidade para efetuar ações de procura e Adaptação ao Trabalho; e a Adaptabilidade de Carreira, a qual pode ser descrita como os recursos que um indivíduo utiliza para resolver tarefas de desenvolvimento de carreira e lidar com transições profissionais. Tais conceituações demonstram o quão características dessa fase esses dois construtos são e como eles são indispensáveis para o entendimento de grupos populacionais em situação de desenvolvimento de transição de carreira.

Portanto, essa pesquisa objetivou avaliar como os estudantes sentem-se ou como eles auto avaliam a sua capacidade de Autoeficácia e Adaptabilidade de Carreira na transição universidade-trabalho, procurando compreender também, se existem influenciadores diferentes frente ao tipo de graduação, tradicional ou tecnológico, e a natureza das instituições, pública ou privada, temas que serão aprofundados a seguir na subseção universo do estudo, os tipos de graduação e de instituições.

1.6 TIPOS DE GRADUAÇÃO

Essa pesquisa visa comparar a graduação tradicional com a tecnológica, a fim de avaliar os resultados da caracterização dos grupos analisados nas dimensões: Autoeficácia na Transição universidade-trabalho e Adaptabilidade de Carreira, em função da procedência dos estudantes (cursos de graduação tradicional e tecnológica). Nesse sentido, é fundamental compreender a diferença na natureza desses cursos de graduação. Segundo o Ministério da Educação (2003), o Brasil e Portugal decidiram reconhecer, como cursos de graduação, aqueles que tenham a duração mínima de três anos e recentemente, aprovou-se no Brasil a modalidade de curso tecnólogo como graduação de natureza especial. Essa modalidade contempla cursos cuja duração, fixada em horas, varia entre 1.600 horas e 2.400 horas.

Os cursos de *graduação tradicional* visam à formação ampla do aluno pelo conteúdo teórico e prático, o que demanda um tempo maior de duração, de 3 a 6 anos. As disciplinas ofertadas não necessariamente têm uma aplicação imediata ao que o mercado de trabalho demanda, mas possibilita ao aluno vasto conhecimento na área, ampliando seus horizontes e abrindo maiores possibilidades para a atuação em pesquisas científicas. A *graduação tradicional* conta ainda com a diferenciação entre o bacharelado, que prioriza a formação mais geral para a atuação na área escolhida, e a licenciatura, que prioriza sua formação para atuar na educação básica: Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio. Os cursos de graduação tradicional costumam se dividir entre as áreas de humanas (história, direito, jornalismo e pedagogia); biológicas (biologia, medicina, educação física e obstetrícia); e exatas (matemática, engenharia, arquitetura e sistemas de informação) (<http://www.fumec.br/blog/vestibular-2/diferenca-graduacao-e-graduacao-tecnologica/>).

Por sua vez, a formação em cursos de *graduação tecnológica* focaliza conteúdos que dialogam diretamente com as necessidades do mercado de trabalho. São cursos com menor tempo de duração, de 2 a 3 anos, que formam o profissional denominado tecnólogo, apto a aplicar seus conhecimentos de forma mais direta nas produções e nos serviços demandados pela sociedade. Os cursos de graduação tecnológica estão em expansão e distribuem-se em 13 áreas: Ambiente e Saúde, Apoio Escolar, Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Hospitalidade e Lazer, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Militar, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais e Segurança. Os cursos tecnológicos são essencialmente graduações, o que “requer desenvolvimento de competências mais complexas que as do nível técnico, bem como, maior nível de conhecimento tecnológico” (Ministério da Educação, 2002, p. 23).

Conforme delibera o MEC, os cursos de formação de tecnólogo devem ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, e devem abranger áreas especializadas, aliando teoria e prática. Esses cursos são “[...] programas de curta duração, de no mínimo dois anos, destinados a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente” (Ministério da Educação, 2002, p. 16). J.D.G. Santos e Xerez (2016) apresentam as principais vantagens desse tipo de formação, como argumentam os documentos oficiais, são: capacitação técnica para “boa” colocação no mercado de trabalho; aperfeiçoamento da prática profissional; atualização das qualificações técnicas e acadêmicas; ampliação dos horizontes intelectuais; e duração específica (reduzida).

Assim, segundo a legislação vigente, o curso superior de tecnologia deve contemplar a formação de um profissional “apto a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional”, e deve ter formação específica para: aplicação e desenvolvimento de pesquisa e inovação tecnológica; difusão de tecnologias; gestão de processos de produção de bens e serviços; desenvolvimento da capacidade empreendedora; manutenção das suas competências em sintonia com o mundo do trabalho; e desenvolvimento no contexto das respectivas áreas profissionais. Conforme Takahashi (2010), apesar de ainda modesta, comparando ao universo de cursos superiores de graduação tradicional, a oferta da modalidade tecnológica tem sido legitimada nos últimos anos pela regulamentação do MEC e pela crescente aceitação social dos cursos.

A principal diferença entre os cursos de graduação tecnológicos, que conferem o diploma de tecnólogo, e os cursos tradicionais de Ensino Superior, que conferem o diploma de licenciado ou bacharel, está na proposta e nos propósitos de cada um. Os cursos tecnológicos têm o objetivo de atender a uma demanda do mercado por especialistas dentro de uma área de conhecimento e estão orientados por características como foco, rapidez e flexibilidade, enquanto as modalidades tradicionais de ensino superior visam formar profissionais generalistas. Os tecnológicos são, portanto, cursos distintos das graduações tradicionais (Ministério da Educação, 2001), mas os concluintes de ambos se encontram aptos a prosseguir seus estudos em nível de pós-graduação.

Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação fazem parte da oferta total de Ensino Superior brasileiro. Enquanto em anos anteriores sua participação no cenário educacional nacional era tímida e até mesmo desconhecida, em termos gerais, agora estes cursos vêm crescendo e se solidificando na rede de ensino, pública e privada, tornando-se reconhecidos e, gradativamente, aceitos no mercado de trabalho e na sociedade. Os cursos superiores de tecnologia nasceram na década de 1970, de forma acanhada e segundo Takahashi

(2010), a força de trabalho brasileira contou por muito tempo com trabalhadores carentes de qualificação e com o processo de industrialização do país a partir dos anos 1950 e as crescentes inovações tecnológicas, as mudanças na organização da produção passaram a demandar profissionais “com escolaridade básica e com adequada e contínua qualificação profissional”. Nesse contexto, o tecnólogo passou a ser requisitado (Ministério da Educação, 2002).

Apesar de a Lei no 8.948 já ter instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica em 1994, foi somente com a LDB no 9.394/96 e o Decreto Federal no 2.208/97 que o ensino tecnológico ganhou nova dimensão e reiniciou sua trajetória no Ensino Superior brasileiro (Associação Nacional de Educação Tecnológica [ANET], 2003). Assim, Takahashi (2010) aponta que a educação tecnológica se consolidou como um esforço estratégico do Ministério da Educação objetivando acompanhar as mudanças que do mundo do trabalho, “cursos superiores de tecnologia ... uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira” (Ministério da Educação, 2001). Assim, os cursos tecnológicos, não sendo classificados como melhores ou piores que os tradicionais, tiveram um significativo crescimento quanto ao número de vagas, de alunos matriculados e de instituições ofertantes no Brasil, segundo o MEC. Esse tipo de graduação é voltada ao mundo do trabalho, à inovação científica e tecnológica e à gestão de produção e serviços. Dessa forma, segundo Limena e Ramos (2011), a Graduação Tecnológica vem apresentando cursos menos convencionais e que proporcionam a possibilidade de ingresso em novos ramos do mercado de trabalho, como os cursos nas áreas de hospitalidade e lazer, ambiental, produção alimentícia e produção cultural e design. Então, a partir de 1980, um novo cenário: econômico, tecnológico e produtivo, especialmente na prestação de serviços, se estabeleceu, e a partir de então as políticas públicas vem favorecendo a educação para o trabalho. Segundo o MEC, é necessário que tais políticas que tiveram origem nas demandas sociais atendam essas necessidades da sociedade, apresentando resultados efetivos para o desenvolvimento social dos cidadãos.

Com base em todas as questões levantadas nas sessões anteriores em relação a crise do mercado de trabalho e aos problemas atravessados pelos egressos de cursos superiores, pode-se dizer que fizeram com que a demanda por uma formação voltada a prática profissional crescesse e assim, crescessem juntos os cursos tecnológicos. Dessa forma, esse aumento pode ser visualizado como uma nova questão, uma vez que os críticos defendem que o crescimento dos cursos tecnológicos em nível superior é fruto das políticas públicas para formação superior em menos tempo. Por outro lado, é importante atender à nova demanda, de acordo com Neves (2012), a de intensificar a diversificação da oferta do ensino superior, não apenas a tradicional oferta de bacharelado e licenciatura, mas também investir em cursos tecnológicos, vocacionais,

de curta duração, atendendo demandas imediatas do mercado de trabalho e possibilidades de parte das novas gerações de trabalhadores.

Alguns fatores parecem ter ocasionado o crescimento do número de cursos tecnológicos. Segundo Takahashi (2010, p. 387),

... um deles é que há um contingente expressivo de alunos formados no Ensino Médio buscando a continuidade dos estudos, resultado da ampliação das vagas na educação básica nos últimos 10 anos. O segundo fator é a pressão que a chamada economia baseada no conhecimento (EBC) coloca sobre os sistemas educacionais para qualificar os trabalhadores de forma que as organizações possam inserir-se na economia globalizada. Um terceiro é a tendência educacional mundial de investimentos na educação profissional.

Assim, D.G. Santos e Jiménez (2009), afirmam que a implicação mais patente desse fenômeno no campo educacional é a intensificação cerrada do caráter mercantil do ensino, tanto no que diz respeito à ampliação do mercado da educação, como no sentido do atrelamento da formação profissional às estritas demandas deste último. Conforme Limena e Ramos (2011), a partir desse aumento, as Instituições de Ensino Superior (IES) – Instituições de Ensino Superior privadas tornam-se responsáveis por mais de 90% da oferta de Cursos Superiores de Tecnologia. Enquanto o Ensino Superior nas modalidades tradicionais, bacharelado e licenciatura, cresceram aproximadamente 188% no período de 2001 a 2009, a modalidade de graduação tecnológica cresceu 975% no mesmo período.

Atendendo ao objetivo inicial dos cursos tecnológicos, segundo J.D.G. Santos e Xerez (2016), o graduado em tecnologia é cada vez mais requisitado pelo chamado mundo do trabalho (Ministério da Educação, 2002). No entanto, é preciso avaliar essa afirmação e confrontá-la em relação aos egressos de graduações tradicionais, analisando também como esses futuros profissionais estão posicionados no mercado de trabalho. Neste sentido, Limena e Ramos (2011) apontam que as críticas mais comuns ao crescimento da Graduação Tecnológica no Brasil são: redução do tempo de integralização dos cursos, atendimento as demandas do capital ou sistema econômico vigente, a transferência da modalidade para a escola privada e a falta de compromisso com a formação integral do estudante.

Por outro lado, pode-se argumentar favoravelmente a este tipo de graduação. Há pessoas que precisam, dadas as condições socioeconômicas da família, de inserção mais rápida no mercado de trabalho, assim cursos de menor duração são adequados e possibilitam o aumento da escolarização de pessoas que interromperiam os estudos no ensino médio. Há, também, pessoas que não se interessam por estudos acadêmicos, são voltados para a prática profissional,

querem agir no mundo do trabalho. Em um mundo com elevadas taxas de desemprego por que alguém não poderia cursar aquilo que o modo de produção capitalista necessita? Quanto ao número maior de cursos na esfera privada, é algo a ser discutido na educação como um todo.

Logo, a modalidade de ensino, tradicional ou tecnológico, não necessariamente favorece o sistema econômico predominante, mas sim a construção de suas bases ou diretrizes e seu projeto pedagógico é que caracterizam as influências políticas, econômicas e sociais que impactam no perfil do egresso. Dessa forma, é importante pensar se a noção de que a escolha da expansão do ensino superior pela via não científica desvalorizaria ou não a universidade como campo de formação abrangente e crítica, como produtora da ciência básica, que precisa ser desenvolvida sem interesses imediatamente aplicáveis ao capital. Essa discussão é necessária, porém não constitui objeto deste estudo. O foco é na característica da instituição como uma das variáveis para a análise dos dados. Como os dois grupos de graduandos se comportam, em termos de Adaptabilidade de Carreira e Autoeficácia, é o que essa pesquisa visa compreender. A seguir são abordados os tipos de instituições de ensino superior (públicas ou privadas).

1.7 NATUREZA DAS INSTITUIÇÕES

Tratando-se sobre (des)valorização do Ensino Superior, torna-se pertinente entender e analisar a natureza das instituições, públicas ou privadas, a fim de compreender sobre o aumento no número de cursos superiores, a qualidade desses cursos e como eles preparam os seus alunos para ingressar no mercado de trabalho e atravessar a transição universidade-trabalho. Com o advento da globalização, a abertura dos mercados e o rápido avanço tecnológico, observa-se a Preocupação em avaliar a formação oferecida ao estudante, conforme Neves e Domingues (2011). Assim, uma boa qualificação profissional se faz necessária para o indivíduo inserir-se no mercado de trabalho.

Historicamente, duas características importantes marcam o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, conforme Durham (2005), a primeira é o caráter tardio, pois as primeiras instituições de ensino superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, da década de 1930. A segunda, é o desenvolvimento precoce de um poderoso sistema de ensino privado paralelo ao ensino público. Atualmente, a atuação dos organismos internacionais (Banco Mundial-BM, Fundo Monetário Internacional-FMI, Organização Mundial do Comércio-OMC) enfatizam a centralidade da educação como geradora de renda e, consequentemente, como política capaz de minimizar a pobreza. G.S.

Ramos (2010) aponta que a educação é transformada em serviço, sendo ressignificada como premissa para a empregabilidade. Isso posto, a educação superior, transforma-se em um mercado a ser explorado e melhor aproveitado.

Se por um lado é possível notar o antagonismo entre as duas esferas, pública e privada, por outro lado, existe apropriação crescente de traços de uma pela outra. A aproximação da escola pública da privada surge das intenções subjacentes às propostas de descentralização e autonomia propostas pelas agências internacionais, como o Banco Mundial. Dessa forma, o debate entre o ensino superior público e o privado na educação brasileira não é recente e as pesquisas explicitam pontos convergentes e divergentes entre os quais se inserem as questões destas categorias e seus reflexos em cada modalidade e nível educacional, destacando análises que tratam da natureza e do caráter da educação.

Em 2017, o Brasil tinha 296 Instituições de Educação Superior públicas e 2.152 privadas, o que representa 87,9% da rede (INEP, 2018). Dessa forma, Limena e Ramos (2011) apontam que a evolução da oferta de Ensino Superior no Brasil é absorvida, em grande medida, pela iniciativa privada, o que já era verificado em 2011. A responsabilidade de transferência para iniciativa privada do ensino no Brasil não é, especificamente, da graduação tradicional ou tecnológica ou dos diversos cursos oferecidos, mas das características da política de Educação no Brasil. Assim, Neves e Domingues (2011) ressaltam que o rápido e significativo crescimento da oferta de vagas do ensino superior no Brasil nos últimos anos, com o aumento progressivo da participação da iniciativa privada nesta modalidade de educação, acarretou um maior Controle das IES, por meio de uma avaliação: o Exame Nacional de Desempenho do Estudante Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

O ENADE, de acordo com Neves e Domingues (2011, p. 13) “é uma avaliação focada no estudante e que tem por objetivo aferir o rendimento dos estudantes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências”. A partir dessa conceituação, o perfil do corpo docente é um dos fatores mais importantes, o qual influencia na avaliação das IES e dos cursos superiores, sendo exigido na forma da lei como componente da avaliação. De forma que o desempenho do estudante no ENADE pode ser reflexo da formação do professor que o orientou no decorrer do seu percurso na IES, bem como da dedicação do mesmo à instituição, orientando, tirando dúvidas, coordenado projetos e atividades em conjunto com os discentes.

Assim, pode-se aferir que a estrutura pública na Educação Superior é de pequena oferta e ainda de qualidade razoável no ensino e na pesquisa, já o ensino privado, em expansão pela oferta de vagas, demonstra, em sentido geral, precárias estruturas para pesquisa e limitada

qualidade de ensino (Neves & Domingues, 2011). A consequência dessa política educacional é que algumas pessoas com altas habilidades e competências, formadas nas melhores instituições de ensino superior do país, por não encontrarem condições estimulantes em termos de desenvolvimento pessoal, científico e inserção no mercado de trabalho, podem deixar o Brasil, sendo bem recebidas em países onde a ciência e a tecnologia são avançadas.

Para que se tenha uma boa formação profissional dos egressos das Instituições de Ensino Superior se faz necessário levar em consideração fatores como Neves e Domingues (2011) apontam, a saber: qualificação do corpo docente; estrutura física da IES e materiais de apoio pedagógico e estrutura curricular adequada, entre outros fatores, mas o resultado final, o reflexo maior e as consequências das influências destes fatores sempre vão refletir na formação do estudante que está na IES. Os mesmos autores explicam que as IES privadas, diferentemente das públicas e filantrópicas têm fins lucrativos, e conseqüentemente, como qualquer entidade que visa o lucro, muitas vezes limita os gastos com investimento, mesmo aumentando o número de vagas e cursos, o que pode prejudicar a formação. “O crescimento do ensino superior privado é um fenômeno relativamente recente que tem afetado, de modo particular, os países em desenvolvimento” (Durham, 2005, p. 191).

Os dados da década passada evidenciam o crescimento do ensino superior, que já existia e só vem crescendo, conforme Takahashi (2010). O Censo 2008 apontou um acréscimo de 2.054 novos cursos em relação a 2007. Surgiram 5,6 novos cursos a cada dia no Brasil em 2008, dos quais 4,5 foram criados no setor privado e 1,1 no setor público. Entre 2005 e 2010 observa-se uma variação de 14.399 cursos de graduação presencial para 22.101, um crescimento de 53,49%, com a manutenção do predomínio da rede privada. Com relação ao período 2000-2017, a Tabela 3 mostra os dados.

Tabela 3

Mudança no número de cursos segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2000, 2017)

	Número de cursos			
	Graduação Tradicional	Graduação Tecnológica	Instituição Pública	Instituição Privada
2000	10.481	104	4.021	6.564
2017	28.375	7.005	10.425	24.955

Fonte: Elaborada pelo autor

Com esse grande aumento dos cursos, principalmente, na rede privada, Neves e Domingues (2011), em sua pesquisa, demonstram que nos conceitos atribuídos aos cursos pelo Critério utilizado pelo ENADE, nenhum curso de IES privada se sobressaiu em relação aos conceitos (índices) alcançados pelos cursos da mesma área pertencentes à Universidade Federal de Roraima por exemplo.

Cabe ressaltar também que, apesar da rápida expansão dos cursos superiores no Brasil, Takahashi (2010) explica que houve também o crescimento da evasão dos alunos. Enquanto o número de matrículas desde o ano 2000 aumentou 134% e o de ingressantes 172,6%, o número de concluintes, apesar de também aumentar, não acompanhou o mesmo crescimento, sendo de 114,7%. Dado que merece investigação com foco nos estudos sobre evasão e sobre a oferta, ou não, de programas de orientação profissional. Esse é um panorama resumido que apresenta o investimento que feito, por instituições públicas ou privadas, para formar novos profissionais ao mercado de trabalho, professores para as novas gerações, tecnólogos que ordenam e inventam estratégias e equipamentos, enfim, quase todos que reformulam e revolucionam o cotidiano, as organizações, e interferem profundamente na educação e na cultura.

