

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Nágila Giovanna Silva Vilela

**Tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente**

São Paulo

2022

Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior  
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Fábio Frezatti  
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. João Mauricio Gama Boaventura  
Chefe do Departamento de Administração

Prof. Dr. Eduardo Kazuo Kayo  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração

Nágila Giovanna Silva Vilela

## **Tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Área de concentração: Gestão de Pessoas em Organizações

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Tania Casado

Versão corrigida

(versão original disponível na Biblioteca da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade)

São Paulo

2022

Catálogo na Publicação (CIP)  
Ficha Catalográfica com dados inseridos pelo autor

Vilela, Nágila Giovanna Silva.

Tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente / Nágila Giovanna Silva Vilela. - São Paulo, 2022.

232 p.

Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 2022.

Orientador: Tania Casado.

1. Tipos psicológicos. 2. Sucesso subjetivo. 3. Sucesso na carreira. 4. Carreira docente. 5. Estágios da carreira. I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

Nome: Nágila Giovanna Silva Vilela

Título: Tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Aprovado em: 06 de abril de 2022

#### Banca Examinadora

Professora Dra. Tania Casado (Presidente)

Instituição: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo

Professora Dra. Liliana Vasconcellos

Instituição: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovado

Professor Dr. Marcelo Ribeiro

Instituição: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovado

Professora Dra. Mariane Lemos Lourenço

Instituição: Universidade Federal do Paraná

Julgamento: Aprovado

Dedico esta tese aos meus pais, minha irmã e meu esposo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por me abençoar, me cuidar e me guiar.

Aos meus pais, Eliana e Agnaldo, pelo amor e por todo o suporte aos meus estudos, desde os primeiros anos.

À minha irmã, Nathane, que apesar da distância física é meu maior exemplo de que a determinação e a força de vontade são a chave para o sucesso.

Ao meu esposo, Walter, que literalmente acompanhou todas as etapas do meu processo de doutoramento e desta tese. Obrigada pela paciência, pelo carinho, pelo amor e pela compreensão.

À minha orientadora, Professora Dra. Tania Casado, pela oportunidade e por acreditar em mim na seleção dos doutorandos da FEA-USP de 2018, por compartilhar conhecimentos e, especialmente, pelo apoio durante a coleta de dados.

Aos colegas do PPGA, particularmente àqueles com quem tive o prazer de conviver e cursar disciplinas no ano de 2018: Kimura, Fabricio, Ana Claudia, Rafael, Lizandra, Cíntia, Sílvio, Thiago, entre outros. Agradeço em especial ao Ronaldo, pela amizade e companheirismo antes mesmo do início do doutorado. Gratidão infinita ao Lucas, pela singular ajuda com os testes estatísticos, não apenas desta tese, mas de todas as outras pesquisas quantitativas que desenvolvi desde o início do doutorado. Tenho grande admiração pela sua pessoa e pelo seu profissionalismo.

Aos professores com os quais tive a oportunidade de aprender nas disciplinas cursadas nos programas de pós-graduação em Administração e em Psicologia Social e do Trabalho da Universidade de São Paulo, e em Administração, da Universidade Presbiteriana Mackenzie: Dra. Adriana Backx, Dr. Adolpho Canton, Dr. André Fischer, Dra. Darcy Hanashiro, Dr. Joel Dutra e Dr. Sigmar Malvezzi. E ao professor João Maurício, pela oportunidade de realizar um estágio na FIA.

À equipe da secretaria do PPGA, pela atenção e solicitude.

Às professoras Dra. Conceição Rejane, Dra. Darcy Hanashiro e Dra. Eliane Bianchi que participaram da banca da pré-qualificação e qualificação do meu projeto de tese. Agradeço pelas valiosas contribuições e sugestões de melhoria.

Aos professores Dra. Liliana Vasconcellos, Dr. Marcelo Ribeiro e Dra. Mariane Lemos Lourenço, por terem aceitado participar da banca de defesa deste trabalho.

Aos professores, técnicos administrativos e estudantes do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus São João Evangelista. Obrigada por confiarem em mim e no meu trabalho, abrindo as portas para a minha primeira experiência profissional docente.

Aos diretores, professores, técnicos administrativos e estudantes da Faculdade de Administração e Ciências Econômicas – FACEC. Agradeço pela oportunidade de coordenar o curso de Administração e pela compreensão com as minhas demandas do doutorado. Em especial, à Beatriz, pela amizade e incentivo constante nessa etapa final.

À psicóloga Glênny, que nas sessões de terapia tem me ajudado a aprender a lidar com várias situações, mas principalmente com aquelas que não consigo controlar.

Aos professores e professoras das universidades federais brasileiras que dedicaram parte do seu tempo para preencher os questionários de coleta de dados desta tese. A realização deste trabalho só foi possível pela participação de vocês.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido.

MUITO OBRIGADA!



“Não é esplêndido pensar em todas as coisas que há por descobrir? Isso simplesmente me deixa feliz por estar viva... O mundo é interessante demais. E ele não seria tão interessante assim se já soubéssemos de tudo, não é mesmo?”

Anne de Green Gables

## RESUMO

Vilela, N. G. S. (2022). *Tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente* (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Tradicionalmente, as carreiras são julgadas externamente por medidas objetivas, tais como posição hierárquica, status e salário, permitindo que o sucesso na carreira seja diretamente observado por terceiros, a partir de critérios visíveis e padronizados. No entanto, tem crescido o interesse pelo componente subjetivo da carreira, em que os próprios indivíduos apreciam suas carreiras e mensuram o sucesso subjetivo (SS) por meio de indicadores como impacto positivo, autorrealização, equilíbrio trabalho-vida, sucesso financeiro, entre outros. Pesquisas anteriores têm demonstrado que um dos preditores do sucesso na carreira é a personalidade. A personalidade foi estudada pelo psiquiatra Carl Gustav Jung, por meio da teoria chamada de Psicologia Analítica. Ele constatou, a partir de sua prática médica, que existem diferentes tipos de personalidade, aos quais deu o nome de tipos psicológicos. Diante disso, esta tese tem como objetivo geral investigar a relação entre tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente. A pesquisa foi quantitativa, descritiva e transversal, e a coleta de dados foi realizada em duas etapas: a primeira, um questionário online, contendo os itens da *The Dual Aspect Importance & Achievement Career Success Scale* (DAIA-CSS) e questões de caracterização do respondente; a segunda, o Diagnóstico de Tipos Psicológicos (DTP©), enviado para todos os respondentes da primeira etapa. A amostra foi composta por 729 professores universitários federais que concluíram as duas etapas da coleta de dados. Uma segunda amostra, de 999 professores, foi utilizada para a validação da DAIA-CSS. As principais técnicas de análise de dados foram Análise Fatorial Confirmatória e Modelagem de Equações Estruturais, ambas estimadas pelo pacote *lavaan*, no *software* R com auxílio da interface RStudio®. Os resultados demonstraram que: (1) há uma predominância de professores dos tipos introvertido, sensação, pensamento e julgamento; (2) existem evidências para a validade da estrutura fatorial da DAIA-CSS; (3) em ordem decrescente, a importância das dimensões do SS para os professores federais incluiu: segurança financeira, impacto positivo, equilíbrio trabalho-vida, aprendizado e desenvolvimento, relações de trabalho positivas, sucesso financeiro e empreendedorismo; (4) apesar de estudos anteriores afirmarem que as pesquisas sobre sucesso na carreira devem considerar os diferentes estágios, não foram encontradas evidências do efeito moderador do estágio da carreira na relação entre tipos psicológicos e SS; (5) há uma associação positiva e significativa da variável latente de estágio da carreira com o SS, indicando que quanto mais elevada a idade dos professores, maior experiência profissional e docente, e mais tempo de trabalho na universidade, maior a percepção de SS; e (6) existe uma relação direta entre os tipos psicológicos e o SS, sendo que os professores dos tipos introvertido e percepção possuem consistentemente menores níveis de SS do que aqueles dos tipos extroversão e julgamento, respectivamente. Não foram observadas diferenças entre os tipos sensação e intuição e pensamento e sentimento. Ao final, são apresentadas

as limitações do estudo, contribuições nos âmbitos teórico, prático e social, bem como sugestões para pesquisas futuras.

**Palavras-chave:** Tipos psicológicos. Sucesso subjetivo. Sucesso na carreira. Carreira docente. Estágios da carreira.

## ABSTRACT

Vilela, N. G. S. (2022). *Psychological types and subjective success in the teaching career* (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Traditionally, the careers are judged externally by objective measures, such as hierarchical position, status and salary, it allows career success to be directly observed by third parties, based on visible and standardized criteria. However, interest in the subjective component of the career has grown, in which individuals themselves appreciate their careers and they measure the subjective success (SS) through indicators such as positive impact, self-fulfillment, work-life balance, financial success, among others. Previous research has shown that one of the predictors of career success is personality. Personality was studied by psychiatrist Carl Gustav Jung, through the theory called Analytical Psychology. He found, from his medical practice, that there are different personality types, which he called psychological types. Therefore, this thesis aims to investigate the relationship between psychological types and subjective success in the teaching career. The research was quantitative, descriptive and cross-sectional, and data collection was carried out in two stages: the first, an online questionnaire, containing items of The Dual Aspect Importance & Achievement Career Success Scale (DAIA-CSS) and questions to characterize the respondent; the second, the Diagnosis of Psychological Types (DTP©), that was sent to all respondents in the first stage. The sample consisted of 729 federal university professors who completed the two stages of data collection. A second sample of 999 teachers was used to validate the DAIA-CSS. The main data analysis techniques were Confirmatory Factor Analysis and Structural Equation Modeling, both estimated by the lavaan package, in the R software with the aid of the RStudio® interface. The results showed that: (1) there is a predominance of teachers of the introversion, sensation, thinking and judgment types; (2) there are evidence for the validity of the DAIA-CSS factor structure; (3) in descending order, the importance of the SS dimensions for federal teachers included: financial security, positive impact, work-life balance, learning and development, positive work relationships, financial success and entrepreneurship; (4) despite previous studies claim that research on career success should consider different stages, the evidence wasn't found of a moderating effect of career stage on the relationship between psychological types and SS; (5) there is a positive and significant association of the latent variable of career stage with SS, because it indicates that the higher the age of the professors, the greater the professional and teaching experience, and the longer they have worked at the university, the greater the perception of SS; and (6) there is a direct relationship between psychological types and SS, with teachers of the introversion and perceptive types, cause they, consistently, have lower levels of SS than those of the extraversion and judgment types, respectively. The differences weren't observed between sensation and intuition and thinking and feeling types. At the end, the limitations of the study, contributions in the theoretical, practical and social spheres, as well as suggestions for future research are presented.

**Keywords:** Psychological types. Subjective success. Career success. Teaching career. Career stages.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Concepção de Jung sobre a psique .....	32
Figura 2: Desenvolvimento da personalidade para Jung .....	34
Figura 3: Cruz das funções .....	36
Figura 4: Estágios da carreira docente de acordo com Huberman (2000) .....	93
Figura 5: Estágios da carreira docente de Huberman (2000) e classes da carreira do magistério superior .....	96
Figura 6: Resumo da coleta de dados e amostras finais.....	110
Figura 7: Gênero, idade, estado civil e número de filhos da amostra.....	121
Figura 8: Nível educacional, estuda atualmente e área de formação da amostra...	122
Figura 9: Região de trabalho da amostra .....	124
Figura 10: Cargo de gestão, regime de dedicação e classe na carreira da amostra .....	126
Figura 11: Níveis de ensino que os professores da amostra atuam.....	127
Figura 12: Tempo de experiência profissional, experiência docente e atividade docente na UF da amostra.....	128
Figura 13: Renda e responsabilidade financeira da amostra .....	129
Figura 14: Preferências E-I, S-N, T-F, J-P na amostra.....	132
Figura 15: Preferências E-I, S-N, T-F, J-P e gênero .....	134
Figura 16: Preferências E-I, S-N, T-F, J-P e idade, tempo de experiência profissional, experiência docente no ensino superior e atividade docente da UF .....	135
Figura 17: Preferências E-I, S-N, T-F, J-P e área de formação.....	137
Figura 18: Preferências E-I, S-N, T-F, J-P e classe do magistério superior .....	140
Figura 19: Preferências E-I, S-N, T-F, J-P e renda bruta mensal individual.....	141
Figura 20: Modelo final da pesquisa.....	181

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Importância e realização das dimensões do sucesso subjetivo na carreira .....	152
---	-----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese das quatro preferências.....	37
Quadro 2: Os 16 tipos psicológicos.....	37
Quadro 3: Preferências de tipo e estilos de ensino .....	64
Quadro 4: Sete dimensões da DAIA-CSS.....	78
Quadro 5: Perfil dos professores participantes do pré-teste.....	102
Quadro 6: Alterações realizadas no questionário após o pré-teste .....	103
Quadro 7: Variáveis, definições operacionais e número de itens do questionário da primeira etapa de coleta de dados .....	107
Quadro 8: Intensidade dos tipos psicológicos .....	109
Quadro 9: Medidas e parâmetros dos indicadores de ajuste geral do modelo.....	113
Quadro 10: Matriz de amarração metodológica .....	117
Quadro 11: Distribuição dos tipos psicológicos na amostra .....	133
Quadro 12: Coeficientes de $\rho$ nas relações entre as variáveis de estágio da carreira .....	167
Quadro 13: Variáveis de controle incluídas no modelo final.....	170



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de UFs e docentes em exercício por região no Brasil .....	98
Tabela 2: Tamanho da amostra considerando o tamanho do efeito ( $f^2$ ) .....	99
Tabela 3: Total de professores convidados a participar da pesquisa .....	105
Tabela 4: Região e UF dos professores da amostra .....	125
Tabela 5: Ajuste dos modelos r-SS e i-SS de acordo com os acréscimos de índices de modificação .....	143
Tabela 6: Cargas fatoriais e $r^2$ .....	145
Tabela 7: Validades convergente e discriminante para i-SS e r-SS .....	148
Tabela 8: Níveis de importância e realização do sucesso subjetivo na carreira.....	151
Tabela 9: Correlação entre as dimensões da DAIA-CSS .....	158
Tabela 10: Modelos estimados para verificação do efeito moderador do estágio da carreira .....	165
Tabela 11: Validação do MM de estágio da carreira como VL .....	169
Tabela 12: Modelos estimados para verificação do estágio da carreira como VL no ME .....	173
Tabela 13: Modelo final com relações nas variáveis de 1ª ordem.....	176
Tabela 14: Indicadores de ajuste dos modelos .....	179

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

5C	<i>Cross-cultural collaboration on contemporary careers</i>
ad	Aprendizagem e Desenvolvimento
AFC	Análise Fatorial Confirmatória
AFE	Análise Fatorial Exploratória
AGFI	<i>Adjusted Goodness of Fit Index</i>
AVE	<i>Average Variance Extracted</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSS	<i>Criteria of Career Success Scale</i>
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFI	<i>Comparative-fit index</i>
DAIA-CSS	<i>The Dual Aspect Importance &amp; Achievement Career Success Scale</i>
DE	Dedicação Exclusiva
DF	<i>Degrees of Freedom</i>
DTP©	Diagnóstico de Tipos Psicológicos
E	Extroversão – <i>Extraversion</i>
emp	Empreendedorismo
etv	Equilíbrio Trabalho-Vida
F	Sentimento – <i>Feeling</i>
f <sup>2</sup>	Tamanho do efeito
GFI	<i>Goodness of Fit Index</i>
gl	Graus de Liberdade
HTMT	<i>Heterotrait-monotrait ratio</i>
I	Introversão – <i>Introversion</i>
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFES	Instituições Federais de Ensino
IM	Índice de Modificação
ip	Impacto Positivo
i-SS	Importância do sucesso subjetivo na carreira
J	Julgamento – <i>Judgement</i>

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional
MBTI	<i>Myers-Briggs Type Indicator</i>
ME	Modelo Estrutural
MEE	Modelagem de Equações Estruturais
MM	Modelo de Mensuração
N	Intuição – <i>Intuition</i>
NDE	Núcleo Docente Estruturante
P	Percepção – <i>Perception</i>
PDCHs	Práticas de Desenvolvimento do Capital Humano
R <sup>2</sup>	Variabilidade explicada
RMSEA	<i>Root Mean Square Error Of Approximation</i>
RMSEA-LI	Limite Inferior do RMSEA
RMSEA-LS	Limite Superior do RMSEA
r-SS	Realização do sucesso subjetivo na carreira
rtp	Relações de Trabalho Positivas
S	Sensação – <i>Sensing</i>
SCSI	<i>Subjective Career Success Inventory</i>
seg	Segurança Financeira
SO	Sucesso objetivo
SRMR	<i>Standardized Root Mean Square Residual</i>
SS	Sucesso subjetivo
T	Pensamento – <i>Thinking</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tecnologia da Informação
TLI	<i>Tucker-Lewis index</i>
UFs	Universidades federais
VL	Variável Latente

## LISTA DE SÍMBOLOS

$\beta$	Beta
$\lambda$	Carga fatorial
$\rho$	Correlação
$\chi^2$	Qui-quadrado
$\alpha$	Alfa
$\Omega$	Ômega

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>22</b>
1.1 Objetivos da pesquisa .....	25
1.2 Justificativas .....	26
1.3 Estrutura da tese .....	28
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>30</b>
2.1 Psicologia Analítica de Carl Gustav Jung: principais conceitos.....	30
2.2 Tipos psicológicos .....	35
2.2.1 Tipos gerais de atitude: Extroversão e Introversão .....	39
2.2.1.1 O tipo extrovertido .....	41
2.2.1.2 O tipo introvertido .....	43
2.2.2 Tipos irracionais ou perceptivos: Sensação e Intuição.....	45
2.2.2.1 O tipo sensação .....	47
2.2.2.2 O tipo intuição .....	49
2.2.3 Tipos racionais ou judicativos: Pensamento e Sentimento.....	52
2.2.3.1 O tipo pensamento .....	55
2.2.3.2 O tipo sentimento .....	58
2.2.4 Postura frente ao mundo: Julgamento e Percepção .....	59
2.2.5 Tipos e ensino .....	62
2.3 Carreira .....	66
2.4 Sucesso na carreira .....	69
2.4.1 Sucesso subjetivo na carreira: um construto multidimensional .....	73
2.5 Carreira docente.....	81
2.5.1 Barreiras para a carreira docente.....	83
2.5.2 Facilitadores para a carreira docente .....	86
2.6 Estágios da carreira .....	88
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>97</b>
3.1 Natureza da pesquisa .....	97
3.2 População e amostra .....	98
3.3 Coleta dos dados .....	100
3.3.1 Pré-teste.....	101

3.3.2 Primeira etapa da coleta dos dados .....	104
3.3.3 Segunda etapa da coleta dos dados .....	108
3.4 Análise dos dados .....	111
3.6 Cuidados éticos na pesquisa.....	118
<b>4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>120</b>
4.1 Caracterização da amostra .....	120
4.2 Tipos psicológicos dos professores universitários federais.....	129
4.3 Validação da DAIA-CSS.....	142
4.4 Importância e realização do sucesso subjetivo na carreira .....	149
4.5 Efeito moderador do estágio da carreira .....	159
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>182</b>
5.1 Resultados alcançados .....	182
5.2 Limitações do estudo .....	184
5.3 Contribuições .....	186
5.4 Sugestões para pesquisas futuras .....	187
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>189</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>212</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As transformações econômicas, tecnológicas e organizacionais têm contribuído para que as relações de trabalho e o conceito de carreira adquiram um novo significado (Guan, Arthur, Khapova, Hall, & Lord, 2019). As ideias tradicionais de trabalho e carreira que pressupõem segurança no emprego, promoção, comprometimento organizacional e atitudes passivas dos trabalhadores têm sido repensadas (Arthur, Claman, & DeFillippi, 1995; Hall, 2004; De Vos & Soens, 2008). Os pesquisadores contemporâneos apresentam definições abrangentes de carreiras, caracterizadas principalmente por relações de trabalho cada vez mais flexíveis e trajetórias profissionais menos previsíveis (Parker, Khapova, & Arthur, 2009; Sullivan & Baruch, 2009; Guan *et al.*, 2019).

As carreiras podem ser descritas de duas maneiras fundamentalmente distintas: objetiva e subjetiva (Arthur, Khapova, & Wilderom, 2005). Tal diferenciação foi apresentada inicialmente por Hughes, em 1937. Enquanto a carreira objetiva diz respeito às interpretações organizacionais ou sociais da situação profissional de um indivíduo, a carreira subjetiva compreende a apreciação e interpretação do sujeito sobre a sua vida como um todo, incluindo a própria carreira (Hughes, 1937; Stebbins, 1970; Barley, 1989; Arthur, 1994).

O estudo das carreiras atuais não somente evidencia os indivíduos como protagonistas da sua própria história de trabalho, mas também destaca como as atitudes e competências pessoais podem contribuir para o desenvolvimento e o sucesso profissional (Ceschi, Costantini, Phillips, & Sartori, 2017). Um dos preditores do sucesso na carreira que tem sido relatado em estudos transversais e longitudinais é a personalidade (Seibert & Kraimer, 2001; Wille, De Fruyt, & Feys, 2013; Semeijn, van der Heijden, & De Beuckelaer, 2020). Considerando a visão de homem e de desenvolvimento da personalidade apresentada por Carl Gustav Jung, esta tese investiga a relação entre tipos psicológicos e o sucesso subjetivo na carreira docente.

Em 1921, Jung publicou a obra “Tipos Psicológicos”, em que discorre sobre como o homem se relaciona com outros homens, com as coisas e com o mundo (Silveira, 1981; Casado, 1993). O principal interesse de Jung era compreender o desenvolvimento da personalidade, o que foi possível por meio de suas experiências

personais e clínicas (Casado, 1993; Jung, 2013). Na definição de tipos psicológicos, Jung (2013) diferenciou três conjuntos de preferências: tipos gerais de atitude (extrovertido e introvertido), tipos irracionais ou perceptivos (sensação e intuição), e tipos racionais ou judicativos (pensamento e sentimento). Anos mais tarde, a partir da abordagem de Jung, Katharine Cook Briggs e Isabel Briggs apresentaram uma derivação do conceito junguiano de função psíquica que diz respeito à forma preferencial de postura frente ao mundo externo (julgamento e percepção) (Myers & Myers, 1997; Muritiba, Muritiba, & Casado, 2010).

Jung destaca que os indivíduos vivem em razão de seus objetivos e causas, isto é, futuro e passado (Casado, 1993). A partir desse enfoque, o objetivo do homem, para Jung, é a autorrealização, também chamada de individuação (Casado, 1993; Feist *et al.*, 2015). A autorrealização só é atingida quando há um equilíbrio entre os conteúdos conscientes e inconscientes<sup>1</sup> (Casado, 1993), sendo esse um processo de integração entre polos opostos (Feist *et al.*, 2015). Em outras palavras, “[...] o homem só se torna um ser integrado, tranquilo, fértil e feliz quando (e só então) o seu processo de individuação está realizado, quando consciente e inconsciente aprenderem a conviver em paz e completando-se um ao outro” (Freeman, 1964, p. 14).

A compreensão das peculiaridades dos seres humanos é útil para que seja possível utilizar de forma produtiva as diferenças de cada um (Casado, 1998). No entanto, cabe ressaltar que, de acordo com Ackerman (1996), ainda que os interesses e os tipos de personalidade estejam relacionados com a escolha por uma carreira, eles não podem prever o sucesso nessa área.

O sucesso é o resultado das experiências de carreira de uma pessoa (Arthur *et al.*, 2005) e pode ser determinado por medidas objetivas e subjetivas (Judge, Cable, Boudreau, Bretz Jr., 1995; Arthur *et al.*, 2005). Tal como na tipologia junguiana, a autorrealização está presente nas pesquisas sobre sucesso na carreira, especialmente quando o foco é o sucesso subjetivo, de forma que a carreira pode ser fonte de autorrealização (Broadbridge & Parsons, 2005; Hoover, 2007; Volmer & Spurk, 2011; Darokah & Malute, 2012; Tuerwahong & Sulaiman, 2018; Salleh, Omar, Aburumman, Mat, & Almhairat, 2020). Enquanto o sucesso objetivo (SO) é avaliado por critérios visíveis – como remuneração, promoções e posição hierárquica na

---

<sup>1</sup> Os conceitos de consciente e inconsciente são apresentados no capítulo 2.1.



organização –, o sucesso subjetivo (SS) diz respeito à forma como o próprio indivíduo considera e qualifica sua carreira (Van Maanen, 1977; Jaskolka & Beyer, 1985; Greenhaus, Parasuraman, & Wormley, 1990; Judge *et al.* 1995; Judge, Higgins, Thoresen, & Barrick, 1999; Bagdadli & Gianecchini, 2019; Giraud, Bernard, & Trinchera, 2019).

Diante do que foi apresentado, parece plausível supor que exista alguma relação entre os tipos psicológicos e o sucesso na carreira, especialmente porque já foram investigadas relações um tanto próximas, tais como entre tipos psicológicos ou tipos de personalidade e (1) sucesso na gestão de projetos (Creasy & Anantatmula, 2013; Cohen, Ornoy, & Keren, 2013), (2) sucesso de pequenos varejistas (Rice Jr. & Lindecamp, 1989), (3) sucesso de vendas (Davenport, 2018) e (4) sucesso acadêmico no ensino superior (Kapitány, Kiss, & Kun, 2014). Apesar disso, não foram encontrados estudos que discutem tal associação, sendo essa uma primeira lacuna que esta tese pretende começar a preencher. Ressalta-se ainda que, de acordo com Parker (2002), os pesquisadores evitam interpretar e explicar o mundo como vivido pelas pessoas, isto é, a carreira subjetiva e o SS. Isso acontece devido à dificuldade de mensurar com rigor algo que é tão abstrato e personalizado (Parker, 2002). Aqui surge uma segunda lacuna teórica, associada à necessidade de utilizar medidas subjetivas de sucesso na carreira, visto que as alterações quanto ao significado de carreira, as organizações contemporâneas e as novas atitudes dos trabalhadores (Shockley, Ureksoy, Rodopman, Poteat, & Dullaghan, 2016; Guan *et al.*, 2019) parecem deixar nítido que as medidas de SO são cada vez menos alinhadas com o contexto atual (Shockley *et al.*, 2016).

Gunz e Heslin (2005) destacaram que apesar de grande parte das pesquisas sobre sucesso na carreira serem operacionalizadas por meio de medidas objetivas de sucesso, um ponto de vista alternativo deve ser aprofundado. É necessário que o próprio indivíduo possa decidir o que é sucesso para ele, o que é possível por meio de uma perspectiva subjetiva. A mais recente escala de mensuração do SS – *The Dual Aspect Importance & Achievement Career Success Scale* (DAIA-CSS) (Briscoe *et al.*, 2021) – vai além de compreender o quanto o indivíduo está satisfeito/realizado

com o nível de sucesso que alcançou em sua carreira, mas ainda mede o quanto cada aspecto da carreira é importante para o respondente<sup>2</sup>.

A investigação proposta nesta tese é direcionada para uma carreira específica: de professores do ensino superior que trabalham em universidades federais (UFs) brasileiras. Embora a docência seja uma profissão antiga, estudos que analisam a carreira docente são relativamente recentes (Favatto & Both, 2019). As pesquisas sobre essa temática ganharam destaque a partir da década de 1970, mas ainda há uma carência de estudos que tratam especificamente do professor do ensino superior (Freire & Fernandez, 2015).

Por fim, Melamed (1996) afirma que os estudos que tratam sobre sucesso na carreira devem considerar os diferentes estágios, já que os fatores que explicam o sucesso variam à medida que os indivíduos avançam de um estágio para o outro. Assim, busca-se ainda verificar se o estágio da carreira é moderador da relação entre tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente. Pesquisas anteriores (Lynn, Cao, & Horn, 1996; Pan & Zhou, 2015) revelaram que o estágio da carreira pode ter efeitos sobre os comportamentos e atitudes dos indivíduos no trabalho e que as preferências individuais associadas aos critérios de sucesso na carreira podem mudar com o tempo. Dessa forma, a mudança e o desenvolvimento ao longo do tempo são centrais para o entendimento das carreiras (Hupkens, Akkermans, Solinger, & Khapova, 2021). Além disso, nos diferentes estágios da carreira os trabalhadores possuem necessidades, atitudes e preocupações múltiplas (Conway, 2004; Kooij & Boon, 2018).

A investigação foi, então, realizada para responder ao seguinte problema de pesquisa: *Qual a relação entre tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente?*

### 1.1 Objetivos da pesquisa

---

<sup>2</sup> Esse é um avanço em relação às escalas propostas anteriormente, que mensuram apenas o quanto alguém está feliz (ou não) com o sucesso em sua carreira, mas não são suficientes para compreender se determinadas dimensões do sucesso realmente importam para o indivíduo.

A fim de responder ao problema de pesquisa, o objetivo geral desta tese é **investigar a relação entre tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente.**

Os objetivos específicos abrangem:

- identificar os tipos psicológicos dos professores universitários federais;
- validar a DAIA-CSS, em português, no contexto dos professores universitários federais;
- comparar a percepção dos professores universitários federais quanto à importância e à realização do sucesso subjetivo em suas carreiras;
- verificar se o estágio da carreira é moderador da relação entre tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente.

## 1.2 Justificativas

### *Justificativa teórica*

Uma preocupação central nas pesquisas sobre desenvolvimento de carreira é a relevância do papel da personalidade (Feldman & Arnold, 1985). As diferenças de personalidade e tipos psicológicos já foram estudados em relação a diversos aspectos, tais como motivação para o trabalho (Silveira, 2006), preferência por métodos de ensino em administração (Muritiba *et al.*, 2010), formação de contratos psicológicos (Menegon, 2010), competências empreendedoras (Lenzi, Santos, Casado, & Kuniyoshi, 2015), preferência de carreira (Sahinidis, Gkika, Tsaknis, & Stavroulakis, 2020), tomada de decisão (Iswari, 2020), entre outros. No entanto, após revisão da literatura<sup>3</sup> disponível nas bases de dados Scopus, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Web of Science*, não foram encontradas pesquisas sobre a relação entre os tipos psicológicos e o sucesso subjetivo na carreira docente, o que justifica a presente pesquisa como uma tentativa de preencher essa lacuna teórica.

---

<sup>3</sup> A síntese da pesquisa sobre as publicações indexadas nas bases de dados está disponível no Apêndice A.

A relevância desta tese também é justificada pela possibilidade de mais bem entender o sucesso para professores universitários federais. De acordo com Shockley *et al.* (2016) e Akkermans e Kubasch (2017), o sucesso na carreira é um tópico de considerável interesse de pesquisa. Os estudos sobre a temática tratam principalmente da definição de carreiras de sucesso, preditores e taxonomias, incluindo SO e SS (Shockley *et al.*, 2016; Akkermans & Kubasch, 2017). Apesar disso, pouco se sabe sobre a opinião de professores no que diz respeito ao sucesso e à satisfação em suas carreiras (Araújo, Miranda, & Pereira, 2017; Gubler *et al.*, 2019). Destaca-se ainda que estudar o sucesso na carreira a partir de carreiras específicas de grupos profissionais pode contribuir significativamente para o entendimento da temática (Akkermans & Kubasch, 2017).

Finalmente, cabe mencionar que esta pesquisa reúne, de um lado, a abordagem clássica junguiana e identifica os tipos psicológicos propostos por Jung a partir de uma ferramenta criada há quase 25 anos, o Diagnóstico de Tipos Psicológicos (DTP©) (Casado, 1998), e, de outro lado, uma ferramenta para mensurar o sucesso subjetivo na carreira cuja validação foi publicada em 2021, a DAIA-CSS (Briscoe *et al.*, 2021). A validação, em português, no contexto dos professores universitários federais, dessa última escala também se apresenta como uma justificativa teórica do presente estudo.

### *Justificativa prática*

Na prática, conhecer o próprio tipo psicológico é uma possibilidade de autoconhecimento. O resultado do tipo informa os pontos fortes e as aptidões específicas do indivíduo, mas também destaca os aspectos limitantes, permitindo ao professor focar em suas maiores fraquezas. Além disso, a partir desta pesquisa os professores terão a oportunidade de refletir sobre o sucesso em suas carreiras, avaliando o quanto cada dimensão é importante para eles e o quanto estão realizados – especialmente sobre questões como aprendizado e desenvolvimento, impacto positivo do trabalho, sucesso financeiro, relações de trabalho, entre outras. Isso permite refletir sobre o impacto do trabalho nos aspectos mais amplos de suas vidas,

incluindo questões como saúde, bem-estar, relacionamentos familiares e sociais, atividades não profissionais, entre outras.

Os resultados desta pesquisa também podem ser especialmente úteis para os orientadores de carreira. Um dos aspectos da vida em que é observada a influência dos tipos psicológicos é a escolha da profissão (Myers & Myers, 1997). O trabalho ideal, para alguns, pode ser aquele que permite ganhar uma alta remuneração, para outros envolve a possibilidade de ser criativo e original, outros ainda preferem a estabilidade e segurança (Myers & Myers, 1997). Essas diferenças podem estar associadas às preferências no uso de determinadas funções psicológicas. Assim, a partir da identificação do tipo psicológico e das variáveis associadas ao sucesso para cada um, os conselheiros podem “[...] desenvolver projetos de carreira baseados nas metas que cada indivíduo prioriza alcançar” (Moura & Silva, 2019, p. 21), aumentando a eficácia da sua intervenção.

### *Justificativa social*

Por último, a literatura demonstra que os docentes, especialmente aqueles no início de suas carreiras, enfrentam diversos desafios no ambiente de trabalho, tais como dificuldade na ambientação com a cultura da universidade, solidão, estrutura deficiente para a realização de suas atividades e ausência de suporte profissional (Freire & Fernandez, 2015; Albuquerque & Gonçalves, 2019; De Sordi, 2019; Ruy & Chaluh, 2019). Essas experiências negativas associadas à carreira podem, de acordo com Santos (2016), impactar de forma mais intensa nas atitudes e percepções dos indivíduos quanto ao sucesso na carreira. As percepções de sucesso certamente serão diferentes para aqueles que tiveram experiências positivas no trabalho (Santos, 2016). Se “o professor motivado e realizado tem maior probabilidade de ter alunos que também possuam tais características” (Rausch & Dubiella, 2013, p. 1048), então o sucesso na carreira docente deve ser considerado não somente no nível individual ou pessoal, mas também em razão do seu impacto social.

### 1.3 Estrutura da tese

Esta tese está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, esta introdução, é feita uma contextualização dos temas centrais da pesquisa, seguido do problema de pesquisa, objetivos geral e específicos e justificativas que demonstram a relevância do que é proposto.

No segundo capítulo está a fundamentação teórica da pesquisa, que contempla a Psicologia Analítica de Jung, os tipos psicológicos, carreira, sucesso na carreira, carreira docente e estágios da carreira.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos propostos para nortear a pesquisa, a saber: natureza da pesquisa, população e amostra, coleta dos dados, análise dos dados e cuidados éticos na pesquisa.

No quarto capítulo estão as discussões dos resultados obtidos. Inicialmente é apresentado o perfil dos respondentes. Os tópicos seguintes contêm informações que respondem a cada um dos quatro objetivos específicos, e encerra com o modelo final, que responde ao objetivo geral.

Por fim, no quinto capítulo estão as considerações finais, com a apresentação dos resultados alcançados, limitações do estudo, contribuições e sugestões para pesquisas futuras.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com vistas a esclarecer o problema de pesquisa, definir os melhores percursos metodológicos e, posteriormente discutir os resultados (Kumar, 2011), esta fundamentação teórica é apresentada. Este capítulo é dividido em seis seções: Psicologia Analítica de Jung, tipos psicológicos, carreira, sucesso na carreira, carreira docente e estágios da carreira.

### 2.1 Psicologia Analítica de Carl Gustav Jung: principais conceitos

Carl Gustav Jung, psiquiatra suíço, estava especialmente preocupado em compreender o “segredo da personalidade” (Casado, 1993). Sua teoria foi chamada de Psicologia Analítica. A personalidade como um todo é chamada de psique por Jung (Casado, 2013). Nas palavras dele: “por psique entendo a totalidade dos processos psíquicos, tanto conscientes quanto inconscientes” (Jung, 2013, p. 424). Assim, a psique compreende todos os sentimentos e comportamentos do indivíduo, além de ser um guia que adapta o homem nos ambientes sociais e físicos (Casado, 1993).

Com o termo psique, Jung apresenta a ideia de que o indivíduo é um todo. Diferentemente de outras teorias psicológicas, que consideram que a personalidade do indivíduo “[...] vai sendo adquirida aos poucos e que só posteriormente surge uma unidade coerente e organizada” (Casado, 1993, p. 21), a teoria junguiana afirma que as pessoas já nascem como um todo (Casado, 1993, 1998). A psique, para Jung, é composta por três níveis: a consciência, o inconsciente pessoal e o inconsciente coletivo.

A consciência é o único nível da psique conhecido diretamente pelo indivíduo e diz respeito ao que é assimilado do mundo (Casado, 1993). Para Jung (2013, p. 440), “a consciência é a função ou atividade que mantém relação dos conteúdos psíquicos com o eu”<sup>4</sup>. Assim, se uma pessoa é alheia a si mesmo e ao ambiente ao seu redor, provavelmente não possui desenvolvimento satisfatório da personalidade (Casado, 1993). A consciência é descontínua, limitada a visões momentâneas; o

---

<sup>4</sup> Jung (2013, p. 444) faz uma diferenciação entre *eu* e *si-mesmo*: “o eu é o sujeito apenas de minha consciência, mas o si-mesmo é o sujeito de meu todo, também da psique inconsciente”.

inconsciente, por outro lado, é contínuo, e pode ser individual ou coletivo (Casado, 1993).

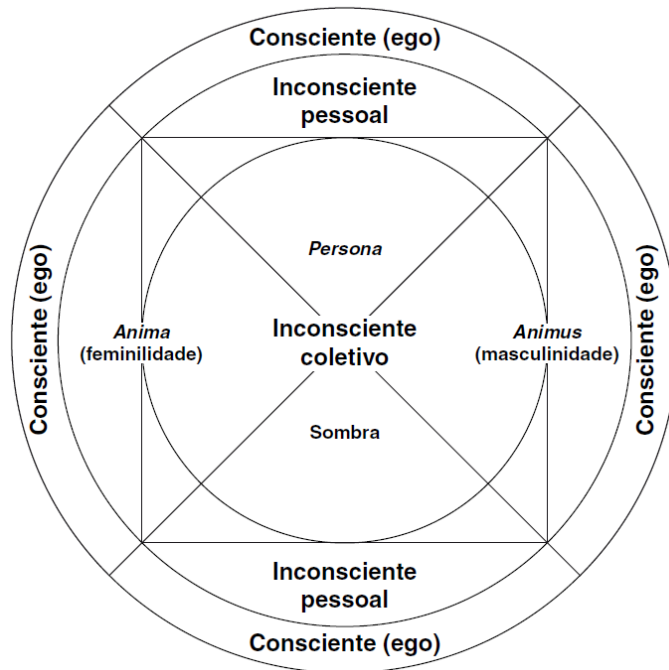
O inconsciente, para Jung (2013), reúne os conteúdos ou processos psíquicos que não são conscientes, ou seja, que não têm relação explícita com o eu, sendo subdividido em inconsciente pessoal e inconsciente coletivo. O inconsciente pessoal é um local anexo ao ego, para onde vão as experiências rejeitadas pelo ego, como aquelas reprimidas, esquecidas ou desprezadas pelo consciente (Casado, 1993, 1998). Compreende “todas as aquisições da existência pessoal: o esquecido, o reprimido, o subliminalmente percebido, pensado e sentido” (Jung, 2013, p. 466-467). O que é vivido e experimentado não deixa de existir e, portanto, não é extinguido da psique, mas “arquivado” no inconsciente pessoal (Casado, 1993). O inconsciente pessoal é único para cada indivíduo, pois é formado por experiências pessoais (Feist *et al.*, 2015).

Ao lado dos conteúdos inconscientes pessoais estão aqueles que não foram adquiridos nas experiências pessoais, mas que provêm da estrutura cerebral herdada do passado ancestral do homem (Casado, 1993; Jung, 2013). O inconsciente coletivo abrange “[...] as conexões mitológicas, os motivos e imagens que podem nascer de novo, a qualquer tempo e lugar, sem tradição ou migração históricas” (Jung, 2013, p. 467). Essa herança não significa que os indivíduos se lembram dela de forma consciente, mas é uma predisposição para lidar com o mundo da mesma maneira que os antepassados (Casado, 1993). Por isso, admite-se que “todos os seres humanos têm, até certo ponto, o mesmo inconsciente coletivo” (Casado, 1993, p. 23). A Figura 1 representa a psique para Jung.

Outro conceito da psicologia analítica de Jung é a energia psíquica, também chamada de libido. Por libido entende-se “[...] a energia psíquica. A energia é a intensidade do processo psíquico, seu *valor psicológico*” (Jung, 2013, p. 474, itálico do autor). Em outras palavras, “da mesma forma que o alimento é transformado em energia biológica, as experiências são ‘consumidas’ e transformadas em energia psíquica” (Casado, 1993, p. 17).



Figura 1: Concepção de Jung sobre a psique



Nota: os conceitos de persona, anima, animus e sombra não são considerados essenciais para o atingimento dos objetivos desta tese e, por essa razão, não foram contemplados no texto. Para um maior entendimento, recomenda-se a leitura do capítulo “Chegando ao inconsciente”, de Carl G. Jung, no livro “O Homem e seus Símbolos” (Jung, 1964).

Fonte: Feist *et al.* (2015, p. 78).