Portanto, a titulação do corpo docente, o tempo de dedicação ao trabalho e o vínculo do docente na instituição por si só podem não explicar adequadamente o desnivelamento na qualidade do ensino existente e, apontado por Neves e Domingues (2011), entre o ensino praticado na IES pública e na IES privada, mas pode-se concluir que a qualidade da avaliação do estudante está associada à qualidade da instrução que os estudantes realmente experimentaram. Consequentemente, a formação oferecida por meio de instituição pública ou privada e o tipo de graduação realizada podem influenciar os níveis de Confiança com o qual os estudantes finalizam a graduação, facilitando ou dificultando sua inserção no mercado de trabalho, questões que são objetos de análise neste estudo.

CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

2 MÉTODO

2.1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A partir da revisão da literatura, observa-se que os construtos Autoeficácia e Adaptabilidade de Carreira são construtos recorrentes para a compreensão das trajetórias de transição de carreira. A Autoeficácia e a Adaptabilidade de Carreira são construtos psicológicos que podem ser ativadas por meio de estratégias de intervenção e assim favorecer a satisfação e a realização profissional de muitos trabalhadores. Dessa forma, o estudo da Autoeficácia e da Adaptabilidade de Carreira no processo de transição universidade-trabalho pode demonstrar como esses construtos se manifestam em concluintes do ensino superior, possibilitando maior entendimento dessas variáveis e de suas relações.

O estudo das transições de carreira é tema de grande relevância para o campo da Orientação Profissional e de Carreira. Considerando que o cenário econômico brasileiro vem passando por situações de instabilidade que podem influenciar a transição universidade-trabalho, exige-se que os finalistas de cursos superiores, como no caso deste estudo, usem de estratégias/recursos que possam facilitar a transição. A limitada literatura no domínio, que permita avaliar a relação dos diferentes tipos de cursos e distintas naturezas de instituições no momento da transição universidade-trabalho e a escassez de uma abordagem quantitativa a esta temática, conduziu à realização do presente estudo. Portanto, frente a essa explicação, a expectativa desta pesquisa foi de relacionar esses dois construtos com a transição de carreira, possibilitando a comparação de uma amostra de estudantes de quatro grupos distintos, graduação tradicional e tecnológica, de instituições públicas ou privadas.

Assim, este estudo focalizou as crenças de Autoeficácia em finalistas de cursos superiores (de graduação tradicional e tecnológica, instituição pública e privada), e a Adaptabilidade de Carreira desses estudantes frente à transição universidade-trabalho, buscando compreender a capacidade desses indivíduos de lidar com a iminente transição de carreira e testando hipóteses relacionadas às crenças de Autoeficácia e à Adaptabilidade de Carreira, com o objetivo de pesquisar se existem relações desses construtos com a situação da transição universidade-trabalho. Também buscou-se entender se a percepção do estudante sobre o prestígio do curso, as áreas do curso, assim como a condição laboral do estudante (se o estudante trabalha ou não) geravam algum efeito sobre as variáveis em estudo. Para melhor

entendimento de tais fenômenos foi formulada uma pergunta norteadora e outras três questões que configuraram o passo a passo para se atingir o objetivo final deste estudo, as quais estão descritas a seguir.

Quais as relações entre os construtos Autoeficácia e Adaptabilidade de Carreira em uma amostra de concluintes do ensino superior de diferentes tipos de graduação, tradicional ou tecnológica e de distintas instituições, públicas ou privadas?

- 1) Existem correlações entre percepção de prestígio do curso, Autoeficácia na Transição para o mundo do trabalho e Adaptabilidade de Carreira? Se sim, quais?
- 2) Qual é a capacidade preditiva da Autoeficácia, tipo de graduação e natureza da instituição frente à Adaptabilidade de Carreira?
- 3) Existem diferenças quanto à Autoeficácia na Transição para o mundo do trabalho e à Adaptabilidade de Carreira em função da procedência dos estudantes (cursos de graduação tradicional e tecnológica, instituição pública e privada, áreas do conhecimento e se o estudante trabalha ou não trabalha)?

A compreensão de tais questões de investigação trará novos conhecimentos para a área de orientação profissional e de carreira. Assim, espera-se contribuir com a produção do conhecimento com vista ao delineamento de futuras investigações e de práticas de intervenção no atendimento ao estudante universitário, como ação planejada de apoio à construção da carreira e como estratégia de promoção do seu bem-estar psicológico.

A partir deste cenário, este projeto de pesquisa apresenta relevância científica e prática pois objetiva a contribuição para o avanço na produção do conhecimento sobre a carreira, notadamente as transições de carreira, além de apresentar contribuição para a política pública de investimento na formação universitária e preparação dos estudantes concluintes de cursos superiores, a fim de lhes fornecer recursos para sua inserção no mercado de trabalho. Além disso, os resultados poderão contribuir, também, com pistas para a intervenção no aconselhamento ao universitário, em geral, e em especial aos concluintes.

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo Geral

Avaliar as crenças de Autoeficácia na Transição e a Adaptabilidade de Carreira em concluintes de cursos superiores, buscando compreender como tais construtos se relacionam em estudantes frente à transição universidade-trabalho. Comparar essas duas variáveis em

função de tipos de graduações distintas e de naturezas diferentes (graduação tradicional e graduação tecnológica, instituição pública e privada).

2.2.2 Objetivos Específicos

- Verificar possíveis relações entre percepção de prestígio do curso, Autoeficácia na Transição e Adaptabilidade de Carreira, aferindo as correlações que possam existir entre ambas.
- Aferir a capacidade preditiva da Autoeficácia na Transição, tipo de graduação e natureza da instituição, frente à Adaptabilidade de Carreira.
- Comparar os resultados nos construtos de análise em função da procedência dos estudantes (cursos de graduação tradicional e tecnológica, instituição pública e privada, áreas do conhecimento e se o estudante trabalha ou não trabalha).

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo, de natureza quantitativa e plano de observação transversal, objetivou verificar possíveis relações entre as variáveis Autoeficácia e Adaptabilidade de Carreira em concluintes de cursos de graduação. A investigação foi desenvolvida por meio de um levantamento de dados, tipo *survey*, caracterizado pelo questionamento das pessoas cujo comportamento se deseja investigar. Os dados foram analisados a partir de tratamentos estatísticos que permitiram quantificar os dados e generalizar os resultados.

O estudo da Autoeficácia e da Adaptabilidade de Carreira no processo de transição universidade-trabalho pôde sugerir como esses construtos se manifestam em concluintes do ensino superior, possibilitando algum entendimento dessas variáveis e de suas relações, contribuindo assim com a produção do conhecimento teórico e prático.

2.4 VARIÁVEIS DA PESQUISA

Este estudo foi embasado nos referenciais sobre as teorias de carreira abordadas no enquadramento teórico apresentado anteriormente, bem como nas contribuições metodológicas dos autores das escalas utilizadas. Para fins dessa pesquisa, foram consideradas as variáveis apresentadas na Figura 2. As variáveis dependentes são as relativas aos recursos psicológicos estudados nesta pesquisa e as variáveis independentes compreendem questões

sociodemográficas dos participantes, mais especificamente, sobre o tipo de graduação e natureza da instituição em que encontram-se estudando. É importante ressaltar nessa divisão de variáveis que, para a análise da regressão, que será apresentada nos resultados, a Autoeficácia passa a ser uma variável independente, de forma que para cada análise é possível modificar a forma como a variável é utilizada, dependendo de quais aspectos são buscados na análise.

Figura 2. Variáveis da pesquisa

Fonte: Elaborada pelo autor

2.5 PARTICIPANTES

Esta pesquisa foi realizada com universitários cursando os dois últimos semestres de cursos superiores, ou seja, a amostra foi composta por estudantes concluintes, tanto de cursos de graduação tradicional, como de graduação tecnológica, de cursos diversos, o quais são descritos e dispostos entre as áreas do conhecimento, conforme organização da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2017). As áreas de conhecimento são: ciências exatas e da terra, ciências biológicas, engenharias, ciências da saúde, ciências agrárias, ciências sociais e aplicadas, ciências humanas, linguística, letras e artes, e outras. Entre os critérios para participação no estudo foram definidas as condições de serem estudantes

cursando os dois últimos semestres de cursos superiores de graduação tradicional ou tecnológica e de instituições públicas ou privadas. Não foram estabelecidos critérios relacionados a idade, sexo e curso dos participantes. Não compuseram a amostra estudantes dos semestres iniciais de graduação e de outros níveis de escolaridade, além de graduados.

A amostra foi não probabilística e por conveniência, visto que os critérios utilizados para recrutar os participantes foram a disponibilidade e facilidade de acesso aos mesmos (Hair, Babin, Money, & Samouel, 2005). A meta mínima de participantes, para este estudo, foi calculada tendo em vista as análises estatísticas que seriam realizadas (MANOVA e ANOVA para comparações entre os grupos, correlações entre as variáveis do estudo e análise de regressão). O cálculo foi realizado por meio do software GPower, o que proveu um número mínimo almejado de 210 participantes, nível que foi atingido e ultrapassado, sendo alcançado o número de 249 participantes. No entanto, em meio as análises estatísticas, foi necessária a exclusão dos casos extremos, os quais totalizaram sete casos, sendo eliminados os casos que apareceram em mais de um fator, o que permitiu a melhoria dos índices de assimetria e curtose, objetivando-se diminuir a possibilidade de participação não interessada, ou de leitura pouca atenta às instruções do questionário. Também foram desconsiderados participantes que não estavam cursando o último ano da graduação, constituindo-se a amostra final de 242 participantes respondentes. O perfil desses participantes é descrito a seguir.

Os dados sociodemográficos indicaram que a maior parte da amostra é do sexo feminino (61,6%, $n = 149$), realiza graduação tradicional (79,3%), estuda em uma instituição pública (75,6%) e encontra-se classificada no nível socioeconômico (NSE) A (90,5%). Os dados com as características sociodemográficas detalhadas da amostra estão representados na Tabela 4.

Tabela 4 - Distribuição da amostra ($n=242$) em função das características sociodemográficas

Variável	Fatores	N	%
Sexo	Feminino	149	61,6%
	Masculino	93	38,4%
Graduação	Tradicional	192	79,3%
	Tecnológica	50	20,7%
Instituição	Pública	183	75,6%
	Privada	59	24,4%
Nível Socioeconômico (NSE)	A	219	90,5%
	B/C	23	9,5%

Fonte: Elaborada pelo autor

A Tabela 5 mostra a disposição dos cursos por grandes áreas de conhecimento, de acordo com a CAPES (2017). É importante ressaltar que no questionário de coleta de dados foi solicitada a indicação do curso de graduação, mas não a área do conhecimento na qual ele se insere. Para fins deste estudo, as alocações dos cursos às respectivas áreas do conhecimento (Tabela 5) foram realizadas pela pesquisadora tendo em conta os critérios da CAPES ou por relação de proximidade, quando as denominações dos cursos divergiam da lista da CAPES. A partir dos dados apresentados, é possível notar que o estudo contou com respondentes de todas as áreas do conhecimento, contando com maior colaboração de participantes oriundos das Ciências Sociais Aplicadas (19,8%). A área nomeada como Outras, é uma área disposta pela divisão da CAPES, em que constam cursos que não se encontram listados nas grandes áreas estabelecidas.

Tabela 5 - Distribuição da amostra em função dos cursos por áreas do conhecimento – CAPES (2017)

Áreas do conhecimento	Número de respondentes	Porcentagem
Ciências Exatas e da Terra	31	12,8%
Ciências Biológicas	19	7,9%
Engenharias	43	17,9%
Ciências da Saúde	39	16,1%
Ciências Agrárias	10	4,1%
Ciências Sociais Aplicadas	48	19,8%
Ciências Humanas	28	11,5%
Linguística, Letras e Artes	14	5,8%
Outras	10	4,1%

Fonte: Elaborada pelo autor

Em relação à avaliação da faixa etária da amostra, a idade média dos participantes foi de 25,8 anos, variando entre 19 e 72 anos, com desvio padrão de 7,07, como apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 - Faixa etária da amostra

Variável	Média	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão	Total
Idade	25,8	19	72	7,07	242

Fonte: Elaborada pelo autor

A partir da análise da Tabela 6, é possível notar a existência de um respondente de 72 anos. Foi tomada a decisão de não exclusão deste participante em consonância com a literatura ao definir carreira como um processo contínuo que se dá ao longo da vida. Assim, com o aumento da expectativa de vida considerou-se apropriado mantê-lo na amostra. Dessa forma, uma pessoa de 72 anos pode concluir um curso superior e decidir começar a trabalhar na área da graduação realizada. Por conta disso, não foram estabelecidos critérios de exclusão por faixa etária.

2.6 INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Para a obtenção dos dados foram utilizadas um questionário sociodemográfico e duas escalas de auto relato de tipo *Likert*, a “Escala de Autoeficácia na Transição para o mundo do Trabalho, versão brasileira” (AETT-Br) e a “Escala de Adaptabilidade de Carreira” (EAC), descritas a seguir.

2.6.1 Questionário Sociodemográfico

Construído para fins deste estudo, objetiva reunir informações sociodemográficas da amostra, como idade, sexo, área do curso de graduação, entre outras informações e dados socioeconômicos, incluindo o Critério de Classificação Econômica Brasil do ano de 2015 desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) (APÊNDICE A).

2.6.2 Escala de Autoeficácia na Transição para o mundo do Trabalho (AETT-Br)

Instrumento de medida de autoria de Vieira e Coimbra (2005) desenvolvido originalmente no contexto português, adaptado ao contexto brasileiro por Soares, Polydoro e Vieira (2006a) e validado por Soares, Polydoro e Vieira (2006b). Possui 28 itens e é uma escala de tipo *Likert* de 6 pontos, sendo 1- nada confiante e 6- totalmente confiante. Conforme Pelissoni (2007), este instrumento é de autorrelato e tem como objetivo mensurar as crenças dos estudantes na sua capacidade em organizar e executar ações de Procura de Emprego e de adaptação ao mundo do trabalho, ou seja, a crença de Autoeficácia na Transição para o trabalho. Em estudo de validação da Escala de Autoeficácia na Transição para o mundo do Trabalho (AETT) em Portugal foram identificados três fatores explicativos: Autoeficácia na Adaptação ao Trabalho, Autoeficácia na Regulação Emocional, Autoeficácia na Procura de Emprego. Nos

estudos de adaptação e validação da Escala de Autoeficácia na Transição para o mundo do Trabalho versão brasileira (AETT-Br) também foram identificados os mesmos três fatores explicativos para os itens, similares aos identificados no contexto de Portugal por Vieira e Coimbra (2005). No entanto, algumas modificações foram feitas para se chegar até a versão brasileira e alguns itens foram excluídos e outros foram trocados de fator (ANEXO A). De forma que a versão final ficou subdividida como mostra a Tabela 7.

Tabela 7 - Fatores explicativos da variável Autoeficácia e os itens de mensuração

Fatores	Itens
Autoeficácia na Adaptação ao Trabalho	25, 24, 19, 14, 10, 4, 21, 8, 5, 7, 12, 2, 26 e 27
Autoeficácia na Regulação Emocional	17, 28, 16, 15, 11, 13, 20 e 22
Autoeficácia na Procura de Emprego	23, 18, 1, 6, 3 e 9

Fonte: Elaborada pelo autor

2.6.3 Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC)

Instrumento de autoria de Savickas e Porfeli (2002) denominado *Career Adapt-abilities Scale* (CAAS) na sua versão original em inglês. A adaptação dos itens ao português brasileiro foi feita por Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães e Duarte (2012). Conforme Silveira (2013), a primeira versão brasileira da Escala foi desenvolvida com base na versão portuguesa do instrumento, originada dos 44 itens da versão inicial em inglês. Desta forma, a elaboração da primeira versão brasileira foi feita com base na versão já adaptada em Portugal, considerando as quatro dimensões criadas por Savickas (2005), Preocupação, Controle, Curiosidade e Confiança (Tabela 9). Nesta investigação será utilizada a última versão do instrumento, a partir da adaptação de Audibert e Teixeira (2015), a qual é constituída por 24 itens que devem ser analisados pelos respondentes por meio de uma escala de tipo *Likert* de 5 pontos, sendo 1 – Desenvolvi pouco ou nada e 5 – Desenvolvi extremamente bem, de forma que a escala tem por objetivo mensurar o construto Adaptabilidade de Carreira em estudantes universitários (ANEXO B). A distribuição dos itens em cada dimensão é apresentada na Tabela 8.

Tabela 8 - Distribuição dos itens da Escala de Adaptabilidade de Carreira em função das dimensões

Fator	Item
Preocupação	1, 2, 3, 4, 5 e 6
Controle	7, 8, 9, 10, 11 e 12
Curiosidade	13, 14, 15, 16, 17, 18
Confiança	19, 20, 21, 22, 23, 24

Fonte: Elaborada pelo autor

2.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Inicialmente, para a execução do projeto, o mesmo foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP) e após a aprovação do projeto, os dados foram coletados por meio de questionário *online*, através da plataforma *Google Forms*, usufruindo das vantagens para esta estratégia de coleta de dados na contemporaneidade, como a fácil e rápida capacidade de divulgação (Benfield & Szlemko, 2006; Faleiros et al., 2016; Wachelke, Natividade, Andrade, Wolter, & Camargo, 2014).

Dessa forma, foram acessados *sites* da graduação de Instituições de Ensino Superior (IES) e os *e-mails* de contato dos coordenadores dos cursos das respectivas instituições. Cursos de diversas áreas foram contatados, de modo a equilibrar as áreas de conhecimento na amostra. Assim, foram realizados contatos antecedentes, via correio eletrônico, com coordenações de cursos de graduação (tradicional e tecnológica) de Instituições (públicas e privadas) de Ensino Superior da cidade de Ribeirão Preto e sua região. A mensagem eletrônica incluiu uma carta solicitando a divulgação da pesquisa, e esclarecendo os objetivos da investigação e os procedimentos necessários para a coleta de dados (APÊNDICE B), além de também ter sido encaminhado o projeto de pesquisa.

Após o contato com as instituições e verificada a possibilidade da divulgação para os estudantes, foi realizada a coleta on-line, em que os questionários da pesquisa foram acessados pelo *link* com a Carta Convite (APÊNDICE C), de forma que inicialmente o participante visualizasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D), explicando os objetivos da pesquisa e enfatizando os aspectos éticos, relacionados ao sigilo, anonimato, desistência em qualquer fase do procedimento, riscos e benefícios. Após o registro do aceite, a página direcionava os participantes ao Termo de Autorização para inclusão em banco de dados (APÊNDICE E), em seguida ao Questionário Sociodemográfico (APÊNDICE

A), referido anteriormente e aos demais instrumentos: a Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT-Br) (ANEXO A) e a Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC) (ANEXO B). Também foi realizada a divulgação por meio das redes sociais *Linkedin* e *Facebook*, a fim de atingir universitários de diferentes Instituições e cursos, possibilitando uma maior gama de possibilidades para a coleta de dados. Para evitar omissão de respostas, apenas ao responder a todas as questões o participante poderia enviá-lo ao banco de dados, recebendo uma mensagem de conclusão e agradecimento. Também foi disponibilizado um campo para que o respondente pudesse manifestar seu interesse em receber um aviso por *e-mail* caso seus dados fossem utilizados novamente em outra pesquisa, optando por fornecê-lo à pesquisadora.

Especificamente no *Facebook*, a pesquisa foi divulgada em grupos de diversas faculdades do Brasil, distintos cursos, entre eles, graduação tradicional e tecnológica, instituições públicas e privadas, visando atingir de forma mais eficaz o público-alvo. A coleta de dados foi realizada por quase dois meses, teve início no dia 15/01/2018 e foi finalizada em 10/03/2018. Nesse período, por diversas vezes o *link* foi publicado novamente nas redes sociais e compartilhado por colegas e conhecidos.

A Tabela 9 mostra os meios de acesso à pesquisa. As redes sociais constituíram a fonte de maior alcance para a adesão dos participantes, com uma porcentagem de 70,6%. Dessa forma, permite-se concluir que a estratégia de divulgação utilizada foi eficaz para a coleta de dados para este estudo.

Tabela 9 - Fontes de acesso à pesquisa

Fonte de acesso à pesquisa	Redes Sociais	Instituição de Ensino	Rede de relacionamento	Total
Número de respondentes	171	42	29	242
Porcentagem	70,6%	17,4%	12%	100%

Fonte: Elaborada pelo autor

2.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, os dados foram retirados do formulário *Google Forms* via planilha de Excel. Seguidamente, os dados foram transferidos para o programa *Software Statistical Package for Social Sciences versão 19 (SPSS)*. Após a inserção dos dados no programa, de forma a avaliar a qualidade psicométrica dos questionários, procedeu-se, primeiramente à

detecção de casos omissos, não tendo sido encontrado nenhum. Seguidamente, foi realizada a avaliação do poder discriminativo dos itens baseada na análise da distribuição da percentagem de respostas pelas alternativas propostas em cada escala. Os itens que reuniam uma percentagem superior a 80% em qualquer das alternativas de resposta, individualmente consideradas, seriam objeto de apreciação e possível eliminação. Porém, neste estudo, em nenhum item se observou uma percentagem de respostas acima de 80% em qualquer das alternativas de resposta. Este procedimento não conduziu, assim, à eliminação de qualquer item.

Em seguida, foi realizada a análise fatorial confirmatória das duas escalas utilizadas por meio do *Statistical Package for the Social Science – AMOS for Windows*, a fim de avaliar e confirmar as suas estruturas fatoriais. Como critério inicial de manutenção dos itens da escala foi considerada a existência de uma carga fatorial igual ou superior a 0.50. O ajustamento dos modelos testados aos dados recolhidos foi avaliado por recurso a índices de modelos de equações estruturais: a estatística do χ^2 , que compara a matriz de variância-covariância implícita no modelo com a matriz de variância-covariância observada nos dados; o índice comparativo do ajustamento (CFI), que compara o modelo especificado com um modelo nulo sem trajetórias ou variáveis latentes; a raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA), que compara a matriz de variância-covariância implícita no modelo com a matriz de variância-covariância observada nos dados, ajustada para o tamanho da amostra e para a complexidade do modelo; assim como a medida análoga ao RMSEA, o resíduo quadrático médio (SRMR).

Um bom ajustamento é representado por um valor de χ^2/gl inferior a 3 (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003), um CFI de 0,90 ou superior (Bentler, 1990), um RMSEA de 0,08 ou inferior (Kline, 2011; Schermelleh-Engel et al., 2003). Também foi usado o resíduo quadrático médio (SRMR), semelhante ao RMSEA e para o qual valores de 0,08 ou abaixo são considerados aceitáveis (Schermelleh-Engel et al., 2003). Devido ao fato de o índice de χ^2 poder não se encontrar ajustado ao tamanho da amostra ou à complexidade do modelo, em modelos mais complexos um rácio de χ^2/gl superior a 3 pode não ser problemático desde que o CFI e o RMSEA indiquem um ajustamento adequado (Keith, 2006). Por último, de forma a avaliar a fidelidade dos instrumentos, foi aferida a consistência interna das suas dimensões fatoriais por meio da Fiabilidade Compósita e da Variância Extraída Média.

Os itens dos questionários utilizados (à exceção do Questionário Sociodemográfico) apresentavam-se sob a forma de afirmação relativamente à qual os sujeitos tinham de se situar numa escala de tipo *Likert*, em 6 níveis na Escala de Autoeficácia na Transição para o mundo do Trabalho: 1 (nada confiante) e 6 (totalmente confiante); e 5 níveis na Escala de

Adaptabilidade de Carreira: 1 (Desenvolvi pouco ou nada), 2 (Desenvolvi mais ou menos), 3 (Desenvolvi bem), 4 (Desenvolvi muito bem), 5 (Desenvolvi extremamente bem).

Após realizada essa análise, foram criadas as variáveis de estudo de cada construto, Autoeficácia e Adaptabilidade de Carreira, no SPSS, de forma a poder utilizá-las nas análises estatísticas subsequentes. Após a criação das variáveis e limpeza dos dados, foi verificada ainda a normalidade da sua distribuição e a existência de casos extremos, sendo eliminados os casos extremos que apareceram em mais de um fator, o que permitiu a melhoria dos índices de assimetria e curtose, objetivando-se diminuir a possibilidade de participação não interessada, ou de leitura pouca atenta às instruções do questionário. Também foram desconsiderados participantes que não estavam cursando o último ano da graduação. De forma que a amostra final foi composta por 242 participantes.

A fim de aferir possíveis relações das variáveis (Autoeficácia, Adaptabilidade de Carreira e percepção de prestígio do curso) do estudo, foram realizadas também correlações. Posteriormente, foram realizadas análises de regressão a fim de aferir a capacidade preditiva da Autoeficácia na Transição para o mundo do trabalho, percepção de prestígio do curso e características do curso e instituição frequentada sobre a Adaptabilidade de Carreira. De forma à incluir no modelo de regressão as variáveis *tipo de graduação* e *natureza da instituição* foram criadas variáveis *dummy*. Por fim, foram testadas diferenças entre os grupos de sujeitos em estudo (em função do sexo, tipo de graduação, natureza da instituição, áreas do conhecimento e situação laboral) em relação às variáveis Autoeficácia na Transição para o mundo do trabalho e Adaptabilidade de Carreira através da realização de MANOVAS e ANOVAS.

2.9 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

No que se refere aos aspectos éticos, este projeto de pesquisa contempla, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais éticos, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado, assim como estabelecido pela Resolução 466/2012 e 510/2016. Para sua execução, o projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Após aprovação, protocolo nº 76255517.5.0000.5407 (ANEXO C), foi realizado o contato com as Instituições parceiras para esclarecer sobre o estudo e organizar a coleta de dados, esclarecendo os objetivos da pesquisa

e os procedimentos que foram adotados para o recrutamento dos participantes, além de ser dado início à busca de grupos no *Facebook* para divulgação da pesquisa.

Antes de serem submetidos à aplicação dos instrumentos de coleta de dados, foram esclarecidos aos participantes os objetivos da pesquisa e foi explicitado que eles poderiam optar por participar ou não do estudo, mediante ao aceite on-line do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APENDICE D), o qual prevê a anuência do participante da pesquisa, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodos que esta possa acarretar, além de ser solicitada a aprovação para utilização dos dados da pesquisa para fins acadêmicos por meio do Termo de Autorização para Inclusão em Banco de Dados (APÊNDICE E). Foi assegurado também aos participantes a manutenção do sigilo e anonimato acerca de sua identidade, além do caráter de sua participação ser voluntária, sendo o mesmo informado quanto a liberdade em desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

A obtenção dos dados foi realizada por meio de pesquisa on-line (formulário *Google Forms*) e para tal, houve ampla divulgação em redes sociais e correio eletrônico, sendo enviado o *link* para divulgação, o qual direcionava os participantes à página da pesquisa, de forma que os interessados em participar, somente puderam acessar a pesquisa após ler o TCLE e aceitar por meio do clique em “declaro que li o TCLE e aceito participar da pesquisa”.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os resultados em cinco subseções, em função das questões de investigação. A primeira subseção apresenta os resultados das análises psicométricas das escalas utilizadas no estudo. A segunda subseção apresenta o perfil da amostra, seguida das estatísticas descritivas das variáveis em análise (Autoeficácia na Transição, Adaptabilidade de Carreira, percepção de prestígio da instituição de ensino frequentada) e das variáveis sociodemográficas consideradas no estudo (sexo, nível socioeconômico, se a pessoa encontra-se trabalhando, tipo de graduação e natureza da instituição).

Após a apresentação desses resultados iniciais, na terceira subseção, são apresentadas e discutidas as correlações entre as variáveis em estudo: Autoeficácia na Transição, Adaptabilidade de Carreira e percepção de prestígio da instituição de ensino frequentada. A quarta subseção apresenta e discute os modelos preditores da Adaptabilidade de Carreira. A quinta subseção apresenta e discute os resultados relativos às diferenças quanto às variáveis *Autoeficácia na Transição* e *Adaptabilidade de Carreira* em função das variáveis sociodemográficas consideradas.

3.1 QUALIDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO

3.1.1 Poder discriminativo dos itens

Dado que em nenhum dos itens se observou uma porcentagem superior a 80%, em qualquer das alternativas de resposta individualmente consideradas, todos os itens iniciais da escala foram mantidos após esta análise preliminar.

3.1.2 Estrutura fatorial e consistência interna

Com o propósito de confirmar a estrutura fatorial do instrumento, foi realizada uma análise fatorial confirmatória (AFC). A AFC permitiu manter os três fatores originais da escala, Adaptação ao Trabalho, Regulação Emocional e Procura de Emprego. Os itens destes três fatores com um índice de saturação inferior a 0,5 seriam eliminados, porém não houve itens eliminados, sendo mantidos os itens iniciais em seus fatores originais. A adequação do modelo foi verificada através dos índices de ajuste χ^2/gl (valor esperado: menor do que 3); CFI

(*Comparative Fit Index* – valor esperado: igual ou maior do que 0,90); RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation* – valor esperado: igual ou menor do que 0,08); SRMR (*Root Mean Residual* - valor esperado: igual ou menor do que 0,08).

Nenhum índice de ajustamento da estrutura fatorial obtida é satisfatório inicialmente: $\chi^2/\text{gl} = 3,476$ ($p = 0,000$); CFI = 0,853; RMSEA = 0,100; SRMR = 0,116. Então, a partir das sugestões fornecidas pelo programa utilizado para realização das análises, *SPSS AMOS*, relativos aos índices de modificações, foram introduzidas correlações entre os erros com índices de modificação mais elevados e que pertencessem aos mesmos fatores, de forma a verificar se haveria alguma mudança/melhoria nos resultados obtidos. Na análise fatorial confirmatória da Escala de Autoeficácia na Transição para o Mundo do Trabalho foram realizadas correlações entre cinco duplas de erros. A partir dos resultados obtidos pode-se notar melhora significativa dos índices de ajustamento: $\chi^2/\text{gl} = 2,379$ ($p = 0,000$); CFI = 0,919; RMSEA = 0,075; SRMR = 0,097. Foi testado também um fator de segunda ordem para o qual manteve-se a designação genérica de Autoeficácia. Os índices de ajustamento da estrutura fatorial obtida foram iguais aos dos fatores separadamente: $\chi^2/\text{gl} = 2,379$ ($p = 0,000$); CFI = 0,919; RMSEA = 0,075; SRMR = 0,097. De forma a avaliar a fidedignidade, foi aferida a consistência interna das suas dimensões fatoriais, por meio da Fiabilidade Compósita (FC) e a Variância Média Extraída (VEM). Para a FC, aceita-se um valor ≥ 0.70 ; para a VEM, aceita-se um valor ≥ 0.50 . Os valores obtidos podem ser considerados como satisfatórios: Adaptação ao Trabalho (FC = 0,949; VEM = 0,569); Regulação Emocional (FC = 0,955; VEM = 0,727); Procura de Emprego (FC = 0,833; VEM = 0,462). Pode-se notar que apenas a VEM do fator Procura de Emprego encontra-se abaixo do valor desejável, porém apresenta um bom índice de FC.

3.2 QUALIDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DE ADAPTABILIDADE DE CARREIRA

3.2.1 Poder discriminativo dos itens

De acordo com o critério utilizado para a avaliação do poder discriminativo dos itens, nenhum deles foi eliminado por não se verificar uma porcentagem de respostas superior a 80% em qualquer das alternativas de resposta.

3.2.2 Estrutura fatorial e consistência interna

Como no instrumento anterior, a fim de confirmar a estrutura fatorial do instrumento, foi realizada uma análise fatorial confirmatória (AFC). A AFC permitiu manter os quatro fatores originais da escala: Preocupação, Controle, Curiosidade e Confiança. Os itens destes quatro fatores obtiveram índices de saturação superiores a 0,5, permitindo que todos os itens originais fossem mantidos. A adequação do modelo foi verificada através dos índices de ajuste já anteriormente mencionados: χ^2/gl (valor esperado: menor do que 3); CFI (*Comparative Fit Index* – valor esperado: igual ou maior do que 0,90); RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation* – valor esperado: igual ou menor do que 0,08); SRMR (*Root Mean Residual* – valor esperado: igual ou menor do que 0,08).

Inicialmente, alguns índices de ajustamento da estrutura fatorial obtida são satisfatórios e outros não. A RMSEA e o CFI encontram-se fora dos índices desejados: $\chi^2/\text{gl} = 2,821$ ($p = 0,000$); CFI = 0,896; RMSEA = 0,086; SRMR = 0,048. A partir das sugestões fornecidas pelo programa utilizado para realização das análises, *SPSS AMOS*, relativos aos índices de modificações, foi feita a reespecificação do modelo com introdução de correlações entre erros passíveis de gerar maior impacto positivo nos índices de ajustamento. Foram privilegiadas as correlações entre erros de itens pertencentes ao mesmo fator dado se prestarem a uma interpretação teórica mais congruente. Seguindo estes critérios, foram introduzidas correlações entre duas duplas de erros. Esta reespecificação do modelo conduziu a uma melhoria substancial dos seus índices de ajustamento, os quais revelaram valores aceitáveis: $\chi^2/\text{gl} = 2,574$ ($p = 0,000$); CFI = 0,911; RMSEA = 0,080; SRMR = 0,046.

Também nesta escala, foi testado um fator de segunda ordem da Adaptabilidade de Carreira, por conta das grandes correlações existentes entre os fatores da escala e com o intuito de utilizá-lo em outras análises, como de regressão. Os índices de ajustamento da estrutura fatorial obtida foram semelhantes aos da estrutura somente com fatores de primeira ordem: $\chi^2/\text{gl} = 2,566$ ($p = 0,000$); CFI = 0,911; RMSEA = 0,079; SRMR = 0,046.

De forma a avaliar a validade convergente e discriminante, foi aferida a consistência interna das suas dimensões fatoriais, por meio da Fiabilidade Compósita (FC) e a Variância Média Extraída (VEM). Para a FC, aceita-se um valor ≥ 0.70 ; para a VEM, aceita-se um valor ≥ 0.50 . Os valores obtidos podem ser considerados como satisfatórios: Preocupação (FC = 0,904, VEM = 0,610); Controle (FC = 0,882, VEM = 0,557); Curiosidade (FC = 0,907, VEM = 0,619); Confiança (FC = 0,894, VEM = 0,585).

3.3 PERFIL DA AMOSTRA

Inicialmente, é imprescindível a caracterização da amostra deste estudo, descrita na sessão participantes. Destaca-se que a maior parte da amostra é do sexo feminino, de graduação tradicional, de instituição pública e possui nível socioeconômico A. Sublinha-se que a coleta de dados foi realizada via *online*, o que pode ter facilitado o maior acesso a um público de graduação tradicional, de instituição pública e nível socioeconômico A. Dessa forma, esses dados permitem sugerir que os participantes são pessoas que possuem maior acesso à *internet*, por possuírem nível socioeconômico alto, formação sociocultural mais informatizada e cursarem graduações tradicionais, e em Universidades Públicas.

No Brasil o acesso ao Ensino Superior é mais expressivo, historicamente, por parte das pessoas de nível socioeconômico mais elevado, sobretudo em curso de maior relação candidato/vaga, o que ocorre em carreiras de prestígio, ainda que este quadro esteja se alterando com a política de ação afirmativa e a reserva de cotas universitárias para grupos populacionais constituídos de pretos, pardos e índios (PPI), combinadas com a realização da educação básica em escolas da rede pública de ensino. A questão de a população ser, predominantemente, feminina pode ser entendida por conta da avaliação de que a presença de mulheres é maior tanto na população quanto na universidade, além disso, as mulheres são mais comprometidas com os estudos e as tarefas acadêmicas, revelando assim mais interesse em responder à pesquisas. Souza, Corvino e Lopes (2013) destacam que as mulheres são vistas na sociedade como determinadas e mais comprometidas com o trabalho.

A *priori*, foi planejado utilizar o nível socioeconômico como mais uma variável independente, porém, em decorrência do pequeno índice encontrado de sujeitos de níveis socioeconômicos mais baixos essa variável não foi analisada neste estudo. Cabendo destacar que a educação superior no país ainda é composta majoritariamente de pessoas com níveis socioeconômicos mais altos a despeito da política de inclusão das duas últimas décadas, apontado anteriormente. O desequilíbrio de representação da população, evidenciado na amostra relativamente ao sexo e ao nível socioeconômico dos participantes, imporá necessariamente limitações e cuidados quanto à capacidade de generalização dos resultados obtidos.

3.4 ANÁLISE DESCRITIVA

Para que se possa apreciar os valores de resposta às variáveis em estudo, procede-se à apresentação preliminar de uma tabela contendo medidas de estatística descritiva. Nesta seção são apresentadas as análises descritivas em relação às variáveis Autoeficácia, Adaptabilidade de Carreira e percepção de prestígio da instituição de ensino frequentada. A Tabela 10 mostra os resultados descritivos iniciais, com o N inicial de participantes, o que será modificado e melhor explicado adiante.

Tabela 10 - Estatísticas descritivas com a totalidade dos casos (N = 249)

Variáveis	Dimensões	Média	DP	Variância	Assimetria	Curtose
Adaptabilidade de Carreira	Pr	3.952	0.810	0.656	-0.902	0.980
	Ct	4.026	0.798	0.637	0.890	0.943
	Cr	4.036	0.789	0.623	-0.872	1.017
	Cf	4.253	0.686	0.470	-1.249	2.281
Autoeficácia	AT	4.907	0.866	0.749	-1.227	2.501
	RE	4.292	1.263	1.596	-0.564	-0.362
	PE	4.019	1.111	1.234	-0.297	-0.266
Percepção de prestígio da instituição		4.000	0.980	0.961	-0.830	0.479

* Pr: Preocupação; Ct: Controle; Cr: Curiosidade; Cf: Confiança

AT: Adaptação ao Trabalho; RE: Regulação Emocional; PE: Procura de Emprego.

Fonte: Elaborada pelo autor

A fim de testar a normalidade da distribuição dos dados (condição para a realização de ulteriores testes estatísticos realizados), foram realizados os testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilks, sendo o primeiro mais indicado para grandes amostras e o segundo mais útil para amostras pequenas ($N < 30$) (Hair et al., 2005), sendo, portanto, o primeiro mais adequado para a presente pesquisa.

Os resultados do teste Kolmogorov-Smirnov revelaram desvios à normalidade da distribuição tanto nas dimensões da Autoeficácia como da Adaptabilidade de Carreira ($p < 0,05$). Contudo, tendo em atenção que ambos os testes de normalidade tendem a ser bastante conservadores, foram levados em consideração, como indicadores de normalidade da

distribuição, os valores da assimetria e da curtose, os quais inicialmente revelaram alguns indicadores relativamente elevados ($<\pm 1$) (Tabela 10). A fim de normalizar a distribuição dos dados, foram, então, eliminados sete casos extremos, o que conduziu a valores de assimetria e curtose aceitáveis ($<\pm 1$), como mostra a Tabela 11.