Por último, além dos conceitos de psique e libido, outro aspecto significativo da psicologia analítica junguiana é o desenvolvimento da personalidade. Para Jung, o indivíduo constantemente busca progredir de um estágio de desenvolvimento para outro mais complexo (Casado, 1993, 1998). A personalidade é desenvolvida em vários estágios e algumas pessoas podem chegar à autorrealização – também chamada de individuação (Casado, 1993; Feist *et al.*, 2015). Cabe destacar, entretanto, que o processo de individuação não se desenvolve de forma linear (Silveira, 1981). Nas palavras de Jung (2013, p. 467):

A individuação, em geral, é o processo de formação e particularização do ser individual e, em especial, é o desenvolvimento do indivíduo psicológico como ser distinto do conjunto, da psicologia coletiva. É, portanto, um *processo de diferenciação* que objetiva o desenvolvimento da personalidade individual. É uma necessidade natural; e uma coibição dela por meio de regulamentos, preponderante ou até exclusivamente de ordem coletiva, traria prejuízos para a atividade vital do indivíduo (itálico do autor).

Em essência, a individuação é uma “tendência instintiva a realizar plenamente potencialidades inatas” (Silveira, 1981, não paginado). No desenvolvimento da personalidade, a estrutura inicial, que é simples, torna-se mais evoluída e complexa (Casado, 1993). Assim, “a individuação coincide com o desenvolvimento da consciência que sai de um estado primitivo de identidade [...]. Significa um alargamento da esfera da consciência e da vida psicológica consciente” (Jung, 2013, p. 469).

Os estágios da personalidade, segundo Jung, são: a infância, a juventude, a meia-idade e a velhice. A infância inclui o período entre o nascimento e a puberdade. A energia psíquica é voltada para a sobrevivência e para o atendimento dos instintos básicos (Casado, 1993, 1998). Nesse estágio ocorre o desenvolvimento do ego, inicia-se o pensamento lógico e verbal, e as crianças começam a falar de si mesmas na primeira pessoa (Feist *et al.*, 2015).

O estágio da juventude e início da maturidade compreende o período da puberdade até metade da vida (Feist *et al.*, 2015). Nesse estágio a psique começa a tomar forma e o indivíduo se depara com desafios e a necessidade de tomar decisões relacionadas à vida social, tais como escolher uma profissão, obter independência dos pais, construir uma família e definir o próprio caminho (Casado, 1993, 1998; Feist *et al.*, 2015). Uma das principais dificuldades da juventude é não se “[...] apegar à consciência limitada da infância, evitando, assim, problemas pertinentes ao tempo presente da vida” (Feist *et al.*, 2015). Quando o indivíduo está preparado de forma adequada, a “[...] transição entre as fantasias infantis e as imposições da vida será feita sem maiores dificuldades” (Casado, 1998, p. 32).

A meia-idade<sup>5</sup> começa aproximadamente aos 35 ou 40 anos. Jung enfatizou que é nesse estágio, na segunda metade da vida, que o indivíduo pode conciliar os vários aspectos da personalidade e atingir a individuação (ou autorrealização) (Feist *et al.*, 2015). Na meia-idade espera-se que o indivíduo tenha constituído uma família, esteja exercendo sua profissão e integrado na comunidade (Casado, 1998), isto é, já

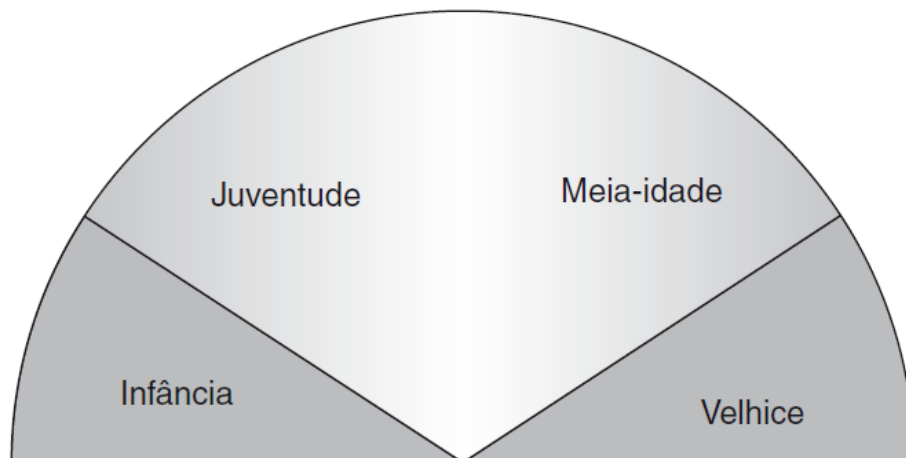
---

<sup>5</sup> De acordo com Casado (1993), os psicólogos parecem não demonstrar grande interesse com o estágio da meia-idade, concentrando-se principalmente na infância, adolescência e velhice. Jung é um dos poucos a aprofundar-se no processo da maturidade, o que está associado à sua experiência clínica – visto que grande parte dos seus pacientes eram adultos –, bem como à sua experiência pessoal, já que aos 36 anos viveu um período de grandes mudanças e questionamentos, o que marca o início do confronto com seu inconsciente (Casado, 1993, 1998).

possua certa adaptação o ambiente externo (Casado, 1993). Provavelmente esses eram os objetivos dos estágios anteriores e, ao alcançá-los, pode surgir um sentimento de vazio e depressão (Casado, 1998). Isso significa que a energia que era empregada para o alcance de determinados objetivos foi retirada, gerando um vácuo (Casado, 1998). A saída apresentada por Jung requer que o indivíduo encontre um novo conjunto de valores e objetivos, de forma que possa reconduzir a libido nas adaptações externas (Casado, 1993, 1998).

O último estágio apresentado por Jung, a velhice, assemelha-se à infância, já que o indivíduo volta ao inconsciente (Casado, 1993). Jung comparou os estágios de desenvolvimento da personalidade com a jornada do sol pelo céu, em que o brilho do sol representa a consciência, conforme a Figura 2.

Figura 2: Desenvolvimento da personalidade para Jung



Fonte: Feist *et al.* (2015, p. 83).

Como já mencionado, Jung estava particularmente interessado em compreender a personalidade. Ele constatou, a partir de sua prática médica, que existem diferentes tipos de personalidade, aos quais deu o nome de tipos psicológicos (Jung, 2013). A primeira apresentação de seu estudo foi em 1913, no Congresso Internacional de Munique, quando apresentou “Uma Contribuição ao Estudo dos Tipos Psicológicos” (Casado, 1993). Em 1921 é publicada a obra “Tipos Psicológicos”, resultado do interesse de Jung em compreender as diferenças entre as pessoas.

## 2.2 Tipos psicológicos

As diferenças de tipos psicológicos não estão associadas ao sexo, nem à classe social a que o indivíduo pertence. Jung (2013) afirma que é possível encontrar o mesmo tipo psicológico em trabalhadores comuns e pessoas importantes para uma nação, indicando que os tipos são aleatoriamente distribuídos. A partir dessa tipologia, o autor desenvolveu uma psicologia individual que explica atributos e comportamentos de uma pessoa específica (Lenzi *et al.*, 2013).

A primeira diferença de tipos percebida por Jung (2013) diz respeito aos tipos por ele chamados de introvertido e extrovertido, que são tipos gerais de atitude (ou de disposição). O movimento da energia psíquica é direcionado para o mundo interior, no caso dos introvertidos, ou para o exterior, quando extrovertidos (Goto, Kamei, & Fujii, 2007). Cabe ressaltar que todas as pessoas apresentam as atitudes introvertida e extrovertida, no entanto, cada uma possui uma atitude mais frequente (Lenzi *et al.*, 2015).

Apesar da diferenciação entre os introvertidos e extrovertidos, os indivíduos não podem ser distinguidos apenas por tais “características universais”, já que outras diferenças significativas não são explicadas pelos tipos gerais de atitude. Assim, um introvertido pode ser bastante diferente de outro introvertido, e isso ocorre porque cada um pode ter uma preferência por funções ou processos mentais distintos para se relacionar com o mundo externo ou interno (Paranzini & Kanaane, 2016). Por isso, devem ser avaliadas ainda as funções psicológicas básicas de cada um, também chamadas de tipos funcionais (Jung, 2013). A função psicológica (ou psíquica) é definida por Casado (1993, p. 37) como:

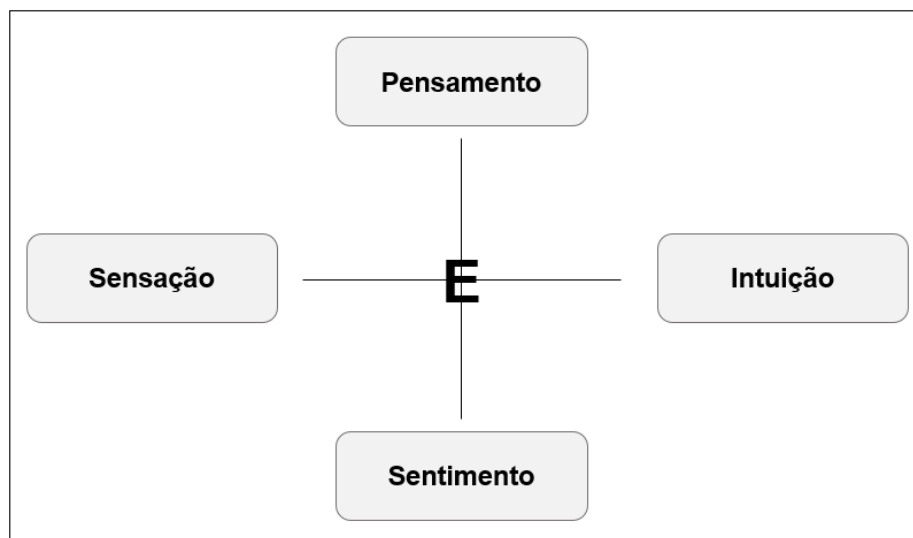
[...] uma determinada atividade da psique que apresenta uma consistência interna, mantendo-se idêntica a si mesmo, frente às mais distintas circunstâncias. As funções psíquicas são atributos da consciência e devem orientá-la tanto nos assuntos originários no meio-ambiente [*sic*] como naqueles processos relacionados ao inconsciente. É uma atribuição congênita, que estabelece habilidades, aptidões e tendências no relacionamento do indivíduo com o mundo e consigo mesmo.

As funções básicas são: sensação, intuição, pensamento e sentimento, sendo que as funções sensação e intuição são chamadas funções (ou tipos) irracionais ou perceptivas e as funções pensamento e sentimento são nomeadas funções (ou tipos)

racionais ou judicativas (Jung, 2013). O autor destaca ainda que quase nunca as funções psicológicas básicas possuem a mesma força ou nível de desenvolvimento em um indivíduo. Isso significa que normalmente prevalece uma ou outra função. De acordo com a predominância de uma das funções, há um tipo equivalente, sendo que cada um desses tipos pode ser introvertido ou extrovertido (Jung, 2013).

A Figura 3 apresenta as funções psicológicas, de acordo com Jung, em que o eu (E), representa o centro da consciência (ego).

Figura 3: Cruz das funções



Fonte: elaborada pela autora com base em Jung (1996, p. 13).

Os tipos psicológicos propostos por Jung (2013) tratam das diferenças individuais a partir dos tipos gerais de atitude (extroversão e intuição) e dos tipos funcionais (sensação, intuição, pensamento e sentimento). Tempos depois, a partir da abordagem de Jung, Isabel e Katharine Briggs apresentaram uma derivação do conceito junguiano de função psíquica que diz respeito à forma preferencial de postura frente ao mundo externo (julgamento e percepção) (Myers & Myers, 1997; Muritiba *et al.*, 2010).

Isabel e Katharine, apesar de não terem formação em Psicologia, buscavam contribuir com a seguinte questão: como as preferências de cada personalidade – com base na teoria de tipos de Jung – pode ajudar a identificar o trabalho que cada um pode realizar com maior facilidade e eficiência, mesmo sem experiência? Com base

nisso, em 1943 elas criaram o *Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI), instrumento popular e amplamente utilizado para indicar as preferências junguianas (Myers & Myers, 1997).

O tipo psicológico é uma combinação de quatro preferências, com dois polos em cada uma, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Síntese das quatro preferências

Preferências	
Tipos gerais de atitude	Extroversão – <i>Extraversion</i> (E) Introversão – <i>Introversion</i> (I)
Tipos irracionais ou perceptivos	Sensação – <i>Sensing</i> (S) Intuição – <i>iNtuition</i> (N)
Tipos racionais ou judicativos	Pensamento – <i>Thinking</i> (T) Sentimento – <i>Feeling</i> (F)
Postura frente ao mundo	Julgamento – <i>Judgement</i> (J) Percepção – <i>Perception</i> (P)

Nota: a nomenclatura dos tipos está associada com a primeira letra de cada um dos traços, em inglês. No caso da intuição, como introversão já é abreviada com a letra I, é utilizada a segunda letra da palavra: N.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

As funções apresentadas no Quadro 1 estão presentes em todos os indivíduos, sendo que as mais desenvolvidas estão no consciente, enquanto as menos desenvolvidas encontram-se no inconsciente. Essas funções resultam em 16 tipos psicológicos possíveis, conforme o Quadro 2.

Quadro 2: Os 16 tipos psicológicos

Tipos psicológicos			
ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Sobre os tipos psicológicos cabe ainda destacar as funções superior, inferior e auxiliar. Dentre as quatro funções psicológicas (sensação, intuição, pensamento e sentimento) existe uma que é preferida pelo indivíduo e, em razão de seu maior uso, torna-se mais desenvolvida e diferenciada (Casado, 1993). A função superior (também chamada dominante) é a função preferida do indivíduo e lhe confere

características mais evidentes. Já a função inferior é aquela menos desenvolvida no indivíduo e oposta à função dominante (Casado, 1993), ou seja, é sempre da mesma natureza da função dominante (Menegon, 2010). Assim, se a função superior é perceptiva, a inferior será da mesma natureza, isto é, perceptiva. Se, por exemplo, a função sensação é dominante, então a intuição é a função inferior. De forma semelhante, alguém que tenha o sentimento como função superior, terá no pensamento a função inferior. Já a função auxiliar possui importância secundária no sentido de “[...] não ser ela, como a função principal, única e exclusiva, absolutamente indispensável e decisiva, mas ser função auxiliar e complementar” (Jung, 2013, p. 418).

A preferência por uma entre as quatro funções psicológicas gera diferenças significativas entre as pessoas, de forma que sejam mais bem “[...] dotadas nos aspectos abrangidos pela sua função dominante, ao mesmo tempo em que tenham na função inferior seus aspectos mais primitivos e arcaicos” (Casado, 1993, p. 38). Indivíduos do tipo pensamento, por exemplo, estão mais voltados para a lógica e são caracterizados pela impessoalidade. Ao tomar decisões, não se preocupam com os efeitos que podem ser causados nas pessoas, pois essas são características do tipo oposto, o sentimento. Assim, a primazia de uma função exclui o da outra, por isso são opostas (Casado, 1993). Apesar disso, também são complementares, pois ninguém é apenas pensamento ou apenas sentimento. É importante ressaltar, entretanto, que as funções opostas não possuem os mesmos níveis de intensidade em uma mesma pessoa, e essa é a principal dificuldade para a adequação do indivíduo, pois ao priorizar uma função (superior), seu oposto/complementar é omitido (Casado, 1993).

A função superior é, necessariamente, consciente, enquanto a função inferior é inconsciente (Casado, 1993; Andrade, 2011). Para identificar a função superior, Myers e Myers (1997) sugerem observar a preferência JP, que diz respeito à forma com o indivíduo lida com o mundo exterior. O tipo extrovertido direciona a libido para o objeto, para o mundo exterior e, portanto, a sua função superior aparece na preferência JP. Logo, o tipo extrovertido julgador possui função superior T ou F, enquanto o tipo extrovertido perceptivo possui função superior S ou N. Para o tipo introvertido, utiliza-se a lógica oposta. A função superior do introvertido não está na preferência JP porque ele prefere não usar tal função para lidar com o mundo externo.

Assim, a função superior do tipo introvertido julgador é S ou N, e do tipo introvertido perceptivo é T ou F.

Por último, a função secundária ou auxiliar é sempre de natureza diferente da função dominante, não podendo estar em oposição à função principal (Casado, 1993; Jung, 2013). Se a função superior é perceptiva, por exemplo, a função auxiliar é judicativa e vice-versa. Ao lado do pensamento, por exemplo, a função secundária poderá ser a sensação ou intuição (que possuem natureza diversa: a principal é judicativa e a secundária perceptiva), mas nunca o sentimento, pois essa é a função oposta ao pensamento e, por isso, é a função inferior.

Apresentadas as considerações gerais sobre os tipos psicológicos, bem como as funções superior, inferior e auxiliar, a seguir são evidenciadas as características das preferências E-I, S-N, T-F e J-P, que são opostas e complementares.

### 2.2.1 Tipos gerais de atitude: Extroversão e Introversão

Os tipos gerais de atitude – extroversão e introversão – se diferem quanto ao comportamento que demonstram em relação ao objeto, sendo totalmente opostos (Jung, 2013). Enquanto o tipo extrovertido volta-se ao objeto, o tipo introvertido direciona seu interesse para o sujeito. Objeto é tudo o que está fora do indivíduo, incluindo outras pessoas, coisas, tradições, organizações e qualquer outra condição física (Casado, 1993). Sujeito diz respeito ao mundo interno e particular da psique, que não pode ser diretamente observado por terceiros (Casado, 2013).

O tipo de atitude “[...] não pode ser objeto de decisão e intenção conscientes, deve necessariamente agradecer sua existência a um fundamento inconsciente e instintivo” (Jung, 2013, p. 345). Considerando que não é possível escolher o tipo e que sua distribuição parece ser aleatória, Jung (2013) exemplifica que, em condições normais<sup>6</sup>, duas crianças irmãs podem expressar tipos opostos ainda que não haja modificação na atitude dos pais.

Para muitos leigos, o termo extrovertido significa que uma pessoa é sociável, e introvertido indica alguém tímido (Myers, McCaulley, Quenk, & Hammer, 1998). No

---

<sup>6</sup> De acordo com Jung (2013, p. 346): “quando ocorre uma falsificação do tipo, devido a influências externas, o indivíduo se torna, na maioria dos casos, neurótico e a cura só é possível restabelecendo-se a atitude que naturalmente corresponderia ao indivíduo”.



entanto, o conceito de Jung é diferente e mais amplo do que isso. Enquanto alguns indivíduos têm preferência pelo mundo e objetos externos (tipo extrovertido), outros focam a atenção em seu interior (tipo introvertido) (Muritiba *et al.*, 2010; Jung, 2013). A diferença entre os tipos gerais de atitude é caracterizada pelo interesse e movimento da libido (Silveira, 1981; Casado, 1993). Dependendo da preferência do indivíduo quanto ao foco da atenção (E ou I), diferentes comportamentos e habilidades são manifestados (Muritiba *et al.*, 2010).

A atitude extrovertida manifesta maior importância ao objeto, se comporta de forma positiva frente ao objeto e atribui ao sujeito relevância secundária (Jung, 2013). Nesse tipo de atitude, a libido é orientada para dados objetivos. As pessoas que habitualmente adotam a atitude extrovertida podem desenvolver algumas ou todas as características associadas à extroversão, tais como: consciência e dependência do ambiente para estimulação e orientação; desejo de interagir com o mundo exterior; vida orientada para ação, às vezes de forma impulsiva; abertura a novas experiências; facilidade de comunicação e sociabilidade; interesse em “conversar sobre as coisas” (Myers *et al.*, 1998, p. 26). A correlação dos tipos com outros instrumentos demonstrou que os indivíduos extrovertidos possuem ainda características como liderança, dominância, assertividade e empreendedorismo (Myers & McCaulley, 1989).

A atitude introvertida dá maior valor ao sujeito, busca retirar a libido do objeto e coloca o objeto em uma posição de valor mais baixa (Jung, 2013). Assim, a energia psíquica (libido) é direcionada para os processos psíquicos subjetivos (Casado, 1993). “Os principais interesses do tipo introvertido estão no mundo dos conceitos, ideias e experiências internas” (Myers *et al.*, 1998, p. 26). As pessoas que habitualmente adotam a atitude introvertida podem desenvolver algumas ou todas as características associadas à introversão, tais como: interesse na clareza de conceitos e ideias; confiança em conceitos e experiências duradouras (ao invés de eventos temporários); preferência pela solidão e privacidade; desejo de “pensar sobre as coisas” antes de falar sobre elas (Myers *et al.*, 1998, p. 26). A correlação dos tipos com outros instrumentos demonstrou que os indivíduos introvertidos possuem ainda características como autonomia, autossuficiência, autocontrole e independência (Myers & McCaulley, 1989).

Fica claro, portanto, que a partir do tipo geral de atitude (extrovertido ou introvertido) cada indivíduo busca ajustar-se às pessoas e às situações objetivas do mundo externo (Casado, 1993). Esse ajustamento ocorre, para o tipo extrovertido, a partir da primazia do objeto, e para o tipo introvertido, pela predominância do sujeito.

Para tratar sobre os tipos gerais de atitude, é necessário distinguir a psicologia da consciência e do inconsciente (esses conceitos foram apresentados no tópico 2.1). Para Jung (2013), a relação entre consciência e inconsciente é compensatória, o que significa que os conteúdos da consciência são compensados por conteúdos inconscientes. De acordo com a natureza compensatória, um extrovertido consciente é um introvertido inconsciente, e um introvertido consciente é um extrovertido inconsciente (Casado, 1993). Posto isto, a seguir é apresentada a atitude geral da consciência e do inconsciente, para ambos os tipos: extrovertido e introvertido.

#### 2.2.1.1 O tipo extrovertido

##### *A atitude geral da consciência*

A atitude extrovertida é caracterizada pela orientação ao objeto e dados/circunstâncias objetivas, isto é, as decisões e ações são determinadas por condições objetivas e não por opiniões subjetivas (Jung, 2013). Quando esse tipo de atitude é frequente, tem-se o tipo extrovertido. Segundo Jung (2013, p. 347-348):

Quando alguém pensa, sente e age dessa forma ou, numa palavra, vive da forma que corresponde *imediatamente* às condições objetivas e de suas exigências, tanto no bom quanto no mau sentido, então é extrovertido. Vive de tal modo que o objeto, como fator determinante, desempenha em sua consciência papel bem maior do que sua opinião subjetiva. Certamente tem opiniões subjetivas, mas sua força determinante é menor do que a das condições objetivas externas (itálico do autor).

Como destacado no trecho anterior, o tipo extrovertido “certamente tem opiniões subjetivas”, ou seja, o indivíduo é, em alguns momentos, introvertido. No entanto, predominam em sua consciência as atitudes extrovertidas, voltadas para o objeto. Assim, conforme destacado por Jung (2013), os interesses, a atenção e as formas de agir do tipo extrovertido são orientadas por condições e influências objetivas.

As leis morais sobre a forma de agir do tipo extrovertido são condizentes com as leis da sociedade, visto que o comportamento está voltado para questões objetivas (Jung, 2013). Assim, se a concepção moral fosse diferente, também as ações seriam outras, sem alterações no tipo psicológico (Jung, 2013). Apesar disso, vale ressaltar que o fato de o tipo extrovertido ter suas ações determinadas por aspectos objetivos não indica que há “uma adaptação perfeita ou ideal às condições de vida em geral” (Jung, 2013, p. 348). Para o indivíduo pode até parecer perfeito, já que ele não percebe outra possibilidade se não essa, no entanto, as condições objetivas podem ser anormais em determinadas circunstâncias (Jung, 2013).

O tipo extrovertido, por um lado, é capaz de adaptar-se às circunstâncias a ele apresentadas e não tem intenção de ir além disso (Jung, 2013). Por isso, ao decidir por uma profissão, por exemplo, escolhe aquela que oferece melhores condições em determinado momento. Por outro lado, o elevado foco no objeto e na realidade objetivamente apresentada faz com que o tipo extrovertido coloque em segundo plano suas próprias necessidades subjetivas (Jung, 2013). Esse é considerado o ponto fraco desse tipo de personalidade, pois a tendência em concentrar-se no externo contribui para que o mais nítido fato subjetivo – a saúde do próprio corpo e o bem-estar físico – não receba a atenção necessária (Jung, 2013). Como resultado, podem ser manifestados problemas físicos e emocionais.

### *A atitude geral do inconsciente*

No geral, o tipo extrovertido afasta-se de si mesmo e de suas necessidades e aproxima seu sujeito ao objeto, sendo esta uma atitude extrovertida consciente (Jung, 2013). No entanto, para Jung há um caráter compensatório entre o consciente e o inconsciente. Dessa forma, a disposição introvertida do inconsciente (do tipo extrovertido) compensa ou complementa a disposição extrovertida consciente (Casado, 1993). Para compensar tal atitude extrovertida consciente, a atitude inconsciente

[...] apresenta uma espécie de caráter introvertido. Concentra a energia sobre o momento subjetivo, isto é, sobre todas aquelas necessidades e pretensões que são oprimidas ou reprimidas por uma atitude consciente demasiadamente extrovertida. [...]

é facilmente compreensível que uma orientação pelo objeto e pelo dado objetivo violente uma série de manifestações, opiniões, desejos e necessidades subjetivos e roube aquela energia que não lhes caberia naturalmente (Jung, 2013, p. 351).

A busca constante do tipo extrovertido de associar-se ao objeto impossibilita a conscientização subjetiva (Jung, 2013). Por essa razão, as manifestações subjetivas, como desejos, necessidades e sentimentos, por exemplo, tornam-se intenções inconscientes e com caráter arcaico, infantil, primitivo e autista (Jung, 2013). Destaca-se ainda que, em situações extremas, quando uma manifestação subjetiva não recebe reconhecimento do consciente, o inconsciente pode expressar caráter destrutivo – deixando de ser compensatório (Jung, 2013). Por essa razão, é saudável que os extrovertidos busquem complementar, por meio da atitude inconsciente, os seus interesses externos, para que seja possível equilibrar o fluxo de energia (Casado, 1993).

Por fim, o equilíbrio psíquico é alcançado pela atitude do inconsciente, que compensa a do consciente (Jung, 2013). Assim, como já mencionado anteriormente, o fato de um indivíduo ser do tipo extrovertido não significa que em todas as circunstâncias se comporta conforme as características desse tipo (Jung, 2013). É possível que a introversão seja percebida nesse mesmo indivíduo em diferentes momentos (Jung, 2013). O que determina o tipo extrovertido, portanto, é a prevalência do mecanismo da extroversão (Jung, 2013).

#### 2.2.1.2 O tipo introvertido

##### *A atitude geral da consciência*

Diferentemente do tipo extrovertido, que é orientado pelo objeto e dados objetivos, a atitude introvertida é determinada por fatores subjetivos (Jung, 2013). Isso não significa, entretanto, que o tipo introvertido não perceba as condições externas. A consciência introvertida vê as condições externas, assim como a consciência extrovertida, no entanto, prioriza as determinantes subjetivas (Jung, 2013). Na introversão, a libido é deslocada de fora para dentro, logo, os introvertidos pensam, sentem e agem de tal forma que assumem que sua atenção está voltada para o mundo

interno (Casado, 1993). Cabe lembrar, especialmente aos extrovertidos, “[...] que toda percepção e conhecimento não são determinados apenas objetiva, mas também subjetivamente. O mundo não existe apenas em si mesmo, mas também é o que representa para mim” (Jung, 2013, p. 387).

Com frequência, devido à supervalorização da capacidade objetiva de conhecer, a relevância do fator subjetivo é reprimida (Jung, 2013). Reprime-se, assim, a importância do próprio sujeito, isto é, a própria pessoa (Jung, 2013). O fator subjetivo é “[...] a ação ou reação psicológica que, sob a influência do objeto, se funde num novo estado psíquico” (Jung, 2013, p. 388). O fator subjetivo é considerado por Jung (2013) como uma outra lei do mundo, e aqueles que se apoiam nessa lei percebem grande certeza e validade, assim como os que se apoiam no objeto.

De um lado, o tipo extrovertido preocupa-se sobretudo com aquilo que advém do objeto, enquanto o introvertido se baseia principalmente naquilo que a impressão externa denota no sujeito (Jung, 2013). Para o extrovertido, é incompreensível que a visão subjetiva prevaleça à situação objetiva, excluindo antecipadamente qualquer outro tipo de opinião (Jung, 2013). A determinação e a inflexibilidade do introvertido, que considera o julgamento subjetivo em detrimento de qualquer dado objetivo, pode parecer egocentrismo (Jung, 2013). Apesar disso, Jung (2013) considera equivocado e pejorativo descrever a atitude introvertida como egoísta ou egocêntrica.

#### *A atitude geral do inconsciente*

Em razão da predominância do fator subjetivo na consciência, no tipo introvertido há menor valorização do fator objetivo (Jung, 2013). Assim, a consciência do introvertido é subjetiva e atribui grande importância ao eu; o objeto, por outro lado, é colocado em segundo plano, o que se torna insustentável com o passar do tempo (Jung, 2013). Jung explica a compensação da atitude inconsciente da seguinte maneira:

[...] quando o eu assumiu [*sic*] aspirações do sujeito, surge naturalmente, como compensação, um fortalecimento inconsciente da influência do objeto. [...] apesar dos esforços às vezes desesperados para garantir a supremacia ao eu, o objeto e o dado objetivo exercem uma influência assaz poderosa e que se torna insuperável porque se apodera inconscientemente do indivíduo e se impõe irresistivelmente à consciência.

Devido à deficiente relação do eu com o objeto [...] surge no inconsciente uma relação compensatória com o objeto que se manifesta como vinculação incondicional e irreprimível ao objeto (Jung, 2013, p. 391).

Ainda que o eu busque a liberdade e superioridade e não queira se prender a obrigações, acaba por tornar-se, nas palavras de Jung, “escravo do dado objetivo” (Jung, 2013, p. 391). Ao passo em que a consciência busca reduzir a proporção assumida pelo objeto, o inconsciente, a partir da relação com o objeto, é capaz de suprimir a superioridade da consciência (Jung, 2013). O medo do objeto e de sofrer uma influência ainda mais forte dele contribui para que o indivíduo não seja capaz de impor suas opiniões (Jung, 2013). Nesse sentido, os objetos causam desconfiança e pânico, qualidades que não são percebidas conscientemente, mas sim de forma inconsciente (Jung, 2013).

Jung percebeu que dentro de cada atitude típica (extroversão e introversão) ainda havia muita variação (Silveira, 1981). Um introvertido poderia ser bastante diferente de outro introvertido, mesmo que ambos reagissem de forma similar em relação ao objeto (Silveira, 1981). O psiquiatra foi então reunindo observações e experiências e concluiu que essas diferenças estavam associadas à função psíquica utilizada pelo indivíduo para adaptar-se ao mundo exterior (Silveira, 1981). Essas funções de adaptação são como quatro pontos cardeais<sup>7</sup> chamadas de funções perceptivas – incluindo a sensação e intuição – e funções judicativas – pensamento e sentimento.

### 2.2.2 Tipos irracionais ou perceptivos: Sensação e Intuição

Os tipos sensação e intuição são denominados por Jung (2013) como irracionais porque sua conduta não considera julgamentos racionais, o que significa que o comportamento dos indivíduos não é definido por escolhas baseadas na razão. O fazer ou deixar de fazer depende das percepções do indivíduo sobre determinada situação, que se orienta pelo que acontece (Jung, 2013). “Percepção significa todas as maneiras de se tornar consciente de coisas, pessoas, eventos ou ideias” (Myers *et al.*, 1998, p. 24). Assim, esses tipos “[...] colocam o julgamento abaixo da percepção”

---

<sup>7</sup> Conforme apresentado na Figura 3.

(Jung, 2013, p. 384), o que não significa, entretanto, que não possuam funções judicativas. Tais funções existem, mas são essencialmente inconscientes (Jung, 2013).

São duas as formas de perceber: sensação e intuição. A sensação é o processo de perceber e conhecer diretamente as coisas por meio dos cinco sentidos (Myers *et al.*, 1998), com sentidos do mundo concreto (Brandt & Helander, 2020). É a função do real, concreto, mensurável, em que as informações são percebidas pelos órgãos do sentido (Casado, 1993; Muritiba *et al.*, 2010). “Como os sentidos podem trazer à consciência apenas o que está ocorrendo no momento presente, as pessoas orientadas para a sensação tendem a se concentrar nas experiências imediatas disponíveis para seus cinco sentidos” (Myers *et al.*, 1998, p. 24).

O oposto da sensação é a intuição, caracterizada por um processo de perceber e conhecer as coisas de forma indireta, globalizada, sem apego a detalhes e por meio do inconsciente, que integra ideias e conexões de percepções externas (Casado, 1993; Myers & Myers, 1997). “A intuição permite a percepção além do que é visível aos sentidos, incluindo possíveis eventos futuros” (Myers *et al.*, 1998, p. 24). Trata-se da percepção de possibilidades, símbolos e abstrações (Myers & McCaulley, 1989).

Indivíduos do tipo sensação percebem e coletam informações por meio de seus cinco sentidos (sentidos do mundo concreto) e indivíduos do tipo intuição percebem através de coisas não estão em seus sentidos, grosso modo, um sexto sentido (Myers & Myers, 1997; Brandt & Helander, 2020). Posto de outra forma, os intuitivos obtêm ideias e novos pensamentos da própria mente, é uma percepção via inconsciente (Silveira, 1981; Myers *et al.*, 1998; Brandt & Helander, 2020).

A sensação é responsável pela adaptação do indivíduo à realidade objetiva (Silveira, 1981). De acordo com Myers e Myers (1997) indivíduos desse tipo estão interessados principalmente nos fatos. Para eles, é confiável o que surge por meio de seus sentidos e experiências; o que é manifestado por terceiros, seja de forma oral ou escrita, é menos confiável. Como eles não possuem uma comunicação tão estreita com o seu inconsciente, não acreditam em respostas que surgem repentinamente. Por isso, sempre que chegam a uma conclusão, buscam ter certeza do resultado encontrado. É característico que indivíduos desse tipo leiam atentamente e tenham longas conversas com outros, pois não gostam de depender apenas da imaginação.

Pelo contrário, “os tipos sensoriais são sólidos e meticulosos e gostam da exatidão” (Myers & Myers, 1997, p. 88) e estarão em desvantagem quando se tratar de cursos/matérias com princípios genéricos. De maneira oposta, aqueles do tipo intuição não se interessam pelos relatos sensoriais e pelas coisas da forma como são. Ao invés disso, preferem o que surge do inconsciente, a partir da apresentação de novas possibilidades (Myers & Myers, 1997).

A preferência S-N parece ser aquela com maior influência na escolha da profissão e satisfação com a carreira, já que a sensação e a intuição determinam os aspectos mais importantes para a vida de um indivíduo (Myers & McCaulley, 1989; Myers & Myers, 1997).

Em situações de trabalho, o tipo sensorial gosta de sempre fazer as coisas da mesma forma, fica incomodado com problemas novos, a não ser que haja uma maneira padrão para solucioná-los, atenta-se aos detalhes e é hábil em trabalhos que requerem precisão (Myers & Myers, 1997). É esperado que os sensoriais sejam mais práticos, conservadores e tenham preferência pelo concreto ao invés do abstrato (Myers & McCaulley, 1989). Já os intuitivos preferem lidar com novos problemas e situações complicadas, gostam de aprender novas habilidades e não têm paciência com detalhes e precisão (Myers & Myers, 1997). Indivíduos do tipo intuição tendem a ter maior interesse por áreas em que “[...] parte do trabalho está em um nível simbólico, teórico ou abstrato” ou onde possam idealizar novas perspectivas, já que são criativos, artísticos, autônomos e gostam de usar a mente (Myers & McCaulley, 1989, p. 207).

Cada uma dessas funções (sensação e intuição) pode ter atitude extrovertida ou introvertida, o que significa que a preferência S-N é totalmente independente da preferência E-I (Myers & Myers, 1997). Assim, a partir dos tipos irracionais pode-se distinguir quatro tipos psicológicos: sensação extrovertido, sensação introvertido, intuição extrovertido e intuição introvertido.

#### 2.2.2.1 O tipo sensação

##### *O tipo sensação extrovertido*



No tipo extrovertido a sensação é determinada principalmente pelo objeto, sendo que os objetos que manifestam sensação mais forte são cruciais para a psicologia do indivíduo (Jung, 2013). Este é o tipo mais realista dentre todas as combinações de tipos, já que o senso objetivo das situações e circunstâncias é altamente desenvolvido (Jung, 2013). O tipo sensação extrovertido se interessa apenas pela realidade palpável, o “aqui e agora”, sem considerar a possibilidade de reflexão (Casado, 2010; Jung, 2013). “O importante para ele é a descrição minuciosa, exata, dos objetos. Procura sempre explicar os fenômenos pela sua redução a causas objetivas já bem estabelecidas (Silveira, 1981, não paginado).

Uma vez que as funções perceptivas dizem respeito a formas de perceber e captar informações, a sensação também depende do sujeito – e não apenas do objeto. Existe, portanto, uma sensação subjetiva, mas que por natureza é diferente da sensação objetiva (Jung, 2013).

Objetos e processos concretos são as únicas condições que provocam sensações na atitude extrovertida (Jung, 2013). Além disso, tais objetos e processos devem ser possíveis de serem sentidos como concretos por todas as pessoas, independentemente do local ou época (Jung, 2013). Nesse sentido, Jung (2013, p. 376) destaca que “[...] a função sensação é naturalmente absoluta; tudo é visto e ouvido enquanto fisiologicamente possível [...]”, no entanto, “[...] nem tudo alcança aquele valor liminar que uma percepção precisa ter para, então, ser aceita”.

Indivíduos do tipo sensação extrovertido geralmente são agradáveis, alegres e buscam constantemente fortalecer a sensação por meio de situações concretas e reais, que precisam receber de fora (Jung, 2013). Seus pensamentos e sentimentos são frequentemente reduzidos a fundamentos objetivos, de forma que o que vem de dentro, isto é, deles próprios (os próprios sujeitos) é considerado duvidoso (Jung, 2013). No entanto, se a função sensação é demasiadamente preponderante, o indivíduo pode tornar-se desagradável e grosseiro, pois busca apenas o prazer (Jung, 2013). Além disso, o excesso de praticidade desse tipo pode contribuir para que não considere todos os desdobramentos de uma situação (Casado, 1993).

### *O tipo sensação introvertido*

No tipo introvertido a sensação é determinada principalmente pela percepção subjetiva (Jung, 2013). A sensação, além do fator objetivo, também possui fator subjetivo, já que além do objeto “sensualizado”, há também um sujeito que “sensualiza” (Jung, 2013). A diferença da atitude extrovertida é que o tipo sensação, neste caso, se ocupa da percepção subjetiva a partir do estímulo objetivo (Jung, 2013). Sendo assim, a sensação se refere ao sujeito e, em segundo plano, ao objeto (Jung, 2013). “Enquanto o tipo sensação extrovertido é determinado pela intensidade da influência do objeto, o introvertido se orienta pela intensidade da parcela subjetiva da sensação” (Jung, 2013, p. 408).

Jung (2013) apresenta que diferentes pintores de obras de arte são exemplos do tipo sensação introvertido. Ainda que os artistas vejam a mesma realidade e busquem reproduzi-la, os quadros serão diferentes, não apenas porque um é mais ou menos especialista do que o outro, mas porque cada um deles possui uma forma de ver diferente, o que revela uma participação maior ou menor do fator subjetivo. Sendo assim, o comportamento que pode ser observado de pessoas desse tipo não é guiado pelo valor que o mundo externo atribui ao objeto, mas sim pelas experiências internas que o objeto proporciona a cada um (Casado, 1993).

Em condições normais, o objeto não é colocado em segundo plano de forma consciente (Jung, 2013). O que ocorre é que, como a reação subjetiva é mais atrativa, o objeto é privado de sua atração e substituído pela percepção subjetiva (Jung, 2013). Apesar de parecer uma desvalorização do objeto, há que se considerar que, para a sensação, o estímulo objetivo é essencial, já que a percepção subjetiva ocorre a partir do estímulo objetivo (Jung, 2013). Em casos extremos, a prevalência do fator subjetivo é tanta que há uma supressão da influência do objeto. Trata-se de uma circunstância em que a sensação se torna “[...] uma percepção do fator subjetivo e a influência do objeto decaiu para o patamar de mero estímulo” (Jung, 2013, p. 406).

#### 2.2.2.2 O tipo intuição

##### *O tipo intuição extrovertido*

Na atitude extrovertida, a intuição está voltada para objetos externos (Jung, 2013). Como se trata de um processo principalmente inconsciente, é difícil compreender conscientemente sua natureza (Jung, 2013). Quando a intuição é predominante (e não a sensação), o resultado é uma psicologia singular: a intuição é orientada pelo objeto e situações concretas, portanto, há uma forte dependência de situações externas. Essa dependência, entretanto, é diferente daquela do tipo sensação – que se interessa apenas pela realidade palpável (Jung, 2013). “O intuitivo nunca está lá onde se encontram valores reais, aceitos em geral, mas sempre lá onde se encontram possibilidades” (Jung, 2013, p. 381). Esse tipo busca constantemente novas alternativas, “[...] coisas que ainda não assumiram formas definidas no mundo real” (Silveira, 1981, não paginado).

Para que a intuição tenha prioridade, a sensação deve ser reprimida (Jung, 2013). Isso não significa, porém, que o tipo intuitivo não possui sensações. Caso seja perguntado ao intuitivo como ele se orienta, certamente falará sobre coisas relacionadas a sensações e sentidos (Jung, 2013). A diferença é que ele não se orienta pelas sensações, sendo essas escolhidas por pressupostos inconscientes (Jung, 2013). No inconsciente do intuitivo o pensar e sentir são um tanto reprimidos e, quando se manifestam, apresentam-se de maneira arcaica e infantil (Jung, 2013).

A intuição se esforça por descobrir possibilidades no dado objetivo e, por isso, como função subordinada (ou seja, quando não lhe cabe o primado) é um meio auxiliar que atua automaticamente quando nenhuma outra função consegue descobrir a saída para uma situação bem complicada. Tendo a intuição o primado, as situações comuns da vida parecem recintos fechados que a intuição deve abrir. Ela sempre procura saídas e novas possibilidades na vida exterior (Jung, 2013, p. 381).

O tipo intuitivo não gosta de fazer a mesma coisa repetidamente e, por isso, as situações tornam-se para ele uma prisão que precisa ser rompida (Casado, 1993; Jung, 2013). Por um lado, visto que está sempre em busca de novas possibilidades, o indivíduo desse tipo pode ser importante para a economia e a cultura e, caso tenha boas intenções – ou seja, se não for muito egocêntrico – pode ser reconhecido por iniciar ou estimular novos empreendimentos (Jung, 2013). Porque são voltados para novas possibilidades e desafios (Casado, 2010) também encorajam aqueles que estão à sua volta para novas causas (Jung, 2013). Por outro lado, o intuitivo nunca se encontra em situações estáveis, mas sim limitadas (Jung, 2013). “Soubesse ele

persistir numa coisa, colheria os frutos do seu trabalho, mas bem breve precisa correr atrás de novas possibilidades e abandonar o campo que plantou e que outros colherão” (Jung, 2013, p. 383). Desse modo, em situações extremas diz-se que o indivíduo desse tipo parece estar sempre de mãos vazias (Jung, 2013), pois da mesma forma como facilmente inicia atividades novas, também as abandona repentinamente, sem finalizá-las, para começar outra coisa que lhe chamou a atenção (Silveira, 1981).

Jung (2013) comenta ainda que o tipo intuição extrovertido, por se ocupar de objetos e possibilidades externas, tem preferência por profissões em que possa potencializar suas capacidades – tais como empresário, especulador, político, entre outros – e parece ser mais frequente entre as mulheres.

### *O tipo intuição introvertido*

Na atitude introvertida, a intuição está voltada para objetos interiores, chamados de elementos do inconsciente (Jung, 2013). Tais objetos interiores são, para esse tipo, “[...] imagens subjetivas de coisas que não se encontram na experiência externa, mas que constituem os conteúdos do inconsciente, ou, em última análise, do inconsciente coletivo” (Jung, 2013, p. 411). Da mesma forma que os objetos externos são relativos, ou seja, dependem das percepções de cada indivíduo, também os objetos internos o são, além de possuírem essência inacessível aos outros, pois essa é uma peculiaridade da função intuitiva (Jung, 2013).

Se na intuição extrovertida o fator subjetivo é contido ao máximo, na intuição introvertida esse fator possui importância principal (Jung, 2013). Assim, apesar de a intuição introvertida receber estímulos de objetos externos, esses ficam em segundo plano, sendo dirigida especialmente para o que é “[...] internamente liberado pelo exterior” (Jung, 2013, p. 411). Isso significa que a sensação do objeto é completamente reprimida, característica do inconsciente (Jung, 2013). No inconsciente há uma função sensação extrovertida, que é compensadora e arcaica (Jung, 2013).

Jung comenta que a combinação entre a atitude introvertida e a função intuição cria um tipo especial: o sonhador e visionário, de um lado, e o fantasista e artista, do outro. Similar ao tipo intuitivo extrovertido, que está constantemente em busca de

novas possibilidades – sem atribuir importância para o bem ou mal, próprio ou dos outros – e é capaz de facilmente abandonar algo novo e construído há pouco, também o intuitivo introvertido possui tais características (Jung, 2013). Ele “[...] vai de imagem em imagem, correndo atrás de todas as possibilidades do seio gerador do inconsciente, sem estabelecer conexão do fenômeno consigo mesmo” (Jung, 2013, p. 412).

Por último, destaca-se que a intuição introvertida, em razão da percepção dos processos interiores, é capaz de visualizar certos dados que podem ser fundamentais para a compreensão de determinadas situações (Jung, 2013). Ainda que suas ideias possam não ter aplicação prática imediata, o produto da intuição introvertida pode proporcionar informações valiosas para o conhecimento geral (Casado, 1993). Indivíduos desse tipo podem até mesmo pressupor corretamente e com clareza novas possibilidades e acontecimentos futuros (Jung, 2013).

### 2.2.3 Tipos racionais ou judicativos: Pensamento e Sentimento

Os tipos pensamento e sentimento são denominados por Jung (2013) como racionais porque são baseados em funções com julgamento racional e influenciados pela reflexão. Julgamento significa todas as formas de chegar a conclusões sobre aquilo que foi percebido (Myers *et al.*, 1998). “Inclui avaliação, escolha, tomada de decisão e a seleção de uma resposta após a percepção de um estímulo” (Myers *et al.*, 1998, p. 24).

Os tipos pensamento e sentimento são rivais em uma decisão, de maneira que cada um age por padrões próprios (Myers & Myers, 1997). O julgamento da razão pode estar fundamentado tanto em dados objetivos como subjetivos, o que significa que a preferência T-F – assim como a S-N – é independente da preferência E-I. De acordo com Jung (2013, p. 404):

Um autêntico julgamento racional deveria apelar tanto ao fator objetivo quanto ao subjetivo e satisfazer a ambos. Isto seria um caso ideal e pressuporia um desenvolvimento igual da extroversão e da introversão. Ambos os movimentos, porém, se excluem e, enquanto persistir seu dilema, não podem estar um ao lado do outro; no máximo, podem estar um após o outro.

Com base no pressuposto de que o julgamento da razão é fundamentado no dado objetivo ou subjetivo, Jung (2013) argumenta que, em condições normais, não existe uma razão “ideal”. Um tipo racional – pensamento ou sentimento – tem uma razão que depende do tipo. Portanto, os tipos racionais extrovertidos possuem julgamento racional orientado mais pelo fator objetivo e os introvertidos possuem um julgamento racional orientado principalmente pelo fator subjetivo (Jung, 2013).

Apesar de os tipos judicativos serem caracterizados pela primazia de funções com julgamento racional, isso não significa que toda a vida dos indivíduos depende única e exclusivamente desse tipo de julgamento (Jung, 2013). Pelo contrário, “[...] em grau quase tão elevado, [a vida deles depende também] da irracionalidade inconsciente” (Jung, 2013, p. 373). No entanto, no plano consciente, a racionalidade na condução da vida dos tipos T-F demonstra um afastamento consciente da casualidade e irracionalidade (Jung, 2013). Em outras palavras, o julgamento racional busca ajustar o que é desordenado e casual em determinadas formas pré-concebidas (Jung, 2013).

O tipo pensamento chega a conclusões ou toma decisões a partir da reunião de ideias com conexões lógicas (Myers *et al.*, 1998). “O pensamento trabalha para conhecer as coisas, sem maior interesse pelo seu valor afetivo, valor que decerto viria interferir em julgamentos que pretendem ser neutros” (Silveira, 1981, não paginado). Isso porque há uma preocupação com os princípios de justiça e equidade (Myers *et al.*, 1998). É objetivo, impessoal, imparcial, está em busca da verdade objetiva e procura realizar conexões lógicas entre os fatos, não importando os desejos próprios ou de terceiros (Casado, 1993; Myers & Myers, 1997; Myers *et al.*, 1998; Muritiba *et al.*, 2010).

O indivíduo do tipo pensamento “[...] conduz sua vida principalmente sob o comando da reflexão, de modo que todas as ações mais importantes sejam fruto de motivações intelectualmente geradas ou, ao menos, tenham esta tendência [...]” (Jung, 2013, p. 360). Em teoria, os pensadores tendem a preferir abordagens analíticas e lógicas dos problemas, além de um distanciamento nas relações interpessoais (Myers & McCaulley, 1989). Assim, para eles as ocupações mais atrativas envolvem trabalhos com materiais ou conceitos melhor compreendidos

analiticamente ou em lógica de causa e efeito, tais como Química, Gestão, Contabilidade, Finanças, Engenharia e Direito (Myers & McCaulley, 1989).

Por outro lado, o tipo sentimento chega a conclusões ou toma decisões ponderando valores subjetivos e méritos ao invés de análise e lógica (Myers & McCaulley, 1989; Myers *et al.*, 1998). O indivíduo desse tipo considera o valor das coisas para o sujeito, isto é, avalia como as pessoas atingidas pela decisão podem se sentir, além de ser geralmente pessoal, amigável, cordial e valorizar os relacionamentos (Myers & McCaulley, 1989; Casado, 1993; Myers & Myers, 1997; Myers *et al.*, 1998; Muritiba *et al.*, 2010).

“O sentimento faz, antes de tudo, a estimativa do objeto, julga o seu valor intrínseco” (Silveira, 1981, não paginado). É mais subjetivo do que o pensamento, pois depende de uma compreensão dos valores pessoais e dos valores do grupo (Myers *et al.*, 1998). “O foco nos valores subjetivos torna o processo de fazer um julgamento do sentimento menos diretamente observável do que o processo linear e lógico de fazer um julgamento do pensamento” (Myers *et al.*, 1998, p. 25).

Para os pensadores, realizar avaliações por meio dos sentimentos parece ser pouco confiável (Myers & Myers, 1997). Sob outra perspectiva, “[...] é o *sentimento que serve de ponte entre um ser humano e o outro*” (Myers & Myers, 1997, p. 92, itálico dos autores). Como o tipo pensamento prefere lidar com problemas impessoais, tende a optar por carreiras que dispensam considerações pessoais, como a de juiz e cirurgião (Myers & Myers, 1997). Já o tipo sentimento, em razão de sua inclinação por contatos sociais, pode escolher carreiras que necessitem de maiores habilidades sociais, como a de vendedor (Myers & Myers, 1997).

Myers e Myers (1997) e Jung (2013) comentam sobre a notória diferença da preferência T-F entre os sexos. De acordo com os autores, o tipo sentimento é mais comum entre as mulheres do que entre os homens, e o tipo pensamento predomina mais nos homens do que nas mulheres, levando a algumas generalizações sobre os sexos. “Supõe-se que as mulheres sejam mais lógicas [...], possuam mais tato, mais sociabilidade, sejam menos analíticas e mais inclinadas a olhar as coisas de maneira pessoal” (Myers & Myers, 1997, p. 92). Esses são traços do tipo sentimento e não traços exclusivos de mulheres, ou seja, indivíduos do tipo sentimento têm uma inclinação a tê-los, independentemente do sexo (Myers & Myers, 1997). Aqueles do

tipo pensamento, de qualquer sexo, provavelmente não terão tais traços (Myers & Myers, 1997). Esse tipo de generalização, portanto, tende a considerar que as mulheres nunca serão do tipo pensamento e os homens do tipo sentimento, e isso ocorre em parte porque “[...] os tipos que não se encaixam nos estereótipos comumente aprenderam a arte da camuflagem” (Myers & Myers, 1997, p. 92-93).

A partir dos tipos irracionais pode-se distinguir quatro tipos psicológicos que são apresentados a seguir: pensamento extrovertido, pensamento introvertido, sentimento extrovertido e sentimento introvertido.

### 2.2.3.1 O tipo pensamento

#### *O tipo pensamento extrovertido*

A racionalidade do tipo pensamento extrovertido é orientada pelo dado objetivo (Jung, 2013). Isso significa que “sua racionalidade concorda com o que é considerado racional pela coletividade. Subjetivamente, nada é racional para eles a não ser o que assim é considerado pela grande maioria” (Jung, 2013, p. 375). De forma geral, o pensar é alimentado por fatores subjetivos (e inconscientes), de um lado, e por dados objetivos, por outro lado (Jung, 2013).

Para verificar se um pensar é extrovertido, é necessário identificar: (1) a orientação do julgamento, se é proveniente de circunstâncias de fora ou se sua origem é subjetiva; e (2) a orientação da conclusão, se é voltada essencialmente para fora ou não (Jung, 2013). Quanto à orientação do julgamento, o pensamento extrovertido não precisa necessariamente ser um pensar conduzido por realidades concretas, mas também pode ser guiado por puras ideias, uma vez que as ideias geralmente são provenientes de circunstâncias de fora, disseminadas, por exemplo, pela educação e tradição (Jung, 2013). No que diz respeito à orientação da conclusão, o pensar será extrovertido se for voltado novamente para dados objetivos, realidades concretas ou conceitos previamente estabelecidos (Jung, 2013).

Via de regra, o tipo pensamento extrovertido busca desempenhar todas as atividades de sua vida de forma lógica e em conformidade com conclusões intelectuais que são orientadas por dados objetivos – sejam fatos objetivos ou ideias já validadas



(Silveira, 1981; Jung, 2013). Além disso, empenha-se para estabelecer a ordem entre coisas concretas, sem se preocupar com o que é abstrato (Casado, 1993). Uma vez que aparenta ser sempre orientado por dados objetivos, de forma que só pode chegar a conclusões caso haja consentimento deles, pode parecer que esse tipo não possui liberdade ou até mesmo não consegue “enxergar” além das circunstâncias objetivas (Jung, 2013). No entanto, o que ocorre é que o tipo pensamento extrovertido está sempre seguindo uma “fórmula intelectual com orientação objetiva” (Jung, 2013, p. 360). Essa fórmula é um conjunto de regras rigorosas aplicáveis não apenas à própria conduta do indivíduo desse tipo, mas também aos outros, sem fazer a avaliação de nuances pessoais (Silveira, 1981).

De acordo com a fórmula objetiva, a moral desse tipo psicológico não permite exceções (Jung, 2013). O que é considerado correto e verdadeiro – de acordo com dados objetivos – deve ser realizado, independentemente das circunstâncias, pois o importante é que predomine a justiça e a verdade (Jung, 2013). De forma similar, tudo o que parece ser contraditório à fórmula, é visto como irregularidade, devendo ser eliminado logo que possível ou, ainda, considerado doentio (Jung, 2013). O autor exemplifica o “apego” à fórmula:

Toda novidade que já não esteja contida na fórmula é olhada através de um véu de ódio inconsciente e devidamente condenada. Aconteceu em meados do século XIX que um médico, famoso por seu humanitarismo, ameaçou dispensar o assistente porque usara um termômetro, quando a fórmula era: a febre é detectada no pulso (Jung, 2013, p. 364).

Jung (2013) afirma que de acordo com tal fórmula objetiva, a atitude consciente é relativamente impessoal, com pouca ou nenhuma empatia pelos outros, a menos que sejam apoiadores da mesma fórmula. Se a atitude consciente for extrema, a impessoalidade é tão elevada que as considerações pessoais deixam de existir, inclusive os interesses particulares do próprio indivíduo (Jung, 2013).

#### *O tipo pensamento introvertido*

Esse tipo de pensamento, ao contrário do extrovertido, é orientado pelo fator subjetivo, o sujeito e os dados subjetivos (Jung, 2013). Trata-se de “[...] um pensar

que não é determinado por fatos objetivos, nem é direcionado para dados objetivos, um pensar, portanto, que sai do dado subjetivo e se dirige para ideias subjetivas ou fatos de natureza subjetiva” (Jung, 2013, p. 358). Quando precisam lidar com um problema específico, indivíduos desse tipo preferem organizar as ideias e informações que possibilitem uma visão holística da situação (Casado, 1993).

O pensar do tipo pensamento introvertido pode até lidar com fatores concretos e abstratos, no entanto, a decisão é orientada por fatores subjetivos (Jung, 2013). O pensar começa e termina no sujeito, mesmo que haja alguma relação com a realidade concreta (Jung, 2013). Por vezes, dados concretos são reunidos como comprovação e evidência, mas têm importância secundária para esse tipo psicológico (Jung, 2013). O que de fato tem validade é a ideia subjetiva.

Assim como o extrovertido, o pensamento introvertido se dirige rumo às suas ideias, mas na direção contrária: ao invés de para fora, com a ampliação dos horizontes, é para dentro, com o aprofundamento do fator subjetivo (Jung, 2013). Pode atrapalhar-se na verdade do fator subjetivo e tende a se afastar do mundo real, focando no mundo das imagens e das ideias (Jung, 2013). O fator subjetivo é determinado por um sentimento subjetivo que orienta os julgamentos (Jung, 2013).

Como todos os tipos introvertidos, é quase nula a relação com o objeto e, quando existe, a relação é negativa, de rejeição (Jung, 2013). Com frequência tem dificuldade de se comportar diante das pessoas e busca não ser percebido, ou, preferencialmente, ser completamente desligado (Jung, 2013). Ao indivíduo “[...] parece-lhe o mais importante o que secretamente diz respeito à sua *pessoa*” (Jung, 2013, p. 398-399, *itálico do autor*).

Este tipo gosta de desaparecer atrás de uma nuvem de mal-entendidos que se torna mais espessa na medida em que tenta, compensatoriamente, com a ajuda de suas funções inferiores, vestir a máscara de certa urbanidade, mas que está, muitas vezes, em brutal contraste com sua verdadeira natureza (Jung, 2013, p. 397).

Jung (2013) afirma que o tipo pensamento introvertido, caso seja professor, terá pouca influência pessoal nos estudantes, já que não é capaz de compreender a mentalidade deles. Em razão da preocupação desse tipo com problemas teóricos, se forem professores podem não se preocupar em ensinar e explicar os conteúdos, mas sim especular e problematizar aquilo que deve ser ensinado (Jung, 2013).

### 2.2.3.2 O tipo sentimento

#### *O tipo sentimento extrovertido*

O tipo sentimento com atitude extrovertida é orientado pelo dado objetivo, portanto, são os valores objetivos e o objeto que determinam o modo de sentir (Jung, 2013). A conduta e a reflexão desse tipo são pautadas em valores geralmente aceitos pela sociedade (Casado, 1993). “As *valorizações* que decorrem do ato de sentir correspondem diretamente a valores objetivos ou, ao menos, a certos parâmetros de valor tradicionais e aceitos em geral” (Jung, 2013, p. 369, itálico do autor).

Conforme já mencionado, o sentimento é mais perceptível na psicologia feminina do que o pensamento (Jung, 2013). É também entre as mulheres que os tipos sentimentais são mais acentuados (Jung, 2013). Na atitude extrovertida, os sentimentos são relacionados com as situações objetivas e os valores comumente aceitos, e o pensamento, por outro lado, é completamente reprimido (Jung, 2013). “Não se diz com isso que esta espécie de mulher não pense de maneira alguma; ao contrário, talvez muito e de forma esperta, mas seu pensar nunca é *sui generis* (original) e, sim, um acessório epimeteico de seu sentimento” (Jung, 2013, p. 371, itálico do autor). Isso porque aquilo que não é sentido, também não pode ser pensado de forma consciente (Jung, 2013). Quando o sentimento extrovertido é influenciado de forma exagerada pelo objeto, o caráter pessoal do sentir desaparece, tornando-se indiferente, materialista e questionável (Jung, 2013).

O pensamento é reprimido nesse tipo porque é o mais apto a “provocar” o sentimento (Jung, 2013). De forma similar, quando o pensamento busca um resultado puro, também impede a função sentimento, pois o que mais incomoda e engana o pensamento são os valores sentimentais (Jung, 2013). Apesar disso, o pensamento não é completamente excluído em todas as circunstâncias, mas apenas naquelas em que a inflexibilidade da lógica conduz a conclusões desagradáveis ao sentimento (Jung, 2013). Nesses casos, o pensamento ocorre não no consciente, mas no inconsciente, na forma de “[...] um pensar infantil, arcaico e negativo” (Jung, 2013, p. 372). Em outras situações, a função pensamento atua como escrava do sentimento (Jung, 2013).

### *O tipo sentimento introvertido*

O tipo sentimento com atitude introvertida é orientado pelo fator subjetivo (Jung, 2013). De acordo com Jung (2013), explicar esse tipo de maneira teórica ou caracterizá-lo de forma aproximada é bastante complicado, já que ele é determinado especialmente por condições prévias e subjetivas e a relação com o objeto ocorre apenas em segundo plano. Porque não valoriza o objeto e não busca adaptar-se a ele, mas sim dominá-lo, o sentimento introvertido apresenta um aspecto negativo (Jung, 2013). O indivíduo desse tipo “[...] procura inconscientemente tornar reais as imagens que lhe servem de base. Portanto, está sempre à busca de uma imagem não encontrável na realidade, mas que previu de certa forma” (Jung, 2013, p. 400).

Em razão da profundidade do sentimento introvertido, não é possível compreendê-lo diretamente, pois são indivíduos quietos, de pouco relacionamento e difícil abordagem (Jung, 2013). Além disso, suas reais intenções permanecem ocultas, já que são dirigidas por forças subjetivas (Silveira, 1981). No caso das mulheres, citadas por Jung (2013) como a maioria desse tipo, predominam as características de pouca socialização e inacessibilidade. O autor comenta que elas frequentemente “[...] se escondem atrás de máscaras infantis ou banais, e muitas vezes também são de temperamento melancólico” (Jung, 2013, p. 401). Raramente aparecem em público e, caso suas manifestações externas sejam acentuadas, podem demonstrar indiferença ou até mesmo desprezo pelos outros (Jung, 2013).

Apesar de o tipo sentimento introvertido buscar coexistir de forma equilibrada com o objeto, não há, em relação a esse último, nenhum sinal de afabilidade (Jung, 2013). Pelo contrário, percebe-se menosprezo e distância (Jung, 2013). Com essas características, uma apreciação superficial desse tipo poderia demonstrar que não possui qualquer sentimento (Casado, 1993; Jung, 2013). Esse seria um julgamento errôneo, pois os sentimentos existem, mas ao invés de extensivos, são intensivos e profundos (Jung, 2013).

#### 2.2.4 Postura frente ao mundo: Julgamento e Percepção

As preferências destacadas anteriormente (E-I, S-N e T-F) foram propostas por Carl Jung. Este último conjunto de preferências é uma derivação do conceito junguiano de função psíquica e diz respeito à atitude para lidar com o mundo exterior, em outras palavras, a forma preferencial de postura ou orientação frente ao mundo exterior (Myers & Myers, 1997; Myers *et al.*, 1998; Muritiba *et al.*, 2010).

Em uma nova atividade, Myers *et al.* (1998) apontam que é mais apropriado primeiro utilizar uma função perceptiva (S ou N) para observar ou compreender a situação e, em seguida, usar uma função judicativa (T ou F) para decidir sobre a ação adequada. Indivíduos do tipo julgamento (J) percebem e observam rapidamente um evento ou situação para que possam chegar a conclusões e concluir, pois ficam mais satisfeitos quando um plano foi desenvolvido ou quando uma decisão foi tomada (Myers *et al.*, 1998). De forma contrária, os perceptivos (P) geralmente despendem mais tempo observando porque é mais confortável e natural para eles (Myers *et al.*, 1998).

De um lado, indivíduos do tipo julgamento consideram que a vida deve ser orientada e decidida; por outro lado, aqueles do tipo percepção acreditam que a vida deve ser experimentada e compreendida (Myers & Myers, 1997). Enquanto o tipo julgamento é mais voltado para a tomada de decisão e é capaz de decidir com relativa rapidez, o tipo percepção é orientado pela busca de informações, demora mais tempo para se decidir e prefere manter as opções em aberto (Myers & McCaulley, 1989; Muritiba *et al.*, 2010).

Aqueles que têm preferência pelo tipo julgamento estão especialmente preocupados em tomar decisões, finalizar tarefas, planejar operações ou organizar atividades (Myers *et al.*, 1998). Para o tipo TJ os planos e as decisões tendem a ser fundamentados em análises lógicas; para o FJ provavelmente serão baseados na avaliação e ponderação de valores (Myers *et al.*, 1998). De qualquer forma, tanto para o TJ, quanto para o FJ, a percepção tende a ser suspensa logo que se observa o suficiente para tomar uma decisão (Myers *et al.*, 1998). Se houver déficit de percepção no julgamento, o resultado pode ser o preconceito (Myers *et al.*, 1998).

Indivíduos do tipo percepção estão sintonizados com as informações recebidas (Myers *et al.*, 1998). Para o tipo SP, as informações tendem a ser a realidade imediata, aquilo que está acontecendo e pode ser observado; para o NP provavelmente serão

novas ideias e possibilidades futuras (Myers *et al.*, 1998). Para os tipos SP e NP “[...] a atitude perceptiva é aberta, curiosa e interessada” (Myers *et al.*, 1998, p. 27). O comportamento externo de indivíduos do tipo percepção demonstra espontaneidade, curiosidade, adaptação e abertura ao que é novo e mutável. “Seu objetivo é receber informações o maior tempo possível, em um esforço para não perder nada que possa ser importante” (Myers *et al.*, 1998, p. 27). Muitas vezes eles suspendem o julgamento para olhar novamente e obter mais informações. Por isso, se houver déficit de julgamento na percepção, o resultado pode ser a procrastinação (Myers *et al.*, 1998).

Em teoria, as características do tipo julgamento incluem: liderança, determinação, confiabilidade e desejo de ordem/organização (Myers & McCaulley, 1989). O tipo julgamento gosta das coisas certas e arrumadas e, com frequência, não apenas estabelece as coisas para si, mas também para os outros (Myers & Myers, 1997). Caso haja oportunidade, o julgador mais marcante buscará determinar até o que os outros devem pensar; o menos marcante, ainda que pense sobre o que o outro deveria fazer, é capaz de conter-se e não externar sua opinião (Myers & Myers, 1997). Caso haja percepção insuficiente, ou seja, caso o tipo julgador não tenha o processo adequado de percepção, poderá ser bastante direto, severo, não cooperativo e incapaz de perceber outros pontos de vista (Myers & McCaulley, 1989; Myers & Myers, 1997). Entre as características do tipo julgamento estão a pontualidade, alguma rigidez, atenção a prazos e metas e prontidão para ação (Muritiba *et al.*, 2010).

O tipo perceptivo prefere deixar os planos e opiniões em aberto, assim não corre o risco de perder nenhuma experiência ou oportunidade (Myers & Myers, 1997). Diferentemente do tipo julgamento, o perceptivo não pensa sobre o que as pessoas deveriam fazer, mas opta por ouvir sobre o que os outros estão fazendo (Myers & Myers, 1997). Ao resolver problemas, busca encontrar seus fundamentos (quando é do tipo intuitivo) ou todos os ângulos da situação (quando é do tipo sensação) (Myers & Myers, 1997). Entre as características do tipo percepção estão a espontaneidade, flexibilidade, curiosidade, adaptabilidade e abertura a mudanças (Myers & McCaulley, 1989; Curitiba *et al.*, 2010).

Destacadas as diferenças entre os tipos J e P, é importante pontuar que, principalmente para os introvertidos “[...] a preferência JP se aplica às atitudes costumeiras da pessoa com relação ao mundo exterior. O que aparece nos contatos

mais casuais com outras pessoas (e determina o índice JP no indicador de tipos) é o processo extrovertido, aquele em que se confia para a conduta na vida exterior. Nos extrovertidos, é o mesmo que o processo dominante; nos introvertidos, não é” (Myers & Myers, 1997, p. 102).

Até aqui foram apresentados os principais conceitos da Psicologia Analítica e os tipos psicológicos junguianos. Existe uma série de tentativas de explicar as características das pessoas e sua tipologia, que ocorre por meio do reconhecimento dos aspectos comuns e dispareos no comportamento de cada um (Ibragimovich, 2020). Ao longo dos anos, diferentes instrumentos foram desenvolvidos com o intuito de identificar os tipos psicológicos de Jung. O mais popular e amplamente utilizado é o *Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI) (Feist *et al.*, 2015), que abrange os quatro conjuntos de preferência: E-I, S-N, T-F e J-P (Myers & Myers, 1997). No Brasil, Casado (1998) desenvolveu o Diagnóstico de Tipos Psicológicos (DTP©), instrumento utilizado para identificar os tipos psicológicos dos professores universitários federais nesta tese, conforme detalhado no capítulo 3.3.3, sobre a segunda etapa da coleta de dados. O tópico seguinte apresenta a relação entre os tipos psicológicos e o ensino.

#### 2.2.5 Tipos e ensino

Quando são consideradas as preferências de tipo e o ensino, dois tópicos recebem destaque: como o tipo influencia o comportamento do professor e como é possível utilizar o conhecimento sobre tipos para adequar o estilo de ensino para atender às necessidades dos estudantes (Lawrence, 1993).

De acordo com Lawrence (1993), os tipos psicológicos dos professores afetam não somente a forma como ensinam, mas também o que preferem ensinar, tanto em relação ao nível de ensino, quanto às áreas/matérias. No Quadro 3 são apresentados os estilos de ensino para cada preferência de tipo.

O método típico de ensino de acordo com os tipos é descrito por Myers e McCaulley (1989, p. 135) da seguinte forma:

ST: Segue a rotina diária, direcionando as atividades.

SF: Segue o padrão diário ordenado ajustado para interações centradas na pessoa.

NF: Usa um padrão flexível dependendo do tópico e da necessidade do estudante.

NT: Tem uma rotina diária flexível que depende dos temas e da necessidade do estudante, com interação baseada em expectativas de ordem e aprendizado.

O professor se sente bem-sucedido se (Myers & McCaulley, 1989, p. 136):

ST: As notas e o comportamento dos estudantes melhoram.

SF: O comportamento e as notas dos estudantes melhoram, e há a sensação de ter contribuído para a formação dos estudantes.

NF: A aprendizagem e a participação dos estudantes aumentam e há a sensação de ter contribuído pessoalmente para a formação do estudante.

NT: Os estudantes têm um maior envolvimento com a aprendizagem.



Quadro 3: Preferências de tipo e estilos de ensino

Tipo	Estilo de ensino dos professores
Extroversão	Têm salas de aula com movimento e ruídos. Dão voz aos estudantes para escolhas e decisões sobre o que estudar e como realizar as atividades de aprendizagem. Envolvem os estudantes em projetos. Conseguem captar com facilidade mudanças no nível de atenção dos estudantes.
Introversão	Têm salas de aula mais silenciosas e ordenadas. Estruturam as atividades de aprendizagem por meio de materiais que selecionam para os estudantes. Preocupam-se principalmente com as ideias que estão tentando ensinar (e menos com a atenção dos estudantes). Centralizam o controle da sala de aula em si mesmos.
Sensação	Tendem a enfatizar fatos, informações práticas e habilidades concretas. Mantêm o aprendizado centralizado. Quanto às atividades de aprendizagem, fornecem algumas possibilidades de escolhas para os estudantes. Realizam uma sequência de perguntas e buscam uma resposta previsível.
Intuição	Tendem a enfatizar conceitos, relacionamentos e as implicações dos fatos para a compreensão de assuntos mais amplos. Quanto às atividades de aprendizagem, fornecem várias opções para os estudantes e incentivam sua voz nas decisões. Gostam de formar pequenos grupos. Esperam independência e comportamento criativo dos estudantes. Têm salas de aula com movimento e ruídos. Realizam questionamentos aos estudantes e esperam uma síntese e avaliação.
Pensamento	Fazem relativamente poucos comentários sobre o desempenho dos estudantes e, quando o fazem, é a partir de um critério objetivo. Fazem com que os estudantes passem a maior parte do tempo prestando atenção no que estão dizendo ou fazendo. Atendem à classe como um todo.
Sentimento	São mais propensos a elogiar e criticar, apoiar e corrigir, por meio de palavras e linguagem corporal. Gostam de propor trabalhos individuais. Atendem estudante por estudante e, às vezes, mais de um estudante por vez.
Julgamento	Têm salas de aula mais ordenadas, com aderência à estrutura e aos horários.
Percepção	Incentivam o movimento pela sala de aula, a independência, a discussão aberta e a socialização em grupos.

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base em Lawrence (1993, p. 74-75) e Myers *et al.* (1998, p. 265).

No que diz respeito ao nível de ensino, Myers e McCaulley (1989) apresentaram os resultados de dois formulários respondidos por professores. O tipo ESFJ gosta de ser útil para outras pessoas, é mais frequente entre os professores de séries iniciais e menos frequente em níveis de ensino mais avançados (como nível superior). Por outro lado, aqueles do tipo INTJ representavam apenas uma pequena

parte dos professores do ensino fundamental, mas estavam em maior número entre o corpo docente universitário. Para outros tipos, como ISTJ e ENFP, a porcentagem do tipo era relativamente constante em todos os níveis educacionais. No entanto, entre os 16 tipos, o que possuía o maior número de professores no nível superior<sup>8</sup> era o ISTJ, enquanto as menores porcentagens eram dos tipos ISFP e ESFP.

O resultado sobre as menores porcentagens de professores do ensino superior apontados por Myers e McCaulley (1989) – dos tipos ISFP e ESFP – é congruente com o apontado por Lawrence (1993): os quatro tipos SF (ISFJ, ISFP, ESFP, ESFJ) são três vezes mais propensos a atuar nos níveis iniciais do que no ensino superior. Os tipos NF e ST são distribuídos de forma semelhante entre os níveis de ensino. Por último, os tipos NT estão principalmente no ensino superior.

Finalmente, quanto às áreas de ensino, as escolhas dos professores por áreas e disciplinas também são previsíveis considerando os tipos psicológicos (Lawrence, 1993). De acordo com o autor, o tipo S é atraído por cursos práticos, enquanto o tipo N prefere cursos que focalizam teorias e ideias. Os professores do tipo T se interessam por matemática, ciências e habilidades técnicas, e os do tipo F preferem Linguagem, Artes Plásticas e Música.

Myers e McCaulley (1989) apresentaram as correlações entre os tipos psicológicos e diferentes áreas de trabalho, considerando variadas amostras e instrumentos. Foi constatada uma relação entre as áreas de Gestão, Administração, Contabilidade, Finanças, Economia e Marketing e os tipos E, S, T e J. Na área de Ciências Biológicas, a significância é constatada para os tipos N e J. Em Ciências Sociais, houve uma correlação significativa com os tipos E e N. Nas diferentes engenharias os resultados foram heterogêneos: nas Engenharias Química, Civil, Elétrica e Mecânica, entre os homens a correlação é significativa para o tipo T; na Engenharia Civil, para os homens, é constatada correlação com o tipo S; nas Engenharias Química e Mecânica, há uma correlação significativa entre o sexo feminino e o tipo N; por último, na Engenharia Civil, é percebida relação entre o sexo feminino e o tipo P. Na área de Linguagens, incluindo Inglês e Língua Estrangeira, destacam-se os tipos N e P. Em Psicologia e Sociologia, há uma correlação com o tipo N. Na área de Matemática percebe-se correlação com o tipo T. Em Artes e Música

---

<sup>8</sup> Inclui *Jr. College* e *University*.

predominam os tipos N e F. Entre os geógrafos, é notória a correlação com os tipos I, N e T. Nenhuma correlação foi encontrada entre os tipos e ocupações da área da saúde como Enfermagem, Nutrição e Terapia Ocupacional.

Apresentadas as considerações sobre os tipos psicológicos e o ensino, a seguir são evidenciados os conteúdos sobre carreira.

### 2.3 Carreira

Em sua forma tradicional, a carreira é definida como a relação entre um indivíduo trabalhador e uma organização empregadora (Sullivan & Baruch, 2009). Essa relação geralmente é fundamentada em um contrato psicológico escrito ou oral e possui dois tipos de garantias: enquanto o trabalhador compromete-se a ser leal à organização, o empregador assegura que o relacionamento se estenderá por tempo indefinido, ou seja, é garantida a segurança no emprego para o trabalhador (Rousseau, 1989; Sullivan, 1999). As carreiras tradicionais também são caracterizadas por indivíduos que possuem atitudes passivas em relação ao gerenciamento de suas carreiras e propensos a sempre requisitar algum tipo de orientação da organização (De Vos & Soens, 2008).

As relações entre empregador e empregado, bem como as estruturas organizacionais e o contexto de trabalho, foram modificadas em razão de algumas transformações ambientais, tais como: aumento da globalização, desenvolvimento tecnológico, diversidade da força de trabalho e maior número de trabalhadores terceirizados, temporários ou em regime de meio período (Sullivan & Baruch, 2009; Guan *et al.*, 2019). Diante dessas mudanças, nota-se um declínio da carreira tradicional e uma demanda por novas formas de visualizar as carreiras, compreendida como carreiras contemporâneas (Briscoe, Hall, & DeMuth, 2006; Inkson, Gunz, Ganesh, & Roper, 2012).

Na perspectiva contemporânea, as relações de trabalho e o conceito de carreira adquirem um novo significado: (i) a prevalência da organização sobre o indivíduo, característica do século XX, cede lugar a uma carreira fundamentada em trajetórias e escolhas pessoais; (ii) relações de emprego estáveis são substituídas por outras mais flexíveis; e (iii) as garantias de lealdade e segurança no emprego transformam-se em

oferta de desempenho por parte dos trabalhadores em troca de aprendizado contínuo na organização (Rousseau, 1989; Sullivan, 1999; Parker *et al.*, 2009; Duarte & Silva, 2013; Guan *et al.*, 2019).

A partir das transformações apresentadas, diversas definições de carreira foram propostas nos últimos anos (McGuire, 2014). Se antes as carreiras eram definidas tradicionalmente no que diz respeito à relação entre empregador e empregado, os pesquisadores contemporâneos apresentam definições mais abrangentes (Sullivan & Baruch, 2009). Tais definições compreendem aspectos associados às atividades do trabalho que formam um padrão de experiências, que, por sua vez, orientam como os indivíduos definem a si mesmos e são julgados por terceiros (McGuire, 2014).

Arthur, Hall e Lawrence (1989, p. 8) definem a carreira como “[...] a sequência evolutiva das experiências de trabalho de uma pessoa ao longo do tempo”<sup>9</sup>. Essa definição é aplicável a qualquer indivíduo que trabalhe, ainda que o trabalho não seja remunerado, bem como permite a análise da interdependência entre o trabalho e a vida (Arthur, 2008). Nessa perspectiva, é notória ainda a relevância do fator tempo, de maneira que a carreira não pode ser visualizada sob uma ótica fixa e imutável dos arranjos de trabalho (Arthur *et al.*, 2005).

Na visão de Parker (2002), as carreiras conectam o contexto interior do indivíduo com o contexto exterior da sociedade, sendo relevante considerar tal conexão já que muitos buscam um sentido em suas vidas pessoais por meio de suas carreiras. A autora comenta ainda que, diante das mudanças e incertezas presentes no ambiente de trabalho, as carreiras têm sido consideradas essenciais para o autodesenvolvimento.

Por sua vez, Sullivan e Baruch (2009, p. 1543), após realizarem uma revisão de literatura, definem a carreira como um conjunto de “[...] experiências relacionadas ao trabalho de um indivíduo e outras experiências relevantes, dentro e fora das organizações, que formam um padrão único ao longo da vida útil do indivíduo”<sup>10</sup>. De

---

<sup>9</sup> “[...] the evolving sequence of a person's work experiences over time”.

<sup>10</sup> “[...] work-related and other relevant experiences, both inside and outside of organizations, that form a unique pattern over the individual's life span”.

acordo com os autores, essa definição considera as movimentações que podem ocorrer na carreira, tanto entre níveis em uma mesma organização, quanto em diferentes organizações e ocupações. Além disso, inclui também a percepção individual sobre acontecimentos, alternativas e resultados associados ao sucesso na carreira (Sullivan & Baruch, 2009).

Na definição de Greenhaus, Callanan e Godshalk (2010, p. 10), carreira é “[...] o padrão de experiências relacionadas ao trabalho que abrangem o curso da vida de uma pessoa”<sup>11</sup>. Nessa concepção, o trabalho não necessariamente deve ser de natureza profissional, fixo e regular dentro de uma única ocupação ou organização, ou ainda com possibilidade de crescimento na hierarquia por meio de promoções. As experiências relacionadas ao trabalho incluem: (i) situações objetivas como cargos, atividades e decisões relativas ao trabalho; e (ii) apreciações subjetivas de situações do trabalho como expectativas, valores, sentimentos e necessidades pertinentes a situações específicas do trabalho (Greenhaus *et al.*, 2010). Os autores, portanto, definem a carreira considerando que ela pode ser objetiva ou subjetiva, conceitos propostos inicialmente por Hughes (1937).

O componente objetivo da carreira abrange medidas para o avanço na carreira “[...] clara e rigidamente definidas, assim como as prerrogativas de cada cargo e seu lugar na hierarquia oficial”<sup>12</sup> (Hughes, 1937, p. 413). A carreira objetiva diz respeito às interpretações organizacionais ou sociais da situação profissional de um indivíduo (Arthur, 1994) e indica o progresso do mesmo em uma linha de carreira (Stebbins, 1970). Trata-se da visão de um observador sobre os movimentos de um indivíduo de um estágio para outro na carreira (Stebbins, 1970), de forma que as mudanças, qualificadas em termos de status e posições são “[...] pontos de referência para medir o movimento de uma pessoa através do meio social” (Barley, 1989, p. 49). Acrescenta-se ainda que a dimensão objetiva da carreira é associada a características externas das funções de trabalho e status (Parker, 2002) que podem ser diretamente observadas por terceiros (Heslin, 2005).

---

<sup>11</sup> “[...] the pattern of work-related experiences that span the course of a person’s life”.

<sup>12</sup> “[...] clearly and rigidly defined, as are the prerogatives of each office and its place in the official hierarchy”.

Já o componente subjetivo da carreira refere-se à “[...] perspectiva em movimento na qual a pessoa vê sua vida como um todo e interpreta o significado de seus vários atributos, ações e as coisas que lhe acontecem”<sup>13</sup> (Hughes, 1937, p. 409-410). Assim, a carreira subjetiva corresponde à apreciação de um indivíduo sobre a sua própria carreira (Arthur, 1994) e “envolve o reconhecimento e a interpretação de eventos passados e futuros relacionados a uma identidade específica” (Stebbins, 1970, p. 37). É uma imagem criada pelo próprio autor da carreira e que é personalizada e associada aos padrões de sua carreira (Stebbins, 1970). Uma vez que a carreira subjetiva compreende as percepções individuais do protagonista da carreira (Parker, 2002), pode ser considerada um construto que só existe na mente das pessoas (Aryee, Chay, & Tan, 1994).

Neste trabalho, a carreira é estudada como “[...] a sequência evolutiva das experiências de trabalho de uma pessoa ao longo do tempo” (Arthur *et al.*, 1989, p. 8), incluindo especialmente seu componente subjetivo (Hughes, 1937; Stebbins, 1970; Arthur, 1994; Parker, 2002).

## 2.4 Sucesso na carreira

Os pesquisadores interessados na temática “carreira” buscam identificar e analisar os determinantes de carreiras bem-sucedidas e as melhores práticas para alcançar o sucesso; os orientadores de carreira querem saber como melhor aconselhar os indivíduos em suas carreiras; e os trabalhadores desejam ter sucesso em suas carreiras porque esse é um objetivo de vida ou porque o sucesso pode acarretar em outros resultados positivos, como desempenho e bem-estar (Abele, Spurk, & Volmer, 2011; Spurk, Hirschi, & Dries, 2019). Mas o que significa ter sucesso na carreira?