Tabela 11 - Estatísticas descritivas sem casos extremos (N = 242)

Variáveis	Dimensões	Média	DP	Variância	Assimetria	Curtose
Adaptabilidade de Carreira	Pr	4.007	0.727	0.529	-0.506	-0.418
	Ct	4.079	0.717	0.514	-0.497	-0.475
	Cr	4.088	0.714	0.510	-0.513	-0.275
	Cf	4.300	0.605	0.366	-0.798	0.342
	ACg	4.118	0.599	0.359	-0.332	-0.606
Autoeficácia	AT	4.965	0.759	0.577	-0.611	-0.214
	RE	4.355	1.193	1.423	-0.449	-0.594
	PE	4.084	1.042	1.087	-0.109	-0.603
	ATg	4.468	0.839	0.704	-0.216	-0.606
Percepção de prestígio da instituição		3.826	0.970	0.941	-0.801	0.421

* Pr: Preocupação; Ct: Controle; Cr: Curiosidade; Cf: Confiança; ACg: Adaptabilidade de Carreira global; AT: Adaptação ao Trabalho; RE: Regulação Emocional; PE: Procura de Emprego; ATg: Autoeficácia na Transição global.

Fonte: Elaborada pelo autor

Em relação às medidas de tendência central, verifica-se a maior média para a dimensão Autoeficácia para Adaptação ao Trabalho e a menor média para a dimensão Preocupação da Adaptabilidade de Carreira.

3.5 CORRELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS

De forma a aferir as relações entre as variáveis do estudo, Autoeficácia na Transição para o mundo do trabalho e Adaptabilidade de Carreira, na Tabela 12 são apresentadas as correlações entre elas, incluindo a variável prestígio do curso, na qual foi solicitado que o estudante reportasse o prestígio percebido do curso que está realizando.

Tabela 12 - Correlações entre as variáveis da pesquisa

	Prestígio			Pr		Ct		Cr		Cf		AT		RE		PE	
Prestígio	—																
Pr	0.160	*	—														
Ct	0.157	*	0.636	***	—												
Cr	0.223	***	0.662	***	0.721	***	—										
Cf	0.146	*	0.613	***	0.704	***	0.677	***	—								
AT	0.195	**	0.576	***	0.690	***	0.665	***	0.736	***	—						
RE	0.143	*	0.471	***	0.657	***	0.505	***	0.502	***	0.667	***	—				
PE	0.103		0.352	***	0.333	***	0.377	***	0.289	***	0.419	***	0.553	***	—		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

* Pr: Preocupação; Ct: Controle; Cr: Curiosidade; Cf: Confiança; AT: Adaptação ao Trabalho; RE: Regulação Emocional; PE: Procura de Emprego.

Fonte: Elaborada pelo autor

Como pode ser observado na Tabela 12, as variáveis apresentam correlações significativas e positivas entre si, com exceção das variáveis prestígio percebido em relação ao curso de graduação e Autoeficácia para a Procura de Emprego. As correlações mais elevadas são entre Adaptação ao Trabalho (Autoeficácia) e Confiança (Adaptabilidade de Carreira), com o valor de 0,736; e Controle e Curiosidade (ambos fatores da Adaptabilidade de Carreira), com o valor de 0,721. A partir disso, é possível notar que existem correlações elevadas entre fatores de diferentes variáveis, mas as maiores correlações, em geral, são entre índices da mesma variável.

As menores correlações encontradas são entre Procura de Emprego (Autoeficácia) e Confiança (Adaptabilidade de Carreira), com valor de 0,289; e Procura de Emprego (Autoeficácia) e Controle (Adaptabilidade de Carreira), com o valor de 0,333. Dessa forma, é possível concluir que as menores correlações são entre o fator Procura de Emprego (Autoeficácia) e os fatores da Adaptabilidade de Carreira, sugerindo-se que esse fator tem uma correlação mais reduzida com a Adaptabilidade de Carreira.

Em relação à variável prestígio percebido do curso que está realizando, este se encontra mais fortemente correlacionado com o fator Curiosidade (Adaptabilidade de Carreira), com o valor de 0,229; o fator que apresenta menor correlação é o fator Regulação Emocional (Autoeficácia), com o valor de 0,143; e o fator que não apresenta correlação com a variável percepção de prestígio é o fator Procura de Emprego (Autoeficácia), com o valor de 0,103. Dessa forma, pode-se concluir que a variável percepção de prestígio possui correlações com quase todos os fatores da Adaptabilidade de Carreira e da Autoeficácia, porém apenas a correlação com o fator Procura de Emprego (Autoeficácia) não é considerada significativa.

A expectativa inicial dessa pesquisa de que os construtos em estudo se relacionassem positivamente foi fundamentada na literatura existente. De acordo com Savickas (1997), a Adaptabilidade de Carreira consiste na capacidade de estar apto à mudança, sem grandes dificuldades de enfrentar circunstâncias novas ou mutáveis. No momento de transição da graduação para o mercado de trabalho, os indivíduos são movidos também pelas crenças de Autoeficácia relativamente ao sucesso nas tarefas e desafios dessa transição (A.A.A. Santos, Mognon, & Joly, 2011). Assim, por meio das correlações entre os fatores das variáveis em estudo, foi possível confirmar tais associações, concluindo que existem correlações entre os fatores das duas variáveis (Autoeficácia e Adaptabilidade de Carreira), o que sugere que ambas caminham em conjunto no processo de transição universidade-trabalho.

A partir disso, pode-se entender que a Adaptabilidade de Carreira, sendo a capacidade de atravessar as mudanças de forma bem-sucedida, se encontra solidamente associada às

crenças de Autoeficácia que esse mesmo sujeito possui, a Confiança nas suas habilidades, ou seja, se ele acredita na sua capacidade de ter sucesso nessa transição, consequentemente, os recursos que ele irá possuir para isso irão aumentar e ser mais eficazes. Assim, A.A.A. Santos et al. (2011) afirmam que essas crenças ajudam o estudante não só nas escolhas adequadas de atividades, como nas estratégias usadas para alcançar os objetivos, envolvendo o esforço e a persistência.

Também foi estudado se haviam correlações entre a percepção que os estudantes têm do prestígio do curso que estão realizando com as variáveis em estudo e o resultado obtido foi que existem correlações com as duas variáveis, correlações essas que são menores do que as duas variáveis apresentaram entre si, mas que são relevantes e podem ser analisadas pensando que a forma com que os estudantes enxergam o prestígio dos seus cursos frente ao mercado de trabalho se encontra positivamente associada, principalmente, aos fatores de Curiosidade da Adaptabilidade de Carreira e de Adaptação ao Trabalho da Autoeficácia na Transição.

Dessa forma, conforme Silveira (2013) o fator Curiosidade é descrito como a capacidade de a pessoa lançar mão da Curiosidade para explorar possíveis identidades e cenários futuros e de fortalecer a Confiança para alcançar suas aspirações. E segundo Vieira e Theotonio (2018) a Autoeficácia para Adaptação ao Trabalho é descrita como o grau de Confiança que a pessoa possui na sua capacidade de adaptação ao mundo trabalho. A partir dessas conceituações sugere-se que quando o estudante possui uma maior percepção de prestígio do curso que está realizando, possui consequentemente mais Confiança para utilizar sua Curiosidade como mecanismo de adaptação ao mundo do trabalho.

3.6 AVALIAÇÃO DA AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO, TIPO DE GRADUAÇÃO, NATUREZA DA INSTITUIÇÃO E SITUAÇÃO OCUPACIONAL COMO PREDITORES DA ADAPTABILIDADE DE CARREIRA

Com o intuito de testar os preditores da Adaptabilidade de Carreira, foi realizada uma regressão, na qual foram utilizados como preditores as seguintes variáveis do estudo: os três fatores da Autoeficácia (Adaptação ao Trabalho, Regulação Emocional e Procura de Emprego), o Tipo de Graduação, a Natureza da Instituição e a percepção de prestígio da instituição de ensino frequentada. Para a realização da análise desse modelo, foi utilizada, como variável dependente, a Adaptabilidade de Carreira geral, ou seja, um fator de segunda ordem englobando as quatro dimensões de adaptabilidade da Escala de Adaptabilidade de Carreira. As variáveis independentes *Tipo de Graduação* e *Natureza da Instituição*, por terem como resposta uma

dicotomia (sim ou não), foram transformadas em variáveis *dummy* de forma a serem integradas no modelo de regressão.

De acordo com a literatura, a relação entre Autoeficácia e Adaptabilidade de Carreira é bidirecional, podendo dizer-se que ambos se influenciam mutuamente. Contudo, este estudo se interessou por testar em que medida as dimensões da Autoeficácia na Transição para o mundo do trabalho, a qual é entendida como um conjunto de recursos psicossociais, evidenciam capacidade preditiva da Adaptabilidade de Carreira. Para além disso, se pretendeu também aferir em que medida três fatores ligados aos cursos podem ter influência na Adaptabilidade de Carreira: a natureza da instituição de ensino (pública ou particular), o tipo de graduação (tradicional ou tecnológica) e a percepção de prestígio da instituição de ensino superior frequentada. Dessa forma, este estudo pretendeu entender quais são os recursos internos (Autoeficácia) e externos (natureza da instituição, tipo de graduação, prestígio da instituição de ensino tal como percebida pelo aluno) que predizem a Adaptabilidade de Carreira. Tendo em conta o carácter exploratório da capacidade preditiva das variáveis independentes utilizadas, o cálculo da regressão foi realizado de acordo com o método *stepwise*. Os resultados são apresentados na Tabela 13, Tabela 14 e Tabela 15.

Tabela 13 - Resumo dos modelos de regressão

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	RMSEA	Δ R ²	Δ F	gl 1	gl 2	p
1	0.765	0.585	0.584	0.387	0.585	338.91	1	240	<.001
2	0.778	0.606	0.603	0.378	0.020	12.38	1	239	<.001

Fonte: Elaborada pelo autor

Tabela 14 - ANOVA dos modelos de regressão

Modelo		Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p
1	Regressão	50.65	1	50.646	338.9	<.001
	Resíduo	35.87	240	0.149		
	Total	86.51	241			
2	Regressão	52.41	2	26.207	183.7	<.001
	Resíduo	34.10	239	0.143		
	Total	86.51	241			

Fonte: Elaborada pelo autor

Tabela 15 - Coeficientes dos modelos de regressão

Modelo	Preditores	Não padronizado	Erro padrão	Padronizado	t	p
1	Intercepto	1.121	0.165		6.807	<.001
	Autoeficácia na adaptabilidade ao trabalho	0.604	0.033	0.765	18.410	<.001
	Intercepto	1.203	0.163		7.397	<.001
2	Autoeficácia na adaptabilidade ao trabalho	0.503	0.043	0.637	11.695	<.001
	Autoeficácia na Regulação Emocional	0.096	0.027	0.192	3.519	<.001

Fonte: Elaborada pelo autor

A partir dos dados apresentados na Tabela 13, é possível observar que foram obtidos dois modelos preditivos. O modelo 1, que apresenta como único preditor a Autoeficácia para a adaptabilidade ao trabalho (Tabela 15), explica 58.4% da variação da Adaptabilidade de Carreira. Já o modelo 2, que apresenta como preditores a Autoeficácia para a adaptabilidade ao trabalho e a Autoeficácia para a Regulação Emocional (Tabela 15), explica 60.3% da variação da Adaptabilidade de Carreira. Como se pode observar, a Autoeficácia para a adaptabilidade ao trabalho, no âmbito do modelo proposto, explica a quase totalidade da variação da Adaptabilidade de Carreira, sendo que a Autoeficácia para a Regulação Emocional acrescenta apenas mais 2% de capacidade explicativa (Tabela 13). Já a natureza da instituição, o tipo de graduação e a percepção de prestígio do curso frequentada não constituem preditores de Adaptabilidade de Carreira.

Os resultados observados corroboram, em parte, o que já havia sido verificado por Camacho (2013). A referida autora havia observado que a Autoeficácia para a Adaptação ao Trabalho, para a Regulação Emocional e para a Procura de Emprego são preditoras das dimensões de adaptabilidade, exceto da Curiosidade. Os resultados do presente estudo indicam que apenas a Autoeficácia para a Adaptação ao Trabalho e para a Regulação Emocional são preditoras da Adaptabilidade de Carreira. Contudo, há que ter em consideração que, ao invés de Camacho (2013), no estudo agora apresentado a variável dependente consistiu num fator de adaptabilidade geral englobando os quatro fatores da Escala de Adaptabilidade de Carreira. Não obstante, ambos os estudos apontam a relevância das crenças de Autoeficácia na Transição para

o mundo do trabalho como fatores com impacto na Adaptabilidade de Carreira. O aspeto mais diferenciador do presente estudo consiste na observação que a Autoeficácia para a Adaptação ao Trabalho consiste no fator mais relevante para a Adaptabilidade de Carreira, tendo a Autoeficácia para a Regulação Emocional um efeito meramente marginal e a Autoeficácia para a Procura de Emprego não evidenciando qualquer efeito sobre a adaptabilidade. A Autoeficácia para Adaptação ao Trabalho é definida por Vieira, Maia e Coimbra (2007, p. 6) como “a Confiança percebida na capacidade de adaptação ao mundo do trabalho”. Como a definição sugere, parece existir uma mais estreita associação entre a Autoeficácia para a Adaptação ao Trabalho e a Adaptabilidade de Carreira, dado que ambos os construtos partilham o mesmo campo semântico/ experiencial, ou seja, crenças e competências de adaptação no âmbito profissional.

Já a Autoeficácia para a Regulação Emocional é descrita pelos mesmos autores como a “Confiança percebida na autorRegulação Emocional no processo de Procura de Emprego”. O baixo poder preditivo da Autoeficácia para a Regulação Emocional sobre a Adaptabilidade de Carreira vai contra o esperado, nos abrindo à necessidade de explicar esta baixa associação. Será que a Regulação Emocional, mesmo quando sua necessidade nasce de experiências do âmbito profissional, é percebida como uma competência mais genérica (associada a características da personalidade), não necessariamente associada às questões da Adaptabilidade de Carreira? Será que estas questões são experienciadas de uma forma mais instrumental, invocando majoritariamente estratégias práticas de resolução de desafios de integração ou reintegração no mercado de trabalho?

Uma outra hipótese explicativa nos remete para a situação profissional dos indivíduos: será que essa fraca associação ocorre tanto nos indivíduos que estão empregados como nos desempregados? Ou tende a ser mais forte nestes últimos dados que estes podem estar passando por uma situação criadora de desconforto psicológico (e.g. estresse, ansiedade, depressão) e consequentemente mais conscientes da necessidade de otimizar sua Regulação Emocional? De forma a testar esta última hipótese, a regressão foi realizada separadamente para os dois grupos de indivíduos (os que estão trabalhando e os que não estão). Os resultados são apresentados nas Tabelas 16, 17 e 18, podendo observar que a Autoeficácia para a Regulação Emocional é preditora da Adaptabilidade de Carreira, mas só para o grupo de indivíduos que não estão trabalhando, sendo o seu coeficiente de regressão superior ao obtido para o global da amostra.

Tabela 16 - Resumo dos modelos de regressão

Grupo	Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	RMSEA	ΔR^2	ΔF	gl 1	gl 2	p
Trabalhando	1	0.819	0.670	0.667	0.361	0.670	239.822	1	118	<.001
Não trabalhando	1	0.695	0.483	0.479	0.409	0.483	112.331	1	120	<.001
	2	0.726	0.527	0.519	0.393	0.044	11.014	1	119	.001
	3	0.737	0.543	0.531	0.388	0.015	3.942	1	118	0.049

Fonte: Elaborada pelo autor

Tabela 17 - ANOVA dos modelos de regressão

Grupo	Modelo		Soma dos quadrados	Gl	Quadrado médio	F	p
Trabalhando	1	Regressão	31.306	1	31.306	239.8	<.001
		Resíduo	15.404	118	0.149		
		Total	46.709	119			
Não trabalhando	1	Regressão	18.798	1	18.798	112.3	<.001
		Resíduo	20.081	120	0.167		
		Total	38.879	121			
	2	Regressão	20.499	2	10.250	66.36	<.001
		Resíduo	18.380	119	0.154		
		Total	38.879	121			
	3	Regressão	21.093	3	7.031	46.65	<.001
		Resíduo	17.786	118	0.151		
		Total	38.879	121			

Tabela 18 - Coeficientes dos modelos de regressão

Grupo	Preditores	Não padronizado	Erro padrão	Padronizado	t	p
Trabalhando	Intercepto	.996	0.215		4.175	<.001
	Autoeficácia na adaptabilidade ao trabalho	.650	0.042	0.819	15.486	<.001
	Intercepto	1.499	0.244		6.091	<.001
Não trabalhando (Modelo 3)	Autoeficácia na adaptabilidade ao trabalho	0.410	0.065	0.522	6.333	<.001
	Autoeficácia na Regulação Emocional	0.125	0.040	0.260	3.142	.002
	Tipo de graduação	0.186	0.094	0.124	1.985	.049

Fonte: Elaborada pelo autor

Estes resultados parecem sustentar a hipótese de que somente em situação de necessidade de integração profissional ou de transição de carreira se torna mais saliente a relevância da Regulação Emocional para o próprio processo de Adaptabilidade de Carreira. Relevante para a Adaptabilidade de Carreira no grupo dos indivíduos que não trabalha e, também, o tipo de graduação, sendo que a frequência de uma graduação tecnológica (por oposição à tradicional) tem um impacto positivo na percepção de Adaptabilidade de Carreira. A área tecnológica, pela sua possível associação a uma ideia de mais fácil integração ou reintegração profissional num mundo do trabalho fortemente tecnologizado e onde as tecnologias vão invadindo quase todas as áreas da atividade humana, aparece, assim, mais estreitamente ligada à percepção de Adaptabilidade de Carreira (Limena & Ramos, 2011).

A Autoeficácia para a Procura de Emprego não se evidenciou como preditora de Adaptabilidade de Carreira. Levanta-se aqui a hipótese de os indivíduos considerarem que esta atividade é de cariz mais instrumental e mais facilmente dominável, não sendo, assim, uma competência de notável relevância para a Adaptabilidade de Carreira. Na ausência de outros estudos que ajudem a interpretar tal resultado, coloca-se ainda a hipótese de ele poder se dever a um conjunto de fatores como a etapa da carreira em que os participantes do estudo estão inseridos, ainda cursando a graduação, na qual eles não se encontram ainda em contato total com o emprego e a procura dele. Nessa fase final da graduação, os estudantes estão sim

preocupados com a sua inserção no trabalho, mas podem ainda não estar focalizando a busca de emprego, sendo essa a hipótese levantada para analisar esse resultado obtido. Provavelmente com trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho o resultado seria outro, uma hipótese a ser investigada. Estudos futuros serão necessários para verificar se os resultados aqui obtidos se replicam e para se poder aprofundar os motivos explicativos deste achado aparentemente paradoxal.

Por último, coloca-se a hipótese de a natureza da instituição frequentada poder exercer influência sobre a Adaptabilidade de Carreira. Instituições públicas e privadas possuem culturas próprias, que formam os seus estudantes com metodologias e ideias específicas. Dessa forma, sugeria-se a hipótese de essas formas distintas de formação, metodologias, culturas, didáticas e ideias poderem influenciar a Adaptabilidade de Carreira no momento de transição da universidade para o mercado de trabalho. Contudo, a este respeito, cabe notar a ausência de poder preditivo da natureza da instituição sobre a Adaptabilidade de Carreira. Se trata de um resultado talvez contra intuitivo dado que as instituições públicas sempre foram vistas, no senso comum, como organizações de ensino voltadas também para a formação da prática docente e pesquisa e não exclusivamente para a prática profissional e as instituições particulares sempre foram avaliadas como predominantemente formadoras para o mercado de trabalho. Fato que faria esperar um efeito da natureza da instituição sobre a Adaptabilidade de Carreira (esperando-se um impacto positivo da frequência de instituições particulares sobre a Adaptabilidade de Carreira), o qual não se observou.