As pesquisas sobre sucesso na carreira são fundamentadas na teoria da carreira, e, portanto, nas definições presentes em tal teoria (Arthur *et al.*, 2005). Se a carreira abrange as experiências de trabalho de um indivíduo (Arthur *et al.*, 1989), o sucesso na carreira é resultado de tais experiências (Arthur *et al.*, 2005). O sucesso

---

<sup>13</sup> “[...] the moving perspective in which the person sees his life as a whole and interprets the meaning of his various attributes, actions, and the things which happen to him”.

na carreira pode ser compreendido como “[...] os resultados relacionados com o trabalho ou psicologicamente positivos ou realizações que o indivíduo acumulou como consequência de suas experiências de trabalho”<sup>14</sup> (Judge *et al.*, 1995, p. 2). Similarmente, Arthur *et al.* (2005, p. 179) definem o sucesso na carreira como “[...] a realização de resultados desejáveis relacionados ao trabalho a qualquer momento das experiências de trabalho de uma pessoa ao longo do tempo”<sup>15</sup>.

Assim como a carreira, o sucesso na carreira pode ser objetivo ou subjetivo (Van Maanen, 1977; Seibert & Kraimer, 2001; Ng, Eby, Sorensen, & Feldman, 2005), sendo ambos os conceitos interdependentes (Arthur *et al.*, 2005) e essenciais para a compreensão do sucesso (Judge *et al.*, 1995; Abele *et al.*, 2011), ainda que conceitualmente e empiricamente distintos (Ng *et al.*, 2005; Suutari, Brewster, Mäkelä, Dickmann, & Tornikoski, 2017).

O sucesso objetivo (SO) pode ser julgado por terceiros e é determinado por critérios relativamente objetivos e visíveis (Jaskolka & Beyer, 1985). Esse tipo de sucesso “[...] pode ser definido como uma perspectiva externa que delinea indicadores mais ou menos tangíveis da situação profissional de um indivíduo” (Arthur *et al.*, 2005, p. 179).

Também chamado de sucesso extrínseco, o SO refere-se a fatores que podem ser facilmente percebidos na carreira de um indivíduo, tais como a sua remuneração (Van Maanen, 1977; Judge *et al.*, 1995; Lyness & Thompson, 2000; Boudreau, Boswell, & Judge, 2001; Seibert & Kraimer, 2001; Ng *et al.*, 2005; Rode, Arthaud-Day, Mooney, Near, & Baldwin, 2008; Bagdadli & Gianecchini, 2019; Giraud *et al.*, 2019), posição na estrutura hierárquica da organização ou status ocupacional (Van Maanen, 1977; Lyness & Thompson, 2000; Boudreau *et al.*, 2001; Seibert & Kraimer, 2001; Chughtai, 2018; Bagdadli & Gianecchini, 2019), ascendência ou número de promoções, isto é, quantas vezes um indivíduo progrediu na organização durante determinado período (Judge *et al.*, 1995; Boudreau *et al.*, 2001; Ng *et al.*, 2005; Rode

---

<sup>14</sup> “[...] the positive psychological or work-related outcomes or achievements one has accumulated as a result of one's work experiences”.

<sup>15</sup> “[...] the accomplishment of desirable work-related outcomes at any point in a person's work experiences over time”.

*et al.*, 2008; Volmer & Spurk, 2011; Bagdadli & Gianecchini, 2019), e participação no mercado de trabalho (Boudreau *et al.*, 2001; Giraud *et al.*, 2019).

Já o sucesso subjetivo (SS) ou sucesso intrínseco na carreira diz respeito à forma como o próprio indivíduo considera e qualifica sua carreira com base naquilo que ele julga como valioso (Van Maanen, 1977), ou seja, é um entendimento e um julgamento individual (Judge *et al.*, 1995; Arthur *et al.*, 2005). Abele *et al.* (2011, p. 197) estabelecem que na mensuração do SS “[...] um indivíduo compara sua carreira em relação aos padrões e aspirações pessoais”. O SS inclui ainda a reflexão sobre o progresso percorrido na carreira, o significado do trabalho e as aspirações futuras (Hofmans, Dries, & Pepermans, 2008).

Enquanto o SO é frequentemente mensurado pela remuneração, número de promoções e status ocupacional (Judge & Kammeyer-Mueller, 2007), Judge *et al.* (1995) e Heslin (2005) afirmam que o SS é operacionalizado principalmente por meio da satisfação no trabalho atual e satisfação na carreira. Boudreau *et al.* (2001) adicionam a satisfação com a vida como um indicativo de SS na carreira. Os autores afirmam que “isso pode ser particularmente relevante em pesquisas entre países, pois o equilíbrio entre facetas da vida (por exemplo, trabalho e família) pode diferir em razão das políticas sociais” (Boudreau *et al.*, 2001, p. 56). Na pesquisa de Koch, Park e Zahra (2021), por exemplo, o SS foi operacionalizado por meio de duas questões: “Quão satisfeito você está com a sua vida, considerando todas as coisas?” e “Quão satisfeito você está com o seu trabalho?” que medem, respectivamente, a satisfação com a vida e a satisfação com o trabalho.

A satisfação no trabalho é definida por Judge e Kammeyer-Mueller (2012, p. 343) como “um estado de avaliação que expressa satisfação e sentimentos positivos em relação ao trabalho de alguém”. Sendo assim, esse tipo de satisfação está associado especificamente às reações emocionais de um indivíduo no que diz respeito ao seu trabalho atual (Judge & Kammeyer-Mueller, 2007), geralmente dispostas em um *continuum* que varia de positivo a negativo (Judge, Weiss, Kammeyer-Mueller, & Hulin, 2017). No entanto, por se tratar de uma perspectiva do momento, Judge e Kammeyer-Mueller (2007) apontam que a satisfação com o trabalho é menos recomendada na análise do sucesso na carreira. De acordo com Heslin (2005, p. 117) os pesquisadores devem evitar utilizar a satisfação no trabalho



como único fator para mensurar o SS, pois tratam de “[...] construções conceitualmente distintas que não estão necessariamente relacionadas”.

Já a satisfação na carreira refere-se à avaliação do próprio desenvolvimento em determinada ocupação (Abele *et al.*, 2011), além de ser uma reflexão mais ampla, que leva em consideração todo o histórico de trabalho, passado e futuro, entendendo a carreira como uma trajetória (Judge & Kammeyer-Mueller, 2007). Alguns pesquisadores (como Seibert & Kraimer, 2001; Ng *et al.*, 2005; Judge & Kammeyer-Mueller, 2007; Chughtai, 2018) têm concordado que predomina a concepção de que o sucesso subjetivo na carreira é representado pela satisfação na carreira. Hofmans *et al.* (2008) destacam que alguns psicólogos inclusive utilizam o termo “satisfação na carreira” como sinônimo de SS. Do mesmo modo, em pesquisa sobre os principais tópicos associados à temática “carreira”, Akkermans e Kubasch (2017) afirmaram que a maior parte das pesquisas publicadas entre 2012 e 2016 consideram o conceito de satisfação na carreira como um indicador de sucesso subjetivo na carreira.

A escala de mensuração da satisfação na carreira proposta por Greenhaus *et al.* (1990) é usualmente considerada a melhor medida unidimensional de sucesso na carreira (Briscoe *et al.*, 2021) e vem sendo utilizada em diversas pesquisas (por exemplo: Aryee *et al.*, 1994; Judge *et al.*, 1995; Boudreau *et al.*, 2001; Hofmans *et al.*, 2008; Abele *et al.*, 2011; Volmer & Spurker, 2011; Visentin, 2015; Oliveira, 2017; Teixeira & Costa, 2017; Chughtai, 2018; Suutari *et al.*, 2017; Janssen, van der Heijden, Akkermans, & Audenaer, 2021). Medidas unidimensionais calculam a média das respostas dos indivíduos sobre vários itens/fatores e, como resultado, apresentam uma avaliação geral de sucesso subjetivo na carreira (Briscoe *et al.*, 2021). Tais medidas também possuem altos valores de alfa para as correlações entre os itens incluídos na escala (Arthur *et al.*, 2005).

Na escala de Greenhaus *et al.* (1990) a avaliação do SS se dá por cinco itens (exemplo: “estou satisfeito com o sucesso que tenho alcançado em minha carreira) que devem ser respondidos em uma escala de Likert que varia de 1 (discordo totalmente) a 5 pontos (concordo totalmente) (Greenhaus *et al.*, 1990). Nesses itens, quatro áreas principais são avaliadas: carreira em geral, renda, avanço/evolução e novas habilidades (Shockley *et al.*, 2016).

Outros indicadores do SS podem incluir ainda realização intrínseca, compensação externa, equilíbrio entre vida profissional e pessoal (Zhou, Sun, Guan, Li, & Pan, 2013), comprometimento com a carreira (Kundi, Soomro, & Kamran, 2021) e sucesso em comparação com os colegas (Volmer & Spurk, 2011).

Mayrhofer *et al.* (2016) apontam que por muito tempo os pesquisadores mensuraram o sucesso na carreira por meio de indicadores como remuneração, promoções e satisfação no trabalho. Apesar da importância dessas medidas, elas “[...] não capturam o alcance e as nuances do que as pessoas consideram quando pensam sobre o sucesso na carreira” (Mayrhofer *et al.*, 2016, p. 197). Nesse mesmo sentido, apesar da ampla utilização da escala proposta por Greenhaus *et al.* (1990), Arthur *et al.* (2005) afirmam que diversas abordagens psicossociais têm sugerido que o sucesso subjetivo na carreira é composto por múltiplas dimensões. De acordo com os autores, “carreiras subjetivas e sucesso subjetivo na carreira parecem importantes demais para serem prematuramente restringidos a qualquer interpretação unidimensional” (Arthur *et al.*, 2005, p. 194). Shockley *et al.* (2016) apontam que, além da satisfação na carreira, outras dimensões devem ser consideradas para a mensuração do SS. Akkermans, Keegan, Huemann e Ringhofer (2020) também indicam que o SS é um construto multidimensional e que vai além da satisfação na carreira.

Diferentemente das medidas unidimensionais, as escalas multidimensionais permitem compreender o quanto cada fator ou dimensão de sucesso na carreira contribuem para o sucesso subjetivo geral da carreira de um indivíduo (Briscoe *et al.*, 2021). O SS como um construto multidimensional pode ser observado nos trabalhos de Pan e Zhou (2015), Shockley *et al.* (2016) e Briscoe *et al.* (2021), como é destacado no tópico seguinte.

#### 2.4.1 Sucesso subjetivo na carreira: um construto multidimensional

De acordo com Heslin (2005, p. 117), existem três caminhos para melhorar a conceituação e mensuração do sucesso subjetivo na carreira: “(a) basear-se em pesquisas sobre o que os funcionários desejam, (b) prestar mais atenção em como as pessoas em diferentes contextos de carreira conceituam seu sucesso profissional e

(c) adotar métodos mais qualitativos”. Seguindo esses caminhos, Pan e Zhou (2015) desenvolveram uma escala tridimensional de sucesso subjetivo (SS) na carreira – com base na proposta de Zhou *et al.* (2013) – que mensura o que os funcionários desejam, e não com o que eles estão satisfeitos.

Para criar a *Criteria of Career Success Scale* (CCSS), Pan e Zhou (2015) realizaram três estudos com diferentes amostras na China. O primeiro teve o objetivo de explorar o SS e criar uma versão resumida da CCSS. A amostra foi composta por 244 trabalhadores e a técnica utilizada foi a Análise Fatorial Exploratória (AFE). De um total de 21 itens da escala, 10 foram mantidos e a versão reduzida da escala manteve significado similar quando comparada com a versão original. O segundo estudo buscou examinar a estrutura e a validade discriminante da escala de SS. 411 respondentes foram convidados a examinar o quanto cada um dos 10 itens da escala era apropriado para avaliar o sucesso na carreira, além de avaliarem seu comprometimento com a carreira, nível de felicidade e emoção positiva. Por fim, o terceiro estudo testou a validade incremental da escala e replicou os resultados do segundo estudo com uma amostra de 254 indivíduos.

As três dimensões de sucesso subjetivo da CCSS são: realização intrínseca (gostar do trabalho, resolver problemas difíceis, ser respeitado pelos colegas, entre outros), compensação externa (renda, status hierárquico, benefícios econômicos etc.) e equilíbrio entre trabalho e vida pessoal (ter tempo para a família, ter uma boa saúde física e mental e aproveitar a vida) (Zhou *et al.*, 2013). Os 10 itens da escala compreendem as três dimensões de SS, sendo: três sobre realização intrínseca, quatro de compensação externa, e três associados à dimensão equilíbrio entre trabalho e vida pessoal (Zhou *et al.*, 2013).

Outro exemplo de escala multidimensional de SS é a proposta por Shockley *et al.* (2016). A partir de pesquisa qualitativa e quantitativa realizada com trabalhadores de diferentes estágios da carreira e ocupações, Shockley *et al.* (2016) buscaram definir o que é SS para os indivíduos. O desenvolvimento e a validação da escala foram realizados em quatro fases. A primeira fase teve o objetivo de selecionar construtos apropriados para inclusão na escala e foi realizada por meio de entrevistas e grupos focais com 30 trabalhadores. Foram apresentadas perguntas como: “Pense em alguém que você conhece e que tem uma carreira de sucesso. Por que essa

pessoa é bem-sucedida?”. A partir disso, emergiram 12 dimensões de sucesso subjetivo na carreira e com base nas respostas de 19 especialistas as dimensões foram revisadas e reduzidas a oito. Na segunda fase buscou-se determinar um conjunto de itens associados às dimensões identificadas na fase anterior, bem como determinar a validade de conteúdo desses itens. Os itens considerados redundantes foram eliminados, resultando em 59 itens.

As fases 3 e 4 do trabalho de Shockley *et al.* (2016) envolveram o processo de validação da escala. Na terceira fase participaram 298 trabalhadores de diversos setores e estágios da carreira, e o objetivo foi reduzir o número de itens da escala e avaliar as evidências de validade. Por último, a quarta fase foi realizada para validar os itens da escala em uma amostra diversa da utilizada na fase anterior, bem como para determinar se a estrutura analítica do fator da escala era replicável e avaliar as evidências de validade. Essa última fase contou com a participação de 247 respondentes, além de uma outra amostra, composta por 212 indivíduos, para a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da escala.

As quatro fases descritas anteriormente foram necessárias para a criação e validação do *Subjective Career Success Inventory* (SCSI), composto por 24 itens e oito dimensões: projetar a própria carreira de acordo com as necessidades e preferências individuais (autenticidade), crescer na carreira por meio do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades (crescimento e desenvolvimento), impactar os outros e a organização (influência), participar de trabalhos com valor pessoal ou social (trabalho significativo), ter uma carreira que impacta positivamente a vida fora do trabalho (vida pessoal), produzir produtos e serviços de alta qualidade (qualidade do trabalho), ser reconhecido e valorizado por outros (reconhecimento), e experimentar sentimentos positivos em relação à própria carreira (satisfação). Os itens são mensurados em uma escala Likert que varia de 1 (não se aplica) a 5 (ótimo ajuste).

Por último, a escala de SS desenvolvida por Jon P. Briscoe e colegas, apesar de ter sido publicada em 2021, já vinha sendo construída há alguns anos pela equipe de pesquisadores do grupo 5C (*cross-cultural collaboration on contemporary careers* – colaboração intercultural em carreiras contemporâneas), além de já ter sido mencionada em trabalhos anteriores. O trabalho de Mayrhofer *et al.* (2016), por

exemplo, apresenta alguns *insights* do projeto 5C sobre o sucesso na carreira, com foco nas sete dimensões do sucesso. Mayrhofer *et al.* (2016) reconhecem a relevância da escala desenvolvida no trabalho de Shockley *et al.* (2016), mas apontam que, assim como outras pesquisas sobre sucesso na carreira, são considerados somente países ocidentais, com altos níveis de instrução/educação, industrializados, ricos e democráticos. Por essa razão, a pesquisa pode não ser capaz de capturar a diversidade de significados que o sucesso na carreira pode ter em contextos econômicos, culturais e institucionais distintos (Mayrhofer *et al.*, 2016).

A escala criada e validada por Briscoe *et al.* (2021) se difere das propostas anteriores ao buscar uma visão aprofundada e aplicável globalmente de como os indivíduos percebem suas carreiras e o sucesso subjetivo na carreira. O *gap* que os autores buscaram preencher é o foco em um único país que as pesquisas sobre sucesso têm adotado (Mayrhofer, Smale, Briscoe, Dickmann, & Parry, 2020), por exemplo, Pan e Zhou (2015) na China e Shockley *et al.* (2016) nos Estados Unidos. O estudo encoraja os pesquisadores e profissionais a reconhecerem que as carreiras não são estáveis, nem resultado de uma construção individual, mas desenvolvidas de maneira dinâmica ao longo do tempo em um espaço social e geográfico (Mayrhofer *et al.*, 2020; Briscoe *et al.*, 2021). Por essa razão é importante que os significados subjetivos da carreira sejam avaliados no mesmo contexto cultural em que foram construídos (Briscoe *et al.*, 2021).

Assim como as duas escalas apresentadas anteriormente, a *The Dual Aspect Importance & Achievement Career Success Scale* (Briscoe *et al.*, 2021) foi construída a partir de estudos realizados em quatro fases. O objetivo da primeira fase foi construir uma lista *cross-cultural* de significados de SS. Foi realizada uma pesquisa qualitativa em profundidade com 226 indivíduos de 11 países a partir do seguinte questionamento: “Olhando para trás, para sua experiência e carreira até agora: o que ‘sucesso na carreira’ significa para você?” (Briscoe *et al.*, 2021, p. 16). A partir dessa questão, foi possível construir uma lista com 63 significados de sucesso na carreira.

Na fase 2, utilizando a lista obtida na fase anterior, 364 indivíduos de 13 países foram convidados a organizar os significados de sucesso em grupos. O intuito foi criar grupos provisórios de significados de sucesso na carreira (Briscoe *et al.*, 2021). A partir disso, 11 itens foram excluídos porque não faziam parte de nenhum grupo ou

porque estavam presentes em vários grupos, restando 52 significados que foram divididos em 14 grupos de sucesso subjetivo na carreira.

Na terceira fase, o objetivo foi reduzir o número de itens e dimensões e determinar a validade discriminante e convergente para a escala. Neste ponto, cabe ressaltar que a DAIA-CSS é a primeira escala de SS com formato duplo de resposta: é medido o quanto determinado item é importante para o respondente, bem como o quanto ele está realizado/satisfeito com aquele item de SS em sua carreira (Briscoe *et al.*, 2021). Um questionário piloto foi construído e aplicado a 4.438 trabalhadores – com no mínimo dois anos de experiência – de 16 países. A técnica de Análise Fatorial Confirmatória (AFC) foi conduzida para ambos os aspectos da carreira (importância e realização) de forma separada. Ao final desse processo – que envolveu exclusão de itens com baixa carga fatorial e fatores com baixo número de itens, bem como a união de fatores com alta correlação – a estrutura fatorial era composta de sete fatores.

A estrutura final da escala<sup>16</sup> é composta pelas seguintes dimensões: aprendizado e desenvolvimento (4 itens), equilíbrio trabalho-vida (3 itens), impacto positivo (3 itens), empreendedorismo (3 itens), relações de trabalho positivas (4 itens), segurança financeira (3 itens) e sucesso financeiro (3 itens) (Briscoe *et al.*, 2021). A DAIA-CSS é composta por sete dimensões que são globalmente relevantes, isto é, que são consideradas regularmente pelos indivíduos ao redor do mundo quando avaliam suas carreiras (Mayrhofer *et al.*, 2016; Briscoe *et al.*, 2021). No Quadro 4 são apresentadas as definições de cada uma das dimensões da escala.

A quarta e última fase teve como objetivo validar a estrutura fatorial da fase 3 em uma nova amostra, assim como examinar a invariância da escala entre culturas e testar as diferenças entre países. Participaram dessa etapa 13.859 indivíduos de 20 países, sendo que a amostra de cada país incluiu pelo menos 400 participantes. Os resultados demonstraram que a escala é capaz de determinar as diferenças de SS na carreira entre países (Briscoe *et al.*, 2021).

---

<sup>16</sup> A escala original está disponível no Anexo B e a escala traduzida no Apêndice B.

Quadro 4: Sete dimensões da DAIA-CSS

Significados ou dimensões de sucesso na carreira	Definição
Aprendizado e desenvolvimento	Pode ser: (1) informal, como mudanças, fracassos e experiências positivas na vida; ou (2) formal, com a aquisição de habilidades profissionais por meio de treinamento ou educação formal.
Equilíbrio trabalho-vida <sup>17</sup>	Está associado com: (1) equilíbrio entre vida profissional e familiar; (2) equilíbrio entre atividades profissionais e não profissionais; e (3) ter tempo para interesses não profissionais.
Impacto positivo	Refere-se a encontrar um significado no trabalho realizado. Se manifesta de duas maneiras: (1) mais próxima, quando é possível ajudar outras pessoas de forma instantânea, como colegas de trabalho ou clientes; e (2) mais distante, no sentido de deixar algum tipo de legado para uma comunidade ou sociedade de maneira mais ampla.
Empreendedorismo	Está associado a dois elementos principais: (1) fundar a própria empresa; e (2) ser capaz de conquistar os próprios projetos de carreira.
Relações de trabalho positivas	Para muitos, ter sucesso na carreira significa ter relacionamentos positivos com os colegas de trabalho. Os indicadores incluem: (1) fazer uma tarefa rotineira bem-feita; e (2) trabalhar com entusiasmo por estar com pessoas que o indivíduo respeita e admira.
Segurança financeira	Inclui três aspectos: (1) está inseparavelmente associada com a capacidade de fornecer as necessidades básicas da vida; (2) associa-se com a noção de prover financeiramente a família ou uma rede mais ampla; e (3) para ser considerada como sucesso, precisa ocorrer de forma consistente por um período prolongado e ininterrupto, se possível durante todo o curso de uma carreira.
Sucesso financeiro	É caracterizada por três aspectos: (1) as pessoas experimentam realizações ou conquistas financeiras quando constantemente ganham mais dinheiro, obtêm riqueza e recebem altos incentivos e privilégios; (2) está associada não apenas com os números absolutos, mas também com a taxa de progresso que está sendo feita em termos financeiros durante a carreira; e (3) promoções, superação de outras pessoas e obtenção de um status social mais alto.

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base em Mayrhofer *et al.* (2016, p. 198, 199, 200, 201).

A DAIA-CSS é a escala utilizada para mensuração do sucesso subjetivo na carreira nesta tese em razão de duas principais contribuições: (1) “[...] não é apenas um instrumento de medição que aborda questões remanescentes na medição do

<sup>17</sup> Kelliher, Richardson e Boiarintseva (2019) argumentam que “vida” geralmente é associada ao cuidado com filhos dependentes e grande parte das pesquisas sobre equilíbrio trabalho-vida tratam sobre os desafios enfrentados pelos pais, especialmente as mães. No entanto, o conceito de vida vai além disso.

sucesso subjetivo da carreira; também deve ser visto como um veículo para identificar e abordar novas questões teóricas sobre o sucesso subjetivo da carreira” (Briscoe *et al.*, 2021, p. 6); (2) “[...] ela mede o sucesso na carreira em termos de valor (o que chamamos de importância) que as pessoas atribuem a diferentes aspectos de suas carreiras, bem como o seu grau de satisfação (ou realização) com o nível de sucesso que alcançaram” (Briscoe *et al.*, 2018, p. 126). Assim, é possível mensurar a diferença entre a importância (i-SS) percebida e a realização (r-SS) do sucesso subjetivo na carreira (Briscoe *et al.*, 2018).

Os parágrafos seguintes apresentam os resultados de pesquisas que utilizaram a DAIA-CSS para mensurar o SS, seja a escala completa ou apenas parte dela<sup>18</sup>. Destaca-se que algumas pesquisas foram publicadas antes mesmo da publicação do estudo de Briscoe *et al.* (2021), de validação da escala.

Gubler *et al.* (2019) investigaram uma amostra de 550 profissionais da Alemanha, Áustria e Suíça, entre professores, assistentes sociais e engenheiros de tecnologia da informação (TI). Os autores investigaram as possíveis diferenças entre o grupo de professores e os outros dois grupos profissionais quanto à importância que atribuem às sete dimensões de SS da DAIA-CSS. Os resultados revelaram que: (1) os professores e os assistentes sociais consideram o sucesso financeiro menos importante do que os engenheiros de TI; (2) a dimensão empreendedorismo é menos importante para os professores do que para os outros dois grupos; (3) as relações positivas no trabalho e o impacto positivo são mais importantes para os professores e assistentes sociais do que para os profissionais de TI; (4) aprendizado e desenvolvimento é uma dimensão igualmente importante para os três grupos; e (5) não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas quanto à importância do equilíbrio trabalho-vida e a segurança financeira para os grupos. Em ordem decrescente, a importância das dimensões do SS para os professores da amostra inclui: equilíbrio trabalho-vida, segurança financeira, relações de trabalho positivas, impacto positivo, aprendizado e desenvolvimento, sucesso financeiro e empreendedorismo (Gubler *et al.*, 2019).

---

<sup>18</sup> Alguns estudos utilizam apenas uma ou duas dimensões da DAIA-CSS ou, ainda, apenas r-SS ou i-SS.



Smale *et al.* (2019) examinaram a relação entre comportamentos proativos na carreira<sup>19</sup> e duas dimensões do SS presentes na DAIA-CSS – sucesso financeiro e equilíbrio trabalho-vida<sup>20</sup> – e o papel moderador da cultura nacional. A pesquisa foi realizada com 11.892 trabalhadores de 22 países. Os comportamentos proativos foram positivamente relacionados com o sucesso financeiro, mas não foi encontrada relação significativa com o equilíbrio trabalho-vida. De acordo com os autores, esse resultado realça a necessidade de examinar dimensões específicas, ao invés de considerar o SS como um construto agregado. Destaca-se ainda que o comportamento proativo na carreira foi importante para as duas dimensões de SS, dependendo do tipo de cultura a que o trabalhador pertence. Para o sucesso financeiro, a proatividade na carreira foi importante em culturas caracterizadas por alto coletivismo, grande distância do poder e baixa aversão a incertezas; e para o equilíbrio trabalho-vida, em culturas com alto coletivismo e orientação humana.

Também tratando sobre os temas de proatividade e sucesso financeiro, Andresen *et al.* (2020) procuraram entender se e por que os objetivos e comportamentos de carreira variam entre países. A pesquisa foi realizada com 17.986 trabalhadores de 27 países. Além das três questões sobre sucesso financeiro – apenas no aspecto de importância da DAIA-CSS –, também foram coletados dados primários sobre comportamento proativo de carreira e variáveis de controle como gênero, idade, nível de escolaridade e nível hierárquico no trabalho. O estudo utilizou ainda dados secundários como gastos com saúde pública, expectativa de vida, anos de escolaridade esperados, entre outros. Os autores concluíram que existem diferenças entre os objetivos e comportamentos de carreira entre as sociedades. Quanto menor o potencial humano relacionado à carreira de uma sociedade, mais importância os trabalhadores atribuirão ao sucesso financeiro, e quanto mais importante o sucesso financeiro, mais proativos são os trabalhadores (Andresen *et al.*, 2020).

---

<sup>19</sup> Inclui planejamento de carreira, desenvolvimento de habilidades e consulta com colegas mais experientes (Smale *et al.*, 2019).

<sup>20</sup> Essas dimensões foram mensuradas apenas no aspecto de realização (isto é, não abrangeu a importância dos itens dessas duas dimensões).

Bagdadli *et al.* (2021) buscaram compreender a relação entre as práticas de desenvolvimento do capital humano (PDCHs) experimentadas na carreira<sup>21</sup> e o sucesso objetivo e subjetivo na carreira, bem como o efeito moderador do desenvolvimento do país e da desigualdade de renda. Enquanto o SO foi medido pelo nível salarial, o SS foi mensurado pela dimensão “sucesso financeiro” da DAIA-CSS e apenas no aspecto de realização (isto é, não incluiu a importância dos itens da dimensão). A pesquisa, realizada com mais de 8.800 profissionais de 28 países, mostrou que experimentar um número maior de PDCHs é associado com um nível salarial mais alto e maior sucesso financeiro percebido. O nível de riqueza do país é moderador dessa relação – de forma que a relação é mais forte nos países desenvolvidos –, enquanto os efeitos da desigualdade de renda são menos claros. O estudo apresentou implicações práticas tanto para os trabalhadores quanto para os gestores que tomam decisões sobre investimentos em PDCHs. Para os trabalhadores, o acúmulo de capital humano por meio de PDCHs pode ser considerado positivo, já que se associa a maiores níveis de salário e sucesso financeiro. Para os gestores, é importante considerar que aqueles que recebem investimentos de capital humano patrocinados pela empresa ficam mais satisfeitos e isso pode contribuir para a retenção no trabalho (Bagdadli *et al.*, 2021).

Discutidos os conceitos de sucesso na carreira, além da apresentação da DAIA-CSS, escala utilizada para mensurar o SS nesta tese, o capítulo seguinte aborda as características da carreira docente, foco deste estudo.

## 2.5 Carreira docente

O objeto de estudo desta pesquisa inclui os profissionais de uma carreira específica: a de professores do ensino superior que trabalham em universidades federais (UFs) brasileiras. No Brasil, para atuar como docente no magistério superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina, no artigo 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996,

---

<sup>21</sup> Tais como: educação e treinamento, planejamento de carreira, avaliação de desempenho, aconselhamento de carreira, entre outras (Bagdadli *et al.*, 2021).

não paginado). Ainda que a preparação seja realizada em nível de pós-graduação, Antunes e Plaszewski (2018) comentam que antes mesmo de finalizar a formação específica para a atuação docente, para cada nível de ensino o “tornar-se professor” é constituído pelas vivências socioculturais e ações pessoais.

Neste trabalho, o foco está nos professores de UFs. “Essas entidades públicas são fundamentais para a sociedade uma vez que contribuem para o desenvolvimento social e econômico do País, ao trazerem benefícios de natureza social, cultural, econômica, educativa, tecnológica e moral, por meio da produção e transmissão do conhecimento” (Alvarenga & Ohayon, 2021, p. 61). Por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão, as universidades obedecem ao princípio da indissociabilidade previsto no artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988). Isso é possível por meio da figura do professor, que é capaz de proporcionar à sociedade um ensino de qualidade, realiza pesquisas, gera conhecimentos e desenvolve atividades de extensão com o intuito de levar os aprendizados acadêmicos para a sociedade ao redor da universidade. Logo, o professor é considerado a principal ponte para que a UF atinja sua missão (Alvarenga & Ohayon, 2021).

O trabalho docente é desenvolvido em um espaço de grande interação social com as pessoas e com o ambiente (Martins Neto & Pereira, 2021). Independentemente da instituição de ensino, o professor é “[...] ser humano único em identidade, inter-relações e construções de saberes” (Antunes & Plaszewski, p. 31). O profissional dessa área interage com colegas de trabalho, estudantes e membros da comunidade em geral que possuem diferentes pensamentos e conhecimentos (Martins Neto & Pereira, 2021). A atuação do professor de UF não se restringe à sala de aula, nem à pesquisa ou tarefas administrativas apenas; o profissional deve ser capaz de desenvolver essas atividades de maneira concomitante e complementar (Alvarenga & Ohayon, 2021).

Embora a docência seja uma profissão antiga, estudos que investigam a carreira docente são relativamente recentes (Favatto & Both, 2019), tendo ganhado destaque a partir da década de 1970 (Cardoso & Costa, 2016). Favatto e Both (2019, p. 128) apontam que nas décadas de 1970 e 1980 foram estabelecidas as “[...] investigações sobre a formação, o desenvolvimento profissional, a profissionalização,

a socialização profissional, a construção da identidade profissional, a cultura, os saberes e os valores docentes”. Apesar disso, pesquisas que investigam especificamente aspectos associados ao professor do ensino superior ainda são escassas quando comparadas com as aquelas envolvendo professores de outros níveis de ensino (Freire & Fernandez, 2015), especialmente quando se trata do início da carreira docente (Leone & Omodei, 2019).

De um lado, a carreira docente no Brasil é tradicionalmente desvalorizada em função das condições de trabalho e baixa remuneração (Both, Nascimento, Sonoo, Lemos, & Borgatto, 2013; Masson, 2017; Favatto & Both, 2019; Martins Neto & Pereira, 2021). Principalmente quando comparada com outras profissões em que o ensino superior é exigência para atuação, percebe-se que o campo da educação é desvalorizado socialmente (Monteiro & Altmann, 2021). Por outro lado, essa carreira é marcada por aspectos positivos e motivações para manter-se na profissão, tais como o prazer pela docência, contribuição social da atuação, vínculo afetivo com os estudantes, autonomia, estabilidade no emprego, entre outros (Ens *et al.*, 2014; Davoglio, Spagnolo, & Santos 2017; Dario & Lourenço, 2018).

Assim, a carreira docente do professor do ensino superior pode ser fonte de tensão e realização (Rowe, Bastos, & Pinho, 2013). Posto isto, a seguir são apresentados resultados de pesquisas com professores universitários que demonstram as barreiras e os facilitadores para a carreira docente.

### 2.5.1 Barreiras para a carreira docente

De acordo com Folle, Farias, Boscatto e Nascimento (2009), os desafios vivenciados na carreira docente, bem como as conquistas obtidas, repercutem no processo de como os professores se veem no ambiente de trabalho e do quanto se sentem realizados pessoal e profissionalmente. Esses desafios frequentemente podem ser vistos como barreiras à entrada e/ou permanência na carreira docente. A desvalorização social da profissão docente e a baixa remuneração, por exemplo, são centrais nas discussões sobre os professores no Brasil (Cericato, 2016). Lüdke e Boing (2004, p. 1168) comentam que “[...] é sempre chocante a comparação da nossa situação com o que ocorre em outros países, onde, além de mais dignos, os salários

não apresentam a disparidade entre os níveis de ensino e as regiões do país, como acontece aqui”.

O início da carreira docente também apresenta desafios aos profissionais. Os resultados da pesquisa de Freire e Fernandez (2015), realizada com professores de uma universidade pública do Paraná, revelaram que os contratempos no início da carreira surgem principalmente porque eles não sabem como gerenciar uma classe, têm dificuldades de expressar de forma didática os conteúdos e de ensinar aquilo que não possuem domínio. Nesses primeiros anos, o indivíduo torna-se professor, aprende a ensinar, e constrói, gradativamente, um perfil profissional capaz de lidar com os desafios da sala de aula (Felício, 2021).

De acordo com De Sordi (2019), as dificuldades com as atividades de ensino podem estar associadas com a formação dos docentes, que durante a graduação e a pós-graduação adquirem conhecimentos específicos de sua área (especialmente quando se trata de cursos de bacharelado), mas não são capacitados para exercer a docência. Isso porque enquanto os cursos de licenciatura formam professores para atuação no ensino básico, os cursos de bacharelado formam futuros profissionais aptos a trabalhar em diversas áreas do mercado (Leone & Omodei, 2019). Assim, ainda que possuam os títulos de mestre ou doutor, muitos professores do ensino superior não tiveram uma formação didático-pedagógica (Leone & Omodei, 2019).

A solidão e o isolamento também são apontados como dificuldades pelos professores no início da carreira (Austin, 2006; Garcia, 2010; Albuquerque & Gonçalves, 2019). Essa solidão pode ocorrer porque: (i) os professores mais experientes se distanciam e, em geral, vetam as propostas dos novatos; (ii) em razão da tecnologia, muitos professores realizam suas atividades de ensino e pesquisa fora da universidade; (iii) por terem diversas atribuições, os docentes não destinam um dia para a interação com outros docentes; e (iv) a diferença entre as gerações dos professores contribui para que haja uma lacuna entre aqueles em início de carreira e os seniores, dificultando a interação (Austin, 2006; Albuquerque & Gonçalves, 2019).

Outro obstáculo na carreira docente é o gênero do professor. Bailyn (2003) comenta que no Instituto de Tecnologia de Massachusetts o número de mulheres acadêmicas é menor, os salários delas são mais baixos e raramente elas ocupam posições centrais em seus departamentos. Essa é uma realidade que vai além da

carreira docente, mas atinge o mercado de trabalho em geral. A carreira docente, apesar de constantemente ser vista como feminina, é de ascensão e privilégios masculinos (Demartini & Antunes, 1993; Monteiro & Altmann, 2021). Na história da educação, enquanto a maior parte das mulheres permanecia nas salas de aula até sua aposentadoria, os homens rapidamente alcançavam cargos de gestão (Demartini & Antunes, 1993).

O distanciamento da família é uma barreira associada à carreira docente, já que em virtude do grande volume de atividades acadêmicas, os professores universitários dedicam a maior parte do seu tempo ao trabalho – o que se associa também com o alto comprometimento com a carreira – e atribuem menor importância para as esferas pessoal e familiar (Moreira & Silva, 2018). Stupnisky, Weaver-Hightower e Kartoshkina (2015) perceberam que os docentes universitários em início de carreira têm maiores dificuldades em equilibrar seus papéis profissionais e sua vida pessoal. Uma entrevistada comentou, por exemplo, que o trabalho não termina na Instituição de Ensino Superior (IES), mas continua em casa e aos finais de semana, contribuindo para que ela praticamente não tenha tempo disponível para ficar com o marido e a família. Quando comparadas as respostas das 26 mulheres e dos 24 homens pesquisados, foi percebido que as professoras do sexo feminino relataram menos equilíbrio pessoal (Stupnisky *et al.*, 2015). As dificuldades em balancear as esferas pessoal e profissional, bem como o conflito trabalho-família e o conflito trabalho-não trabalho também têm sido apresentadas em pesquisas com empreendedores (Strobino & Teixeira, 2014) e outros trabalhadores em diferentes carreiras (Oliveira, Cavazotte, & Paciello, 2013; Oliveira, Lucas, & Casado, 2017).

A sobrecarga da carreira docente também é constantemente citada como barreira à profissão e pode afetar a vida pessoal e familiar. Bailyn (2003) comenta que as funções de ensino e pesquisa, e em alguns casos a dedicação a outro tipo de trabalho na área de formação, aumentam a demanda e a sobrecarga do profissional. A relação dessa barreira com o gênero evidencia que devido à sobrecarga de trabalho dos acadêmicos, a docência comporta indivíduos do sexo masculino com família, mas para as profissionais do sexo feminino é muito mais difícil ter uma família e obter sucesso na carreira (Bailyn, 2003). Esse aspecto negativo também é destacado por Melamed (1996), ao indicar que o progresso das mulheres (em geral, e não apenas

as mulheres professoras) é afetado pelo casamento e pela vida familiar. A pesquisa de Soares, Mafra e Faria (2018) realizada com 13 docentes da Universidade Federal de Viçosa revelou que a sobrecarga está associada ao excesso de trabalho, busca pela produtividade, vaidade e perfeccionismo exigido pela carreira. De acordo com os autores, essa sobrecarga prejudica o convívio familiar já que impede que os profissionais dediquem tempo às atividades com os filhos, bem como tenham momentos de lazer e diálogo com a família.

Com tantas barreiras, a atratividade da carreira docente é baixa no Brasil e é uma questão preocupante no mundo (Cericato, 2016; Nunes & Oliveira, 2017). Ademais, as experiências negativas associadas à carreira podem, de acordo com Santos (2016), impactar de forma mais intensa nas atitudes e percepções dos indivíduos no que diz respeito ao sucesso na carreira. As percepções de sucesso certamente serão diferentes para aqueles que tiveram experiências positivas no trabalho (Santos, 2016). No entanto, apesar dessa concepção negativa retratada, a carreira docente também é marcada por aspectos positivos e motivações para manter-se na profissão.

### 2.5.2 Facilitadores para a carreira docente

Os facilitadores para a carreira docente são entendidos como fatores influenciadores e motivadores para a entrada e/ou permanência na profissão. Davoglio *et al.* (2017) pesquisaram 26 professores de IES públicas e privadas e constataram que a relação com os estudantes, a formação continuada e o prazer pela docência são os três principais motivadores para a permanência na profissão. O vínculo afetivo, decorrente da relação com os estudantes também é um resultado presente na pesquisa de Dario e Lourenço (2018). As autoras buscaram compreender as vivências de prazer e sofrimento no trabalho e verificaram, por meio de entrevistas com 20 docentes de Instituições Federais de Ensino (IFES), que é por meio do relacionamento afetivo com os estudantes que os professores são tomados por sentimentos como realização, reconhecimento e prazer pelo trabalho (Dario & Lourenço, 2018).

A relação entre a vida pessoal e profissional, apesar de ter sido apontada anteriormente como algo negativo, também pode ser um fator positivo para os professores. De acordo com Campbell e O'Meara (2013), o fato de os professores equilibrarem as esferas pessoal e profissional e considerarem que as decisões tomadas para balancear esses domínios não impactarão de forma negativa suas carreiras, contribui para a retenção e satisfação dos mesmos.

As formas de enfrentamento utilizadas para superar as dificuldades associadas ao início da carreira também podem ser facilitadores para a carreira docente. Freire e Fernandez (2015) e Nunes e Oliveira (2017) apontaram as seguintes estratégias de enfrentamento: maior comprometimento na preparação das aulas, bom relacionamento e reciprocidade entre os docentes, participação em grupos de estudos, dedicação pessoal, contínua qualificação docente (para que o profissional não perca o prazer pela profissão), entre outras.

Para os estudantes de pós-graduação, Austin (2006) aponta que as expectativas são grandes em relação à carreira docente: eles imaginam que terão autonomia e flexibilidade no trabalho e querem contribuir no desenvolvimento de outros e para a melhoria da sociedade. Além disso, os estudantes se preparam para seguir uma carreira docente porque estão dispostos a se comprometer com as atividades de professor e pesquisador (Austin, 2006). A amostra de estudantes de pós-graduação em enfermagem da pesquisa de Fang, Bednash e Arietti (2016), atribuíram como facilitadores da carreira docente fatores como o impacto gerado pela participação em atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento de liderança, a contribuição da pesquisa na área de enfermagem para o atendimento ao público e as possibilidades de crescimento na carreira.

Os resultados das pesquisas apresentados até aqui demonstram que a carreira docente é permeada de aspectos positivos e negativos que são vivenciados ao longo da carreira, desde os primeiros anos de experiência até o momento em que o professor está prestes a aposentar. Diante das dificuldades mencionadas, Bataille e Brown (2006) mencionam que não apenas o ensino superior tem se tornado mais complexo, mas as demandas dos professores também têm crescido na mesma proporção. Cabe às IES, portanto, ajudar esses docentes no sentido de auxiliá-los em suas expectativas crescentes de sucesso (Bataille & Brown, 2006).



Neste capítulo, foram apresentadas as barreiras e os facilitadores da carreira docente. Pesquisadores alegam que o estágio em que o indivíduo se encontra na carreira pode influenciar as suas experiências de trabalho (Lopez & Ramos, 2016). Isto posto, os estágios da carreira são discutidos a seguir.

## 2.6 Estágios da carreira

Nos diferentes estágios da carreira os trabalhadores possuem necessidades, atitudes e preocupações múltiplas (Conway, 2004; Kooij & Boon, 2018), o que é explicado pelo fato de que “[...] os indivíduos mudam à medida que envelhecem e acumulam experiências em suas vidas profissionais e não profissionais” (Adler & Aranya, 1984, p. 46). Na carreira docente, foco deste estudo, não é diferente.

Os diferentes modelos de estágio da carreira presentes na literatura são benéficos na medida em que auxiliam na compreensão dos aspectos do trabalho que os indivíduos consideram importantes (Conway, 2004) e elucidam como as organizações podem lidar com as necessidades dos seus trabalhadores (Duarte & Lopes, 2018). Especialmente no que diz respeito aos gestores de pessoas, o entendimento sobre as diferenças nos diversos estágios da carreira pode oferecer “[...] explicações e previsões mais precisas sobre seus subordinados e seus próprios sentimentos e ações, dentro e fora do trabalho” (Ornstein, Cron, & Slocum Jr., 1989). Os estágios da carreira, portanto, não somente são contrários à ideia da aplicação das mesmas práticas de recursos humanos a todos os trabalhadores, como também sugerem a imprescindibilidade de pensar em políticas individualizadas de acordo com cada estágio (Conway, 2004).

A carreira docente é um *continuum*, isto é, um processo que vai se desenvolvendo ao longo do tempo (Lima *et al.*, 2007). O processo de tornar-se professor, ainda que ocorra de forma contínua, raramente ocorre de forma linear (Nascimento & Romanowski, 2020). De acordo com Kelchtermans (1993, p. 445) “o tempo de vida que os professores passam no ensino pode ser organizado em uma chamada ‘carreira formal’, uma cadeia cronológica de posições, papéis e assim por diante, na qual um professor está envolvido durante seus anos de ensino”. Nesse sentido, Both *et al.* (2013) afirmam que durante a carreira dos profissionais docentes,

seus valores, crenças e atitudes vão sendo modificados, o que gera impacto nos âmbitos pessoal e profissional da vida desses indivíduos.

De forma geral, os estágios da carreira podem ser analisados por meio de três principais enfoques: (1) quanto à idade cronológica do indivíduo, (2) quanto ao tempo de trabalho que o indivíduo é membro de uma única organização (em inglês, *organization tenure*), e (3) quanto ao tempo de trabalho em uma determinada ocupação, posição ou atribuição (em inglês, *job tenure*) (Gould, 1979; Bedeian, Pizzolatto, Long, & Griffeth, 1991; Goštautaitė, Bučiūnienė, Rosa, Duffy, & Kim 2020).

Apesar desses enfoques, mesmo entre os autores que utilizam a mesma forma de operacionalização dos estágios da carreira, a nomenclatura dos estágios e sua definição ainda pode ser diferente. Por exemplo, Santos (2016) apresentam os estágios da carreira de acordo com a idade cronológica. Para os autores, os anos iniciais da carreira ocorrem entre 25 e 40 anos e o meio até o fim da carreira entre 41 e 65 anos. Já Darcy, McCarthy, Hill e Grady (2012) consideram quatro estágios da carreira: início da carreira, entre 18 e 29 anos; desenvolvimento da carreira, entre 30 e 39 anos; consolidação da carreira, entre 40 e 49 anos; e pré-aposentadoria, a partir dos 50 anos. Percebe-se, portanto, que não existe uma única forma de analisar os estágios da carreira que seja consistente e aceita pelos pesquisadores ou pelo menos por grande parte deles (Mehta, Anderson, & Dubinsky, 2000).

Dentre os modelos de estágios da carreira docente, destaca-se o proposto por Michael Huberman (2000), que estabelece os estágios de acordo com o tempo de experiência docente, definindo-os como: entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento. Huberman (2000) se preocupou em delimitar os estágios da carreira dos professores (também chamados de ciclos de vida profissional dos professores) da educação secundária, isto é, o ensino ministrado a adolescentes. Apesar disso, a proposta do autor tem sido utilizada na operacionalização dos estágios da carreira de professores do ensino superior, como, por exemplo, nas pesquisas de Araújo, Lima, Oliveira e Miranda (2015), Fernandes e Souza (2017), Freire (2018), Nagib (2018) e Silva (2019).

O estágio de “entrada na carreira” é uma das situações do *continuum* sugerido por Lima *et al.* (2007) e, segundo os autores, apesar de não ser determinante da carreira como um todo, é constituído por situações que dificilmente serão esquecidas.

Nesse estágio, os professores desenvolvem as bases para o sucesso e a satisfação na carreira que foram projetadas (ou não) enquanto se preparavam para a profissão, isto é, quando eram estudantes de pós-graduação (Bataille & Brown, 2006). Esse estágio compreende o primeiro ao terceiro ano docente e é marcado por dois aspectos principais: a sobrevivência e a descoberta (Huberman, 2000).

A sobrevivência é o chamado “choque de realidade” (Huberman, 1989, p. 349), quando o profissional tem que lidar com as dificuldades do trabalho, tais como problemas com os estudantes, material didático inapropriado e disseminação do conhecimento (Huberman, 2000). Já a descoberta está associada à animação inicial com a carreira por ter a sua própria sala de aula, seus estudantes, seus materiais, e por sentir-se parte da profissão (Huberman, 2000).

De acordo com Huberman (2000), a sobrevivência e a descoberta acontecem quase que simultaneamente e a vivência do segundo é o que permite suportar o primeiro. No entanto, alguns profissionais podem vivenciar a sobrevivência ou a descoberta de forma mais intensa, assim como pode haver perfis de professores com outras características.

Os profissionais que escolhem a docência de forma provisória ou por “falta de opção”, por exemplo, podem ser indiferentes à sobrevivência e à descoberta (Huberman, 2000). Outros professores, que têm disciplinas mais simples ou tiveram experiências anteriores como substitutos, podem vivenciar o que Huberman (1989, 2000) chama de serenidade. Por último, a frustração será um estado emocional presente para os que não estão satisfeitos com suas atividades (Huberman, 1989). Bataille e Brown (2006) destacam que o idealismo dos professores universitários em início de carreira muitas vezes torna-se uma frustração, já que não compreendem o que se espera deles, não recebem suporte por parte dos colegas, e têm dificuldades para conciliar o tempo dedicado ao trabalho e às atividades fora dele (como vida pessoal e responsabilidades familiares).

O segundo estágio, chamado de “estabilização”, ocorre entre quatro e seis anos de experiência na carreira docente (Huberman, 2000). Esse estágio é caracterizado pela “[...] pertença a um campo profissional e a independência” (Huberman, 2000, p. 40). Aos seus olhos e aos olhos dos demais esse indivíduo passa a ser professor já que, nesse estágio, o profissional possui maior domínio da sua ocupação e da sala de

aula, a autoridade se torna mais natural e ele experimenta um sentimento de libertação (Huberman, 1989, 2000). Dessa forma, essa fase é percebida “[...] em termos positivos, se não mesmo em termos de pleno agrado, por aqueles que a vivenciam” (Huberman, 2000, p. 41).

O estágio de “diversificação” ocorre entre sete e 25 anos de docência (Huberman, 2000). Como o próprio nome sugere, o professor começa a diversificar/mudar alguns aspectos dentro da sala de aula, tais como: material didático, formas de avaliação, sequência do planejamento de ensino, entre outros (Huberman, 2000). Trata-se, portanto, de um ativismo na carreira docente (Huberman, 2000). Essa diversificação pode se dar ainda por meio do exercício de cargos administrativos que conferem maior autoridade, status e prestígio ao professor. De certa forma, essa busca por mudança pode ser considerada uma resposta ao temor da rotina e estagnação (Huberman, 2000).

Antes do estágio da estabilização, a própria insegurança do professor o impede de tentar modificar suas aulas, o que resulta em certa rigidez pedagógica (Huberman, 2000). Um outro pressuposto é o de que, antes da fase de estabilização, apesar do desejo do professor de se aperfeiçoar e diversificar as aulas, existe uma consciência das condições institucionais que poderiam ser contrárias a esse desejo (Huberman, 2000). Todavia, segundo o autor, quando estabilizados os indivíduos se veem aptos a contrariar as inflexibilidades do sistema. “Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados [...]” (Huberman, 2000, p. 42).

O estágio de diversificação, entretanto, pode seguir em outra direção (Araújo *et al.*, 2015). No período entre 15 e 25 anos de ensino pode surgir o questionamento (Huberman, 2000). Esse questionamento, também considerado como uma crise de meio de carreira, pode ocorrer devido à mesmice da sala de aula, desencantamento e frustrações na experiência profissional, condições de trabalho degradantes e situações familiares (Huberman, 1989, 2000). Nesse momento, o professor analisa a sua carreira e avalia a possibilidade de mudar de profissão, consciente de que não há muito tempo para mudanças (Huberman, 2000). Portanto, ao “colocar-se em questão” o indivíduo examina a sua vida em relação aos objetivos que definiu previamente, bem como determina a melhor opção para o futuro: seguir no mesmo caminho ou, ainda

que de forma insegura, definir uma nova rota (Huberman, 2000). Huberman destaca que não existem evidências de que grande parte dos professores vivencia esse questionamento. Além disso, quando ocorre, o questionamento acontece de forma diferente para homens e mulheres. Os homens, além de vivenciarem o questionamento quando são mais jovens, experimentam essa fase por mais tempo do que as mulheres.

O quarto estágio da carreira docente é nomeado “serenidade e distanciamento afetivo”. Ocorre entre 25 e 35 anos de docência e depende de como foi a fase anterior (Huberman, 2000; Araújo *et al.*, 2015). Se o professor vivenciou o estágio de diversificação, então será iniciado o processo de serenidade e distanciamento afetivo. Nessa fase, o profissional está menos preocupado com a avaliação dos outros, sejam eles os estudantes, demais professores ou até mesmo o seu superior (Huberman, 2000).

A serenidade diz respeito ao professor aceitar-se da forma como é, e não como os outros gostariam ou esperassem que ele fosse (Huberman, 2000). Nesse momento, os professores não têm mais tamanha ambição e altos níveis de investimento como no estágio de diversificação, já que não têm mais nada a provar, nem para os outros, nem para si mesmos (Huberman, 2000). Começa a surgir, portanto, um distanciamento entre o professor, o ambiente de trabalho e os estudantes. Essa distância entre o professor e os estudantes pode ocorrer porque as gerações a que pertencem são diferentes e até mesmo o diálogo se torna mais difícil (Huberman, 2000).

Por outro lado, o profissional que vivenciou a fase do questionamento pode introduzir-se tanto no estado de serenidade quanto no de conservadorismo e lamentações (Huberman, 2000; Araújo *et al.*, 2015). Huberman (2000) citando Peterson (1964<sup>22</sup>) afirma que essas lamentações são voltadas aos estudantes indisciplinados e/ou desmotivados, aos colegas mais jovens que não se dedicam à docência, à política educacional sem orientações, entre outras.

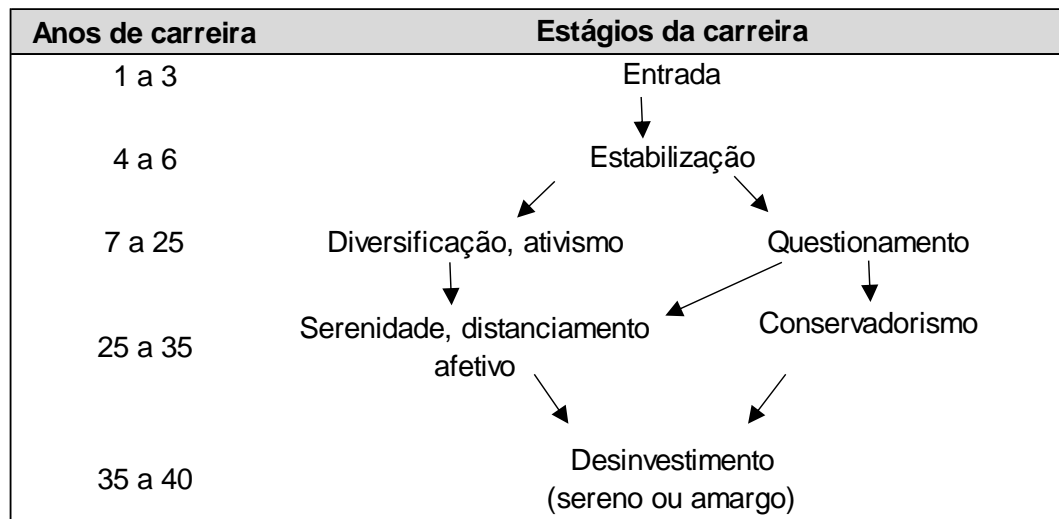
Por fim, o último estágio da carreira docente é o “desinvestimento”. Essa fase ocorre entre 35 e 40 anos na profissão (Huberman, 2000). Gradativamente as pessoas

---

<sup>22</sup> Peterson, W. (1964). Age, teacher's role and the institutional setting. In Biddle, B. J. & Elena, W. J. (Eds.) *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

vão se “libertando” do trabalho para dedicar mais tempo a si mesmas e às suas prioridades. Esse desinvestimento pode ser sereno ou amargo (Huberman, 2000). Geralmente é sereno quando o indivíduo passou pela fase de serenidade no quarto estágio. Nesse caso, o desinvestimento é um distanciamento das ambições e dos ideais enquanto professor (Huberman, 2000). Já para quem vivenciou o conservadorismo e as lamentações no quarto estágio, o desinvestimento é amargo, pois reflete uma discordância e afastamento de tudo o que se passa no ambiente de trabalho (Huberman, 2000). A Figura 4 resume a proposta de Huberman (2000) sobre os estágios da carreira docente.

Figura 4: Estágios da carreira docente de acordo com Huberman (2000)



Fonte: elaborada pela autora com base em Huberman (2000, p. 47).

Além de os estágios da carreira propostos por Huberman (2000) não terem sido desenvolvidos para professores do ensino superior, ressalta-se que também não são referentes ao contexto brasileiro. Por essa razão, foi realizada uma aproximação entre os estágios propostos por Huberman (2000) e as classes da carreira do magistério superior (Anexo A), sendo essa uma das formas de mensurar o estágio da carreira nesta pesquisa, conforme será explicado adiante.

Considerando que nos diferentes estágios da carreira os trabalhadores possuem necessidades, atitudes e preocupações múltiplas (Conway, 2004; Kooij & Boon, 2018), um dos objetivos específicos deste trabalho consiste em verificar se o estágio da carreira é moderador da relação entre tipos psicológicos e sucesso

subjetivo na carreira docente. Melamed (1996) afirma que os estudos que tratam do sucesso na carreira devem considerar o estágio na carreira, já que os fatores que explicam o sucesso variam à medida que os indivíduos avançam de um estágio para o outro.

Com base nos argumentos de pesquisas anteriores (ver, por exemplo, Mehta et al., 2000; Goštautaitė et al., 2020; Vilela & Casado, 2021) de que não há consenso sobre qual o melhor indicador de estágio da carreira, optou-se, nesta tese, por mensurar o estágio a partir de cinco variáveis: idade, tempo de experiência profissional geral (independentemente da área de atuação), tempo de experiência docente no ensino superior, tempo de atividade docente na UF e classe na carreira do magistério superior.

A utilização da idade cronológica para definir os estágios da carreira foi proposta inicialmente por Donald Super (1980), considerado o precursor na definição da natureza cíclica da carreira a partir do modelo chamado *Life-Span, Life-Space Theory*. O autor sugere cinco estágios: crescimento (até 14 anos), exploração (entre 15 e 25 anos), estabelecimento (entre 25 e 44 anos), manutenção (entre 45 e 64 anos) e desengajamento (a partir de 65 anos). Optou-se também por identificar o tempo de experiência profissional, já que a experiência é central para o desempenho e o comportamento (Tesluk & Jacobs, 1998) e, em geral, o número de anos de experiência profissional tem sido considerado um indicador suficiente do estágio da carreira (Lam, Ng, & Feldman, 2012). De forma similar, Lynn et al. (1996) afirmam que o tempo de experiência profissional ou ocupacional são as medidas mais apropriadas para os estágios da carreira em detrimento da idade e do tempo de trabalho em uma organização.

A experiência ocupacional (*job tenure*) mencionada por Lynn et al. (1996) é mensurada nesta pesquisa como o tempo de experiência docente no ensino superior, especialmente porque estudos anteriores que trataram da carreira docente utilizaram essa variável para definir os estágios da carreira (por exemplo: Rosenholtz & Simpson, 1990; Sparkes, Templin, & Schempp, 1990; Moreira, 2005; Araújo et al. 2015; Fernandes & Souza, 2017; Furner & McCulla, 2019; Freire, 2018; Nagib, 2018; Silva, 2019). O tempo de atividade docente na UF, usualmente chamado de *organization tenure* é fundamentado na “[...] crença de que os indivíduos passam por uma

progressão de estágio da carreira à medida que adquirem antiguidade em uma organização” (Bedeian *et al.*, 1991, p. 155).

Finalmente, o estágio da carreira também é mensurado nesta tese a partir das classes da carreira do magistério superior. Conforme apresentado no Anexo A, a carreira docente dos professores federais possui uma definição clara de classes e requisitos para fazer parte de cada uma delas. Neste ponto, foi percebida uma aproximação entre as classes e os estágios propostos por Huberman (2000), com algumas diferenças quanto ao tempo de experiência docente.

Assim, os professores no estágio de “entrada na carreira” são aqueles da classe A (auxiliar, assistente A e adjunto A) e com até três anos de experiência docente ( $x \leq 3$  anos), já que o período de estágio probatório da carreira do magistério superior das UFs brasileiras é de 36 meses.

Os professores no estágio de “estabilização” possuem de três a sete anos de experiência docente ( $3 < x \leq 7$  anos), visto que nesse período já passaram pelo estágio probatório de 36 meses e geralmente estão na classe B (docente assistente) do magistério superior.

É mantida a proposta de Huberman (2000) de que os professores no estágio de “diversificação” são aqueles com sete a 25 anos de experiência docente ( $7 < x \leq 25$  anos), já que esse é o período aproximado em que os professores passam pelos níveis 1, 2, 3 e 4 das classes C e D (docente adjunto e docente associado) do magistério superior.

Também é mantida a proposta de Huberman (2000) de que os professores no estágio de “serenidade” são aqueles com 25 a 35 anos de experiência docente ( $25 < x \leq 35$  anos), período aproximado e suficiente para que os professores passem por todos os níveis da carreira e tornem-se docentes titulares.

Por último, considerando que nas UFs públicas brasileiras os professores continuam no trabalho mesmo que já tenham atingido a idade mínima e o tempo de contribuição para aposentadoria, nesta pesquisa, os professores no estágio de desinvestimento são aqueles com mais de 35 anos de experiência docente ( $x > 35$  anos).

A Figura 5 demonstra essa relação entre as classes da carreira do magistério superior e os estágios definidos por Huberman (2000).



Figura 5: Estágios da carreira docente de Huberman (2000) e classes da carreira do magistério superior

Anos de carreira (Huberman, 2000)	Anos de carreira (alterado)	Classes da carreira do magistério superior	Estágios da carreira
1 a 3	até 3	A	<pre> graph TD     Entrada --&gt; Estabilização     Estabilização --&gt; Diversificação["Diversificação, ativismo"]     Estabilização --&gt; Questionamento     Diversificação --&gt; Serenidade["Serenidade, distanciamento afetivo"]     Questionamento --&gt; Conservadorismo     Serenidade --&gt; Desinvestimento["Desinvestimento (sereno ou amargo)"]     Conservadorismo --&gt; Desinvestimento           </pre>
4 a 6	de 3 a 7	B	
7 a 25	de 7 a 25	C e D	
25 a 35	de 25 a 35	E	
35 a 40	acima de 35	-	

Nota: a carreira do magistério superior é apresentada detalhadamente no Anexo A.

Fonte: elaborada pela autora com base em Huberman (2000, p. 47).

Apesar dessa aproximação proposta entre as classes da carreira do magistério superior e as definições de Huberman (2000), é necessário destacar que a relação entre anos de carreira e classe/nível nessas carreiras não é fixa (exceto o estágio probatório, que impreterivelmente é de 36 meses). Isso significa, por exemplo, que nem sempre os professores com 25 a 35 anos de carreira serão docentes titulares. Dito de outra forma, nem sempre os professores no estágio de serenidade (que possuem de 25 a 35 anos de carreira) serão titulares. Portanto, as classes e os períodos para progressão na carreira docente foram utilizados tão somente para aproximar a proposta de Huberman (2000) do contexto das universidades federais brasileiras.

Apresentados os estágios da carreira e findada a fundamentação teórica a respeito das principais temáticas tratadas nesta pesquisa, o capítulo seguinte evidencia os procedimentos metodológicos.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este tópico indica os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento do estudo a fim de responder ao objetivo proposto: **investigar a relação entre tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente**. Inicialmente é apresentada a natureza da pesquisa, seguida da população e amostra. Posteriormente, são evidenciadas as etapas de coleta de dados, análise dos dados e, por fim, os cuidados éticos na pesquisa.

#### 3.1 Natureza da pesquisa

Quanto à abordagem, a pesquisa é quantitativa. A pesquisa quantitativa busca mensurar de forma precisa uma situação (Cooper & Schindler, 2016) e, por isso, está mais preocupada com a representatividade numérica dos dados (Zanella, 2011). De forma geral, os dados de pesquisas quantitativas são codificados e reduzidos a números para que posteriormente sejam submetidos à análise estatística (Cooper & Schindler, 2016). As pesquisas quantitativas têm, entre outros pontos fortes, a capacidade de operacionalizar e mensurar um construto específico, fazer comparações entre grupos e examinar o quanto duas ou mais variáveis estão associadas (Castro, Kellison, Boyd, & Kopak, 2010). Nesta pesquisa, busca-se investigar a relação entre duas variáveis: tipos psicológicos e sucesso subjetivo (SS) na carreira.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva. A pesquisa descritiva, como o próprio nome indica, descreve “[...] as características de uma população ou um fenômeno, além de identificar se há relação entre as variáveis analisadas” (Mascarenhas, 2012, p. 47). Busca-se identificar, com a maior precisão possível, aspectos como as características do fenômeno investigado, a regularidade com que determinado fenômeno ocorre e a relação entre os acontecimentos (Cervo, Bervian, & Silva, 2007).

A estratégia de pesquisa utilizada é a *survey*, que se fundamenta em uma sequência de perguntas para os participantes no que diz respeito a comportamentos, propósitos, atitudes, percepções, motivações, atributos relacionados ao perfil e estilo

de vida (Malhotra, 2010). No caso desta tese, os dados foram obtidos por meio de um questionário estruturado, isto é, padronizado para todos os respondentes (Malhotra, 2010). A coleta de dados se deu em duas etapas: a primeira, com um questionário estruturado, e a segunda, com a aplicação do Diagnóstico de Tipos Psicológicos (DTP©).

Por fim, quanto à dimensão tempo, a pesquisa apresenta um corte transversal, já que a coleta de dados foi realizada em um único período no tempo, o que corresponde a uma “fotografia” de certo momento (Cooper & Schindler, 2016).

### 3.2 População e amostra

A população do presente estudo abrange os docentes em exercício que atuam em UFs nos diversos níveis da carreira do magistério superior (ver Anexo A), além de professores visitantes, substitutos, temporários e convidados. Para garantir homogeneidade na amostra, não fazem parte da população os professores em exercício em centros universitários, faculdades, Institutos Federais (IFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), universidades públicas municipais, universidades públicas estaduais ou qualquer outro tipo de IES que não seja universidade federal.

A população de docentes em exercício de UFs, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019), é estimada em 93.672 docentes. O número total de docentes de UFs, em exercício e afastados, é de 99.244. Na Tabela 1 são apresentados os números de UFs e docentes em exercício por região no Brasil.

Tabela 1: Número de UFs e docentes em exercício por região no Brasil

Regiões	Número de UFs	Número de docentes em exercício
Norte	11	9.917
Nordeste	20	27.372
Sudeste	19	28.005
Sul	11	17.702
Centro-Oeste	8	10.676
<b>Total Brasil</b>	<b>69</b>	<b>93.672</b>

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019).

A amostra, composta por professores que atuam em UFs no Brasil, foi não probabilística e por conveniência (Hair Jr., Babin, Money, & Samouel, 2005), fundamentada na possibilidade de encontrar o *e-mail* de contato do(a) professor(a) no *site* da universidade e na disponibilidade desse(a) professor(a) em responder à pesquisa. Para a inclusão na amostra, outro critério utilizado foi que o professor lecionasse pelo menos no ensino da graduação. Isso significa que a amostra pode conter professores que atuam, além da graduação, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio) e/ou na pós-graduação, ou até mesmo que exerçam outras atividades profissionais além da docência. O critério de atuação na graduação foi incluído no sentido de garantir que a amostra tivesse, além do fato de trabalhar em uma UF, um outro ponto comum.

O cálculo do tamanho da amostra foi realizado no *software GPower* considerando o tamanho do efeito ( $f^2$  de Cohen). O tamanho do efeito pode ser pequeno (0,02), médio (0,15) ou grande (0,35) (Cohen, 1988). Ringle, Silva e Bido (2014) sugerem a utilização de  $f^2$  médio e poder do teste (Power =  $1 - \beta$  err prob) igual a 0,80. A Tabela 2 demonstra o tamanho da amostra para cada tamanho de  $f^2$ .

Tabela 2: Tamanho da amostra considerando o tamanho do efeito ( $f^2$ )

$f^2$	Power = $1 - \beta$ err prob	$\alpha$	Tamanho da amostra
0,02	0,8	0,05	395
0,15	0,8	0,05	55
0,35	0,8	0,05	25

Fonte: elaborada pela autora (2022) com base em Ringle *et al.* (2014).

Para que fosse possível determinar o tamanho da amostra com maior exatidão, uma semana após o início da coleta de dados – iniciada em 15 de abril de 2021 –, no dia 22 de abril de 2021, com base nas respostas de 95 professores que já haviam finalizado as duas etapas da coleta de dados (o detalhamento das duas etapas da coleta de dados é apresentado nos tópicos 3.3.2 e 3.3.3), foi identificado o tamanho do menor efeito do modelo desta pesquisa no *software SmartPLS*:  $f^2 = 0,014$ . Assim, foi definida a amostra mínima de 563 respondentes para o teste de hipóteses. No entanto, o tamanho da amostra foi quase 30% maior, totalizando 729 respondentes que concluíram as duas etapas da coleta de dados.

Além do tamanho mínimo da amostra para o teste de hipóteses, para responder ao segundo objetivo específico – validar a DAIA-CSS, em português, no contexto dos professores universitários federais – foi utilizada a Análise Fatorial Confirmatória (AFC), técnica que requer uma outra amostra (Laros, 2005). Para calcular o tamanho da amostra para aplicação dessa técnica, “[...] como regra geral, o mínimo é ter pelo menos cinco vezes mais observações do que o número de variáveis a serem analisadas, e o tamanho mais aceitável teria uma proporção de dez para um” (Hair Jr., Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2009, p. 108). Uma vez que 23 assertivas (referentes à DAIA-CSS) seriam submetidas a essa técnica, eram necessárias pelo menos 230 respostas. No entanto, a amostra foi composta por 999 professores, incluindo aqueles que (1) concluíram a primeira etapa da coleta de dados, mas não participaram da segunda etapa e (2) não concluíram o questionário da primeira etapa, mas preencheram completamente as questões da DAIA-CSS.

### 3.3 Coleta dos dados

A coleta de dados foi realizada em duas etapas: a primeira consistiu em um questionário estruturado, online e armazenado na plataforma *SurveyMonkey*, e a segunda no preenchimento do DTP©.

O questionário da primeira etapa foi composto: (1) pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na primeira página; (2) questão “filtro” para identificar se o respondente trabalha em uma UF, na segunda página; (3) questões sobre sucesso subjetivo na carreira (Briscoe *et al.*, 2021), entre a terceira e a sexta página; (4) questões de caracterização do respondente, na sétima página; e (5) agradecimento pela participação e instruções para a segunda etapa da coleta de dados, na oitava e última página.

Após sua construção, o questionário foi submetido a um pré-teste com 10 professores do ensino superior a fim de verificar a clareza das questões. As alterações contempladas no instrumento de coleta de dados após a realização do pré-teste são apresentadas no tópico 3.3.1.

Concluídas as adaptações necessárias ao questionário da primeira etapa, 23.350 professores de UFs de todo o Brasil foram convidados a participar da pesquisa

entre abril e junho de 2021. Os *e-mails* de contato desses docentes foram obtidos nos próprios *sites* das universidades. A pesquisa também foi divulgada nas redes sociais da pesquisadora, conforme apresentado no Apêndice C. O convite para participação da pesquisa foi enviado por *e-mail* – disponível no Apêndice D – e incluiu a apresentação da pesquisadora e sua orientadora, objetivo da pesquisa, tempo previsto para preenchimento do questionário (10 minutos), além da indicação de que a pesquisa era composta por duas etapas e que foi aprovada pelo Comitê de Ética da FEA-USP. O questionário completo da primeira etapa pode ser visualizado no Apêndice E.

Dentre os convidados, 2.401 pelo menos iniciaram o preenchimento do questionário e 1.618 o responderam completamente. Um total de 1.606 professores informaram corretamente o *e-mail* de contato ao final do questionário da primeira etapa e receberam, em até uma semana, o *link* para preenchimento do DTP©. Os detalhes dessa primeira etapa de coleta de dados estão no tópico 3.3.2.

Para participação na segunda etapa da coleta de dados, os professores receberam um *e-mail* – disponível no Apêndice F – agradecendo a colaboração na primeira etapa e com as orientações sobre o *link* que receberiam em seguida para preenchimento do DTP©. Nesta segunda etapa, 739 professores participaram, mas 10 respostas foram desconsideradas ou porque o(a) professor(a) não trabalhava em uma UF (mas sim em IF ou CEFET) ou porque não lecionava no nível da graduação, resultando em uma amostra final válida de 729 professores. Mais informações sobre a segunda etapa da coleta de dados são apresentadas no tópico 3.3.3.

### 3.3.1 Pré-teste

Com o objetivo de garantir que o questionário da primeira etapa da pesquisa e as informações acerca da segunda etapa estivessem suficientemente claras para os respondentes, 10 professores foram convidados a participar do pré-teste. Chagas (2000) comenta sobre a relevância do pré-teste para que possíveis problemas ou dúvidas sejam reduzidas ou, preferencialmente, eliminadas, antes da aplicação do questionário.

Por meio do pré-teste é possível identificar se os respondentes têm dificuldades de responder às questões propostas. Além disso, os indivíduos têm a possibilidade de apontar adaptações e melhorias para o instrumento de pesquisa. Por fim, o pré-teste também permite verificar o tempo médio gasto pelos indivíduos para participação na pesquisa. Sem o pré-teste, caso sejam constatados problemas durante a aplicação do questionário, pode haver perda de tempo, de credibilidade, e, na pior hipótese, perda das informações já coletadas (Chagas, 2000).

Nesta pesquisa, os professores convidados para o pré-teste trabalham em IES públicas e privadas e a maior parte possui doutorado completo, conforme exposto no Quadro 5.

Quadro 5: Perfil dos professores participantes do pré-teste

<b>Identificação</b>	<b>Sexo</b>	<b>Tipo de IES que trabalha</b>	<b>Nível de escolaridade</b>
Prof 1	Feminino	Instituto Federal	Doutorado completo
Prof 2	Feminino	Faculdade privada	Mestrado completo, cursando Doutorado
Prof 3	Masculino	Instituto Federal	Mestrado completo, cursando Doutorado
Prof 4	Feminino	Universidade Estadual	Mestrado completo, cursando Doutorado
Prof 5	Masculino	Instituto Federal	Doutorado completo
Prof 6	Feminino	Faculdade privada	Doutorado completo
Prof 7	Feminino	Faculdade privada	Mestrado completo
Prof 8	Masculino	Universidade Federal	Doutorado completo
Prof 9	Feminino	Universidade Federal	Doutorado completo
Prof 10	Feminino	Instituto Federal	Doutorado completo

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Optou-se por convidar para o pré-teste professores que atuam em diferentes IES (e não apenas em UFs, como é o perfil dos respondentes desta pesquisa) para que fosse possível obter interpretações diversas. Além disso, se, futuramente, houver o interesse em realizar uma pesquisa como esta com professores de outros tipos de IES, a visão de outros professores já foi contemplada. A partir do pré-teste, foram realizadas alterações no questionário da primeira etapa da pesquisa, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6: Alterações realizadas no questionário após o pré-teste

Questão “original”	Questão alterada após o pré-teste
Na DAIA-CSS: Trabalhar por conta própria.	Trabalhar por conta própria (ser autônomo).
Na DAIA-CSS: Obter <i>feedback</i> positivo de meus supervisores.	Obter <i>feedback</i> positivo de meus superiores.
Há quantos anos você exerce alguma atividade profissional? (Considere estágio, trabalho voluntário ou informal e trabalho formal)	Há quantos anos você exerce alguma atividade profissional? Considere estágio, trabalho voluntário ou informal e trabalho formal. (Por favor, digite um número inteiro. Exemplo: 4, 10, 23. Se você trabalha há menos de 1 ano, digite 0)
Há quantos anos você trabalha como professor no ensino superior (graduação)?	Há quantos anos você trabalha como professor no ensino superior (graduação)? (Por favor, digite um número inteiro. Exemplo: 4, 10, 23. Se você trabalha há menos de 1 ano como professor no ensino superior, digite 0)
Há quantos anos você trabalha como professor (a) na universidade federal mencionada? (Se você trabalha há menos de 1 ano, digite 0)	Há quantos anos você trabalha como professor (a) na universidade federal mencionada? (Por favor, digite um número inteiro. Exemplo: 5, 14, 25. Se você trabalha há menos de 1 ano, digite 0)
Quantos anos têm o (s) seu (s) filho (s)? (Se você tiver filhos com menos de 1 ano, por favor, digite 0)	Quantos anos têm o (s) seu (s) filho (s)? (Por favor, digite um número inteiro. Exemplo: 7, 18, 26. Se você tiver filhos com menos de 1 ano, digite 0)
Qual a sua faixa de remuneração mensal individual? (Não considere a renda de outros membros da sua família)	Qual a sua faixa de renda bruta mensal individual? (Não considere a renda de outros membros da sua família)
Em que ano você nasceu?	Em que ano você nasceu? (Por favor, digite apenas números. Exemplo: 1974)
Na página de agradecimento pela participação: A segunda etapa da pesquisa consiste no DTP© Diagnóstico de Tipos Psicológicos. Você receberá, pela Tipo Consultores Associados, o link para o preenchimento do DTP diretamente no seu e-mail.	A segunda etapa da pesquisa consiste no DTP© Diagnóstico de Tipos Psicológicos. Em até uma semana você receberá, pela Tipo Consultores Associados, o link para o preenchimento do DTP diretamente no seu e-mail.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Destaca-se ainda que três professores (dois de IF e um de UF) comentaram sobre as afirmativas da DAIA-CSS que tratam sobre ter e gerir o próprio negócio. Essas duas afirmativas e mais uma – sobre ser autônomo – fazem parte da dimensão “empreendedorismo” da escala de Briscoe *et al.* (2021). O comentário desses professores foi no sentido de entender se realmente essas afirmativas seriam



relevantes para o público-alvo desta pesquisa, professores de UFs, já que, segundo eles, “[...] por lei (depende da dedicação) às vezes a pessoa não pode ter um outro negócio” (Prof 8), “[...] podendo ser exonerados” (Prof 1).

De acordo com a Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990, art. 117, inciso X, o servidor público é proibido de “participar de gerência ou administração de sociedade privada, personificada ou não personificada, exercer o comércio, exceto na qualidade de acionista, cotista ou comanditário (Redação dada pela Lei nº 11.784, de 2008)” (Brasil, 1990, não paginado). Isso significa que apesar de os professores de UFs não poderem atuar na gerência ou administração de empresas, é permitido que participem por meio de colaboração de capital, seja como acionista, cotista ou comanditário. Por essa razão, foram mantidas as questões relacionadas à dimensão “empreendedorismo” da escala de SS no questionário, mesmo havendo uma percepção prévia por parte dos professores que participaram do pré-teste de que tais itens não seriam relevantes para os professores federais.

### 3.3.2 Primeira etapa da coleta dos dados

Conforme mencionado anteriormente, a coleta dos dados foi realizada em duas etapas. Em um primeiro momento, um questionário online (Apêndice E), armazenado na plataforma *SurveyMonkey*, foi enviado por *e-mail* para 23.350 professores de UFs de todo o Brasil, entre 14 de abril e 15 de junho de 2021. Dentre as vantagens da aplicação do questionário, destaca-se a conveniência, já que é possível obter respostas de muitos indivíduos com economia de tempo e de recursos humanos e financeiros (Kumar, 2011). Além disso, em razão do anonimato do questionário, a probabilidade de os respondentes fornecerem informações precisas é maior (Kumar, 2011).

O acesso aos *e-mails* dos professores se deu pelos *sites* das universidades que, em sua maioria, apresentam as informações de contato dos servidores. Na Tabela 3 é apresentado, de forma detalhada, quantos professores de cada UF foram contactados a fim de que participassem desta pesquisa.

Tabela 3: Total de professores convidados a participar da pesquisa

<b>Região Norte: 4.209</b>							
UFAC	109	UFPA	1.665	UNIFESSPA	202	UFT	364
UNIFAP	503	UFOPA	320	UNIR	426	UFNT	56
UFAM	123	UFRA	213	UFRR	228		
<b>Região Nordeste: 5.640</b>							
UFAL	497	UFCA	198	UFPB	252	UFDPAr	0
UFBA	897	UFC	113	UFAPE	182	UFPI	314
UFOB	338	UNILAB	128	UFPE	179	UFRN	461
UFRB	313	UFMA	265	UFRPE	553	UFERSA	211
UFSB	219	UFCG	365	UNIVASF	98	UFS	57
<b>Região Centro-Oeste: 3.890</b>							
UnB	809	UFG	1.433	UFMT	337	UFGD	372
UFCat	235	UFJ	198	UFR	58	UFMS	448
<b>Região Sul: 4.412</b>							
UNILA	317	UFCSPA	43	UNIPAMPA	476	UFSC	1.215
UFPR	597	UFPeI	157	FURG	120	UFFS	655
UTFPR	330	UFSM	0	UFRGS	502		
<b>Região Sudeste: 5.199</b>							
UFES	651	UFMG	851	UFTM	0	UFRRJ	0
UNIFAL	245	UFOP	0	UFVJM	0	UFSCar	461
UNIFEI	443	UFSJ	243	UNIRIO	184	UNIFESP	400
UFJF	0	UFU	277	UFRJ	0	UFABC	204
UFLA	450	UFV	231	UFF	559		

Nota: em razão da grande quantidade de professores federais (mais de 90 mil, conforme a Tabela 1), nem todos aqueles que tinham seus *e-mails* de contato disponíveis nos *sites* das UFs foram convidados a participar. Além disso, professores de algumas UFs não foram contatados, ou porque seus *e-mails* não estavam disponíveis ou porque, em razão do prazo para finalização desta tese, não houve tempo suficiente para convidá-los.

Fonte: elaborada pela autora (2022).

A mensagem com o convite para a participação na primeira etapa da pesquisa está disponível no Apêndice D. A divulgação da coleta de dados também foi realizada nas redes sociais (LinkedIn, Instagram e Facebook) da pesquisadora, conforme apresentado no Apêndice C. O questionário foi encerrado no dia 18 de junho de 2021, com um total de 2.401 respostas. Considerando a quantidade de *e-mails* enviados, esse número representa uma taxa de retorno de 10,28%. Desses respondentes, 1.618 preencheram completamente o questionário, sendo que 1.606 adicionaram o *e-mail* corretamente ao final da pesquisa e, portanto, estavam “aptos” a participarem da segunda etapa da coleta de dados.

As duas variáveis mensuradas no questionário da primeira etapa foram:

**Sucesso subjetivo na carreira:** mensurado por meio dos itens da DAIA-CSS proposta por Briscoe *et al.* (2021) (Anexo B). A escala compreende sete significados ou dimensões de SS na carreira que são globalmente relevantes, isto é, que são considerados regularmente pelos indivíduos ao redor do mundo quando avaliam suas carreiras. As dimensões do SS abrangem: aprendizagem e desenvolvimento (ad), equilíbrio trabalho-vida (etv), impacto positivo (ip), empreendedorismo (emp), relações de trabalho positivas (rtp), segurança financeira (seg) e sucesso financeiro (suc). A mensuração do SS é realizada em dois níveis: (1) importância ou valor que as pessoas atribuem às suas carreiras (i-SS) e (2) realização ou satisfação/conquista com o nível de sucesso alcançado (r-SS) (Briscoe *et al.*, 2018, 2021). Foi solicitado aos participantes que classificassem, em uma escala de 5 pontos o quanto concordavam com cada afirmação. A escala de importância varia de 1 = nada importante a 5 = muito importante e a escala de realização varia de 1 = discordo totalmente a 5 = concordo totalmente (Briscoe *et al.*, 2018, 2021).