Os desafios da adaptação a um mundo do trabalho em constante mutação que nos exige sucessivas mudanças e transições no percurso profissional parecem ser comum a estudantes de ambos os tipos de instituição, não parecendo haver percepção diferencial de impacto da frequência de uma instituição pública ou privada sobre a Adaptabilidade de Carreira. Como destacam Bardagi, Lassance e Paradiso (2004), algumas características do mercado e das instituições formadoras propiciam o estado de ansiedade e insegurança, especialmente a partir dos impasses gerados entre as competências acadêmicas desenvolvidas e as competências requeridas no mundo do trabalho contemporâneo. Assim, em termos gerais, o processo formativo das instituições em geral, o mercado de trabalho e o modelo de produção capitalista das sociedades contemporâneas podem gerar esse “mal-estar” psicológico durante a transição em estudo, independentemente do tipo de instituição frequentada.

Em termos gerais, é possível então observar a relevância das crenças de Autoeficácia na Transição para o mercado de trabalho para a Adaptabilidade de Carreira, em estudantes que se encontram finalizando a sua graduação. Conforme Koen, Klehe, Van Vianen, Zikic, & Nauta

(2010), a Adaptabilidade de Carreira compreende as estratégias mentais para lidar com as transições de carreira, como a Procura de Emprego, fomentando diferentes estratégias de busca de trabalho. Assim, no estudo realizado pelos autores referenciados anteriormente, os resultados mostraram que a adaptabilidade na carreira serviu bem como um indicador da preparação dos candidatos a emprego e da prontidão mental para se engajarem em diferentes estratégias de Procura de Emprego.

Savickas et al. (2009) descrevem a Adaptabilidade de Carreira, em sentido amplo, como a capacidade que uma pessoa tem para lidar com transições profissionais, sendo uma competência cada vez mais necessária no contexto atual do mundo do trabalho, o qual é marcado por mudanças rápidas e muitas vezes, imprevisíveis. A partir da retomada dessas conceituações, pode-se entender melhor que os fatores que são preditores de Adaptabilidade de Carreira, são focados na área psicológica do indivíduo, de forma que estes podem ser visualizados como a Confiança que o indivíduo tem nele mesmo, voltada, especificamente, para a capacidade de Adaptação ao Trabalho e para a Regulação Emocional. As crenças de Autoeficácia se referem à forma como o indivíduo avalia a sua capacidade para desempenhar determinadas ações com sucesso. Por sua vez, este tipo de significação, segundo Vieira et al. (2007), possui implicações importantes no funcionamento psicológico humano, dado que as crenças de Autoeficácia influenciam as escolhas que fazemos, o esforço que empreendemos, a persistência perante a confrontação com obstáculos.

3.7 DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS

3.7.1 Diferenças em função do tipo de graduação sobre a Adaptabilidade de Carreira

A fim de detectar possíveis efeitos da variável tipo de graduação (tradicional *versus* graduação tecnológica) sobre a variável Adaptabilidade de Carreira, procedeu-se a uma análise multivariada de variância (MANOVA), de forma a testar diferenças entre os dois grupos de graduação. Os seguintes pré-requisitos para a realização da MANOVA foram tidos em consideração: a normalidade multivariada e a homogeneidade de variâncias-covariâncias. A análise estatística foi efetuada com recurso ao software SPSS (v. 23, SPSS Inc., Chicago, IL). Dado que o SPSS não dispõe de testes à normalidade multivariada, este pré-requisito foi abusivamente validado recorrendo ao teste da normalidade univariada de cada uma das variáveis dependentes através de testes univariados de Kolmogorov-Smirnov, assim como através da observação dos valores da assimetria e curtose (Maroco, 2007). Apesar do teste de

Kolmogorov-Smirnov ter sido significativo, os valores de assimetria e curtose revelaram-se relativamente baixos (inferiores a ± 1) o que evidencia a não existência de violações graves à normal distribuição dos resultados.

O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias em cada grupo foi objeto de avaliação através do teste M de Box ($M = 18.953$; $F(36146.131) = 1.836$; $p = 0.049$). Dada a desigualdade do tamanho das amostras nos dois grupos em estudo, e tendo em atenção que apesar de o teste M de Box ter dado um resultado estatisticamente significativo, mas não ao nível de $p < 0.001$, pode concluir-se pela robustez da análise multivariada (Tabachnick & Fidell, 2013). Caso os resultados da MANOVA fossem significativos, proceder-se-ia à realização de ANOVAS para cada uma das variáveis dependentes, seguida do teste post-hoc HSD de Tukey. Foi considerado um nível de significância de $\alpha = 0.05$. A dimensão do efeito foi classificada de acordo com Maroco (2007).

Os resultados da MANOVA evidenciaram que a variável tipo de graduação teve efeito de baixa dimensão e não estatisticamente significativo sobre o compósito multivariado integrando os quatro fatores de adaptabilidade (Preocupação, Controle, Curiosidade e Confiança) (Traço de Pillai = 0.020; $F(4.237) = 1.222$; $p = 0.302$; $\eta^2_p = 0.020$; potência = 0.380). A inexistência de efeitos significativos da MANOVA concluiu, por desnecessária, a realização de ANOVAS posteriores para cada uma das variáveis dependentes.

3.7.2 Diferenças em função do tipo de graduação sobre a Autoeficácia na Transição

A fim de detectar possíveis efeitos da variável tipo de graduação (graduação tradicional *versus* graduação tecnológica) sobre a variável Autoeficácia na Transição, procedeu-se a uma análise multivariada de variância (MANOVA), de forma a testar diferenças entre os dois grupos de graduação. Como anteriormente, os seguintes pré-requisitos para a realização da MANOVA foram tidos em consideração: a normalidade multivariada e a homogeneidade de variâncias-covariâncias. A análise estatística foi efetuada com recurso ao software SPSS (v. 23, SPSS Inc., Chicago, IL).

Como já atrás referido, dado que o SPSS não dispõe de testes à normalidade multivariada, este pré-requisito foi abusivamente validado recorrendo ao teste da normalidade univariada de cada uma das variáveis dependentes através de testes univariados de Kolmogorov-Smirnov, assim como através da observação dos valores da assimetria e curtose (Maroco, 2007). Como já assinalado, apesar do teste de Kolmogorov-Smirnov ter sido

significativo, os valores de assimetria e curtose revelaram-se relativamente baixos (inferiores a ± 1) o que evidencia a não existência de violações graves à normal distribuição dos resultados.

O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias em cada grupo foi objeto de avaliação através do teste M de Box ($M = 1.655$; $F(47181.139) = 0.269$; $p = 0.951$). Tendo o teste não sido significativo, podemos concluir pelo cumprimento do pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias (Tabachnick & Fidell, 2013).

Os resultados da MANOVA evidenciaram que a variável tipo de graduação teve efeito de baixa dimensão (Maroco, 2007) e não estatisticamente significativo sobre o compósito multivariado integrando os três fatores da Autoeficácia na Transição (Adaptação ao Trabalho, Regulação Emocional e Procura de Emprego) (Traço de Pillai = 0.022; $F(3.238) = 1.798$; $p = 0.148$; $\eta^2_p = 0.022$; potência = 0.465). A inexistência de efeitos significativos da MANOVA concluiu, por desnecessária, a realização de ANOVAS posteriores para cada uma das variáveis dependentes.

3.7.3 Diferenças em função da natureza da instituição sobre a Adaptabilidade de Carreira

A fim de detectar possíveis efeitos da variável natureza da instituição (instituição pública versus instituição privada) sobre a variável Adaptabilidade de Carreira, procedeu-se a uma análise multivariada de variância (MANOVA), de forma a testar diferenças entre os dois grupos de graduação. Como nas análises anteriores, os seguintes pré-requisitos para a realização da MANOVA foram tidos em consideração: a normalidade multivariada e a homogeneidade de variâncias-covariâncias. A análise estatística foi efetuada com recurso ao software SPSS (v. 23, SPSS Inc., Chicago, IL).

Também aqui, dado que o SPSS não dispõe de testes à normalidade multivariada, este pré-requisito foi abusivamente validado recorrendo ao teste da normalidade univariada de cada uma das variáveis dependentes através de testes univariados de Kolmogorov-Smirnov, assim como através da observação dos valores da assimetria e curtose (Maroco, 2007). Como já assinalado, apesar do teste de Kolmogorov-Smirnov ter sido significativo, os valores de assimetria e curtose revelaram-se relativamente baixos (inferiores a ± 1) o que evidencia a não existência de violações graves à normal distribuição dos resultados.

O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias em cada grupo foi objeto de avaliação através do teste M de Box ($M = 32.890$; $F(54084.291) = 3.201$; $p = 0.000$). Tendo o teste sido significativo ao nível de $p < 0.001$, concluímos pelo não cumprimento do pressuposto da homogeneidade das variâncias-covariâncias (Tabachnick & Fidell, 2013). Em função da não

observância deste pressuposto, ficou inviabilizada a realização da MANOVA. Foram, então, realizados testes de diferenças individuais para cada um dos fatores de Adaptabilidade de Carreira. Dada a existência de correlações entre eles, de forma a diminuir o risco de sobre-estimação de possíveis diferenças, foram realizadas ANOVAS com correção de Bonferroni.

Os pressupostos do teste estatístico, nomeadamente a normalidade das distribuições e a homogeneidade de variâncias foram avaliadas, respetivamente com o teste Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors e com o teste de Levene. Consideraram-se estatisticamente significativas as diferenças entre médias cujo *p-value* do teste foi igual ou inferior a 0.05. Como medida da dimensão do efeito, apresenta-se o η^2_p .

No que se refere ao pressuposto da normalidade da distribuição, observa-se que, de acordo com o teste Kolmogorov-Smirnov, a distribuição não obedeceria aos padrões de normalidade para os quatro fatores que compõem o construto Adaptabilidade de Carreira: para o fator Preocupação ($KS(59)_{\text{grupo instituição privada}} = 0.143$; $p = 0.004$; $KS(183)_{\text{grupo instituição pública}} = 0.104$; $p = 0.000$); para o fator Controle [$KS(59)_{\text{grupo instituição privada}} = 0.145$; $p = 0.003$; $KS(183)_{\text{grupo instituição pública}} = 0.095$; $p = 0.000$]; para o fator Curiosidade ($KS(59)_{\text{grupo instituição privada}} = 0.153$; $p = 0.001$; $KS(183)_{\text{grupo instituição pública}} = 0.094$; $p = 0.000$]; para o fator Confiança ($KS(59)_{\text{grupo instituição privada}} = 0.177$; $p = 0.004$; $KS(183)_{\text{grupo instituição pública}} = 0.115$; $p = 0.000$). Contudo, apesar dos resultados apresentados do teste Kolmogorov-Smirnov, foi possível observar que em nenhuma das distribuições, os níveis de assimetria e curtose ultrapassaram os valores ± 1 , o que evidencia a não existência de violações graves à normal distribuição dos resultados.

No que concerne ao pressuposto da homogeneidade das variâncias, o teste de Levene revelou que as variâncias são homogêneas em cada um dos fatores de adaptabilidade: Preocupação ($F = 0.001$; $p = 0.971$); Controle ($F = 0.611$; $p = 0.435$); Curiosidade ($F = 0.660$; $p = 0.417$); Confiança ($F = 1.379$; $p = 0.241$). Realizadas as ANOVAs, foram observadas diferenças significativas, de magnitude baixa, entre os participantes de instituições de ensino superior público e privado quanto aos quatro fatores de Adaptabilidade de Carreira (Tabela 19).

Tabela 19 - Diferenças na Adaptabilidade de Carreira em função da natureza da instituição de ensino frequentada: Resultados das ANOVAs

Dimensões da adaptabilidade	Casos	Soma dos quadrados	Gl	Quadrado médio	F	P	η^2_p
Preocupação	Natureza da Instituição	3.745	1	3.745	7.264	0.008	0.029
	Resíduo	123.743	240	0.516			
Controle	Natureza da Instituição	2.182	1	2.182	4.305	0.039	0.018
	Resíduo	121.659	240	0.507			
Curiosidade	Natureza da Instituição	2.377	1	2.377	4.734	0.031	0.019
	Resíduo	120.520	240	0.502			
Confiança	Natureza da Instituição	1.949	1	1.949	5.423	0.021	0.022
	Resíduo	86.248	240	0.359			

Nota: Soma dos quadrados tipo III

Fonte: Elaborada pelo autor

De acordo com as estatísticas descritivas apresentadas na Tabela 20, pode-se observar que os participantes oriundos de instituições privadas, reportaram valores superiores de adaptabilidade em todos os fatores em que esta é operacionalizada, embora o efeito seja de pequena dimensão (Maroco, 2007).

Tabela 20 - Estatística descritivas para os fatores de Adaptabilidade de Carreira em função do tipo de instituição frequentada

Fatores	Grupo	N	Média	DP	EP
Preocupação	privada	59	4.226	0.725	0.094
	pública	183	3.936	0.716	0.053
Controle	privada	59	4.246	0.660	0.086
	pública	183	4.025	0.728	0.054
Curiosidade	privada	59	4.263	0.660	0.086
	pública	183	4.032	0.723	0.053
Confiança	privada	59	4.458	0.508	0.066
	pública	183	4.249	0.626	0.046

Fonte: Elaborada pelo autor

3.7.4 Diferenças em função da natureza da instituição sobre a Autoeficácia na Transição

A fim de detectar possíveis efeitos da variável natureza da instituição (instituição pública *versus* instituição privada) sobre a variável Autoeficácia na Transição, procedeu-se a uma análise multivariada de variância (MANOVA), de forma a testar diferenças entre os dois grupos de graduação. Os seguintes pré-requisitos para a realização da MANOVA foram tidos em consideração: a normalidade multivariada e a homogeneidade de variâncias-covariâncias. A análise estatística foi efetuada com recurso ao software SPSS (v. 23, SPSS Inc., Chicago, IL).

Dado que o SPSS não dispõe de testes à normalidade multivariada, este pré-requisito foi abusivamente validado recorrendo ao teste da normalidade univariada de cada uma das variáveis dependentes através de testes univariados de Kolmogorov-Smirnov, assim como através da observação dos valores da assimetria e curtose (Maroco, 2007). Como já assinalado, apesar do teste de Kolmogorov-Smirnov ter sido significativo, os valores de assimetria e curtose revelaram-se relativamente baixos (inferiores a ± 1) o que evidencia a não existência de violações graves à normal distribuição dos resultados.

O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias em cada grupo foi objeto de avaliação através do teste M de Box ($M = 8.353$; $F(71337.485) = 1.364$; $p = 0.225$). Tendo o teste não sido significativo, podemos concluir pelo cumprimento do pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias (Tabachnick & Fidell, 2013). Caso os resultados da MANOVA fossem significativos, proceder-se-ia à realização de ANOVAS para cada uma das variáveis dependentes, seguida do teste post-hoc HSD de Tukey. Foi considerado um nível de significância de $\alpha = 0.05$. A dimensão do efeito foi classificada de acordo com Maroco (2007).

Os resultados da MANOVA evidenciaram que a variável natureza da instituição teve efeito de baixa dimensão, mas estatisticamente significativo sobre o compósito multivariado integrando os três fatores de Autoeficácia na Transição (Adaptação ao Trabalho, Regulação Emocional e Procura de Emprego) (Traço de Pillai = 0.038; $F(3.238) = 3.104$; $p = 0.027$; $\eta^2_p = 0.038$; potência = 0.720). A ANOVA univariada para cada uma das variáveis dependentes, seguida do teste post-hoc HSD de Tukey revelou o seguinte: a natureza da instituição apresentou um efeito estatisticamente significativo e de pequena dimensão sobre a Autoeficácia para a adaptabilidade ao trabalho ($F(1,3.305) = 5.847$; $p = 0.016$; $\eta^2_p = 0.024$; potência = 0.673), sendo que os estudantes de instituições privadas apresentaram um valor mais elevado ($M = 5.17$; $DP = 0.68$) por comparação com os oriundos de instituições públicas ($M = 4.90$; $DP = 0.77$); no que se refere à Autoeficácia para a Regulação Emocional, a natureza da instituição também apresentou um efeito estatisticamente significativo e de pequena dimensão (F

(1,12.281) = 8.912; $p = 0.003$; $\eta^2_p = 0.036$; potência = 0.845), sendo que os estudantes de instituições privadas apresentaram um valor mais elevado ($M = 4.75$; $DP = 0.99$) por comparação com os oriundos de instituições públicas ($M = 4.23$; $DP = 1.23$); por último, quanto à Autoeficácia para a Procura de Emprego, a natureza da instituição não apresentou um efeito estatisticamente significativo ($F(1,2.113) = 1.952$; $p = 0.164$; $\eta^2_p = 0.008$; potência = 0.285), sendo que os estudantes de instituições privadas ($M = 4.25$; $DP = 1.00$) e os de instituições públicas ($M = 4.03$; $DP = 1.05$) apresentaram valores que não se diferenciam estatisticamente. Os resultados são apresentados na Figura 3.

Figura 3. Médias e desvios padrão para as variáveis de Autoeficácia em função da natureza da instituição

Fonte: Elaborada pelo autor

3.7.5 Diferenças em função das áreas do conhecimento sobre a Autoeficácia na Transição

O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias em cada grupo foi objeto de avaliação através do teste M de Box ($M = 50.697$; $F(12880.228) = 0.980$; $p = 0.512$). Tendo

o teste não sido significativo, pode-se concluir pelo cumprimento do pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias (Tabachnick & Fidell, 2013). Os resultados da MANOVA evidenciaram que a variável área de estudos teve efeito de baixa dimensão e não estatisticamente significativo sobre o compósito multivariado integrando os três fatores da Autoeficácia na Transição (Adaptação ao Trabalho, Regulação Emocional e Procura de Emprego) (Traço de Pillai = 0.139; $F(24,699) = 1.416$; $p = 0.09$; $\eta^2_p = 0.046$; potência = 0.953).

3.7.6 Diferenças em função das áreas do conhecimento sobre a Adaptabilidade de Carreira

O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias em cada grupo foi objeto de avaliação através do teste M de Box ($M = 105.362$; $F(11359.249) = 1.189$; $p = 0.121$). Tendo o teste não sido significativo, podemos concluir pelo cumprimento do pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias (Tabachnick & Fidell, 2013). Os resultados da MANOVA evidenciaram que a variável área de estudos teve efeito de baixa dimensão e não estatisticamente significativo sobre o compósito multivariado integrando os quatro fatores da Adaptabilidade de Carreira (Preocupação, Controle, Curiosidade e Confiança) (Traço de Pillai = 0.154; $F(32.932) = 1.168$; $p = 0.241$; $\eta^2_p = 0.039$; potência = 0.951).

3.7.7 Diferenças em função de se os participantes estão ou não trabalhando sobre a Autoeficácia na Transição

O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias em cada grupo foi objeto de avaliação através do teste M de Box ($M = 3.402$; $F(417017.907) = 0.559$; $p = 0.763$). Tendo o teste não sido significativo, podemos concluir pelo cumprimento do pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias (Tabachnick & Fidell, 2013). Os resultados da MANOVA evidenciaram que a variável trabalho teve efeito de baixa dimensão e não estatisticamente significativo sobre o compósito multivariado integrando os três fatores da Autoeficácia na Transição (Adaptação ao Trabalho, Regulação Emocional e Procura de Emprego) (Traço de Pillai = 0.028; $F(3,238) = 2.280$; $p = 0.080$; $\eta^2_p = 0.028$; potência = 0.571).

3.7.8 Diferenças em função de se os participantes estão ou não trabalhando sobre a Adaptabilidade de Carreira

O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias em cada grupo foi objeto de avaliação através do teste M de Box ($M = 22.708$; $F(275205.676) = 2.230$; $p = 0.014$). Tendo o teste não sido significativo, podemos concluir pelo cumprimento do pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias (Tabachnick & Fidell, 2013). Os resultados da MANOVA evidenciaram que a variável trabalho teve efeito de baixa dimensão e não estatisticamente significativo sobre o compósito multivariado integrando os quatro fatores da Adaptabilidade de Carreira (Preocupação, Controle, Curiosidade e Confiança) (Traço de Pillai = 0.039; $F(4,237) = 2.394$; $p = 0.051$; $\eta^2_p = 0.039$; potência = 0.685). Apesar de estatisticamente não significativo, podemos observar que o p se encontra no limiar da significância. A partir deste resultado podemos inferir que um ligeiro aumento do N amostral colocaria o teste multivariado abaixo do limiar da significância estatística. Tomando por base esta hipótese, e olhando para o resultado das subseqüentes ANOVAS univariadas seguidas do teste post-hoc HSD de Tukey para cada um dos fatores de Adaptabilidade de Carreira, tendo em conta o N amostral do estudo, podemos observar o seguinte: o fato de estar ou não trabalhando exerce um efeito de pequena dimensão mas estatisticamente significativo sobre o fator Preocupação ($F(1,2.317) = 4.443$; $p = 0.06$; $\eta^2_p = 0.018$; potência = 0.555), sendo que os estudantes que se encontram trabalhando apresentam um valor mais elevado ($M = 4.11$; $DP = 0.75$) por comparação com os que não se encontram trabalhando ($M = 3.91$; $DP = 0.75$); o mesmo efeito se encontra no limiar da significância para o fator Confiança ($F(1,1.404) = .883$; $p = 0.050$; $\eta^2_p = 0.016$; potência = 0.501), sendo que os estudantes que se encontram trabalhando apresentam um valor mais elevado ($M = 4.38$; $DP = 0.63$) por comparação com os que não se encontram trabalhando ($M = 4.22$; $DP = 0.58$). Tal efeito já não se observa relativamente aos fatores Curiosidade ($F(1,0.831) = 1.633$; $p = 0.203$; $\eta^2_p = 0.007$; potência = 0.247) e Controle ($F(1,0.050) = 0.098$; $p = 0.755$; $\eta^2_p = 0.000$; potência = 0.061).

3.7.9 Diferenças em função do sexo sobre a Adaptabilidade de Carreira

O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias em cada grupo foi objeto de avaliação através do teste M de Box ($M = 18.587$; $F(178751.317) = 1.823$; $p = 0.051$). Tendo o teste não sido significativo, podemos concluir pelo cumprimento do pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias (Tabachnick & Fidell, 2013). Os resultados da

MANOVA evidenciaram que a variável sexo teve efeito de baixa dimensão e não estatisticamente significativo sobre o compósito multivariado integrando os três fatores da Adaptabilidade de Carreira (Preocupação, Controle, Curiosidade e Confiança) (Traço de Pillai = 0.057; $F(4,000) = 3.597$; $p = 0.007$; $\eta^2_p = 0.057$; potência = 0.869).

3.7.10 Diferenças em função do sexo sobre a Autoeficácia na Transição

O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias em cada grupo foi objeto de avaliação através do teste M de Box ($M = 4.896$; $F(254350.2034) = 0.804$; $p = 0.567$). Tendo o teste não sido significativo, podemos concluir pelo cumprimento do pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias (Tabachnick & Fidell, 2013). Os resultados da MANOVA evidenciaram que a variável sexo teve efeito de baixa dimensão e não estatisticamente significativo sobre o compósito multivariado integrando os três fatores da Autoeficácia na Transição (Adaptação ao Trabalho, Regulação Emocional e Procura de Emprego) (Traço de Pillai = 0.020; $F(3,000) = 1.607$; $p = 0.188$; $\eta^2_p = 0.020$; potência = 0.420).

3.7.11 Discussão dos resultados diferenciais

A partir dos resultados obtidos se observou que os diferentes tipos de graduação não influenciam nenhuma das duas variáveis em estudo, esta ausência de efeito não era esperada, visto que se tinha como hipótese que as diferentes formações oferecidas pelos tipos de graduação distintos poderiam proporcionar diferentes níveis de Autoeficácia e Adaptabilidade de Carreira no processo de transição universidade-trabalho. No entanto, como não foram encontrados esses efeitos nos resultados obtidos, supõe-se que, mesmo os dois tipos oferecendo formações distintas, um mais voltado para a formação prática, graduação tecnológica, e o outro mais voltado para uma formação mais ampla, conhecimento teórico e prático, graduação tradicional, ambos formam pessoas com métodos distintos, mas que resultam semelhantes, não auxiliando, preparando ou influenciando a etapa de transição universidade-trabalho, em termos gerais. Contudo, não se descarta a ocorrência de diferenças em função do tipo de graduação em grupos específicos de indivíduos, tal como são observadas diferenças, no presente estudo, nos modelos preditivos de Adaptabilidade de Carreira em função da condição laboral dos participantes, como referido anteriormente.

Já a natureza das instituições apresentou efeito sobre a Adaptabilidade de Carreira, de forma que as de instituições privadas tiveram valores mais elevados em todos os fatores da

Adaptabilidade de Carreira. A partir desse resultado, apresenta-se a hipótese, exposta na revisão de literatura, de que as instituições privadas focalizaram mais a formação no mercado de trabalho e na formação mais profissional, oferecendo maior número de estágios e possibilidade do estudante trabalhar concomitante aos estudos, o que permite que ele seja mais adaptável ao mercado de trabalho quando finalizar a sua graduação, explicando a maior influência da instituição privada sobre os índices de Adaptabilidade de Carreira no estudo.

O estudo de Pelissoni (2007), com licenciados da UNICAMP, vem de encontro a essa análise ao identificar a relação entre os comportamentos de exploração de carreira e a Autoeficácia na Transição para o trabalho em estudantes concluintes de ensino superior. Esse estudo, evidenciou que os estudantes que já trabalhavam apresentavam uma Autoeficácia na Transição para o trabalho mais elevada do que os que não trabalhavam. Por conta de o instrumento utilizado ser muito sensível às avaliações, uma pequena diferença de cultura organizacional pode incidir e modificar os resultados, visto que as instituições públicas também formam seus estudantes para o mercado de trabalho, porém oferecem uma formação com particular ênfase na vertente de pesquisa acadêmica e formação docente, apesar de também contemplarem a vertente profissional. Dessa forma, as instituições privadas parecem proporcionar uma formação estimuladora de um maior sentido de adaptabilidade ao mercado de trabalho no período de transição universidade-trabalho.

Ainda em relação à variável natureza das instituições, também foi encontrado efeito sobre dois fatores de Autoeficácia na Transição, Adaptação ao Trabalho e Regulação Emocional, mas não sobre o terceiro, Procura de Emprego, o que se relaciona às análises anteriores, onde o fator Procura de Emprego não aparece no modelo e pode ser entendido, talvez, como o principal fator de deficiência na preparação oferecida pelas universidades para a transição universidade trabalho. Concomitantemente ao que foi observado sobre o efeito encontrado da variável natureza das instituições sobre a Adaptabilidade de Carreira, o efeito encontrado sobre a Autoeficácia na Transição apresentou o mesmo ponto relevante, de que os estudantes provenientes das instituições privadas tiveram níveis mais elevados nos dois primeiros fatores da Autoeficácia, o que pode ser entendido da mesma forma como na análise do resultado anterior. Assim, os fatores de Autoeficácia à Adaptação ao Trabalho e Regulação Emocional, como já discutido, vão de encontro ao construto da Adaptabilidade de Carreira, o que permite entender a convergência dos resultados e análises.

A partir dessas análises, é possível entender que os resultados encontrados e discutidos se devem a aspectos culturais e sociais que estão relacionados a organização do ensino no Brasil e com as características específicas dos tipos de graduação e natureza das instituições, assim

como das características sociodemográficas dos jovens que frequentam as tipologias de ensino estudadas. Então, conforme Vieira e Theotonio (2018), as instituições de ensino superior deverão intensificar, ao longo do percurso formativo do estudante, as oportunidades de prática profissional em contextos reais de trabalho que sejam gradualmente mais exigentes. Desta forma será possível criar oportunidades que fortaleçam o sentido de Autoeficácia na Adaptação ao Trabalho.

Também buscou-se entender se as diferentes áreas do conhecimento, nas quais os cursos são classificados pela CAPES, geravam alguma influência nas variáveis Autoeficácia na Transição e Adaptabilidade de Carreira, porém o resultado encontrado foi de que não houve efeitos, o que permite sugerir que cursos de áreas do conhecimento distintas não preparam mais ou menos os estudantes para a transição universidade-trabalho, ou seja, não exercendo influencia nessa etapa.

Além disso, também foi analisado se o fato de os estudantes estarem ou não trabalhando exerceria influência sobre a Autoeficácia na Transição para o mundo do trabalho e na Adaptabilidade de Carreira. Contudo, esse fator separadamente não apresentou efeito sobre as variáveis. No entanto, como observado na apresentação deste resultado, tal efeito se situou no limiar da significância estatística, sendo que, com elevada probabilidade, um ligeiro aumento do N amostral tornaria o teste estatisticamente significativo. Nessa condição, como reportado nos resultados, os estudantes que se encontram trabalhando apresentariam níveis superiores de Preocupação e, eventualmente, de Confiança na Adaptabilidade de Carreira. A partir desta hipótese estatística, se poderia colocar a hipótese de o fato de estar trabalhando poder estimular os níveis de Preocupação e Confiança na adaptabilidade. A experiência do trabalho daria a tais estudantes o contato indispensável com o mundo do trabalho e suas exigências e desafios, o que teria um impacto positivo em pelo menos dois fatores de adaptabilidade: Preocupação e Confiança. Pode-se, em função de tais resultados, postular os efeitos positivos do contato com o mundo do trabalho, quer através do exercício de uma atividade profissional, quer eventualmente através da realização de estágios curriculares.

Também foi analisado se haviam diferenças sobre as variáveis em estudo em relação ao sexo dos participantes, porém os testes apontaram que o sexo não gera efeito sobre a Autoeficácia na Transição nem sobre a Adaptabilidade de Carreira. Pode-se sugerir então que pessoas de sexos diferentes tem as mesmas dificuldades e os mesmos obstáculos durante a transição universidade-trabalho. As condições e eventuais dificuldades de acesso ao mundo do trabalho parecem ser transversais aos dois sexos, em termos gerais. Tal conclusão não pretende,

contudo, afastar diferenças de sexo que em muitas situações ainda subsistem e estão amplamente refletidas na literatura científica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados e da literatura da área, foi possível compreender mais sobre o processo de transição universidade-trabalho iminente dos participantes deste estudo. Frente à grande mudança sofrida pelas organizações no século XXI, os estudantes estão vivenciando situações mais complicadas, que exigem maiores índices de Autoeficácia e recursos para que se adaptem às transições de carreira, cada vez mais frequentes. Como apontam Vieira et al. (2007) a transição para o trabalho é vista como um artefato do desenvolvimento profissional, que é caracterizada por um processo extenso, o qual se inicia antes da conclusão da formação superior e prossegue mesmo depois do início da atividade laboral. Ressalta-se, assim, a importância do estudo dessas variáveis na contemporaneidade. E, nesse sentido, este estudo contribui com a produção do conhecimento no domínio.

Em síntese, os objetivos foram alcançados. Há qualidades psicométricas da Escala de Autoeficácia na Transição para o mundo do trabalho (AETT-Br) e da Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC) com a amostra de concluintes da graduação. Com relação ao perfil da amostra o desequilíbrio de representação da população, evidenciado na amostra no que se refere ao sexo e ao nível socioeconômico dos participantes, imporá necessariamente limitações e cuidados quanto à capacidade de generalização dos resultados obtidos. As variáveis centrais do estudo –eficácia na transição para o mundo do trabalho e Adaptabilidade de Carreira– apresentam correlações significativas e positivas entre si, com exceção das variáveis prestígio percebido do curso e Autoeficácia para a Procura de Emprego, correlações essas que são menores do que as duas variáveis apresentaram entre si, mas que são relevantes e podem ser analisadas pensando que a forma com que os estudantes enxergam o prestígio dos seus cursos frente ao mercado de trabalho se encontra positivamente associada, principalmente, aos fatores de Curiosidade da Adaptabilidade de Carreira e de Adaptação ao Trabalho da Autoeficácia na Transição. No que se refere à avaliação da Autoeficácia na Transição, tipo de graduação, natureza da instituição e situação ocupacional como preditores da Adaptabilidade de Carreira, este estudo pretendeu entender quais são os recursos internos (Autoeficácia) e externos (natureza da instituição, tipo de graduação, prestígio do curso tal como percebido pelo aluno) que predizem a Adaptabilidade de Carreira.

Cursar uma graduação tecnológica, em oposição à tradicional, tem um impacto positivo na percepção de Adaptabilidade de Carreira. A área tecnológica, pela sua possível associação a uma ideia de mais fácil integração ou reintegração profissional num mundo do trabalho fortemente tecnologizado e onde as tecnologias vão invadindo quase todas as áreas da atividade

humana, aparece, assim, mais estreitamente ligada à percepção de Adaptabilidade de Carreira, uma pista para se pensar na grade curricular de cursos tradicionais.

A análise dos resultados diferenciais mostra que os diferentes tipos de graduação não influenciam nenhuma das duas variáveis em estudo. Já a natureza das instituições apresentou efeito sobre a Adaptabilidade de Carreira, de forma que as de instituições privadas tiveram valores mais elevados em todos os fatores da Adaptabilidade de Carreira. Em relação à variável natureza das instituições, também foi encontrado efeito sobre dois fatores de Autoeficácia na Transição, Adaptação ao Trabalho e Regulação Emocional, mas não sobre o terceiro, Procura de Emprego, o que se relaciona às análises anteriores.

Em consonância com Vieira (2012), que observou que a Autoeficácia demonstrou um poder preditivo da situação laboral, da satisfação com o percurso acadêmico-profissional, da satisfação no trabalho e do nível salarial, também aqui se pode constatar que certas dimensões da Autoeficácia na Transição para o trabalho, avaliada em estudantes no último ano da formação superior, foram capazes de prever Adaptabilidade de Carreira.

Com base nos dados apresentados, observa-se a existência de uma multiplicidade de variáveis que têm impacto sobre o processo de transição universidade-trabalho. Dentre estas, é importante destacar as crenças de Autoeficácia e seu impacto na Adaptabilidade de Carreira. As crenças positivas de Autoeficácia e do desenvolvimento de recursos para adaptação às transições de carreira são imprescindíveis para a capacitação dos indivíduos como autores dos seus próprios percursos formativos e profissionais (Vieira et al., 2007). Pode-se afirmar, de acordo com A.A.A. Santos et al. (2011), que a forma como o estudante se percebe capaz de executar ações na Procura de Emprego e de adaptação ao mundo do trabalho são imprescindíveis nessa etapa da vida e carreira.

Embora Pelissoni (2007) aponte que alguns autores tenham se interessado pela temática dessa pesquisa, realizando estudos sobre vários aspectos que envolvem a carreira no final do curso universitário, o momento específico de transição para o mundo do trabalho não tem sido muito discutido no contexto brasileiro. Assim, a partir dos resultados apresentados neste estudo, entende-se a importância de se estudar essa transição, específica em relação às outras transições de carreira. Assim, a transição universidade-trabalho pode ser entendida como uma etapa da trajetória de carreira que requer preparação dos jovens, com vistas a prepara-los para lidarem com as dificuldades e inseguranças. Conhecer as relações entre as variáveis focalizadas neste estudo é útil no sentido de proporcionar pistas par anovas investigações e para se pensar em programas de intervenção. Nesse sentido, pode-se concluir pela desejabilidade de promoção de intervenções destinadas a fomentar as crenças de Autoeficácia e demais recursos necessários à

adaptação de carreira no período de transição universidade-trabalho, como apontaram Vieira e Coimbra (2006).

No que se refere ao desenvolvimento desta investigação, cabe destacar ainda que foram encontradas algumas dificuldades para o alcance da amostra inicial pretendida de estudantes de cursos tecnológicos. Provavelmente isso tenha ocorrido em função do menor número de vagas e cursos desta natureza ou talvez por conta da menor adesão desse público específico à pesquisa. Para sanar essa dificuldade foram estabelecidos contatos com gestores de Instituições de Ensino Superior de cursos tecnológicos, e desta forma foi atingida a amostra mínima necessária para realização das análises.

Uma das limitações deste estudo refere-se ao número de participantes, ainda que ela tenha atendido aos critérios estatísticos para a análise. Algumas pistas podem ser sugeridas para novas investigações. Esse mesmo delineamento pode ser utilizado em pesquisas com maior número de participantes, o que pode implicar em novos resultados e proporcionar outras análises e conclusões, corroborando ou diferenciando-se deste estudo. Outra linha investigativa, com o mesmo tema, pode ser levada a cabo definindo-se um número maior de variáveis, o que permitiria uma análise mais aprofundada das questões da transição universidade-trabalho. Também é possível sugerir a realização de estudos futuros, para analisar, especificamente, a formação oferecida pelas Instituições de Ensino e sua relação com as posições ocupadas pelos egressos no mundo do trabalho e sobre a percepção de sucesso. Outra possibilidade poderia ser estudar os egressos de cursos de tipo de graduação e natureza de instituições distintos já inseridos no mercado de trabalho, a fim de avaliar se essas variáveis influenciam a inserção profissional.

Ainda deve ser ressaltado como uma limitação do estudo, a revisão sistemática que foi apresentada, pois a mesma foi realizada com o intuito de apresentar um panorama resumido sobre o que está sendo estudado na área da transição universidade-trabalho, tendo uma limitação quanto ao número de bases de dados utilizadas. Dessa forma, em um próximo estudo, esse número poderá ser ampliado, a fim de apresentar o estado da arte de forma mais abrangente.

Considera-se que existem ainda poucas pesquisas que estudem a Transição Universidade-Trabalho, um tema contemporâneo, como mostra a revisão de literatura realizada para fins deste estudo. Assim, esta pesquisa foi delineada com o objetivo de contribuir com a produção do conhecimento sobre essa transição, especificamente, na fase do início da construção da carreira profissional. Cumpre refletir sobre as pressões exercidas pelo mercado de trabalho, sobre a formação oferecida pelas universidades e as expectativas dos jovens. Nesse sentido, são necessárias investigações sobre a temática e sobre ações que possam minimizar as

dificuldades encontradas pelos graduados na inserção no mercado de trabalho, tanto na área do curso realizado como em outros campos de atividades.

Com base na literatura e nos achados observa-se que para o enfrentamento de muitos problemas da transição universidade-trabalho são necessárias diferentes ações. Gamboa, Paixão, Gomes, Silva e Bento (2016), com base nos principais modelos da literatura vocacional (Lent, 2004; Savickas, 2005), sugerem que as experiências de aprendizagem em contexto prático de trabalho favorecem, por um lado, a emergência de visões menos idealizadas e mais reais das competências pessoais, além de as exigências relativas ao mundo ocupacional e, por outro lado, a atualização das competências e dos comportamentos de *coping* necessários à resolução das diversas tarefas vocacionais durante as transições de carreira, como exemplo a Procura de Emprego.