**Estágio da carreira:** considerando os argumentos de pesquisas anteriores (ver, por exemplo, Mehta *et al.*, 2000; Goštautaitė *et al.*, 2020; Vilela & Casado, 2021) de que não há consenso sobre qual o melhor indicador de estágio da carreira, optou-se, nesta tese, pela utilização de cinco indicadores: idade, tempo de experiência profissional, tempo de experiência docente no ensino superior, tempo de atividade docente na UF e classe na carreira do magistério superior. Essa variável é relevante para que seja possível responder ao quarto objetivo específico da pesquisa: verificar se o estágio da carreira é moderador da relação entre tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente.

Além das medidas para as duas variáveis apresentadas anteriormente, o questionário abrangeu também itens sobre características pessoais, demográficas e do trabalho, que foram incluídas como variáveis de controle já que pesquisas anteriores demonstraram que elas influenciam o sucesso na carreira (Ng *et al.*, 2005; Chugtai, 2018; Giraud *et al.*, 2019). As variáveis demográficas e pessoais frequentemente analisadas são gênero, idade, estado civil, nível de escolaridade e estado, enquanto as variáveis associadas ao trabalho abrangem o tipo de indústria,

tamanho e localização da organização e horas trabalhadas (Seibert & Kraimer, 2001; Ng *et al.*, 2005; Chugtai, 2018; Guan *et al.*, 2019).

A relação completa das variáveis, definições operacionais e número de itens presentes no questionário da primeira etapa de coleta de dados da pesquisa são apresentados no Quadro 7.

Quadro 7: Variáveis, definições operacionais e número de itens do questionário da primeira etapa de coleta de dados

Variável	Definição operacional	Nº de itens no questionário
Variável filtro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor em uma universidade federal (sim ou não).</li> </ul>	1
Sucesso subjetivo na carreira (variável dependente)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DAIA-CSS, proposta por Briscoe <i>et al.</i> (2021). Os respondentes devem assinalar, em uma escala de 5 pontos, o quanto consideram importante e o quanto estão realizados com cada afirmativa sobre suas carreiras.</li> </ul>	23
Estágios da carreira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade (ano de nascimento);</li> <li>• Tempo de experiência profissional (em anos);</li> <li>• Tempo de experiência docente no ensino superior (em anos);</li> <li>• Tempo de atividade docente na UF (em anos);</li> <li>• Classe na carreira do magistério superior (A, B, C, D, E).</li> </ul>	5
Variáveis de controle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nível de escolaridade;</li> <li>• Área de formação;</li> <li>• Se estuda atualmente (se sim, em qual curso);</li> <li>• Estado que trabalha;</li> <li>• Universidade federal que trabalha (questão não obrigatória);</li> <li>• Nível de ensino que atua (graduação, pós-graduação <i>lato sensu</i>, pós-graduação <i>stricto sensu</i>, pós-doutorado);</li> <li>• Se ocupa cargo de gestão (sim ou não);</li> <li>• Regime de trabalho (DE, 40h, 20h, outro);</li> <li>• Se possui outra ocupação profissional além da docência;</li> <li>• Renda bruta mensal individual;</li> <li>• Responsabilidade financeira (único responsável, principal responsável, divide igualmente com outra pessoa, contribui com uma pequena parte, não possui nenhuma responsabilidade);</li> <li>• Gênero;</li> <li>• Estado civil;</li> <li>• Se tem filhos, quantos e qual a idade.</li> </ul>	17

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O questionário completo pode ser visualizado no Apêndice E. Destaca-se que além das variáveis “sucesso subjetivo na carreira” e “estágios da carreira”, outra variável relevante neste trabalho é a de “tipos psicológicos” (variável independente). No entanto, esta última não foi mensurada juntamente com as demais – procedimento utilizado para evitar influência do viés do método nos resultados (Podsakoff, Mackenzie, & Podsakoff, 2012) –, mas sim por meio de um instrumento específico utilizado na segunda etapa da coleta de dados, conforme apresentado no tópico a seguir.

### 3.3.3 Segunda etapa da coleta dos dados

A segunda etapa da coleta de dados foi realizada para identificar os tipos psicológicos dos professores. Para tal, foi utilizado o Diagnóstico de Tipos Psicológicos, elaborado por Casado (1998). O DTP© foi escolhido para identificar os tipos psicológicos nesta pesquisa pois trata-se de um instrumento construído e proposto para a cultura brasileira e, por isso, leva em conta suas especificidades.

Com base na teoria junguiana, Casado (1998) desenvolveu o DTP©, um questionário autopreenchível e composto por 150 questões, sendo que cada uma delas possui duas opções de resposta. Conforme discutido na fundamentação teórica, a teoria de Jung considera a existência de uma função superior, isto é, a função que predomina no comportamento do indivíduo. O primado de uma função exclui o da outra, por isso são opostas. Apesar disso, também são complementares, pois ninguém é apenas de um tipo ou de outro. As duas alternativas de respostas presentes no DTP© contemplam a questão da oposição e complementaridade. Assim, o questionário possui “[...] pares de alternativas que representam os opostos para que o sujeito assinale a sua preferência” (Casado, 1998, p. 81). Como resultado, o diagnóstico apresenta 16 tipos psicológicos.

O resultado do DTP© apresenta ainda as intensidades para cada escolha psicológica. Tais intensidades são valores de referência da escala do teste e variam entre 1 (baixa) e 61 (alta), conforme Quadro 8.

Quadro 8: Intensidade dos tipos psicológicos

Valores de intensidade	Como entender a intensidade
1 - 5	Baixa intensidade
7 - 13	Clara preferência
15 - 21	Preferência muito clara
21 - 39	Forte preferência
41 - 55	Preferência muito forte
57 - 61	Exacerbação da preferência

Fonte: Casado (s.d.).

Os professores que preencheram todo o questionário da primeira etapa da coleta de dados e informaram corretamente seu *e-mail* de contato foram convidados a participar da segunda etapa. Ao todo, 1.606 professores receberam, diretamente da professora orientadora desta tese, um *e-mail* – conforme disponível no Apêndice F – agradecendo a colaboração na pesquisa e com as orientações sobre o *link* que receberiam em seguida para preenchimento do DTP©.

Um total de 739 professores concluiu a segunda etapa da pesquisa, mas 10 respostas foram excluídas ou porque o(a) professor(a) não trabalhava em uma UF (mas sim em IF ou CEFET) ou porque não lecionava no nível da graduação, resultando em uma amostra final válida de 729 professores.

Definida a amostra para o teste de hipóteses, foi possível determinar o tamanho da amostra a ser utilizada para a avaliação do modelo de mensuração. Como descrito no tópico 3.2, essa técnica foi empregada para responder ao segundo objetivo desta tese: validar a DAIA-CSS, em português, no contexto dos professores universitários federais. Visto que a técnica requer uma amostra diferente, foi composta pelos professores que (1) concluíram a primeira etapa da coleta de dados, mas não participaram da segunda etapa e (2) não concluíram o questionário da primeira etapa, mas preencheram completamente a DAIA-CSS, somando 999 professores. A Figura 6 resume o processo percorrido para chegar às amostras utilizadas nas análises.

Figura 6: Resumo da coleta de dados e amostras finais



Fonte: elaborada pela autora (2022) com base nos dados da pesquisa.

### 3.4 Análise dos dados

As análises dos dados foram realizadas no *software* R (R Core Team, 2013) com auxílio da interface RStudio® (RStudio Team, 2020). As principais técnicas de análise de dados foram Análise Fatorial Confirmatória (AFC) e Modelagem de Equações Estruturais (MEE), ambas estimadas pelo pacote *lavaan* (Rosseel, Jorgensen, & Rockwood, 2020).

Foram realizadas análises descritivas da amostra com as medidas de tendência central (média ( $\bar{x}$ ) e mediana, segundo quartil – Q2), medidas de posição (quartis: primeiro – Q1, segundo – Q2 e terceiro – Q3) e medida de dispersão (desvio padrão –  $s$ ). De maneira complementar, também foi utilizado um mapa do Brasil para demonstrar a distribuição geográfica da amostra e gráficos para representar as distribuições de determinadas variáveis do perfil, com o uso de gráficos de barras (para as variáveis qualitativas – categóricas), histogramas e gráficos de caixa (para as variáveis quantitativas – métricas).

Para executar o primeiro objetivo específico “identificar os tipos psicológicos dos professores universitários federais”, foram geradas as (1) tabelas com os níveis médios e as medidas de posição e dispersão para cada uma das oito preferências de funções psicológicas (E, I, S, N, T, F, J, P) e (2) tabelas cruzadas, no caso das variáveis qualitativas (área de atuação, classe e faixa de renda).

Para executar o segundo objetivo específico “validar a DAIA-CSS, em português, no contexto dos professores universitários federais”, foi utilizada a AFC para examinar a adequação da estrutura fatorial das sete dimensões do modelo de mensuração (MM) DAIA-CSS: (1) Aprendizagem e Desenvolvimento (ad, com 4 itens), (2) Equilíbrio Trabalho-Vida (etv, com 3 itens), (3) Impacto Positivo (ip, com 3 itens), (4) Empreendedorismo (emp, com 3 itens), (5) Relações de Trabalho Positivas (rtp, com 4 itens), (6) Segurança Financeira (seg, com 3 itens) e (7) Sucesso Financeiro (suc, com 3 itens). Essa análise foi realizada para os modelos de i-SS e r-SS em quatro etapas:



- a. ajustes de acordo com os acréscimos dos índices de modificação (IM);
- b. correlações entre os itens;
- c. verificação dos indicadores de ajuste geral do modelo;
- d. verificação das validades convergente e discriminante.

As duas primeiras etapas consistiram na estimação de diferentes MMs com adição de novos parâmetros. O primeiro MM estimado é o mais básico, apenas com as cargas fatoriais ( $\lambda$ ). A partir do segundo foram inseridas correlações ( $\rho$ ) entre os itens, de acordo com o sugerido pelos IMs. Esse processo iterativo gerou oito modelos para a importância (i-SS) e 12 modelos para a realização (r-SS). O critério de parada empregado foi a estimação de modelos que não tivessem  $IM > 10$  (Cole *et al.*, 2005).

A terceira etapa diz respeito à análise dos indicadores de ajuste geral do MM, são eles: o teste do qui-quadrado ( $\chi^2$ ), graus de liberdade (*Degrees of Freedom*, df) e as suas respectivas variações de ajuste ( $\Delta\chi^2$ ,  $\Delta\chi^2/df$ , significância estatística das diferenças); Índice de Ajuste Comparativo (*Comparative-Fit Index*, CFI), Índice de Tucker-Lewis (*Tucker-Lewis index*, TLI), Índice Ajustado de Qualidade de Ajuste (*Adjusted Goodness of Fit Index*, AGFI) e Índice de Qualidade de Ajuste (*Goodness of Fit Index*, GFI), que idealmente precisam ser  $> 0,95$ ; Raiz Padronizada do Resíduo Médio (*Standardized Root Mean Square Residual*, SRMR) e Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação (*Root Mean Square Error of Approximation*, RMSEA), que devem alcançar um valor  $< 0,05$  para modelos com melhores ajustes. De maneira complementar, também foram apresentados os limites inferior (RMSEA-LI) e superior (RMSEA-LS) para o RMSEA (Hair Jr., Black, Babin, & Anderson, 2018). O Quadro 9 apresenta um resumo dos indicadores de ajuste geral do modelo.

A quarta etapa avaliou tanto a validade convergente quanto a discriminante. “A validade convergente avalia o grau em que duas medidas do mesmo conceito estão correlacionadas” (Hair Jr. *et al.*, 2009, p. 126). Assim, os indicadores de uma variável latente (VL) devem ter uma elevada proporção de variância em comum (Hair Jr. *et al.*, 2009). Para avaliar a validade convergente, inicialmente foram analisadas as  $\lambda$  por meio de sua significância estatística (p-valor ou p). Neste trabalho, são considerados quatro níveis de significância:

- p-valor < 0,01 (\*\*\*), evidência forte para a rejeição da hipótese nula;
- p-valor < 0,05 (\*\*), evidência suficiente para a rejeição da hipótese nula;
- p-valor < 0,1 (\*), evidência fraca para a rejeição da hipótese nula; e
- p-valor > 0,1, ausência de evidência para a rejeição da hipótese nula.

Quadro 9: Medidas e parâmetros dos indicadores de ajuste geral do modelo

Indicador	Parâmetro para avaliação
Teste do qui-quadrado ( $\chi^2$ )	Valores $\chi^2$ menores indicam melhor ajuste.
Graus de liberdade ( <i>Degrees of Freedom</i> , df)	Valores df menores indicam modelos mais eficientes.
$\Delta\chi^2/df$	Valores menores indicam modelos mais eficientes.
Índice de Ajuste Comparativo ( <i>Comparative-Fit Index</i> , CFI)	Modelos com bom ajuste têm valores próximos de 1. Ideal: CFI > 0,95
Índice de Tucker-Lewis ( <i>Tucker-Lewis index</i> , TLI)	Modelos com bom ajuste têm valores próximos de 1. Ideal: TLI > 0,95
Índice Ajustado de Qualidade de Ajuste ( <i>Adjusted Goodness of Fit Index</i> , AGFI)	Modelos com bom ajuste têm valores próximos de 1. Ideal: AGFI > 0,95
Índice de Qualidade de Ajuste ( <i>Goodness of Fit Index</i> , GFI)	Modelos com bom ajuste têm valores próximos de 1. Ideal: GFI > 0,95
Raiz padronizada do resíduo médio ( <i>Standardized Root Mean Square Residual</i> , SRMR)	Modelos com bom ajuste têm valores próximos de 0. Ideal: SRMR < 0,05
Raiz do erro quadrático médio de aproximação ( <i>Root Mean Square Error of Approximation</i> , RMSEA)	Modelos com bom ajuste têm valores próximos de 0. Ideal: RMSEA < 0,05 (aplicável também para RMSEA-LI e RMSEA-LS)

Fonte: elaborado pela autora com base em Hair Jr. *et al.* (2009).

Para avaliar a validade convergente no nível dos itens, o MM é considerado válido quando a seguinte hipótese nula ( $H_0$ ) é rejeitada: a carga fatorial ( $\lambda$ ) é igual a zero. Sendo assim, é possível ter evidência para  $H_1$ : a carga fatorial ( $\lambda$ ) é diferente de zero.

Para avaliar a validade convergente a nível de VL foram utilizados três indicadores: os coeficientes de alfa ( $\alpha$ ) (Cronbach, 1951) e ômega ( $\Omega$ ) (McDonald, 1999), que precisam ser > 0,7; e a Variância Média Extraída (*Average Variance Extracted*, AVE) (Bacon, Sauer, & Young, 1995), que deve ser > 0,5.

Já a validade discriminante indica “o grau em que dois conceitos similares são distintos” (Hair Jr. *et al.*, 2009, p. 126). Para a validade discriminante foram utilizados dois critérios: de FL (Fornell & Larcker, 1981) e a razão de heterotraço-monotraço (*heterotrait-monotrait ratio*, HTMT) (Henseler, Ringle, & Sarstedt, 2015). Para o primeiro critério, a raiz quadrada do AVE precisa ser maior do que os pares de  $\rho$

(Fornell & Larcker, 1981). Para o segundo, os coeficientes de HTMT precisam ser menores do que 1, mais especificamente existem dois pontos de corte: um mais flexível, de HTMT < 0,9 (Henseler *et al.*, 2015), e outro mais rígido, de HTMT < 0,85 (Voorhees, Brady, Calantone, & Ramirez, 2016).

Para executar o terceiro objetivo específico “comparar a percepção dos professores universitários federais quanto à importância e à realização do sucesso subjetivo em suas carreiras”, foi realizado o teste de invariância do MM validado no objetivo anterior. Essa análise foi realizada nas duas amostras (tanto a com 729 como a com 999 professores) e teve a intenção de verificar se os parâmetros estimados no modelo de i-SS são iguais aos do modelo de r-SS. Os parâmetros testados foram: (1) as  $\lambda$ , para examinar se cada uma das dimensões de SS na carreira influencia os itens de maneira diferente – comparando as percepções de importância e realização; e (2) os níveis médios (interceptos), para examinar se a percepção de importância e realização são diferentes.

Para operacionalizar o terceiro objetivo específico foram gerados dois tipos de modelos. O primeiro foi estimado com as  $\lambda$  e níveis médios livremente e o segundo com esses mesmos parâmetros ( $\lambda$  e níveis médios, um modelo para cada) fixados como iguais para os aspectos de i-SS e r-SS. O resultado da comparação da igualdade das estimações foi realizado de acordo com o teste de hipótese do ajuste geral do modelo ( $\chi^2$ ) e os demais indicadores mencionados anteriormente na AFC.

Por fim, para cada dimensão de SS foram descritas as diferenças e semelhanças dos parâmetros e interpretados os pares de coeficiente de  $\rho$  para as duas amostras. Cada  $\rho$  foi interpretado de acordo com as regras práticas descritas na literatura (Hair Jr. *et al.*, 2005) com base na intensidade, direção e significância estatística. A intensidade pode ser interpretada da seguinte maneira:

- $\rho < | 0,2 |$ , intensidade leve, quase imperceptível;
- $\rho < | 0,4 |$ , intensidade pequena, mas definida;
- $\rho < | 0,7 |$ , intensidade moderada;
- $\rho < | 0,9 |$ , intensidade alta; e
- $\rho < | 0,1 |$  intensidade muito forte.

Já a direção pode ser interpretada como positiva quando  $\rho > 0$  e negativa quando  $\rho < 0$ . A significância estatística foi interpretada de acordo com os mesmos critérios mencionados para as  $\lambda$ .

Para executar o quarto objetivo “verificar se o estágio da carreira é moderador da relação entre tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente”, foi utilizada a técnica de MEE de acordo com os mesmos critérios mencionados na AFC, tanto para avaliar o ajuste geral do modelo, quanto para interpretar os níveis de significância, intensidade e direção dos  $\beta$ s (relação entre as variáveis independentes com a dependente). A hipótese nula dos  $\beta$ s consiste em: a relação entre as variáveis independentes com o sucesso subjetivo (variável dependente) é igual a zero.

Esta tese investiga a relação entre os tipos psicológicos e o sucesso subjetivo na carreira docente, sendo esta a principal relação analisada (x). De forma complementar, buscou-se verificar se o estágio da carreira é moderador (m) dessa relação. Para operacionalizar esse teste foi utilizada a estratégia de *double mean-centering* (Lin, Wen, Marsh, & Lin, 2010) para gerar os vários termos de interação (x.m). Em um primeiro momento, cada uma das variáveis responsáveis por medir o estágio da carreira foi testada como moderadora separadamente. Em seguida, e com base no primeiro resultado, foram testadas as correlações entre essas variáveis com o intuito de verificar se poderiam gerar um MM unificado. A partir desse ponto, com a AFC foi possível constatar que existem evidências do estágio da carreira como VL, em detrimento de sua análise em separado. Os critérios utilizados nesta parte foram os mesmos da validação da DAIA-CSS.

A execução desse último objetivo específico contou com a estimação de diferentes Modelos Estruturais (ME). Cada um deles apresenta uma combinação de variáveis que visa identificar a capacidade particular de explicação das variáveis independentes no SS. O primeiro ME sempre é o mais simples de todos e os demais servem de comparação com este, pois são incluídas novas variáveis ou relações. Após os testes mencionados no parágrafo anterior, o ME final foi testado já com a inclusão da VL de estágio da carreira e variáveis que possivelmente controlam a variabilidade do SS (VL de 2ª ordem). Por fim, foi gerado um modelo alternativo responsável por detalhar o relacionamento entre as variáveis independentes com as sete dimensões do SS (VLs de 1ª ordem). Todos esses modelos são descritos de


acordo com a capacidade de explicação da variabilidade total de SS ( $R^2$ ) (Cohen, 1992), que varia entre 0% (não explica a variável dependente) e 100% (explica toda variabilidade).

De forma sintetizada, o Quadro 10 apresenta a matriz de amarração metodológica desta pesquisa (Mazzon, 1981<sup>23</sup> *apud* Telles, 2001) que demonstra a relação entre o objetivo geral, os objetivos específicos, as variáveis e as técnicas de análise dos dados.

---

<sup>23</sup> Mazzon, J. A. (1981). *Análise do programa de alimentação do trabalhador sob o conceito de marketing digital* (Tese de doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Quadro 10: Matriz de amarração metodológica

Modelo da pesquisa	Objetivos da pesquisa	Variáveis da pesquisa	Técnicas de análise
<p><b>Legenda:</b></p> <p>→ Hipótese de impacto direto</p> <p>- - - - - → Hipótese de moderação</p> <p>..... → Variáveis de controle</p> 	<p>Geral: investigar a relação entre tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente.</p>	<p>Tipos psicológicos, sucesso subjetivo.</p>	<p>Modelagem de Equações Estruturais (MEE).</p>
	<p>Específico 1: identificar os tipos psicológicos dos professores universitários federais;</p>	<p>Tipos psicológicos.</p>	<p>Análise descritiva: níveis médios e medidas de posição e dispersão para as oito preferências psicológicas (E, I, S, N, T, F, J, P).</p>
	<p>Específico 2: validar a DAIA-CSS, em português, no contexto dos professores universitários federais;</p>	<p>Sucesso subjetivo.</p>	<p>Análise Fatorial Confirmatória (AFC).</p>
	<p>Específico 3: comparar a percepção dos professores universitários federais quanto à importância e à realização do sucesso subjetivo em suas carreiras;</p>	<p>Sucesso subjetivo.</p>	<p>Análise Fatorial Confirmatória (AFC).</p>
	<p>Específico 4: verificar se o estágio da carreira é moderador da relação entre tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente.</p>	<p>Tipos psicológicos, sucesso subjetivo, estágio da carreira.</p>	<p>Modelagem de Equações Estruturais (MEE).</p>

Fonte: elaborado pela autora (2022).

### 3.6 Cuidados éticos na pesquisa

Em uma pesquisa científica, é fundamental pensar nos aspectos éticos, cujo objetivo é “[...] assegurar que ninguém seja prejudicado ou sofra consequências adversas oriundas das atividades da pesquisa” (Cooper & Schindler, 2016, p. 27). Geralmente, participantes e pesquisadores fazem um acordo mútuo e evidenciam as expectativas de cada uma das partes antes do início da coleta de dados (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014), caso contrário, o possível respondente pode se questionar sobre o porquê de fornecer alguma informação a um pesquisador (Kumar, 2011).

É considerado antiético coletar informações sem que os participantes tenham conhecimento e/ou expressem claramente seu consentimento em participar de uma pesquisa (Kumar, 2011). Por essa razão e em conformidade com o proposto por Kumar (2011), Miles *et al.* (2014) e Cooper e Schindler (2016), neste trabalho, antes que os professores iniciassem o preenchimento do questionário da primeira etapa da coleta de dados foram apresentadas informações sobre a pesquisa.

Em primeiro lugar, foi feita uma apresentação da pesquisadora e sua orientadora, indicando que a colaboração seria para a tese de doutorado da pesquisadora. Foi explicado que a coleta de dados era dividida em duas etapas, sendo que a primeira, o próprio questionário disponível na plataforma *SurveyMonkey*, levaria cerca de 10 minutos para ser concluído. A segunda etapa consistiria no preenchimento do DTP© Diagnóstico de Tipos Psicológicos e o *link* para participação seria enviado por *e-mail* em até uma semana para os participantes que concluíssem o questionário da primeira etapa.

Como agradecimento pela contribuição, os professores foram informados que receberiam o diagnóstico de tipo psicológico identificado pelo DTP© e que seriam convidados a participar de uma palestra virtual proferida pela Prof.<sup>a</sup> Tania Casado, sobre os conceitos subjacentes aos tipos psicológicos e sua aplicação na vida pessoal e profissional.

Cabe destacar ainda a referência feita à aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da FEA-USP. O protocolo de pesquisa foi enviado, via *e-mail*, para apreciação pelo comitê em 13 de julho de 2020 e o parecer positivo – indicando que do ponto de

vista ético o projeto estava correto – foi recebido no dia 14 de janeiro de 2021, também via *e-mail*.

Na primeira página do questionário constavam ainda esclarecimentos sobre o tratamento dos dados, especialmente no que tange aos protocolos de confidencialidade, apresentação dos dados em conjunto e sem identificação dos respondentes. Caso restassem dúvidas sobre o estudo, os professores tinham a oportunidade de entrar em contato – por *e-mail*, Whatsapp ou ligação – com a pesquisadora. Finalmente, os participantes tiveram que assinalar a opção “Eu concordo em participar”, para que o questionário seguisse para a próxima página.

Apresentados os procedimentos metodológicos norteadores da pesquisa e os cuidados éticos seguidos durante sua realização, no próximo capítulo estão os resultados e discussões.



## 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo está dividido em cinco tópicos. No primeiro são apresentadas as características da amostra. Nos quatro tópicos seguintes são analisados e discutidos os resultados associados a cada um dos objetivos específicos, incluindo a identificação dos tipos psicológicos dos professores universitários federais, validação da DAIA-CSS, comparação da percepção dos professores quanto à importância e à realização do sucesso subjetivo em suas carreiras, e verificação sobre se o estágio da carreira é moderador da relação entre tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente. O capítulo é finalizado com a apresentação do modelo final da pesquisa.

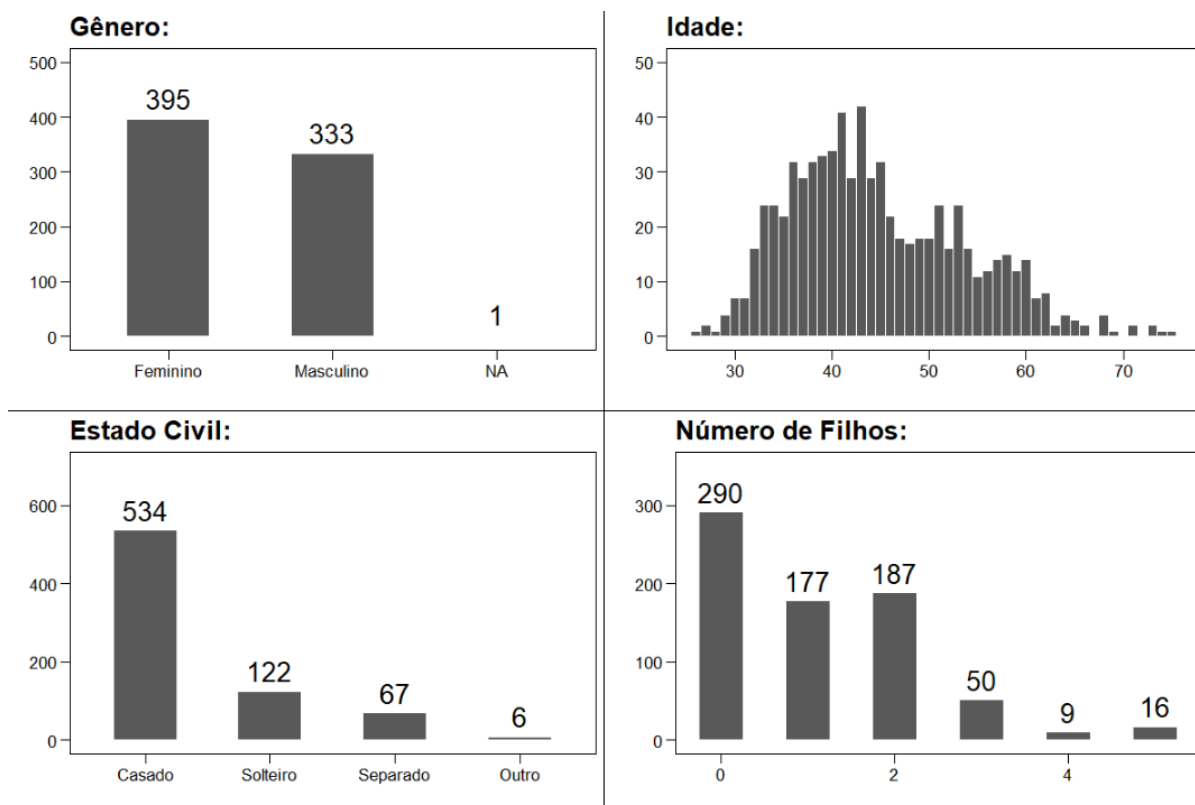
### 4.1 Caracterização da amostra

Como mencionado no tópico 3.2, nesta pesquisa existem duas amostras: a primeira – e principal –, composta por 729 professores universitários federais que concluíram as duas etapas da coleta de dados; a segunda, uma amostra composta por 999 professores, utilizada para a validação da DAIA-CSS. Os professores dessa segunda amostra ou concluíram a primeira etapa da coleta de dados, mas não participaram da segunda etapa ou não concluíram o questionário da primeira etapa, mas preencheram completamente a DAIA-CSS. Como pode ser visualizado no Apêndice E, o questionário da primeira etapa da coleta de dados iniciou com as questões associadas ao SS na carreira e, em seguida, as questões de caracterização do participante. Assim, não há informações pessoais, demográficas e sobre o trabalho de todos os professores que fazem parte da segunda amostra. Por essa razão, e considerando que a amostra principal é a de 729 professores universitários federais, neste tópico são apresentadas exclusivamente as características dessa amostra.

Dentre os respondentes, não há grande diferença no número de professores dos gêneros feminino e masculino (54,2% e 45,7%, respectivamente), e apenas um preferiu não indicar o gênero, conforme Figura 7. Em relação à idade, a média é de 44,7 anos, com desvio padrão de 9 anos. Entre as mulheres, a média é de 44,5 anos e desvio padrão de 8,7 anos. Já os homens possuem idade média de 45 anos, com

desvio padrão de 9,3 anos. É notória a predominância de professores entre 35 e 45 anos, o que corresponde a quase metade da amostra (48,7%). Apenas oito professores têm menos de 30 anos, fato possivelmente associado à condição necessária para o exercício do magistério superior, que inclui a formação em nível de pós-graduação, principalmente *stricto sensu* (mestrado e doutorado) (Brasil, 1996). Também se destaca o pequeno número de professores com mais de 60 anos, que somam 37. Há uma predominância de respondentes casados (73,3%) e com um ou dois filhos (49,9%), embora 39,8% da amostra não tenha filhos.

Figura 7: Gênero, idade, estado civil e número de filhos da amostra



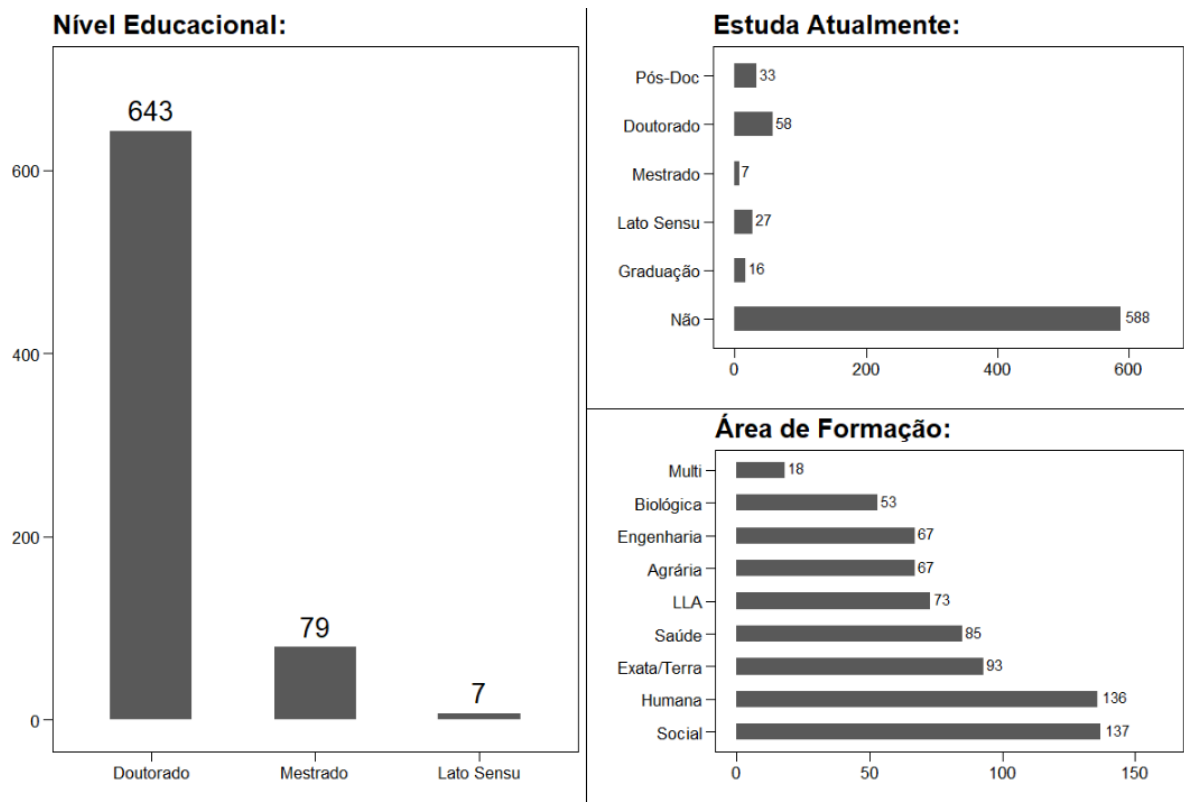
Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

Como há uma exigência de formação superior e pós-graduação para exercer a docência no magistério superior, todos os respondentes são graduados e a maioria deles já concluiu o Doutorado (88,2%), conforme a Figura 8. Do total, 80,7% dos professores não estão estudando atualmente. Dos professores que estudam atualmente, 41,1% estão matriculados em cursos de doutorado, 23,4% em pós-

doutorado, 19,1% em pós-graduação *lato sensu*, 11,3% em graduação e 5% em mestrado. Destaca-se ainda que dos 86 docentes que possuem como maior nível educacional a pós-graduação *lato sensu* ou mestrado, 63 (o que equivale a 73,3%) estão estudando atualmente.

Percebe-se uma diversidade de áreas de formação dos professores da amostra, incluindo principalmente aqueles de Ciências Sociais Aplicadas (Social, 18,8%), Ciências Humanas (Humana, 18,7%), Ciências Exatas e da Terra (Exata/Terra, 12,8%) e Ciências da Saúde (Saúde, 11,7%). As demais áreas – incluindo Linguística, Letras e Artes (LLA), Ciências Agrárias (Agrária), Engenharias (Engenharia), Ciências Biológicas (Biológica) e Multidisciplinar (Multi) – representam, separadamente, 10% do total ou menos.

Figura 8: Nível educacional, estuda atualmente e área de formação da amostra



Legenda: Agrária: Ciências Agrárias; Biológica: Ciências Biológicas; Engenharia: Engenharias; Exata/Terra: Ciências Exatas e da Terra; Humana: Ciências Humanas; LLA: Linguística, Letras e Artes; Multi: Multidisciplinar; Saúde: Ciências da Saúde; Social: Ciências Sociais Aplicadas.

Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

A amostra desta pesquisa está distribuída nas cinco regiões do país. A região Sudeste possui o segundo maior número de UFs no Brasil (19 UFs, atrás apenas do Nordeste, com 20) e o maior número de docentes em exercício: 28.005 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019). Dentre os respondentes, 26,1% trabalham na região Sudeste, especialmente no estado de Minas Gerais – 115 dos 190 professores do Sudeste são desse estado – conforme apresentado na Figura 9. No mapa, quanto mais clara a cor do estado, maior o número de respondentes. De forma contrária, quanto mais escuro o azul, menor o número de respondentes naquele estado.

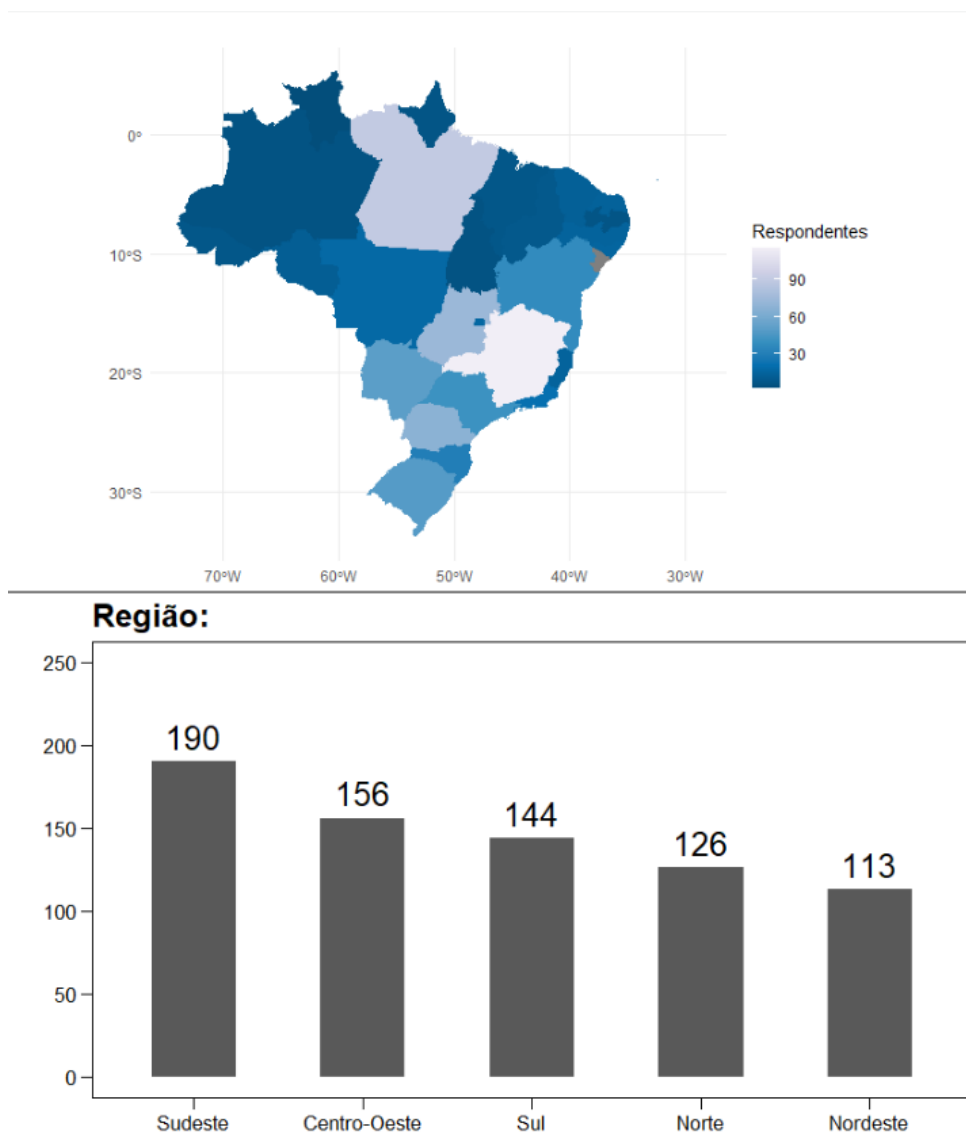
A região Centro-Oeste, apesar de ter o menor número de UFs (8) e o segundo menor número de professores em exercício (10.676, atrás apenas do Norte, com 9.917), é a região com o segundo maior número de respondentes (21,4% do total) nesta pesquisa. Considerando a relação com o número de docentes em exercício, 36,4% dos professores do Centro-Oeste foram convidados a participar desta pesquisa, isto é, 3.890 docentes. Esse número está associado com a facilidade de encontrar os *e-mails* de contato dos professores dessa região, especialmente daqueles da Universidade Federal de Goiás (UFG). Em consequência disso, quase 40% dos respondentes do Centro-Oeste são professores na UFG.

Na região Sul, dos 144 respondentes 46,6% são do Paraná, 33,3% do Rio Grande do Sul e 20,1% de Santa Catarina. Já na região Norte, o destaque é para o estado do Pará, que representa 71,4% dos respondentes da região. Assim como no caso da UFG, os contatos dos professores da Universidade Federal do Pará (UFPA) estavam acessíveis e 1.665 professores foram convidados a responder a pesquisa, contribuindo para a maior participação desses (na amostra, 65,6% dos professores do Pará são da UFPA). Ao todo, 4.209 professores da região Norte receberam o convite para participar da pesquisa, o que representa 42,4% dos professores em exercício da região.

Por último, o Nordeste contempla 15,5% dos respondentes da amostra desta pesquisa. Essa é a região com o maior número de UFs no Brasil e, em números absolutos, é a região com mais professores convidados a participar da pesquisa: 5.640 professores de um total de 27.372 em exercício, o que representa 20,6% da população de professores federais da região. Ressalta-se que o único estado sem

nenhum respondente na amostra é o Sergipe. Houve uma grande dificuldade em encontrar os contatos dos professores da única universidade federal do estado, a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e, por isso, apenas 57 professores foram chamados para participar. Desses, um preencheu todo o questionário da primeira etapa, mas não participou da segunda, e o outro não informou o *e-mail* para envio da segunda etapa. Sendo assim, esses dois professores não foram incluídos nesta amostra, mas sim naquela utilizada para a validação da estrutura fatorial da DAIA-CSS (os resultados dessa validação são apresentados adiante, no tópico 4.3).