Assim, demonstra-se quão importantes são as frentes de intervenção do tipo de Orientação de Carreira, com o objetivo de lidar com questões de decisões e de construção da vida e da carreira em um cenário mutável e incerto. Como apresentado, a teoria aponta que são necessárias ações que objetivem a preparação do estudante para sua inserção no mercado de trabalho, como a proposição de experiências práticas, os estágios durante a graduação, no âmbito da instituição e extracurriculares, com possibilidades de abertura ao novo e inesperado.

Porém, mesmo que o estudante finalize a graduação preparado para o mercado de trabalho, há um problema concreto em relação à limitada oferta de vagas de emprego, na contemporaneidade no Brasil. E, esse quesito independe do estudante e da Universidade. Trata-se de uma questão econômica e de políticas públicas voltadas para o aumento das oportunidades de trabalho a todos, incluindo os recém-formados.

Não obstante, este trabalho pretendeu contribuir com a produção do conhecimento acerca da importância da formação oferecida pelas Instituições de Ensino Superior e das influências que os diferentes tipos de graduação e naturezas das instituições podem exercer sobre a capacidade de adaptação às condições complexas e em constante mutação do mercado de trabalho atual. Os resultados aqui apresentados poderão contribuir para sugerir linhas de orientação acerca de medidas a tomar pelas instituições de ensino no sentido de fomentar o desenvolvimento de crenças de autoeficácia e da capacidade de adaptação de carreira de seus formandos.

A motivação pelo tema desta pesquisa surgiu a partir de estudos anteriores realizados pela pesquisadora e voltados para a área da escolha profissional no Ensino Médio. Assim, investigar a transição no final da graduação possibilitou à pesquisadora a imersão em mais uma etapa do desenvolvimento de carreira dos indivíduos. É desse lugar que a pesquisa foi realizada

buscando contribuir com a produção do conhecimento no domínio da transição de carreira, um campo novo, relevante e atual, e com perspectivas promissoras para a pesquisa e a intervenção com foco no desenvolvimento da Autoeficácia e da Adaptabilidade de Carreira.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, F. H. R., & Conceição, M. I. G. (2012). Análise da produção científica em orientação profissional: Tendências e velhos problemas. *Psico-USF*, 17(1), 97-107. doi:10.1590/S1413-82712012000100011
- Aguillera, F. (2013). *Projeto de vida e preparação para carreira de jovens aprendizes: Da realidade à intervenção* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: Uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 15-24.
- Ambiel, R. A. M., Hernández, D. N., & Martins, G. H. (2016). Relações entre adaptabilidade de carreira e vivências acadêmicas no ensino superior. *Psicología desde El Caribe*, 33(2), 158-168. doi:10.14482/psdc.33.2.7071
- Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. Autoeficácia para escolha profissional: Teoria, pesquisas e avaliação. *Psicologia em Pesquisa*, 6(2), 171-178. doi:10.5327/Z1982-12472012000200010
- Anderson, M. L., Goodman, J., & Schlossberg, N. (2012). *Counseling adults in transitions: Linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world* (4th ed.). New York, NY: Springer.
- Aronson, P., Callahan, T., & Davis, T. (2015). The transition from college to work during the great recession: Employment, financial, and identity challenges. *Journal of Youth Studies*, 18(9), 1097-1118. doi:10.1080/13676261.2015.1020931
- Associação Nacional de Educação Tecnológica. (2003). *Educação profissional de nível tecnológico*.
- Audibert, A., & Teixeira M. A. P. (2015). Escala de adaptabilidade de carreira: Evidências de validade em universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 83-93.
- Ávila, A. D. S., Moraes, C. Z., & Eloi, C. B. G. (2013). Transição universidade-mercado: Expectativas e realidade profissional de discentes de administração da Umesp. *Estudos*, 40(1), 65-78.
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2006). Autoeficácia proposta por Albert Bandura: Algumas discussões. In R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 9-23). Campinas, SP: Alínea.

- Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Bzuneck, J. A. (2006). Considerações sobre a auto-eficácia docente. In R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 149-159). Campinas, SP: Alínea.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency thought the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38). New York, NY: Routledge.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management: The process of theory development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. A. J. Polydoro, *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (R. C. Costa, Trad., pp. 15-41). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bardagi, M. P., & Albanaes, P. (2015). Relações entre adaptabilidade de carreira e personalidade: Um estudo com universitários ingressantes brasileiros. *Psicologia*, 29(1), 35-44.
- Bardagi, M. P., & Boff, R. M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 15(1), 41-56. doi:10.1590/S1414-40772010000100003
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Paradiso, A. C. (2004). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(13), 153-166.
- Barros, M., & Batista-dos-Santos, A. C. (2010). Por dentro da autoeficácia: Um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico*, (112), 1-9.
- Benfield, J. A., & Szlemko, W. J. (2006). Internet-based data collection: Promises and realities. *Journal of Research Practice*, 2(2), 1-15.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. doi:10.1037/0033-2909.107.2.238

- Bohoslavsky, R. (1991) *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. Trad. José Maria V. Bogart. São Paulo: Martins Fontes.
- Bridges, W. (1991). *Managing transitions: Making the most of chance*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Brown, D. (2000). Theory and the school-to-work transition: Are the recommendations suitable for cultural minorities. *The Career Development Quarterly*, 48(4), 370-375. doi:10.1002/j.2161-0045.2000.tb00882.x
- Caldeira, I. R., Ferraz, R. A., Melo-Silva, L. L., & Oliveira, J. E. B. (no prelo). *Avaliação Psicológica no processo de transição universidade-trabalho: métodos objetivos ou projetivos?* Trabalho apresentado no 9o. Congresso Brasileiro da Associação Brasileira de Rorschach e Métodos Projetivos, Goiás, GO.
- Camacho, P. R. (2013). *Adaptabilidade de carreira e auto-eficácia na transição ao trabalho: Estudo longitudinal com estudantes finalistas do ensino profissional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Algarve, Algarve, Portugal.
- Cava, J. M. (2012). *Decisão de carreira na transição da universidade para o mercado de trabalho: Validação de instrumento de medida* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Contandriopoulos, D., Lemire, M., Denis, J., & Tremblay, E. (2010). Knowledge exchange processes in organisations and policy arenas: A narrative systematic review of the literature. *Millbank Quarterly*, 88(4), 444-483. doi:10.1111/j.1468-0009.2010.00608.x
- Cordeiro, S. A., Taveira, M. C., Neves, L., Silva, A. D., Rodrigues, B., & Costa-Lobo, C. (2017). Efeitos de uma intervenção psicológica vocacional na adaptabilidade de carreira. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8(1), 93-104.
- Creed, P. A., Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 219-229. doi:10.1016/j.jvb.2008.12.004
- Dantas, M. A., & Azzi, R. G. (2015). Adaptação brasileira da escala de autoeficácia na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(2), 149-160.
- Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2o do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: Treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8(3), 413-420. doi:10.1590/S1413-294X2003000300008

- Duarte, M. E. (2009). Um século depois de Frank Parsons: Escolher uma profissão ou apostar na psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 5-14.
- Durham, E. R. (2005). Educação superior, pública e privada. In S. Schwartzman & C. Broock (Orgs.), *Os desafios da educação no Brasil* (R. Silveira, Trad., pp. 191-233). São Paulo, SP: Nova Fronteira.
- Faleiros, F., Käppler, C., Pontes, F. A. R., Silva, S. S. C., Goes, F. S. N., & Cucick, C. D. (2016). Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 25(4), e3880014. doi:10.1590/0104-07072016003880014
- 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(3), 384-398. doi:10.1177/1069072708317384
- Gamboa, V., Paixão, O., Gomes, J., Silva, A., & Bento, P. (2016). Empregabilidade percebida, adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição para o trabalho: Diferenças entre estudantes e trabalhadores estudantes. *Educação, Sociedade e Culturas*, (52), 65-82.
- Gamboa, V., Paixão, O., & Palma, A. I. (2014). Adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição para o trabalho: O papel da empregabilidade percebida – Estudo com estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 133-156. doi:10.14195/1647-8614_48-2_7
- Guan, Y., Deng, H., Sun, J., Wang, Y., Cai, Z., Ye, L., ... Li, Y. (2013). Career adaptability, job search self-efficacy and outcomes: A three-wave investigation among Chinese university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 561-570. doi:10.1016/j.jvb.2013.09.003
- Haase, C. M., Heckhausen, J., & Silbereisen, R. K. (2012). The interplay of occupational motivation and well-being during the transition from university to work. *Developmental Psychology*, 48(6), 1739–1751. doi:10.1037/a0026641
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326-339. doi:10.1016/0001-8791(81)90019-1
- Hair, J. F., Jr., Babin, B., Money, A. H., & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em Administração* (L. B. Ribeiro, Trad.). Porto Alegre, RS: Bookman.
- Hall, D. T. (1996). *The career is dead, long live the career: A relational approach to careers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- 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(1), 55–74. doi:10.1006/jvbe.1994.1004
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2001). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2000*. Brasília, DF: INEP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2017*. Brasília, DF: INEP.
- Ivatiuk, A. L., & Yoshida, E. M. P. (2010). Orientação profissional de pessoas com deficiências: Revisão de literatura (2000-2009). *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 95-106.
- Keith, T. Z. (2006). *Multiple regression and beyond*. Toronto, Canada: Pearson.
- Koen, J., Klehe, U. C., Van Vianen, A., Zikic, J., & Nauta, A. (2010). Job-search strategies and reemployment quality the impact of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 126-139. doi:10.1016/j.jvb.2010.02.004
- Kilimnik, Z. M., Sant’Anna, A. S., Oliveira, L. C. V., & Barros, D. T. R. (2008). Seriam as âncoras de carreiras estáveis ou mutantes? Um estudo com profissionais de Administração em transição de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 43-60.
- Kilimnik, Z. M., & Visentin, I. C. (2014). Evolução dos estudos internacionais sobre o tema carreira. *ReCaPe Revista de Carreiras e Pessoas*, 4(2), 204–211.
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Lamas, K. C. A., Ambiel, R. A. M., & Silva, B. T. A. O. L. (2014). Vivências acadêmicas e empregabilidade de universitários em final de curso. *Temas em Psicologia*, 22(2), 329-340. doi:10.9788/TP2014.2-05
- Lei n. 8.948/94. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Lent, R., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. doi:10.1006/jvbe.1994.1027
- Lent, R. (2004). *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais da neurociência*. São Paulo: Atheneu.

- Leal, M. S. (2013). *Autoeficácia percebida em desenvolvimento de carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Limena, M. M., & Ramos, A. C. P. (2011). *Formação para o trabalho: Reflexões sobre críticas a graduação tecnológica no Brasil*. Trabalho apresentado no 8o. Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Recuperado de <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/51114642.pdf>
- Lindberg, M. E. (2008). Higher education-to-work transitions in the knowledge society: The initial transition and positional competition point of view. *Higher Education in Europe*, 33(4), 375-386. doi:10.1080/03797720802522577
- Louis, M. (1980). Career transitions: Varieties and commonalities. *Academy of Management Review*, 5(3), 329–340. doi:10.2307/257108
- 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* (Vol. 1, pp. 195-221). São Paulo, SP: Vetor.
- Magalhães, M. O., & Teixeira, M. A. P. (2013). Antecedentes de comportamentos de busca de emprego na transição da universidade para o mercado de trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(4), 411-419. doi:10.1590/S0102-37722013000400007
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3a ed.). Lisboa, Portugal: ReportNumber.
- Martins, H. T. (2006). Gerenciamento de carreira proteana: Contribuições para práticas contemporâneas de gestão de pessoas. In M. Balassiano & I. S. A. Costa (Orgs.), *Gestão de carreiras – dilemas e perspectivas* (pp. 81-93). São Paulo, SP: Atlas.
- Melo, S. L., & Borges, L. O. (2007). A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(3), 376-395. doi:10.1590/S1414-98932007000300002
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2001, 2 de abril). *Parecer CNE/CES No. 436, de 2 de abril de 2001*. Dispõe sobre Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2002, 3 de dezembro). *Parecer CNE/CP No. 29, de 3 de dezembro de 2002*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares

- Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/parecer_cne29.pdf
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2003, 7 de maio). *Parecer No. CNE/CES 108, de 7 de maio de 2003*. Dispõe sobre a duração de cursos presenciais de bacharelado. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0108.pdf>
- Mirvis, P. H., & Hall, D. T. (1996). Psychological success and the boundaryless career. In M. B. Arthur & D. M. Rousseau (Eds.), *The boundaryless career: A new employment principle for a new organization era* (pp. 237-255). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Monteiro, A. M., Gonçalves, C. M., & Santos, P. J. (2016). Os significados da transição da educação superior para o trabalho: Estudo exploratório de diferenças entre grupos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20(1), 271-292.
- Muñoz, W. I. S., Takayanagui, A. M. M., Santos, C. B., & Sanchez-Weatman, O. (2002). Revisão sistemática da literatura e meta-análise: Noções básicas sobre seu desenho, interpretação e aplicação na área de saúde. *Anais do 8o. Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem*, São Paulo, SP. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000052002000200010
- Neves, A. P., & Domingues, M. J. S. (2011). Desempenho dos estudantes das instituições públicas e privadas no ENADE: Um estudo no Estado de Roraima. 8o. *SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*, Rezende, RJ. Recuperado de http://www.aedbaja.aedb.br/seget/artigos09/237_237_segetAlberiorevisado.pdf
- Neves, C. E. B. (2012). *Ensino superior no Brasil: Expansão, diversificação e inclusão*. Preparado para apresentação no Congresso da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos), São Francisco, CA. Recuperado de <http://flacso.org.br/files/2015/09/Clarissa-Baeta-NevesEnsino-Superior-no-Brasil-expans%C3%A3o-diversifica%C3%A7%C3%A3o-e-inclus%C3%A3o-2012.pdf>
- Oliveira, M. C. (2014). *Sucesso na carreira depois da graduação: Estudo longitudinal prospectivo da transição universidade-trabalho* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- 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. doi:10.5752/P.1678-9563.2013v19n3p497

- Oliveira, M. C., & Melo-Silva, L. L. (2015). *As expectativas de sucesso na transição universidade-mercado de trabalho: Descrições e contradições*. Apresentação oral no Seminário Ibero-Americano, Ribeirão Preto, SP.
- Ourique, L. R., & Teixeira, M. A. P. (2012). Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários. *Psico-USF*, 17(2), 311-321. doi:10.1590/S1413-82712012000200015
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Retrieved from <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro, *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (R. C. Costa, Trad., pp. 94-114). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pelissoni, A. M. S. (2007). *Auto-eficácia na transição para trabalho e comportamentos de exploração de carreira em licenciandos* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Oxford, United Kingdom: Blackwell.
- Queiroz, C. (2019). Engrenagem complexa. *Pesquisa FAPESP*, 20(277), 18-25.
- Quishida, A., & Casado, T. (2007). *Adaptação à transição de carreira na meia-idade: Um estudo exploratório sob o enfoque do locus de controle* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Quishida, A., & Casado, T. (2009). Adaptação à transição de carreira na meia-idade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 81-92.
- Ramos, A., Faria, P. M., & Faria, A. (2014). Revisão sistemática de literatura: Contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 17-36. doi:10.7213/dialogo.educ.14.041.DS01
- Ramos, G. S. (2010). Ressignificando a universidade pública: O processo de comodificação via fundações privadas. *Anais do SITED Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso* (pp. 193-201), Porto Alegre, RS.
- Ribeiro, M. A. (2011). Orientação profissional: Uma proposta de guia terminológico. In M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (Vol. 1, pp. 195-221). São Paulo, SP: Vetor.
- Ribeiro, M. A. (2013). Sistematização das principais narrativas produzidas sobre carreira na literatura especializada. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 177-189.

- Ribeiro, M. A. (2014). *Carreiras: Novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado*. Curitiba, PR: Juruá.
- Ribeiro, M. A. (2015). Carreira. In P. F. Bendassoli & J. E. Borges-Andrade (Orgs.), *Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações* (pp. 155–161). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Riverin-Simard, D. (1993). *Transitions professionnelles: Choix et stratégies*. Québec, Canada: Le Press de L'Université de Laval.
- Rowe, D. E. O., & Bastos, A. V. B. (2010). Vínculos com a carreira e produção acadêmica: Comparando docentes de IES públicas e privadas. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(6), 1011-1030. doi:10.1590/S1415-65552010000700003
- Saks, A. M., Zikic, J., & Koen, J. (2015). Job search self-efficacy: Reconceptualizing the construct and its measurement. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 104-114. doi:10.1016/j.jvb.2014.11.007
- Salas, M. B. (2013). Proyecto de investigación: Representaciones sobre el rol profesional de graduados recientes de la carrera de psicología de la unlp. Su relación con la inserción y el desempeño laboral. *Orientación y Sociedad*, 13, 1-29.
- Saldanha, M. B. C. (2013). *Adaptabilidade de carreira em trabalhadores-estudantes do ensino superior* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Samssudin, S., & Barros, A. (2011). Relação entre as crenças de auto-eficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes finalistas do ensino superior. *Psicologia*, 25(1), 159-171.
- 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.
- Santos, D. G., & Jiménez, S. V. J. (2009). Graduação tecnológica no Brasil: Aproximações críticas preliminares. *Linhas Críticas*, 15(28), 171-185.
- Santos, J. D. G., & Xerez, A. S. P. (2016). Apontamentos sobre a expansão da graduação tecnológica no Brasil. *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, 20(3), 600-622. doi:10.22633/rpge.v20.n3.9712
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 248-260. doi:10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x

- Savickas, M. L. (1999). The transition from school to work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 326-336. doi:10.1002/j.2161-0045.1999.tb00741.x
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2013). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147-183). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... van Vianen, A. E. M. (2009). Life-designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.011
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.
- Scholl, M. B., & Cascone, J. (2011). The constructivist résumé: Promoting the career adaptability of graduate students in counseling programs. *The Career Development Quarterly*, 59(2), 180-191. doi:10.1002/j.2161-0045.2010.tb00061.x
- Schlössberg, N. K. (1984). *Counseling adults in career transition*. New York, NY: Springer.
- Silva, C. S. C., & Teixeira, M. A. P. (2013). Experiências de estágio: Contribuições para a transição universidade-trabalho. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23(54), 103-112. doi:10.1590/1982-43272354201312
- Silveira, A. A. (2013). *Escala de adaptabilidade de carreira: Evidências de validade e fidedignidade em uma amostra de universitários brasileiros* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Soares, A. M., Polydoro, S. A. S., & Vieira, D. (2006a). *Adaptação da Escala Auto-eficácia da Transição para mundo do trabalho (AETT) para realidade brasileira*. Poster apresentado no 2o. Congresso Psicologia: Ciência e Profissão, São Paulo, SP.
- Soares, A. M., Polydoro, S. A. S., & Vieira, D. (2006b). Escala auto-eficácia da transição para mundo do trabalho (AETT): Validação para realidade brasileira. In *Actas da 11a. Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Porto, Portugal.

- Sousa, E., & Gonçalves, C. (2016). Satisfação com a formação superior e transição para o trabalho. *Revista de Psicologia*, 25(1), 1-20. doi:10.5354/0719-0581.2016.41690
- Souza, E. M., Corvino, M. M. F., & Lopes, B. C. (2013). Uma análise dos estudos sobre o feminino e as mulheres na área de administração: A produção científica brasileira entre 2000 a 2010. *Organizações & Sociedade*, 20(67), 603-621. doi:10.1590/S1984-92302013000400003
- Super, D. E., & Bohn, M. J., Jr. (1980). *Psicologia ocupacional*. São Paulo, SP: Atlas.
- Super, D. E. (1990). The life span, life space approach to career development. In: D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development*, (2nd ed., pp.197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The Life-span, Life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (3rd ed., pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Takahashi, A. R. W. (2010). Cursos superiores de tecnologia em gestão: Reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. *Revista de Administração Pública*, 44(2), 385-414. doi:10.1590/S0034-76122010000200009
- Tchibozo, G. (2007). Extra-curricular activity and the transition from higher education to work: A survey of graduates in the United Kingdom. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 37–56. doi:10.1111/j.1468-2273.2006.00337.x
- 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. doi:10.1590/S0102-37722005000300009
- Tolfo, S. R. (2002). A carreira profissional e seus movimentos: Revendo conceitos e formas de gestão em tempos de mudanças. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 2(2), 39-63.
- Torisu, E. M., & Ferreira, A. C. (2009). A teoria social cognitiva e o ensino-aprendizagem da matemática: Considerações sobre as crenças de autoeficácia matemática. *Ciências & Cognição*, 14(3), 168-177.

- Uvaldo, M. C. C. (2010). *Tecendo a trama identitária: Um estudo sobre mudanças de carreira* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Veloso, E. F. R. (2012). *Carreiras sem fronteiras e transição profissional no Brasil: Desafios e oportunidades para pessoas e organizações*. São Paulo, SP: Atlas.
- Veloso, E. F. R., & Dutra, J. S. (2011). Carreiras sem fronteiras na gestão pessoal da transição profissional: Um estudo com ex-funcionários de uma instituição privatizada. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(5), 834-854. doi:10.1590/S1415-65552011000500004
- Veriguine, N. R., Krawulski, E., D'Avila, G. T., & Soares, D. H. P. (2010). Da formação superior ao mercado de trabalho: Percepções de alunos sobre a disciplina orientação e planejamento de carreira em uma universidade federal. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 4, 79-96.
- Vieira, D. A., Caires, S., & Coimbra, J. L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29-36.
- Vieira, D. A., & Coimbra, J. L. (2005). *University-to-work transition: The development of a self-efficacy scale*. Paper presented at the International Congress of the International Association of Vocational and Educational Guidance (IAVEG), Lisboa, Portugal.
- Vieira, D. A., & Coimbra, J. L. (2006). Sucesso na transição escola-trabalho: A percepção de finalistas do ensino superior portugueses. *Revista Brasileira Orientação Profissional*, 7(1), 1-10.
- Vieira, D. A., Maia, J., & Coimbra, J. L. (2007). Do ensino superior para o trabalho: Análise factorial confirmatória da escala de auto-eficácia na transição para o trabalho (AETT). *Avaliação Psicológica*, 6(1), 3-12.
- Vieira, D. A., & Theotonio, M. (2018). Autoeficácia e sucesso na transição para o trabalho: Um estudo longitudinal. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 31-39. doi:1026707/1984-7270/2019v19n1p31
- Vieira, D.A. (2012). *Transição do ensino superior para o trabalho: O poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais*. Porto: Politema/Vida Económica.
- Vondracek, F. W., & Kawasaki, T. (1995). Toward a comprehensive framework for adult career development theory and intervention. In B. W. Walsh & S. H. Osipow, *Handbook of vocational psychology: Theory, research and practices* (2nd ed., pp. 111-141). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Wachelke, J., Natividade, J., Andrade, A., Wolter, R., & Camargo, B. (2014). Caracterização e avaliação de um procedimento de coleta de dados online. *Avaliação Psicológica, 13*(1), 143-146.
- Wendlandt, N. M., & Rochlen, A. B. (2008). Addressing the college to - work transition. *Journal of Career Development, 35*(2), 151-165. doi:10.1177/0894845308325646
- Yazedjian, A., Kielaszek, B. J., & Toews, M. L. (2010). Students' perceptions regarding their impending transition out of college. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition, 22*(2), 33-48.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário Sociodemográfico**I – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Idade: _____

Sexo: ☐ Feminino ☐ MasculinoDados educacionais:Natureza da Instituição: ☐ pública ☐ privada

Curso de graduação: _____

Área do curso:

☐ ciências humanas ☐ ciências exatas ☐ ciências biológicas ☐ ciências tecnológicasTipo de graduação: ☐ Graduação Tradicional ☐ Graduação Tecnológica

Semestre que você está cursando: _____

Na sua opinião, indique em que medida você considera o prestígio do curso em que você está se graduando, assinalando o número correspondente na coluna “**NÍVEL DE PRESTÍGIO**”, de acordo com a seguinte escala:

Nenhum prestígio	Pouco prestígio	Prestígio na média	Muito prestígio	Prestígio extremo
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Está trabalhando atualmente? ☐ Sim ☐ NãoSe sim, a área de atuação está associada ao curso superior realizado? ☐ Sim ☐ Não

Se não, já teve anteriormente alguma experiência de trabalho associada ao curso superior realizado?

☐ Sim ☐ Não

Pretende dar continuidade à sua carreira trabalhando na profissão correspondente ao curso realizado?

☐ Sim ☐ Não**II – IDENTIFICAÇÃO SOCIOECONÔMICA***(Critério de Classificação Econômica Brasil (2015) - ABEP)*

Informações sobre os pais ou responsáveis

Assinale o grau de escolaridade	Pai	Mãe	Pessoa com quem mora. Quem? ()
---------------------------------	-----	-----	------------------------------------

Ensino fundamental incompleto (do 1º ao 9º ano, antigo 1º grau)			
Ensino fundamental completo			
Ensino médio incompleto (antigo 2º grau)			
Ensino médio completo			
Educação superior incompleta (graduação/faculdade)			
Educação superior completa			

Qual a profissão e a ocupação dos pais ou responsáveis?	Pai	Mãe	Pessoa com quem mora. Quem? ()
Profissão (formação)			
Ocupação (em que trabalha)			

Assinale a quantidade de itens que sua família de origem possui em sua residência.

		Quantidade que possui			
Itens de conforto	Não possui	1	2	3	4 ou +
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular					
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana					
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho					
Quantidade de banheiros					
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel					
Quantidade de geladeiras					
Quantidade de <i>freezers</i> independentes ou parte da geladeira duplex					
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones					
Quantidade de lavadora de louças					
Quantidade de fornos de micro-ondas					

Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional					
Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca					

Qual é o grau de instrução do chefe da família? Considere como chefe da família a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio.

Analfabeto / Fundamental I incompleto	
Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	
Fundamental completo / Médio incompleto	
Médio completo / Superior incompleto	
Superior completo	

APÊNDICE B

Mensagem convite à participação da pesquisa *online***Está finalizando seu curso superior?**

Obrigada por acessar este link, trata-se de uma pesquisa de Mestrado.

Para participar é NECESSÁRIO ESTAR CURSANDO UM DOS DOIS ÚLTIMOS SEMESTRES DE UM CURSO SUPERIOR (graduação tradicional ou graduação tecnológica).

Você levará cerca de 15 minutos para responder as questões e precisa aceitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que está na próxima página, conforme diretrizes da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e, por isso, precisa constar no corpo desta pesquisa.

Caso queira conhecer os resultados da pesquisa sugerimos que acrescente seu e-mail no campo destinado a este fim.

APÊNDICE C

Modelo de mensagem para a coordenação das Instituições de Ensino Superior

Ribeirão Preto, _____ de 2018

Ilmo. Sr.

DD. Coordenador do curso _____

Instituição _____

Prezado(a) senhor (a):

Por meio desta, apresentamos o Projeto de Pesquisa intitulado *Autoeficácia e Adaptabilidade de Carreira na transição universidade-trabalho*, da mestranda Isabela Rigo Caldeira, que será desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Lucy Leal Melo-Silva. Esta pesquisa tem por objetivo geral avaliar as crenças de Autoeficácia e a Adaptabilidade de Carreira em concluintes de cursos superiores, buscando compreender como tais construtos se configuram em estudantes frente à transição universidade-trabalho.

Solicitamos a Vossa Senhoria a divulgação do convite aos alunos dos dois últimos semestres do curso de graduação objetivando a participação voluntária na pesquisa. A colaboração consiste em responder a duas escalas: (1) *Escala de Autoeficácia na Transição para o trabalho (AETT-br)* e (2) *Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC)* e um *Questionário Sociodemográfico*.

Informamos que o projeto anexado foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP) e solicitamos a permissão para divulgar a pesquisa para os alunos do curso ao qual o senhor coordena.

Contando com o apoio de V. Sa. subscrevemos com elevados protestos de estimas e consideração.

Cordialmente,

Isabela Rigo Caldeira (mestranda)

Prof^a. Dr^a. Lucy Leal Melo-Silva (docente)

Docente e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP/USP

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

online

Prezado participante,

Convidamos você a participar voluntariamente da pesquisa “Autoeficácia e Adaptabilidade de Carreira na transição universidade-trabalho”, um estudo de Mestrado de Isabela Rigo Caldeira, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), sob a orientação da Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva. Este estudo objetiva avaliar as crenças de Autoeficácia e a Adaptabilidade de Carreira em concluintes de cursos de graduação, buscando compreender a situação de transição da universidade para o trabalho.

A coleta de dados será realizada toda on-line. Como forma de sigilo, seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, garantindo o anonimato. Cumpre esclarecer que sua participação não envolve gastos. Não haverá benefícios diretos às pessoas que participarem da pesquisa, os benefícios são indiretos, pois gerarão conhecimentos úteis para a prática. Não há riscos previsíveis em decorrência de sua participação. Os resultados obtidos contribuirão com os estudos sobre Autoeficácia e Adaptabilidade de Carreira em estudantes no contexto da transição universidade-trabalho, vislumbrando o aprimoramento dos estudos da área da Orientação Profissional e de Carreira.

Registro mais uma vez que sua participação é voluntária e que você poderá se recusar a participar da pesquisa, retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação a qualquer momento, além de ressaltar que os dados coletados serão sigilosos, apenas utilizados para fins de pesquisa que se desdobrarão em publicações científicas.

Para participar da pesquisa clique na opção “Declaro que li o TCLE e aceito participar da pesquisa”, se concordar com todos os itens listados nesse termo. Após esse passo você será direcionado para uma página com os questionários do estudo. Agradecemos a sua atenção e participação.

Coloco-me à disposição para maiores informações pelo telefone (16) 98835-2441 ou pelo e-mail isacaldeira92@usp.br. Em caso de dúvidas e outros esclarecimentos sobre a pesquisa você também poderá entrar em contato com a Prof^a. Dr^a. Lucy Leal Melo-Silva, responsável pela orientação deste projeto pelo e-mail lucileal@ffclrp.usp.br.

Em caso de denúncias ou reclamações relativas a questões éticas procure o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP
Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 01 - Sala 7 – Prédio da Administração FFCLRP/USP
14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Fone: (16) 3315-4811/ Atendimento de 2^a a 6^a das 13h30 às 17h30
E-mail: coetp@ffclrp.usp.br/homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>

Para participar da pesquisa, selecione a opção abaixo:

☐ Declaro que li o TCLE e aceito participar da pesquisa

APÊNDICE E

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA INCLUSÃO EM BANCO DE DADOS

Prezado participante,

considerando seu consentimento em participar do projeto de pesquisa “Autoeficácia e Adaptabilidade de Carreira na transição universidade-trabalho”, solicitamos agora sua autorização para que todas as informações coletadas na pesquisa possam ser armazenadas em um banco de dados digital, por tempo indeterminado. Isto permite que os dados sejam analisados mais facilmente pelos pesquisadores e que novas pesquisas sejam feitas com os dados deste banco, ajudando a gerar novos conhecimentos na área de Orientação Profissional e de Carreira. Asseguramos que todas as informações prestadas e armazenadas são estritamente confidenciais, qualquer pesquisa e publicação envolvendo estes dados não incluirão nomes ou informações que possam identificá-lo, garantindo seu anonimato em todo o processo da pesquisa.

Caso deseje autorizar este processo, basta assinalar este termo. Ainda que não deseje autorizar o armazenamento dos dados neste banco digital, ainda é possível participar da pesquisa desde que tenha dado anuência no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado anteriormente. Além disso, seu consentimento pode ser retirado em qualquer momento da pesquisa, não havendo nenhum prejuízo para você. Em caso de denúncias ou reclamações relativas a questões éticas procure o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, localizado no endereço a seguir.

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP

Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 01 - Sala 7 – Prédio da Administração FFCLRP/USP

14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Fone: (16) 3315-4811/ Atendimento de 2ª a 6ª das 13h30 às 17h30

E-mail: coetp@ffclrp.usp.br/homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>

Para aceitar esse termo, selecione a opção abaixo:

☐ declaro que fui informado(a) dos objetivos e procedimentos do trabalho e autorizo o **armazenamento dos dados em um banco de dados digital.**

Colocamo-nos à disposição para maiores informações pelo telefone (16) 98835-2441 ou pelo e-mail: isacaldeira92@usp.br. Em caso de dúvidas e outros esclarecimentos sobre a pesquisa você também poderá entrar em contato com a Prof^a. Dr^a. Lucy Leal Melo-Silva, responsável pela orientação deste projeto pelo e-mail: lucileal@ffclrp.usp.br.

ANEXOS

ANEXO A

Escala de Autoeficácia na Transição para o mundo do Trabalho (AETT - Br)

Escala adaptada para realidade brasileira (Soares, Polydoro & Vieira, 2006)

Este instrumento insere-se em uma pesquisa cujo objetivo é investigar o aspecto motivacional na transição para o mundo do trabalho de alunos concluintes do Ensino Superior.

Não existem respostas certas ou erradas, a sua sinceridade ao responder é fundamental, pois estamos interessados em conhecer a sua percepção em relação à inserção no mercado de trabalho ou ao redirecionamento da carreira com a conclusão do Ensino Superior, caso já esteja trabalhando.

A sua participação é muito importante para aprimorar o conhecimento sobre este contexto. Desde já agradecemos a sua colaboração!

Para cada frase, indique em que medida **se sente confiante na sua capacidade** para desempenhar a atividade apresentada, assinalando o número correspondente na coluna “**NÍVEL DE CONFIANÇA**”, de acordo com a seguinte escala:

Nada confiante					Totalmente confiante
1	2	3	4	5	6

Nível de Confiança

1	Inscrever-me em agências de emprego online	1 2 3 4 5 6
2	Trabalhar bem em equipe	1 2 3 4 5 6
3	Procurar oportunidades de emprego na Internet	1 2 3 4 5 6
4	Resolver problemas inesperados no meu trabalho	1 2 3 4 5 6
5	Adaptar-me às necessidades do meu local de trabalho	1 2 3 4 5 6
6	Responder a anúncios de emprego do jornal	1 2 3 4 5 6
7	Atuar como profissional na carreira escolhida	1 2 3 4 5 6
8	Estabelecer um bom relacionamento com colegas de trabalho	1 2 3 4 5 6
9	Continuar a responder a anúncios do jornal após muitas tentativas sem resposta	1 2 3 4 5 6
10	Comunicar-me bem com os meus futuros colegas de trabalho	1 2 3 4 5 6
11	Continuar a pensar que vou encontrar emprego após várias recusas	1 2 3 4 5 6
12	Empenhar-me no cumprimento das minhas funções	1 2 3 4 5 6
13	Após uma recusa de emprego, conseguir lidar com a frustração	1 2 3 4 5 6
14	Acreditar nas minhas capacidades enquanto profissional	1 2 3 4 5 6
15	Não desistir de procurar emprego, mesmo recebendo muitas respostas negativas	1 2 3 4 5 6
16	Continuar a pensar que vou encontrar trabalho após uma recusa de emprego	1 2 3 4 5 6
17	Não me deixar invadir pelo desânimo, após ter um emprego recusado	1 2 3 4 5 6

18	Inscriver-me em empresas de recrutamento e seleção	1 2 3 4 5 6
19	Demonstrar segurança naquilo que faço	1 2 3 4 5 6
20	Não desanimar perante as dificuldades encontradas	1 2 3 4 5 6
21	Cumprir todas as tarefas que o cargo exige	1 2 3 4 5 6
22	Ter tranquilidade na Procura de Emprego	1 2 3 4 5 6
23	Inscriver-me em agências de emprego	1 2 3 4 5 6
24	Identificar as minhas habilidades para o exercício profissional	1 2 3 4 5 6
25	Desempenhar bem as minhas funções no emprego	1 2 3 4 5 6
26	Adaptar-me às mudanças que possam ocorrer nas minhas funções no emprego	1 2 3 4 5 6
27	Contribuir com novas ideias num grupo de trabalho	1 2 3 4 5 6
28	Depois de não conseguir um emprego, não me deixar invadir por pensamentos derrotistas	1 2 3 4 5 6

ANEXO B

Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC)*Audibert e Teixeira (2015)*

Diferentes pessoas usam diferentes pontos fortes para construir suas carreiras. Ninguém é bom em tudo, cada um de nós enfatiza alguns pontos mais do que outros. Por favor, avalie o quanto você desenvolveu cada uma das seguintes habilidades usando a escala abaixo. Marque com um x a resposta de acordo com o seu momento atual, isto é, de acordo com o modo como você vê, hoje, o quanto desenvolveu cada uma das habilidades abaixo.

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

1	Pensar sobre como será o meu futuro.	1 2 3 4 5
2	Perceber que meu futuro depende das escolhas de hoje.	1 2 3 4 5
3	Preparar-me para o futuro.	1 2 3 4 5
4	Estar atento(a) às escolhas educacionais e profissionais que eu devo fazer.	1 2 3 4 5
5	Planejar como atingir meus objetivos.	1 2 3 4 5
6	Pensar com cuidado sobre minha carreira.	1 2 3 4 5
7	Manter-me entusiasmado(a) e otimista.	1 2 3 4 5
8	Tomar decisões por conta própria.	1 2 3 4 5
9	Assumir responsabilidade pelos meus atos.	1 2 3 4 5
10	Manter-me fiel às minhas convicções.	1 2 3 4 5
11	Acreditar na minha capacidade de dirigir a própria vida.	1 2 3 4 5
12	Fazer o que eu considero certo para mim.	1 2 3 4 5
13	Explorar o ambiente ao meu redor.	1 2 3 4 5
14	Procurar por oportunidades de crescimento pessoal.	1 2 3 4 5
15	Explorar as opções antes de fazer uma escolha.	1 2 3 4 5
16	Observar diferentes maneiras de fazer as coisas.	1 2 3 4 5
17	Investigar profundamente as questões/dúvidas que eu tenho.	1 2 3 4 5
18	Ser curioso(a) com relação a novas oportunidades.	1 2 3 4 5
19	Realizar tarefas de forma eficiente.	1 2 3 4 5
20	Ser cuidadoso(a) para fazer as coisas bem feitas.	1 2 3 4 5
21	Aprender novas habilidades.	1 2 3 4 5
22	Esforçar-me para fazer o melhor possível dentro das minhas habilidades.	1 2 3 4 5

23	Superar obstáculos.	1	2	3	4	5
24	Solucionar problemas.	1	2	3	4	5

ANEXO C

Declaração de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CETP/FFCLRP-USP/118-dgfs.

Ribeirão Preto, 28 de novembro de 2017.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **“Autoeficácia e adaptabilidade de carreira na transição universidade-trabalho”** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 172ª Reunião Ordinária, realizada em 23.11.2017, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº 76255517.5.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Marina Rezende Bazon
Coordenadora

Ao(À) Senhor(a)
Isabela Rigo Caldeira
Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP-USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3315-4811 Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 01 da Administração - sala 07
14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br