Figura 9: Região de trabalho da amostra



Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

Na Tabela 4 é apresentado o número de professores respondentes por região e UF. Das 69 UFs brasileiras, não houve a participação de professores de seis delas nesta amostra, a saber: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Tabela 4: Região e UF dos professores da amostra

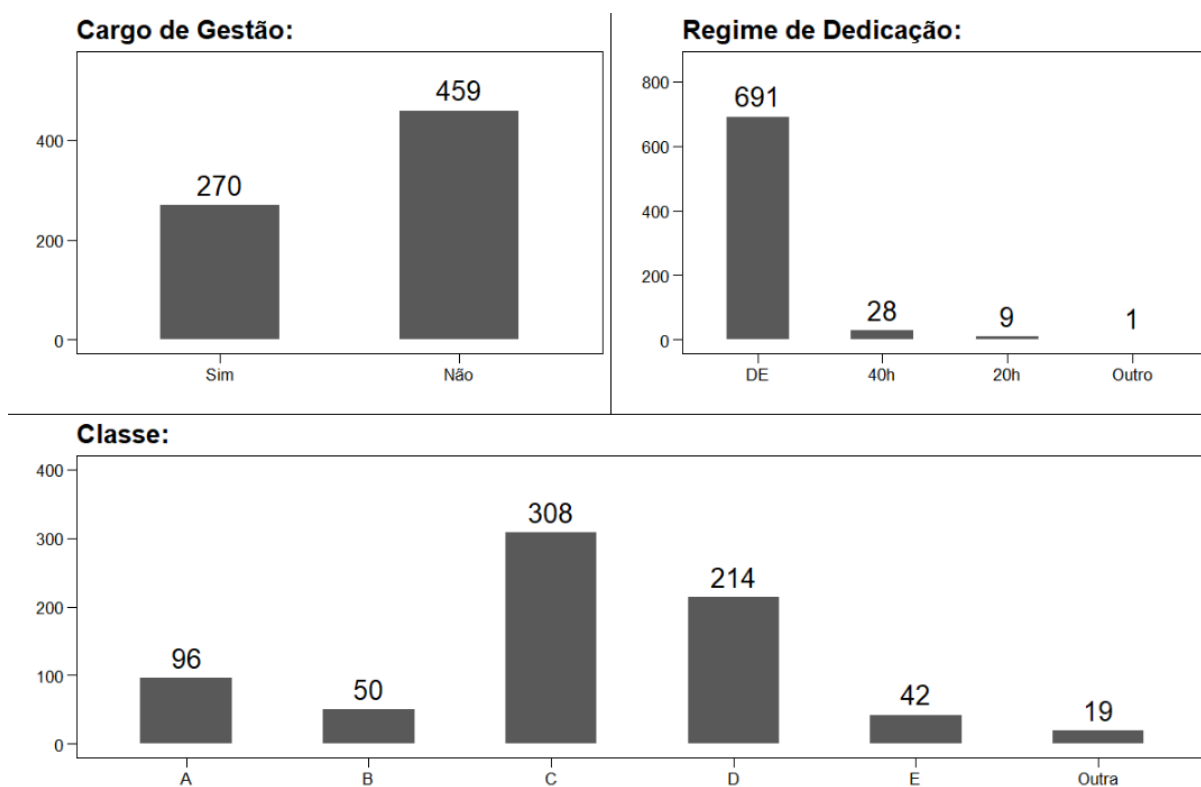
<b>Região Norte: 126</b>							
UFAC	7	UFPA	59	UNIFESSPA	4	UFT	4
UNIFAP	6	UFOPA	20	UNIR	11	UFNT	1
UFAM	5	UFRA	7	UFRR	2		
<b>Região Nordeste: 113</b>							
UFAL	15	UFCA	6	UFPB	1	UFDPAr	0
UFBA	13	UFC	4	UFAPE	3	UFPI	8
UFOB	14	UNILAB	3	UFPE	2	UFRN	10
UFRB	7	UFMA	7	UFRPE	9	UFERSA	4
UFSB	2	UFCG	5	UNIVASF	0	UFS	0
<b>Região Centro-Oeste: 156</b>							
UnB	16	UFG	62	UFMT	11	UFGD	16
UFCat	5	UFJ	6	UFR	6	UFMS	34
<b>Região Sul: 144</b>							
UNILA	25	UFCSPA	1	UNIPAMPA	13	UFSC	22
UFPR	22	UFPeI	6	FURG	5	UFFS	19
UTFPR	11	UFMS	2	UFRGS	18		
<b>Região Sudeste: 190</b>							
UFES	14	UFMG	37	UFTM	1	UFRRJ	0
UNIFAL	13	UFOP	0	UFVJM	0	UFSCar	22
UNIFEI	21	UFSJ	7	UNIRIO	7	UNIFESP	11
UFJF	2	UFU	2	UFRJ	1	UFABC	7
UFLA	26	UFV	6	UFF	13		

Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

Durante o preenchimento do questionário, os professores responderam se ocupavam cargos de gestão na UF, tais como coordenação de curso, pró-reitoria, colegiado, Núcleo Docente Estruturante (NDE), entre outros, bem como sobre seu regime de trabalho e classe na carreira docente. Do total, 63% não ocupam cargo de gestão e 94,8% trabalham no regime de Dedicção Exclusiva (DE), conforme Figura

10. Entre os 38 professores que possuem outro regime de trabalho além de DE, 18 não exercem nenhuma outra atividade profissional, e os demais possuem atividades como docência no ensino superior (graduação), pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em outras instituições de ensino. A maior parte dos professores está nas classes C (42,2%) e D (29,4%) na carreira do magistério superior, que correspondem às classes de professor adjunto e associado<sup>24</sup>, respectivamente.

Figura 10: Cargo de gestão, regime de dedicação e classe na carreira da amostra

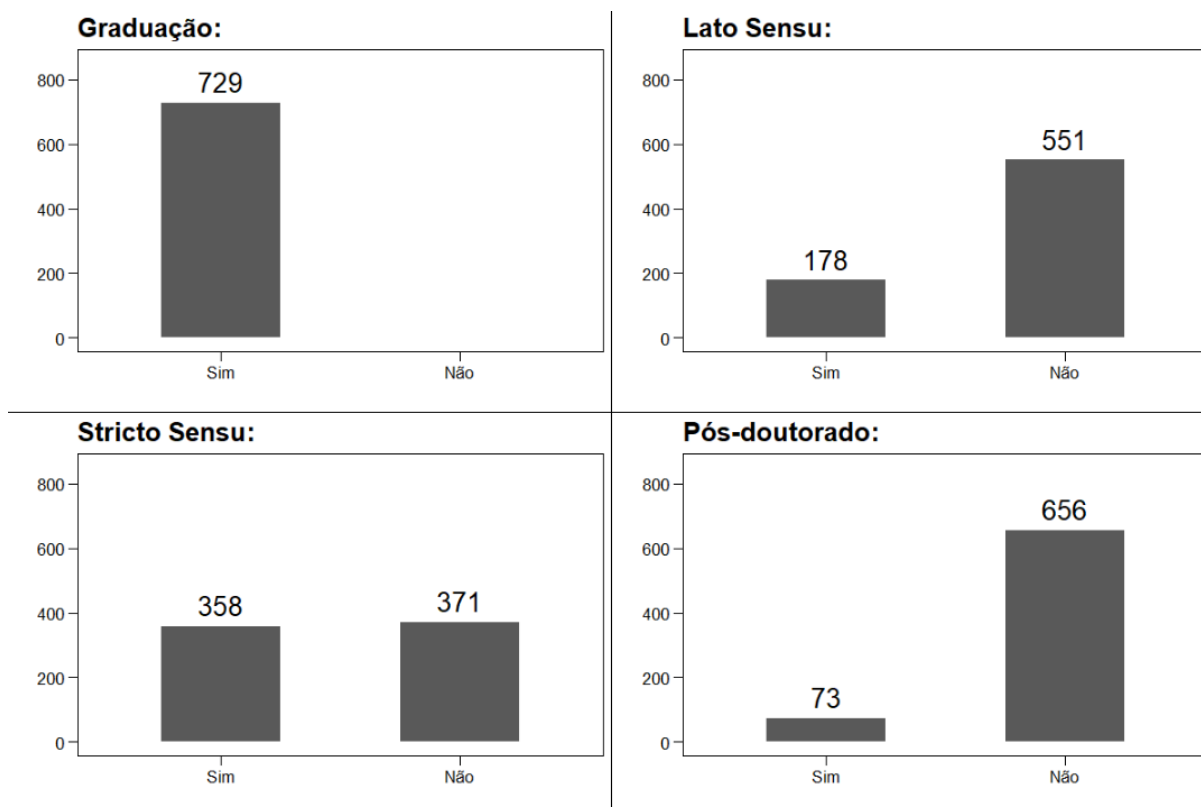


Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

Visto que ser professor no nível da graduação era um pré-requisito para fazer parte da amostra, todos os professores ministram aulas pelo menos nesse nível de ensino. Esses docentes atuam ainda nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, *lato sensu* e no pós-doutorado (49,1%, 24,4% e 10%, respectivamente), conforme a Figura 11.

<sup>24</sup> As classes da carreira do magistério superior estão disponíveis no Anexo A.

Figura 11: Níveis de ensino que os professores da amostra atuam

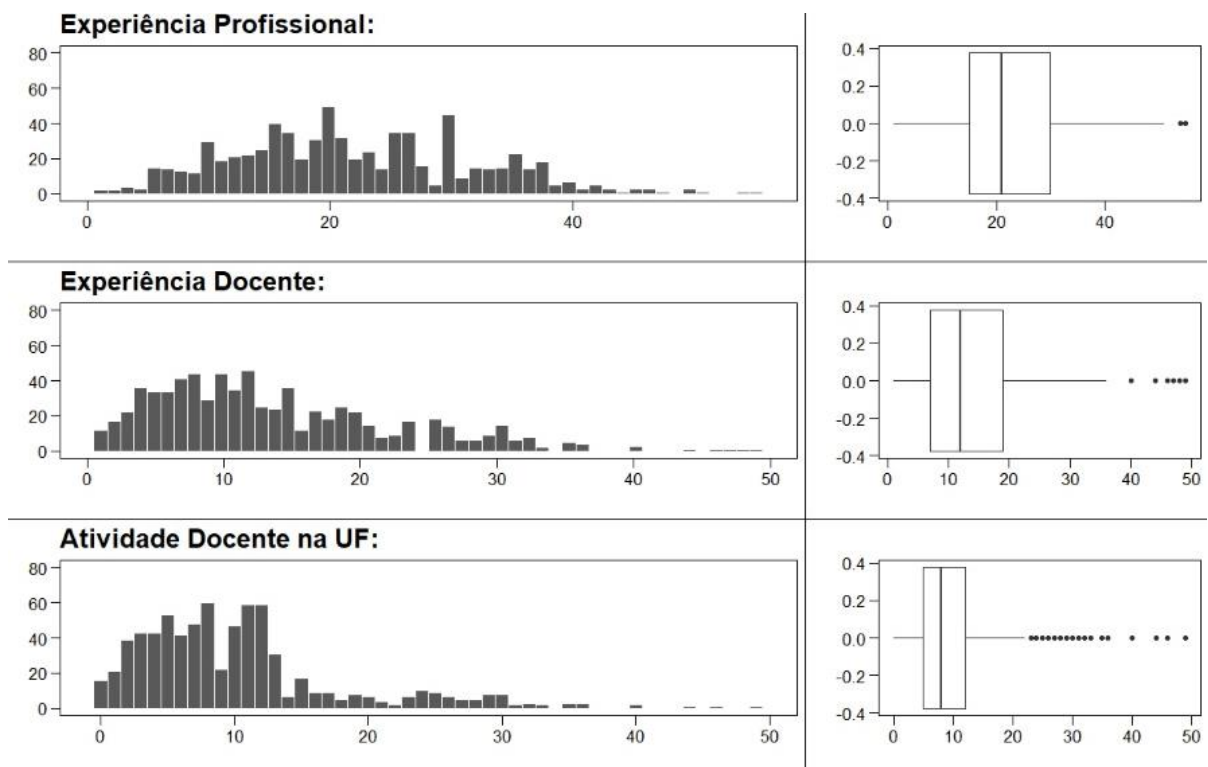


Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

Na Figura 12 são apresentados, em anos, os tempos de experiência profissional, experiência docente e atividade docente na UF. Quanto ao tempo de experiência profissional, a média da amostra foi de 22,5 anos, com um desvio padrão de 10 anos. O tempo de experiência docente dos respondentes é menor, com média de 14,5 anos e desvio padrão de 8,9 anos. Finalmente, o tempo médio de atividade docente na UF da amostra é de 10,8 anos com desvio padrão de 8,1 anos.



Figura 12: Tempo de experiência profissional, experiência docente e atividade docente na UF da amostra

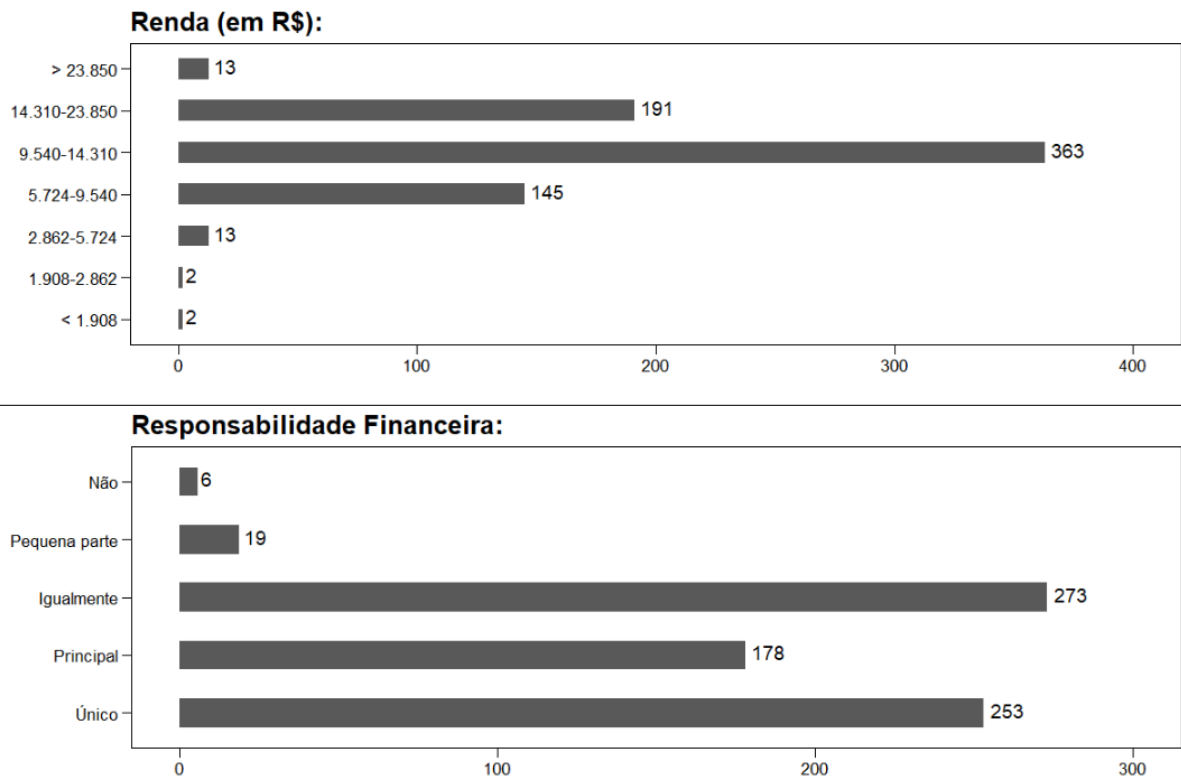


Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

Na carreira do magistério superior, a remuneração dos professores se dá de acordo com a classe e o nível na carreira. A partir da Figura 13 é possível perceber que em relação à renda bruta individual mensal, há uma concentração de professores que recebem entre R\$5.724,01 e R\$23.850,00. Quase metade da amostra (49,8%) possui renda entre R\$9.540,01 e R\$14.310,00. Outros 26,2% possuem renda entre R\$14.310,01 e R\$23.850,00 e 19,9% afirmaram ter renda entre R\$5.724,01 e R\$9.540,00. São poucos os professores com renda menor que R\$5.724 e maior que R\$23.850,00 (17 e 13, respectivamente).

Para finalizar, quanto à responsabilidade financeira, 37,4% dos professores da amostra dividem igualmente as responsabilidades com outra pessoa; 34,6% são os únicos responsáveis e 24,4% são os principais responsáveis, mas recebem ajuda de outra(s) pessoa(s). Entre os professores que: (1) dividem igualmente a responsabilidade financeira com outra pessoa, (2) são os únicos responsáveis e (3) são os principais responsáveis, 64,8%, 44,3% e 48,9% são do gênero feminino, o que demonstra considerável participação feminina nas obrigações financeiras da família.

Figura 13: Renda e responsabilidade financeira da amostra



Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

Apresentadas as características da amostra, no próximo tópico são identificados os tipos psicológicos desses professores.

#### 4.2 Tipos psicológicos dos professores universitários federais

Neste trabalho, os tipos psicológicos são apresentados a partir da tipologia junguiana, proposta pelo psiquiatra suíço Carl Gustav Jung em 1921. A primeira diferença de tipos percebida por Jung (2013) diz respeito aos tipos por ele chamados de introvertido e extrovertido, que são tipos gerais de atitude. Além dessa diferenciação, o autor descreve quatro funções básicas: sensação, intuição, pensamento e sentimento, sendo que as funções sensação e intuição são chamadas tipos irracionais ou perceptivos e as funções pensamento e sentimento são nomeadas tipos racionais ou judicativos (Jung, 2013). Tempos depois, a partir da abordagem de Jung, Briggs e Briggs apresentaram uma derivação do conceito junguiano de função

psíquica que diz respeito à forma preferencial de postura frente ao mundo externo, incluindo os tipos julgamento e percepção (Myers & Myers, 1997; Muritiba *et al.*, 2010).

Entre os respondentes, predominaram professores dos tipos introvertido (69,13%), sensação (62%), pensamento (53,91%) e julgamento (56,51%), conforme apresentado na Figura 14.

A atitude introvertida (I) é determinada por fatores subjetivos (Jung, 2013). O introvertido direciona seu interesse para o sujeito, isto é, para o mundo interno e particular da psique, que não pode ser diretamente observado por terceiros (Casado, 2013). Na introversão a libido é deslocada de fora para dentro, logo, os introvertidos pensam, sentem e agem de tal forma que assumem que sua atenção está voltada para o mundo interno (Casado, 1993). Os introvertidos gostam de calma para concentração, se interessam pela ideia que fundamenta o trabalho e contentam-se com o trabalho solitário. Os professores desse tipo tendem a possuir salas de aula mais silenciosas e organizadas, preocupar-se com as ideias que estão tentando ensinar e centralizar o controle da sala de aula em si mesmos (Lawrence, 1993; Myers *et al.*, 1998).

Já a atitude extrovertida (E) é voltada para o objeto, ou seja, para tudo o que está fora do indivíduo, incluindo outras pessoas, coisas, tradições, organizações e qualquer outra condição física (Casado, 1993). Os extrovertidos, ao contrário dos introvertidos, preferem variedade e ação e gostam de ter pessoas ao seu redor no ambiente de trabalho. Professores extrovertidos provavelmente possuem salas de aula com maior movimento e ruídos, são capazes de captar com facilidade o nível de atenção dos acadêmicos e gostam de envolvê-los em projetos (Lawrence, 1993; Myers *et al.*, 1998). Os professores desse tipo podem se sentir mais confortáveis (do que os introvertidos) com a interação com outras pessoas demandada pela carreira docente, já que tendem a ter maior facilidade de comunicação e sociabilidade (Myers & McCaulley, 1989).

A preferência S-N parece ter maior influência na escolha da profissão (Myers & Myers, 1997), conforme será apresentado adiante. Indivíduos do tipo sensação (S) estão interessados principalmente naquilo que é concreto, real, mensurável e percebido pelos órgãos do sentido (Casado, 1993; Myers & Myers, 1997; Muritiba *et al.*, 2010). Em situações de trabalho, enfatizam os fatos, informações práticas e

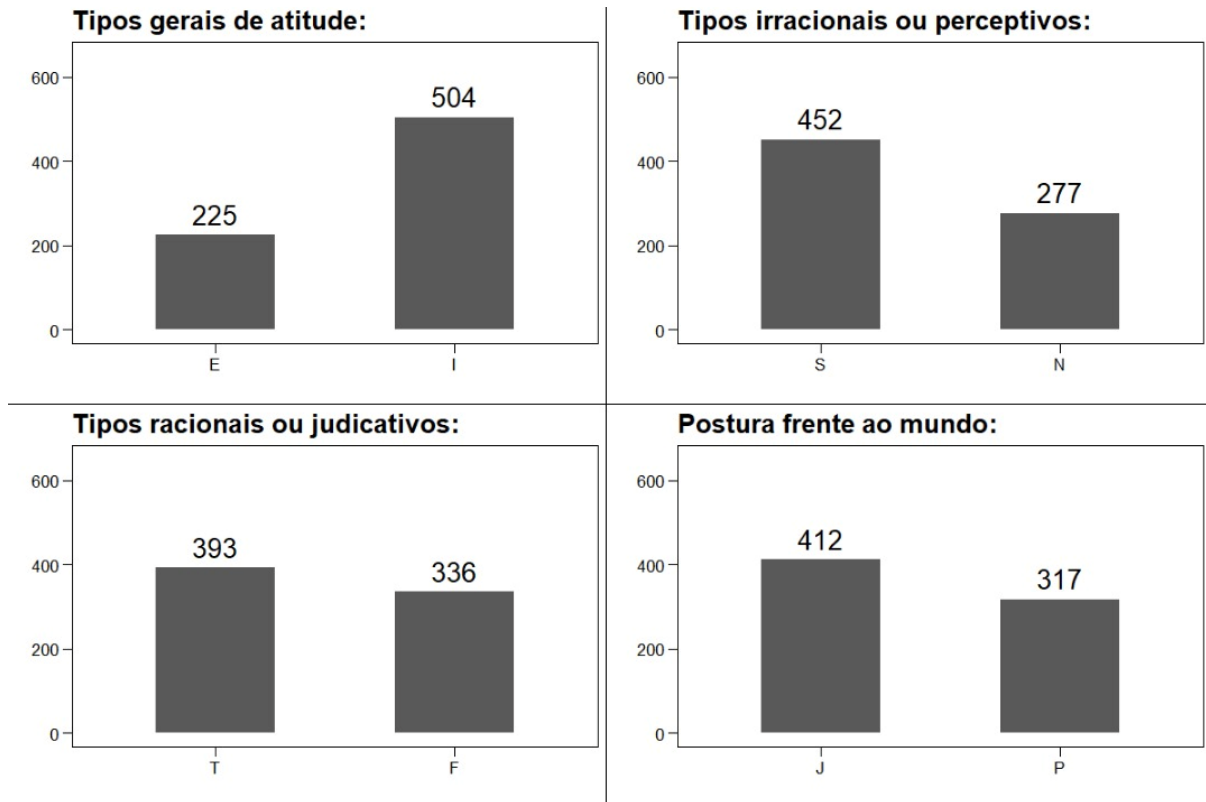
habilidades concretas, gostam de fazer as coisas sempre da mesma forma, atentam-se aos detalhes e são bons em trabalhos que requerem precisão (Myers & McCaulley, 1989; Myers & Myers, 1997; Casado, 2010). Por outro lado, aqueles do tipo intuição (N) não se interessam pelos relatos sensoriais e pelas coisas da forma como são. Estão sempre em busca de novas possibilidades (Jung, 2013), não gostam de fazer a mesma coisa repetidamente e, por isso, as situações assemelham-se a prisões que precisam ser rompidas (Casado, 1993; Jung, 2013). Os professores desse tipo esperam dos estudantes independência e criatividade, além de buscarem relacionar conceitos e fatos com conteúdos mais amplos (Lawrence, 1993; Myers & McCaulley, 1989).

Apesar da predominância dos tipos pensamento (T) e julgamento (J), a diferença em relação ao tipo oposto é menos evidente do que a identificada nos tipos I e S. Os pensadores (T) equivalem a 53,91% da amostra e são caracterizados por sua objetividade, impessoalidade e imparcialidade. Eles estão em busca da verdade objetiva e procuram realizar conexões lógicas entre os fatos, não importando os desejos próprios ou de terceiros (Casado, 1993; Myers & Myers, 1997; Muritiba *et al.*, 2010). Os professores desse tipo preferem avaliar os estudantes por meio de critérios objetivos e gostam que os estudantes prestem atenção no que eles estão dizendo ou fazendo (Lawrence, 1993; Myers *et al.*, 1998). Por outro lado, os sentimentais (F, 46,09%) consideram o valor das coisas para o sujeito, avaliam como as pessoas atingidas pela decisão podem se sentir, além de serem geralmente pessoais, amigáveis e atribuírem valor aos relacionamentos (Casado, 1993; Myers & Myers, 1997; Muritiba *et al.*, 2010). Diferentemente dos professores do tipo pensamento, são mais propensos a elogiar e corrigir os estudantes por meio de palavras e linguagem corporal, além de atendê-los de forma individualizada (Lawrence, 1993; Myers *et al.*, 1998).

As preferências julgamento e percepção derivam do conceito junguiano de função psíquica e se referem à forma preferencial de postura frente ao mundo exterior (Myers & Myers, 1997; Muritiba *et al.*, 2010). O tipo julgador (J, 56,51% da amostra) é mais voltado para a tomada de decisão, é pontual, um pouco rígido, atento aos prazos e metas, além de ter prontidão para a tomada de decisão (Muritiba *et al.*, 2010). Já o

tipo perceptivo (P, 43,49%) é orientado pela busca de informações, é flexível, curioso e aberto a mudanças (Myers & McCaulley, 1989; Muritiba *et al.*, 2010).

Figura 14: Preferências E-I, S-N, T-F, J-P na amostra



Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

A predominância dos tipos anteriormente citados resulta em maior concentração da amostra para os ISTJ's, que representam 24,3% do total de respondentes, sendo 93 do gênero masculino e 84 do gênero feminino. Esse resultado é similar ao apresentado por Myers e McCaulley (1989). A partir das respostas de dois formulários respondidos por professores, as autoras exibiram as porcentagens de professores por tipo e atuação nos diferentes níveis de educação. Entre os 16 tipos, o que possuía o maior número de professores atuantes no nível superior era o ISTJ (Myers & McCaulley, 1989).

Os ISTJs preferem a lógica, a praticidade e a realidade dos fatos (Myers & Myers, 1997; Casado, 2010). Não fazem pressuposições e não apresentam conclusões antecipadas, mas levam em consideração cada detalhe de uma situação, incluindo as regras a serem seguidas em cada circunstância (Myers & Myers, 1997;

Casado, 2010). A distribuição dos demais tipos, conforme apresentado no Quadro 11, é mais dispersa. Chama a atenção o baixo número de professores dos tipos ENTJ e ENTP, que juntos correspondem a menos de 3% da amostra, o que é contrário ao apresentado por Myers e McCaulley (1989), já que, segundo as autoras os professores do tipo NT estão principalmente no ensino superior.

Quadro 11: Distribuição dos tipos psicológicos na amostra

<b>ISTJ</b> N = 177 Masculino = 93 Feminino = 84	<b>ISFJ</b> N = 55 Masculino = 21 Feminino = 34	<b>INFJ</b> N = 24 Masculino = 10 Feminino = 14	<b>INTJ</b> N = 40 Masculino = 29 Feminino = 11
<b>ISTP</b> N = 28 Masculino = 14 Feminino = 14	<b>ISFP</b> N = 50 Masculino = 20 Feminino = 30	<b>INFP</b> N = 72 Masculino = 32 Feminino = 39	<b>INTP</b> N = 58 Masculino = 37 Feminino = 21
<b>ESTJ</b> N = 45 Masculino = 17 Feminino = 28	<b>ESFJ</b> N = 46 Masculino = 8 Feminino = 38	<b>ENFJ</b> N = 15 Masculino = 9 Feminino = 6	<b>ENTJ</b> N = 10 Masculino = 4 Feminino = 6
<b>ESTP</b> N = 25 Masculino = 13 Feminino = 12	<b>ESFP</b> N = 26 Masculino = 3 Feminino = 23	<b>ENFP</b> N = 48 Masculino = 16 Feminino = 32	<b>ENTP</b> N = 10 Masculino = 7 Feminino = 3

Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

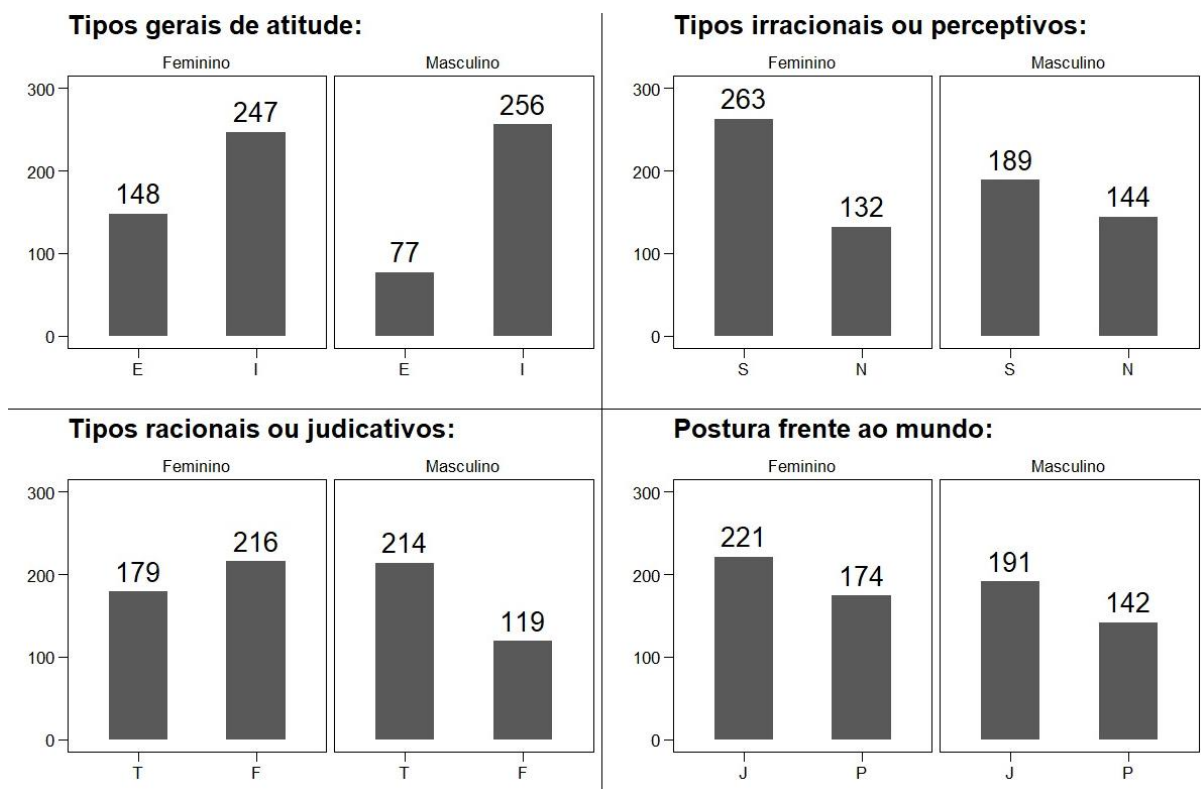
Quando se observa cada umas das preferências E, I, S, N, T, F, J e P por gênero, como evidenciado na Figura 15, as principais diferenças encontradas estão nos tipos gerais de atitude e tipos perceptivos. O número de homens do tipo introversão ( $n = 256$ ) é mais que o triplo que o número de homens do tipo extroversão ( $n = 77$ ). Já o número de mulheres do tipo sensação ( $n = 263$ ) é quase o dobro do número de mulheres do tipo oposto – intuição ( $n = 132$ ).

Jung (2013) comenta sobre a notória diferença da preferência T-F entre homens e mulheres, e essa diferença pôde ser percebida na amostra. De acordo com o autor, o tipo sentimento (F) é mais comum entre as mulheres do que entre os homens. Essa predominância é confirmada, visto que dentre os respondentes do tipo F, 216 eram do gênero feminino e 119 do gênero masculino. A literatura aponta ainda que o tipo pensamento (T), por outro lado, predomina mais nos homens do que nas mulheres (Myers & Myers, 1997; Jung, 2013), afirmação que também é sustentada, já

que entre os professores do tipo T, 214 são do gênero masculino e 179 do gênero feminino.

Essa associação entre o tipo judicativo e o gênero leva a algumas generalizações. Supõe-se, por exemplo, que as mulheres sejam mais sociáveis e predispostas a lidar com situações de forma pessoal. No entanto, esses são traços do tipo sentimento, que avalia como as pessoas atingidas pela decisão podem se sentir, além de ser geralmente pessoal e amigável (Casado, 1993; Myers & Myers, 1997; Muritiba *et al.*, 2010), e não traços exclusivos de mulheres. Assim, indivíduos do tipo sentimento têm uma inclinação a ter tais características, independentemente do gênero (Myers & Myers, 1997). De forma similar, aqueles do tipo pensamento, de qualquer gênero, provavelmente não terão tais traços.

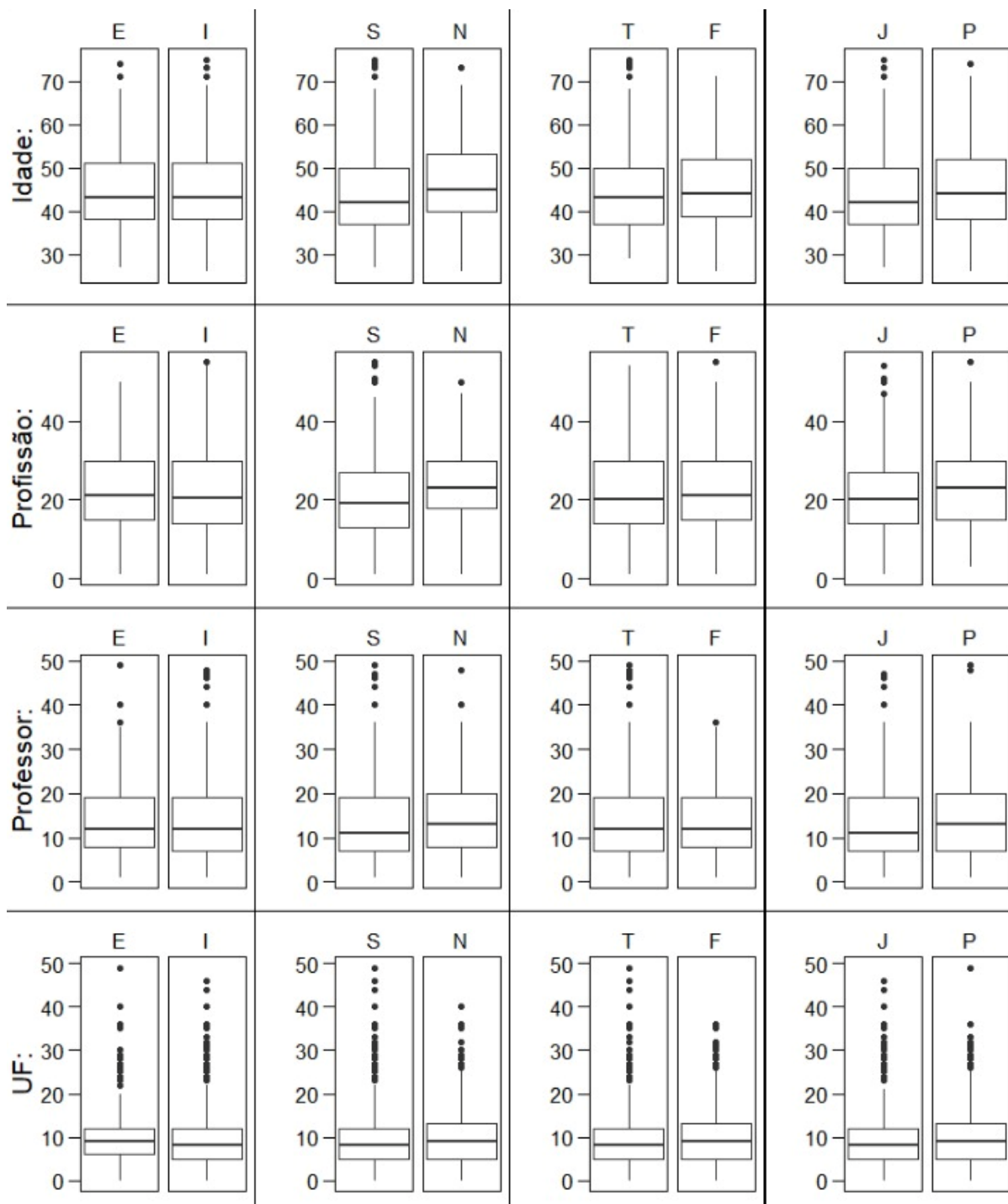
Figura 15: Preferências E-I, S-N, T-F, J-P e gênero



Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

A Figura 16 apresenta a idade, tempo de experiência profissional, experiência docente no ensino superior e atividade docente na UF de acordo com os tipos psicológicos.

Figura 16: Preferências E-I, S-N, T-F, J-P e idade, tempo de experiência profissional, experiência docente no ensino superior e atividade docente da UF



Legenda: profissão: tempo de experiência profissional; professor: tempo de experiência docente no ensino superior; UF: tempo de atividade docente na UF.

Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

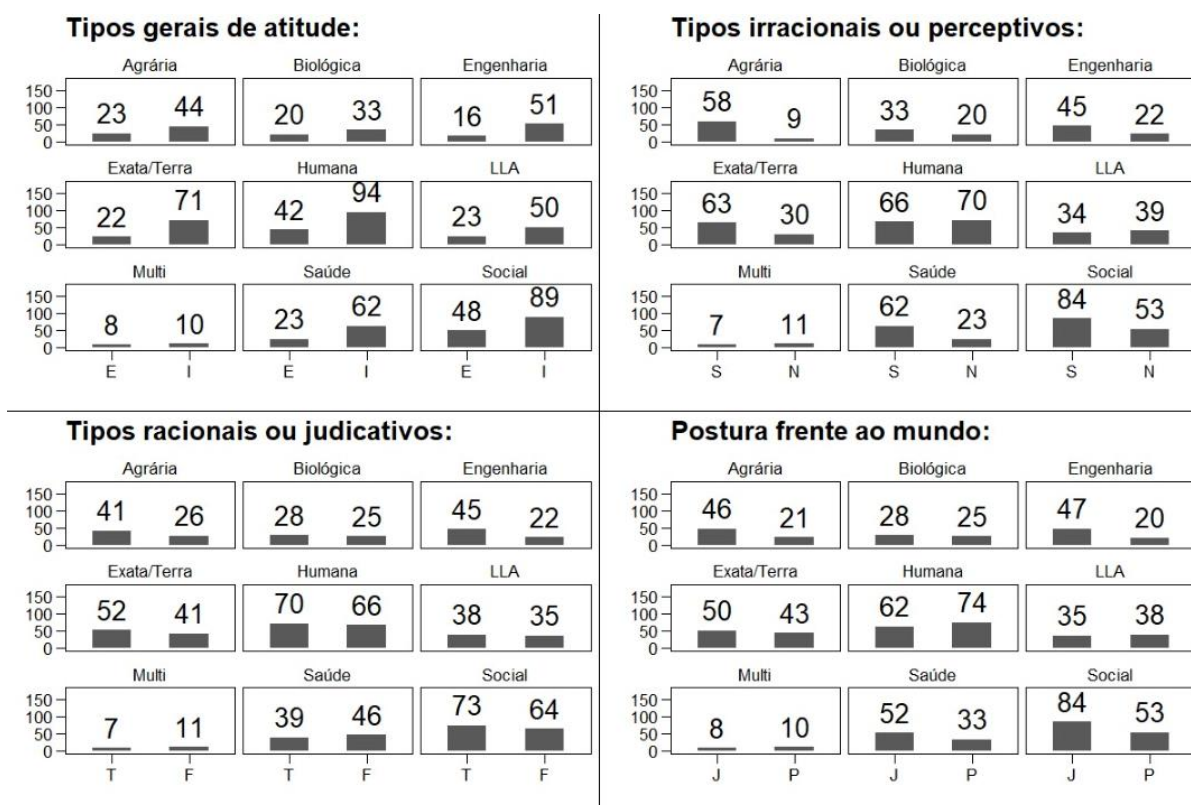


No geral, não são percebidas diferenças entre os tipos, de forma que os resultados de cada tipo são semelhantes aos da amostra em geral, conforme apresentado no capítulo 4.1. No que diz respeito à idade, a média está próxima de 45 anos. Nota-se que os professores possuem, em média, 20 anos de experiência profissional. Já o tempo de experiência docente no ensino superior é menor (no geral, próximo de 14 anos) do que o de experiência profissional para todos os tipos, o que indica que esses indivíduos não iniciaram suas carreiras como docentes, mas sim em outras atividades profissionais. Destaca-se ainda que o tempo de atividade docente na UF é menor (no geral, próximo de 10 anos) do que o tempo de experiência docente no ensino superior, ou seja, esses professores trabalharam em outras instituições de ensino antes de assumirem o cargo de docente na UF.

Na Figura 17 são apresentadas as preferências psicológicas por área formação. Quase 70% da amostra é do tipo introvertido, e entre as áreas de formação isso não é diferente: em todas elas o número de professores do tipo I é superior ao de professores do tipo E. As características do trabalho docente parecem se relacionar tanto com a atitude introvertida, quanto com a atitude extrovertida. O professor é considerado a principal ponte para que a UF atinja sua missão de realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão (Alvarenga & Ohayon, 2021). De um lado, quando o foco da atenção é voltado para o mundo interno, pode ser mais natural a realização de atividades individuais, tais como a preparação de aulas, realização de pesquisas e qualificação profissional. Por outro lado, para os docentes que têm preferência pelo mundo e objetos externos, as atividades de interação social com as pessoas e com o ambiente (Martins Neto & Pereira, 2021) tais como o ensino, a extensão e a participação em grupos de estudos podem ser realizadas de forma mais confortável pelos extrovertidos do que pelos introvertidos.

Como mencionado anteriormente, a preferência S-N parece ser aquela com maior influência na escolha da profissão, seguida da preferência T-F (Myers & Myers, 1997). Enquanto a preferência S-N descreve a maneira pela qual um indivíduo coleta informações, a preferência T-F diz respeito à forma como as decisões são tomadas.

Figura 17: Preferências E-I, S-N, T-F, J-P e área de formação



Legenda: Agrária: Ciências Agrárias; Biológica: Ciências Biológicas; Engenharia: Engenharias; Exata/Terra: Ciências Exatas e da Terra; Humana: Ciências Humanas; LLA: Linguística, Letras e Artes; Multi: Multidisciplinar; Saúde: Ciências da Saúde; Social: Ciências Sociais Aplicadas.

Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

A sensação é o processo de perceber e conhecer diretamente as coisas por meio dos cinco sentidos (Myers & Myers, 1997), com sentidos do mundo concreto (Brandt & Helander, 2020). É a função do real, daquilo que é mensurável, em que as informações são percebidas pelos órgãos do sentido (Casado, 1993; Muritiba *et al.*, 2010). É esperado que os sensoriais sejam mais práticos, conservadores e tenham preferência pelo concreto ao invés do abstrato (Myers & McCaulley, 1989). De acordo com Lawrence (1993), o tipo S é atraído por cursos práticos e se interessa por matemática, ciências e habilidades técnicas. Essa constatação pôde ser confirmada nos resultados desta pesquisa, já que os professores do tipo sensação estão em grande parte nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde, Engenharias e Ciências Biológicas. Essas são áreas que contemplam cursos com maior objetividade, não necessariamente porque

envolvem cálculos, mas porque requerem precisão, tais como Ciências Contábeis, Agronomia, Farmácia, Engenharia Civil, Ciência da Computação, entre outros.

Diferente do tipo sensorial, o intuitivo está sempre em busca de novas possibilidades e desafios (Jung, 2013). Como descrito por Jung (2013, p. 381), “o intuitivo nunca está lá onde se encontram valores reais, aceitos em geral, mas sempre lá onde se encontram possibilidades”. Percebe-se na amostra que mais professores intuitivos do que sensoriais estão nas áreas de Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. As peculiaridades dos cursos dessas áreas – como Psicologia, Sociologia, Filosofia e Artes, por exemplo – parecem estar em sintonia com as preferências dos intuitivos. Eles tendem a ser criativos, artísticos e a perceber e conhecer as coisas de forma globalizada, por meio do inconsciente, e integrando ideias e conexões de percepções externas (Myers & McCaulley, 1989; Casado, 1993; Myers & Myers, 1997). Esse resultado é semelhante ao apresentado por Myers e McCaulley (1989), que constataram uma correlação significativa entre o tipo intuitivo e ocupações das áreas de Linguagens, Psicologia, Artes, Música, Sociologia, entre outras.

No que tange à preferência T-F, mais professores são do tipo pensamento (53,91%) do que sentimento (46,09%). O tipo pensamento é impessoal e imparcial, além de prezar pela verdade objetiva e conexão lógica entre os fatos (Casado, 1993; Myers & Myers, 1997; Muritiba *et al.*, 2010). Na avaliação de provas e trabalhos, durante a realização de pesquisas científicas e em cargos de gestão, por exemplo, os professores devem ser impessoais e imparciais, se preocupando mais com os fatos e a lógica do que com os sentimentos. Isso não significa, entretanto, que o tipo pensamento não tenha sentimento. Ocorre que o indivíduo desse tipo “[...] conduz sua vida principalmente sob o comando da reflexão, de modo que todas as ações mais importantes sejam fruto de motivações intelectualmente geradas ou, ao menos, tenham esta tendência [...]” (Jung, 2013, p. 360). Como preferem abordagens analíticas e lógicas, provavelmente serão atraídos por ocupações com essas características, incluindo, entre outras áreas, Engenharia, Matemática, Gestão, Finanças, Economia e Contabilidade (Myers & McCaulley, 1989). Percebe-se nesta pesquisa que há mais professores do tipo pensamento em quase todas as áreas,

sendo as maiores concentrações na área de Engenharias (67,2%<sup>25</sup>) e Ciências Agrárias (61,2%). Nas áreas de Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Ciências Biológicas, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Exatas e da Terra, ainda que o número de professores do tipo T seja maior do que o tipo F, a relação com o total fica muito próxima de 50% (entre 51,5% e 55,9%).

Apesar de o tipo pensamento pretender ser neutro em seus julgamentos, é necessário destacar que o trabalho docente é desenvolvido em um espaço de grande interação social com as pessoas e com o ambiente (Martins Neto & Pereira, 2021) e, por vezes, as pessoas requerem tratamentos e soluções individualizadas. A comunicação e o convívio do professor ocorrem com colegas de trabalho, estudantes e membros da comunidade em geral que possuem diferentes pensamentos e conhecimentos (Martins Neto & Pereira, 2021). Essas características do trabalho docente parecem estar relacionadas com o tipo F, que geralmente possui uma inclinação por contatos sociais, é amigável, cordial e valoriza os relacionamentos (Myers & McCaulley, 1989; Casado, 1993; Myers & Myers, 1997; Muritiba *et al.*, 2010). Em razão disso, o tipo sentimento pode escolher carreiras que necessitem de maiores habilidades sociais (Myers & Myers, 1997). Estudos anteriores sugeriram uma correlação significativa entre o tipo F e as áreas de Linguagem, Artes Plásticas e Música (Myers & McCaulley, 1989; Lawrence, 1993). Nesta pesquisa, entretanto, os professores do tipo F estão em maior número do que aqueles do tipo T apenas nas áreas Multidisciplinar (61,1%) e Ciências da Saúde (54,1%).

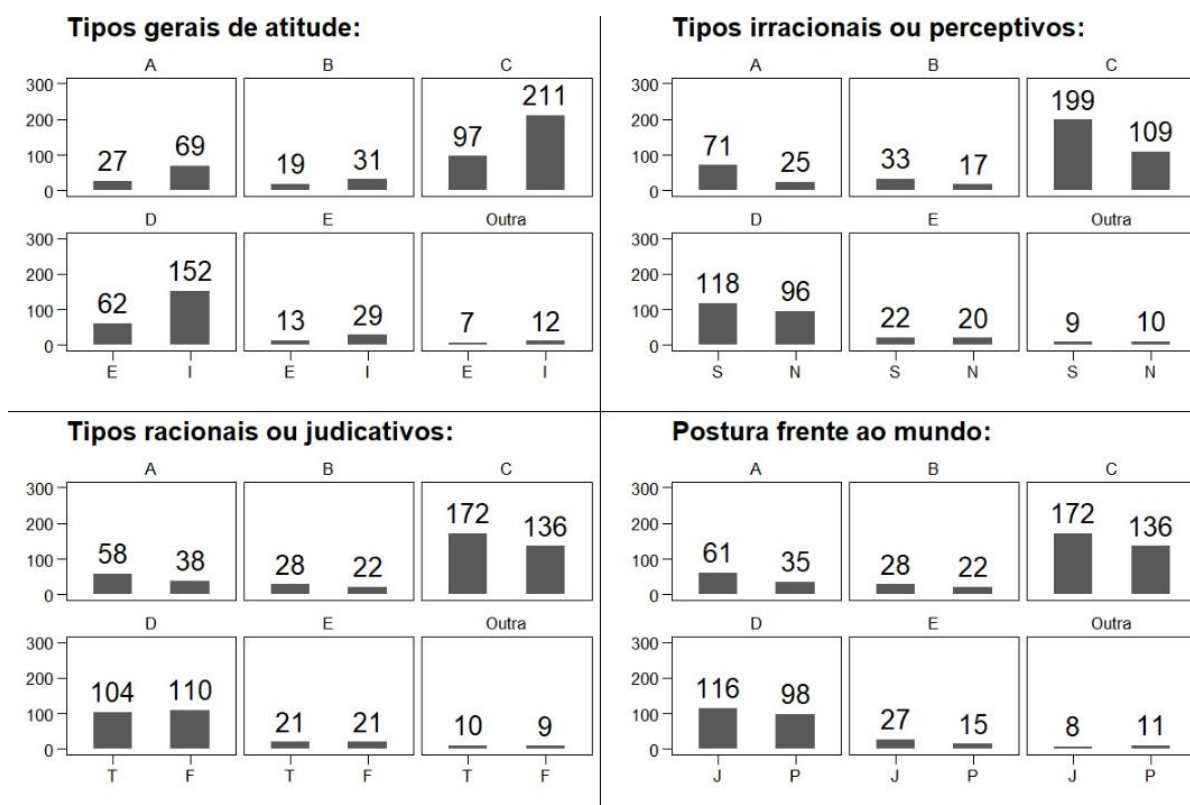
Por último, quanto à preferência J-P, foi constatado maior número de professores do tipo julgamento nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Biológicas – assim como descrito por Myers e McCaulley (1989) –, bem como em Ciências Agrárias, Engenharias, Ciências Exatas e da Terra e Ciências da Saúde. Por outro lado, há mais professores do tipo perceptivo em Linguística, Letras e Artes – resultado similar ao apresentado por Myers e McCaulley (1989) –, Ciências Humanas e Multidisciplinar.

---

<sup>25</sup> Número de professores do tipo pensamento da área de Engenharias (45) em relação ao número total de professores da área de Engenharias (67). Logo,  $45 \div 67 = 0,6716 \cong 67,2\%$ .

Quanto à classe do magistério superior, conforme apresentado no capítulo 4.1 (caracterização da amostra) e destacado na Figura 18, grande parte dos professores estão nas classes C (42,2%) e D (29,4%). Há uma predominância do tipo introvertido em todas as classes do magistério superior, o que era esperado, uma vez esse tipo representa a maior parte da amostra. Entre os tipos perceptivos (S-N) também é notório que os sensoriais estão em maior número em todas as classes. Apenas na categoria “outra”, que inclui os professores substitutos, temporários, voluntários, visitantes e aposentados, 10 professores são intuitivos e 9 sensoriais. Nas preferências T-F e J-P, em que o número de professores em cada um dos tipos é similar, também é percebido certo “equilíbrio” nas diferentes classes.

Figura 18: Preferências E-I, S-N, T-F, J-P e classe do magistério superior

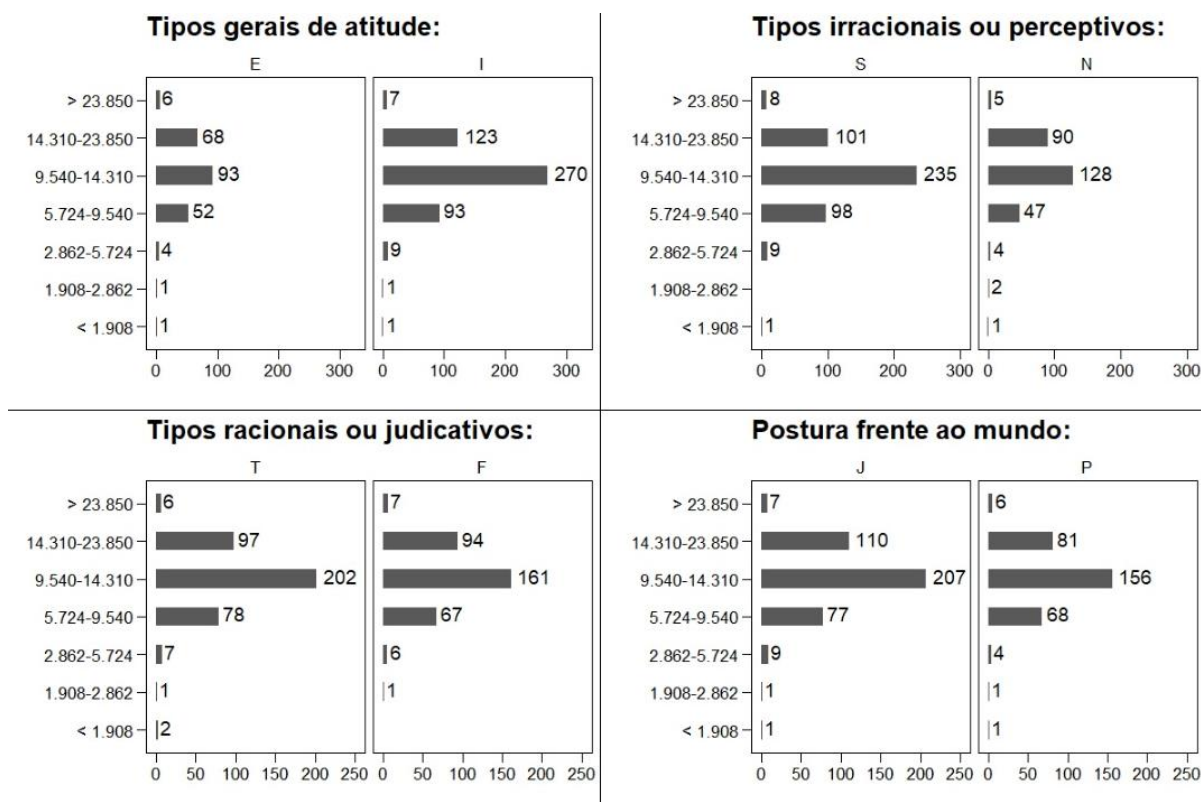


Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

A faixa de renda bruta mensal individual dos professores da amostra está concentrada entre R\$5.724,01 e R\$23.850,00. Como apresentado na Figura 19, em todas as faixas de renda o número de professores introvertidos é maior ou igual ao número de professores extrovertidos, em razão da predominância do primeiro tipo. O

mesmo ocorre para os tipos perceptivos: há um número maior ou igual de professores do tipo S em relação aos professores do tipo N, em quase todas as faixas salariais (a exceção ocorre na faixa entre R\$1.908,01 e R\$2.862,00, em que não há nenhum professor sensorial). Nas preferências T-F e J-P, são percebidas diferenças entre os tipos na faixa salarial entre R\$9.540,01 e R\$14.310,00, em que há uma maior concentração de professores dos tipos pensamento (T) e julgamento (J).

Figura 19: Preferências E-I, S-N, T-F, J-P e renda bruta mensal individual



Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

A partir dos resultados apresentados neste capítulo foi possível responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa: **identificar os tipos psicológicos dos professores universitários federais**. Além de demonstrar que predominaram os professores do tipo introvertido (69,13%), sensação (62%), pensamento (53,91%) e julgamento (56,51%), também foram apresentadas as seguintes características da amostra por tipo psicológico: gênero, idade, tempo de experiência profissional,

experiência docente no ensino superior e atividade docente da UF, área de formação, classe do magistério superior e renda bruta mensal individual.

### 4.3 Validação da DAIA-CSS

A *The Dual Aspect Importance & Achievement Career Success Scale* (DAIA-CSS) é uma escala criada e validada por Briscoe *et al.* (2021) que mensura o sucesso subjetivo (SS) na carreira. A escala se difere das propostas anteriores porque possui uma visão aprofundada e aplicável globalmente de como os indivíduos percebem suas carreiras e o sucesso na carreira (Briscoe *et al.*, 2021). O SS na carreira é compreendido a partir de 23 questões distribuídas em sete dimensões: aprendizado e desenvolvimento, equilíbrio trabalho-vida, impacto positivo, empreendedorismo, relações de trabalho positivas, segurança financeira e sucesso financeiro. Outro diferencial da escala é a capacidade de mensurar a diferença entre a importância (i-SS) atribuída aos itens que avaliam o sucesso e a percepção de realização (r-SS) desse item, por exemplo, “ter tempo para interesses não profissionais” (item 2 da dimensão equilíbrio trabalho-vida).

A fim de validar a DAIA-CSS (Briscoe *et al.*, 2021) no contexto dos professores universitários federais foi utilizada a AFC para examinar a adequação da estrutura fatorial das sete dimensões do SS. Neste capítulo, todas as análises foram realizadas com a segunda amostra, composta por 999 professores.

Inicialmente, foram realizados os ajustes de acordo com os acréscimos sugeridos pelos índices de modificação (IM) e correlações entre os itens. Conforme apresentado na Tabela 5, o modelo Base (“00”) já possui bons índices de ajustes geral para os modelos de mensuração (MMs) de importância (i-SS) e realização (r-SS) de acordo com o AGFI e GFI (visto que são  $> 0,95$ ), assim como para o SRMR (ambos  $< 0,05$ ). Destaca-se ainda que, no modelo “00”, para o MM de i-SS, os intervalos de confiança de RMSEA apontam um bom ajuste (RMSEA, RMSEA-LI e RMSEA-LS  $< 0,05$ ). Entretanto, para o MM de r-SS, o modelo base apenas possui bom ajuste no limite inferior de RMSEA (RMSEA-LI  $< 0,05$ ), sendo RMSEA e RMSEA-LS  $> 0,05$ .

Tabela 5: Ajuste dos modelos r-SS e i-SS de acordo com os acréscimos de índices de modificação

	$\chi^2$			df	$\chi^2/df$		TLI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA			
	$\Delta$	sig.			$\Delta$	LI					LS	SRMR		
<b>i-SS</b>														
"00"	625,808	-		209	2,994	-	0,896	0,914	0,999	0,999	0,041	0,045	0,049	0,045
"01"	559,672	66,136	***	208	2,691	0,304	0,912	0,927	0,999	1,000	0,037	0,041	0,045	0,044
"02"	507,836	51,836	***	207	2,453	0,237	0,924	0,938	0,999	1,000	0,034	0,038	0,042	0,042
"03"	477,945	29,891	***	206	2,320	0,133	0,931	0,944	0,999	1,000	0,032	0,036	0,041	0,041
"04"	445,078	32,867	***	205	2,171	0,149	0,939	0,950	0,999	1,000	0,030	0,034	0,039	0,038
"05"	430,764	14,314	***	204	2,112	0,060	0,942	0,953	0,999	1,000	0,029	0,033	0,038	0,037
"06"	415,496	15,268	***	203	2,047	0,065	0,945	0,956	0,999	1,000	0,028	0,032	0,037	0,036
"07"	403,238	12,258	***	202	1,996	0,051	0,948	0,958	0,999	1,000	0,027	0,032	0,036	0,035
"08"	392,269	10,969	***	201	1,952	0,045	0,950	0,960	0,999	1,000	0,026	0,031	0,035	0,035
<b>r-SS</b>														
"00"	744,641	-		209	3,563	-	0,930	0,942	0,989	0,992	0,047	0,051	0,055	0,045
"01"	684,247	60,394	***	208	3,290	0,273	0,937	0,949	0,990	0,993	0,044	0,048	0,052	0,044
"02"	651,123	33,124	***	207	3,146	0,144	0,941	0,952	0,990	0,993	0,042	0,046	0,050	0,040
"03"	635,673	15,450	***	206	3,086	0,060	0,943	0,954	0,990	0,993	0,042	0,046	0,050	0,039
"04"	594,326	41,347	***	205	2,899	0,187	0,948	0,958	0,991	0,994	0,040	0,044	0,048	0,038
"05"	575,301	19,025	***	204	2,820	0,079	0,950	0,960	0,991	0,994	0,039	0,043	0,047	0,038
"06"	560,160	15,141	***	203	2,759	0,061	0,952	0,961	0,991	0,994	0,038	0,042	0,046	0,037
"07"	546,053	14,107	***	202	2,703	0,056	0,953	0,963	0,992	0,994	0,037	0,041	0,045	0,038
"08"	533,289	12,764	***	201	2,653	0,050	0,955	0,964	0,992	0,994	0,037	0,041	0,045	0,037
"09"	521,838	11,451	***	200	2,609	0,044	0,956	0,965	0,992	0,995	0,036	0,040	0,044	0,037
"10"	510,825	11,013	***	199	2,567	0,042	0,957	0,966	0,992	0,995	0,035	0,040	0,044	0,036
"11"	497,387	13,438	***	198	2,512	0,055	0,959	0,968	0,992	0,995	0,035	0,039	0,043	0,036
"12"	487,114	10,273	***	197	2,473	0,039	0,960	0,969	0,992	0,995	0,034	0,038	0,043	0,036

Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.



Apesar dessas diferenças entre i-SS e r-SS, a primeira indicação de IM foi a mesma para os dois MMs: uma correlação entre ad3r (Aprender, continuamente, ao longo da minha carreira) e ad4r (Fazer um trabalho que me dê a oportunidade de aprender) – ambos os itens tratam diretamente do assunto aprendizagem. Esse processo iterativo de ajuste dos IMs foi realizado de acordo com o sentido teórico e semântico dos itens da escala DAIA-CSS até o limite de  $IM > 10$  (Cole *et al.*, 2005).

Na Tabela 5 é possível notar que todas as modificações realizadas são estatisticamente significativas ( $p$ -valor  $< 0,01$ ). O MM final de i-SS foi alcançado após oito ajustes e o MM final de r-SS foi alcançado após 12 ajustes. O detalhamento de todos os ajustes pode ser visualizado no Apêndice G. Por fim, os dois MMs – de importância e de realização – apresentaram níveis satisfatórios de ajuste geral para todos os indicadores utilizados.

Na Tabela 6 são apresentadas as cargas fatoriais ( $\lambda$ ) e o  $r^2$  obtidos nesta pesquisa para cada item da DAIA-CSS, tanto para o aspecto de importância (i-SS) quanto para realização (r-SS). São expostas também as cargas fatoriais da Fase 4 da pesquisa de Briscoe *et al.* (2021), realizada com 13.859 indivíduos de 20 países. A apresentação desses dados em uma mesma tabela visa à melhor compreensão das diferenças e similaridades deste estudo com o estudo original de validação da DAIA-CSS.

As  $\lambda$  indicam a correlação entre as dimensões e os itens, sendo fundamental para o entendimento de um fator específico (Hair Jr. *et al.*, 2009). Neste caso, as dimensões são também chamadas de VL de 1ª ordem (ad, emp, etv, ip, rtp, seg, suc) e os itens são cada uma das assertivas da escala (ad1, ad2, ..., suc3). Cargas fatoriais maiores tornam o item representativo da dimensão (Hair Jr. *et al.*, 2009), isto é, quanto maior a  $\lambda$ , mais a VL de 1ª ordem consegue explicar o item.

As cargas fatoriais elevadas ao quadrado ( $r^2$ ) indicam o percentual da variância que uma VL é capaz de explicar do item (Hair Jr. *et al.*, 2009). Para que o item possua 50% de variabilidade compartilhada com a dimensão, a carga fatorial deve ser maior que 0,70. Cargas fatoriais entre 0,3 e 0,4 atendem ao nível mínimo para interpretação da estrutura fatorial e cargas fatoriais de 0,5 ou mais são significantes.

Tabela 6: Cargas fatoriais e  $r^2$ 

	$\lambda$		$r^2$		$\lambda$	
	i-SS	r-SS	i-SS	r-SS	i-SS Briscoe <i>et al.</i> (2021)	r-SS Briscoe <i>et al.</i> (2021)
ad =~						
ad1	0,439	0,654	0,193	0,428	0,622	0,670
ad2	0,503	0,646	0,253	0,417	0,597	0,676
ad3	0,393	0,633	0,154	0,401	0,750	0,740
ad4	0,449	0,678	0,202	0,460	0,758	0,770
emp =~						
emp1	0,548	0,697	0,300	0,486	0,656	0,696
emp2	0,735	0,699	0,540	0,489	0,887	0,843
emp3	0,856	0,843	0,732	0,711	0,905	0,863
etv =~						
etv1	0,427	0,777	0,183	0,604	0,727	0,814
etv2	0,736	0,817	0,541	0,667	0,542	0,717
etv3	0,752	0,926	0,565	0,857	0,626	0,747
ip =~						
ip1	0,449	0,590	0,202	0,348	0,678	0,634
ip2	0,564	0,631	0,318	0,398	0,673	0,677
ip3	0,687	0,775	0,472	0,601	0,641	0,662
rtp =~						
rtp1	0,506	0,675	0,256	0,455	0,608	0,590
rtp2	0,777	0,653	0,604	0,426	0,587	0,609
rtp3	0,651	0,702	0,424	0,493	0,687	0,712
rtp4	0,665	0,806	0,442	0,649	0,662	0,693
seg =~						
seg1	0,494	0,609	0,244	0,370	0,511	0,584
seg2	0,578	0,828	0,334	0,686	0,610	0,725
seg3	0,663	0,753	0,439	0,568	0,678	0,817
suc =~						
suc1	0,494	0,558	0,244	0,312	0,603	0,739
suc2	0,599	0,580	0,359	0,336	0,655	0,624
suc3	0,561	0,466	0,315	0,217	0,756	0,721

Legenda: ad: aprendizagem e desenvolvimento; emp: empreendedorismo; etv: equilíbrio trabalho-vida; ip: impacto positivo; rtp: relações de trabalho positivas; seg: segurança financeira; e suc: sucesso financeiro. Os números após cada dimensão indicam o número do item naquela dimensão. Por exemplo, rtp3: Obter feedback positivo de meus superiores. Todas as dimensões e itens estão disponíveis no Apêndice B.

Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados desta pesquisa e da Tabela 1 de Briscoe *et al.* (2021, p. 53-54).

De acordo com os resultados da Tabela 6, de forma geral, nesta pesquisa as  $\lambda$  do modelo de realização do SS são mais altas do que as do modelo importância, exceto para os itens emp2 (Ter meu próprio negócio), emp3 (Gerir meu próprio negócio), rtp2 (Vivenciar relações positivas com superiores), suc2 (Receber incentivos, benefícios ou bônus) e suc3 (Fazer mais dinheiro, continuamente).

Percebe-se também que, com exceção de alguns itens<sup>26</sup>, as cargas fatoriais obtidas na pesquisa de Briscoe *et al.* (2021) são mais elevadas do que as obtidas nesta tese, tanto no aspecto de importância, quanto de realização. Apesar disso, é importante ressaltar que todas as cargas fatoriais obtidas nesta pesquisa apresentaram significância estatística, isto é, são diferentes de 0 ( $p$ -valor  $< 0,01$ ), e estão bem próximas de 0,4 (apenas ad3 em i-SS, com  $\lambda = 0,393$ ) ou maiores que isso, e, portanto, atendem ao recomendado pela literatura.

Foram ainda avaliadas as validades convergente e discriminante para os MMs de i-SS e r-SS. Como evidenciado na Tabela 7, em linhas gerais, o MM de realização (r-SS) possui maiores níveis de validade convergente quando comparado com o MM de importância (i-SS).

No MM de r-SS, com exceção da dimensão Sucesso Financeiro (suc), todas as demais VLs de 1ª ordem apresentaram coeficientes de validade convergente acima ou bem próximo do recomendado pela literatura, isto é:  $\alpha$  e  $\Omega > 0,7$  e  $AVE > 0,5$ . Na dimensão Impacto Positivo (ip), por exemplo,  $\Omega = 0,691$  e  $AVE = 0,457$ . Para a dimensão Aprendizagem e Desenvolvimento (ad),  $AVE = 0,425$ . Na dimensão Sucesso Financeiro (suc), apesar dos baixos índices de  $\Omega$  e  $AVE$  (0,468 e 0,295, respectivamente), o valor de  $\alpha = 0,686$  está próximo do ideal. Na Tabela 7, as células destacadas em amarelo indicam falta de validade convergente, incluindo os coeficientes que ficaram próximos ao que é recomendado pela literatura.

Já no MM de i-SS, somente a VL de empreendedorismo (emp) atingiu os coeficientes acima do ponto de corte mencionados na literatura para todos os indicadores de validade convergente utilizados. A dimensão Relações de Trabalho Positivas (rtp), apesar de ter  $\alpha$  e  $\Omega > 0,7$ , teve  $AVE < 0,5$ , ainda que próximo ao ideal. A dimensão Equilíbrio Trabalho-Vida (etv) somente apresentou  $\Omega > 0,7$ , mas com  $\alpha$  e  $AVE$  apenas próximos ao ideal. As demais dimensões de SS possuem menores níveis de validade convergente.

Na validação da escala por Briscoe *et al.* (2021) são apresentados os valores de  $\Omega$  para as dimensões de SS e percebe-se que, com exceção da dimensão Impacto Positivo no modelo de realização (r-SS) – em que  $\Omega = 0,699$  –, todas as outras

---

<sup>26</sup> Nos seguintes itens as  $\lambda$  obtidas nesta pesquisa são mais altas do que as obtidas na pesquisa de Briscoe *et al.* (2021): emp1, para r-SS; etv2, para i-SS e r-SS; etv3, para i-SS e r-SS; ip3, para i-SS e r-SS; rtp1, para r-SS; rtp2, para i-SS e r-SS; rtp4, para i-SS e r-SS; seg1, para r-SS; seg2 para r-SS.

apresentaram  $\Omega > 0,7^{27}$ . Destaca-se ainda que, no geral, os autores encontraram no modelo de realização melhores índices de  $\Omega$  do que no modelo de importância, resultado similar ao identificado nesta pesquisa.

Os dois principais pontos de falta de validade discriminante ocorrem entre: (1) Aprendizagem e Desenvolvimento (ad) e Impacto Positivo (ip); e (2) Sucesso Financeiro (suc) e Segurança Financeira (seg). Na Tabela 7, as células destacadas em cinza indicam falta de validade discriminante.

Pelo critério de Fornell e Larcker (FL), a raiz quadrada do AVE precisa ser maior do que os pares de correlações ( $\rho$ ). Percebe-se, a partir dos resultados apresentados na Tabela 7 (destacados em cinza), que não há validade discriminante entre ad e ip para os dois MMs, isto é, tanto para i-SS, quanto para r-SS. Esse resultado é diferente do apresentado pelo critério razão de heterotraço-monotraço – HTMT, que aponta discriminação pelo nível menos rigoroso ( $HTMT < 0,9$ ), mas não aponta pelo mais rigoroso ( $HTMT < 0,85$ ) no MM de r-SS, já que  $HTMT = 0,858$ .

Para o MM de i-SS, de acordo com o critério de FL, não foi observada discriminação entre ad e rtp – já que  $\sqrt{AVE} = 0,472$  é menor do que a correlação 0,512. Pelo critério HTMT, entretanto, há validade discriminante entre essas duas variáveis considerando os dois pontos de corte, o mais flexível ( $HTMT < 0,9$ ) e o mais rigoroso ( $HTMT < 0,85$ ), já que  $HTMT = 0,474$ .

Para o MM de r-SS, pelo critério FL, foi possível observar ainda falta de discriminação entre Sucesso Financeiro (suc) e as demais dimensões, exceto Impacto Positivo (ip) – nesse caso,  $\sqrt{AVE} = 0,543$  só é maior do que a correlação entre suc e ip, de 0,491. Apesar disso, há validade discriminante entre suc e todas as outras dimensões quando se considera o critério HTMT, tanto no ponto de corte mais flexível, quanto no mais rigoroso.

---

<sup>27</sup> Esses são os resultados da Fase 4 da validação da DAIA-CSS e estão disponíveis na Tabela 1 do artigo de Briscoe *et al.* (2021, p. 53-54).

Tabela 7: Validades convergente e discriminante para i-SS e r-SS

<b>Validade Convergente (i-SS):</b>	<b>ad</b>	<b>emp</b>	<b>etv</b>	<b>ip</b>	<b>rtp</b>	<b>seg</b>	<b>suc</b>
$\alpha$	0,525	0,741	0,648	0,613	0,75	0,598	0,662
$\Omega$	0,433	0,751	0,714	0,576	0,744	0,594	0,493
AVE	0,223	0,501	0,490	0,357	0,461	0,342	0,297
$\sqrt{\text{AVE}}$	0,472	0,708	0,700	0,597	0,679	0,585	0,545
<b>Validade Discriminante (FL, i-SS):</b>							
ad	1,000	0,22	0,208	0,659	0,512	0,33	0,302
emp	0,22	1,000	0,019	0,033	0,12	0,088	0,412
etv	0,208	0,019	1,000	0,409	0,339	0,43	0,254
ip	0,659	0,033	0,409	1,000	0,492	0,293	0,177
rtp	0,512	0,12	0,339	0,492	1,000	0,334	0,507
seg	0,33	0,088	0,43	0,293	0,334	1,000	0,51
suc	0,302	0,412	0,254	0,177	0,507	0,51	1,000
<b>Validade Convergente (r-SS):</b>							
$\alpha$	0,761	0,791	0,877	0,725	0,818	0,771	0,686
$\Omega$	0,72	0,78	0,878	0,691	0,77	0,785	0,468
AVE	0,425	0,556	0,711	0,457	0,5	0,554	0,295
$\sqrt{\text{AVE}}$	0,652	0,746	0,843	0,676	0,707	0,744	0,543
<b>Validade Discriminante (FL, r-SS):</b>							
ad	1,000	0,146	0,458	0,871	0,65	0,604	0,623
emp	0,146	1,000	0,116	0,082	0,194	0,113	0,601
etv	0,458	0,116	1,000	0,444	0,418	0,476	0,578
ip	0,871	0,082	0,444	1,000	0,597	0,493	0,491
rtp	0,65	0,194	0,418	0,597	1,000	0,429	0,637
seg	0,604	0,113	0,476	0,493	0,429	1,000	0,836
suc	0,623	0,601	0,578	0,491	0,637	0,836	1,000
<b>Validade Discriminante (HTMT):</b>							
ad	$r   i$	0,203	0,165	0,709	0,474	0,134	0,186
emp	0,193	$r   i$	0,06	0,069	0,102	0,122	0,489
etv	0,519	0,126	$r   i$	0,508	0,312	0,788	0,251
ip	0,858	0,151	0,424	$r   i$	0,524	0,384	0,140
rtp	0,581	0,263	0,460	0,589	$r   i$	0,417	0,452
seg	0,472	0,276	0,443	0,396	0,421	$r   i$	0,396
suc	0,503	0,611	0,512	0,458	0,580	0,696	$r   i$

Legenda: ad: aprendizagem e desenvolvimento; emp: empreendedorismo; etv: equilíbrio trabalho-vida; ip: impacto positivo; rtp: relações de trabalho positivas; seg: segurança financeira; e suc: sucesso financeiro.

Nota: as células destacadas em amarelo e cinza indicam falta de validades convergente e discriminante, respectivamente.

Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

A partir dos resultados apresentados neste capítulo foi possível atingir o segundo objetivo específico desta pesquisa: **validar a DAIA-CSS, em português, no**

**contexto dos professores universitários federais.** Foram realizados ajustes no MM de acordo com os acréscimos dos índices de modificação e correlações entre os itens. Foram ainda verificados os indicadores de ajuste geral do modelo e as validades convergente e discriminante, tanto para i-SS, como para r-SS. Por fim, existem evidências de validade para a estrutura fatorial do instrumento de mensuração DAIA-CSS.

#### 4.4 Importância e realização do sucesso subjetivo na carreira

Após a validação da DAIA-CSS no contexto dos professores universitários federais, buscou-se compreender a percepção de SS desses profissionais. A escala “[...] mede o sucesso na carreira em termos de valor (o que chamamos de importância) que as pessoas atribuem a diferentes aspectos de suas carreiras, bem como o seu grau de satisfação (ou conquista) com o nível de sucesso que alcançaram” (Briscoe *et al.*, 2018, p. 126). Neste capítulo são apresentados os resultados relacionados à comparação entre a importância (i-SS) percebida e a realização (r-SS) do sucesso subjetivo na carreira para os professores federais. Para isso, foram estimados três modelos, conforme destacado a seguir.

No primeiro modelo (Base) os parâmetros foram estimados livremente. No segundo ( $\lambda$  Fixas), as cargas fatoriais ( $\lambda$ ) foram fixadas como iguais nos dois modelos de mensuração (MMs). Por exemplo, a estimação de ad1 (item 1 da dimensão aprendizado e desenvolvimento) no MM de r-SS possuía a mesma  $\lambda$  que ad1 do MM de i-SS, e assim por diante. A mesma estratégia foi empregada no terceiro modelo (Interc. Fixos), mas fixando os níveis médios.

A fim de estender a compreensão sobre a diferença entre a importância e realização do SS para os professores federais, optou-se por estimar os três modelos para as duas amostras: a primeira, composta por 999 professores (amostra utilizada na AFC para a validação da DAIA-CSS, conforme tópico 4.3); e a segunda, composta por 729 professores que participaram das duas etapas da coleta de dados desta pesquisa (a partir desta amostra foi realizada a MEE, como será destacado no tópico 4.5).

Conforme apresentado na Tabela 8, tanto para a Amostra 1, quanto para a Amostra 2 foi possível observar que os modelos 2 e 3 apresentam um decréscimo considerável no ajuste geral. Por exemplo, modelos com bom ajuste têm valores de TLI próximos a 1. Na Amostra 1, para o modelo base, TLI = 0,928, enquanto para os modelos com  $\lambda$  e interceptos fixos esse índice é de 0,799 e 0,811, respectivamente. Esse resultado pode ser constatado em todos os indicadores e também na Amostra 2. Isso significa que os modelos com parâmetros fixados –  $\lambda$  e interceptos –, representam uma estimativa com menor ajuste geral do que o modelo base.

Na parte inferior da Tabela 8 são apresentadas as cargas fatoriais e interceptos do modelo base para as duas amostras. É possível constatar que tanto as  $\lambda$  quanto os interceptos (níveis médios) são diferentes para a realização e a importância do SS. Portanto, cada MM é responsável por captar informações únicas, em detrimento de convergirem para um mesmo resultado sobre o SS.

Conforme discutido anteriormente (na Tabela 6), as  $\lambda$  indicam a correlação entre os itens e a dimensão, sendo fundamental para o entendimento de um item específico (Hair Jr. *et al.*, 2009). Os resultados das  $\lambda$  apresentados na Tabela 8 são próximos àqueles apresentados na Tabela 6, no entanto, como se trata de modelos diferentes, são percebidas pequenas variações nos resultados. Novamente, as  $\lambda$  de r-SS são superiores às de i-SS, para as duas amostras.

Tanto para a Amostra 1, quanto para a Amostra 2, de forma geral os níveis médios de resposta (intercepto) sobre a importância dos aspectos da carreira são maiores do que os índices de realização, exceto para a dimensão Empreendedorismo (emp). Isso significa que apesar de os professores considerarem vários aspectos importantes para o modo como veem sucesso na carreira, eles ainda não estão totalmente realizados com o nível de SS alcançado nesses aspectos. Embora os resultados da Tabela 8 incluam os dados das Amostras 1 e 2, a discussão apresentada a seguir refere-se apenas à Amostra 2. Isso porque a Amostra 1 foi incluída com o intuito de complementar as análises deste capítulo, mas foi especialmente importante para a validação da DAIA-CSS. Além disso, os resultados das duas amostras são bastante similares.

Tabela 8: Níveis de importância e realização do sucesso subjetivo na carreira

	Amostra 1: AFC (n = 999)			Amostra 2: SEM (n = 729)		
	Base	$\lambda$ Fixas	Interc. Fixos	Base	$\lambda$ Fixas	Interc. Fixos
$\chi^2$ :	1783,09	3502,51	3336,52	1604,43	2769,11	3018,10
$\Delta$	-	1719,42	1553,43	-	1164,68	1413,68
sig.		***	***		***	***
df	878	901	901	878	901	901
$\chi^2/df$ :	2,031	3,887	3,703	1,827	3,073	3,350
$\Delta$	-	1,857	1,672	-	1,254	1,522
TLI	0,928	0,799	0,811	0,920	0,793	0,773
CFI	0,939	0,825	0,836	0,932	0,821	0,802
AGFI	0,998	0,993	0,997	0,998	0,993	0,996
GFI	0,998	0,995	0,997	0,998	0,994	0,997
RMSEA:						
LI	0,030	0,052	0,050	0,031	0,052	0,055
	0,032	0,054	0,052	0,034	0,054	0,057
LS	0,034	0,056	0,054	0,036	0,056	0,059
SRMR	0,035	0,332	0,345	0,039	0,354	0,409

	$\lambda$		$\Delta$  r - il	intercepto		$\Delta$  r - il	$\lambda$		$\Delta$  r - il	intercepto		$\Delta$  r - il
	i-SS	r-SS		i-SS	r-SS		i-SS	r-SS		i-SS	r-SS	
ad =~												
ad1	0,483	0,653	0,170	4,680	3,814	0,866	0,437	0,542	0,105	4,661	3,713	0,948
ad2	0,578	0,662	0,084	4,426	3,968	0,458	0,466	0,617	0,151	4,410	3,937	0,473
ad3	0,330	0,620	0,290	4,953	4,353	0,600	0,357	0,586	0,229	4,949	4,272	0,677
ad4	0,406	0,668	0,262	4,890	4,383	0,507	0,474	0,630	0,156	4,897	4,354	0,543
emp =~												
emp1	0,547	0,697	0,150	2,828	3,243	0,415	0,569	0,731	0,162	2,798	3,263	0,465
emp2	0,736	0,697	0,039	2,603	3,089	0,486	0,739	0,749	0,010	2,564	3,067	0,503
emp3	0,855	0,844	0,011	2,562	3,084	0,522	0,874	0,874	0,000	2,529	3,097	0,568
etv =~												
etv1	0,427	0,777	0,350	4,910	3,691	1,219	0,652	0,792	0,140	4,903	3,506	1,397
etv2	0,737	0,816	0,079	4,669	3,467	1,202	0,513	0,811	0,298	4,724	3,350	1,374
etv3	0,751	0,927	0,176	4,819	3,519	1,300	0,840	0,931	0,091	4,853	3,405	1,448
ip =~												
ip1	0,449	0,584	0,135	4,917	4,298	0,619	0,406	0,627	0,221	4,936	4,257	0,679
ip2	0,550	0,650	0,100	4,782	4,220	0,562	0,537	0,644	0,107	4,781	4,166	0,615
ip3	0,699	0,765	0,066	4,807	4,084	0,723	0,429	0,686	0,257	4,826	4,005	0,821
rtp =~												
rtp1	0,515	0,674	0,159	4,716	3,715	1,001	0,503	0,676	0,173	4,716	3,623	1,093
rtp2	0,768	0,669	0,099	4,160	3,691	0,469	0,740	0,711	0,029	4,139	3,634	0,505
rtp3	0,647	0,709	0,062	4,025	3,538	0,487	0,676	0,743	0,067	4,032	3,532	0,500
rtp4	0,673	0,796	0,123	4,212	3,707	0,505	0,703	0,754	0,051	4,171	3,639	0,532
seg =~												
seg1	0,495	0,611	0,116	4,874	4,287	0,587	0,331	0,634	0,303	4,867	4,361	0,506
seg2	0,583	0,831	0,248	4,905	4,090	0,815	0,498	0,820	0,322	4,901	4,070	0,831
seg3	0,657	0,749	0,092	4,852	3,939	0,913	0,480	0,762	0,282	4,871	3,940	0,931

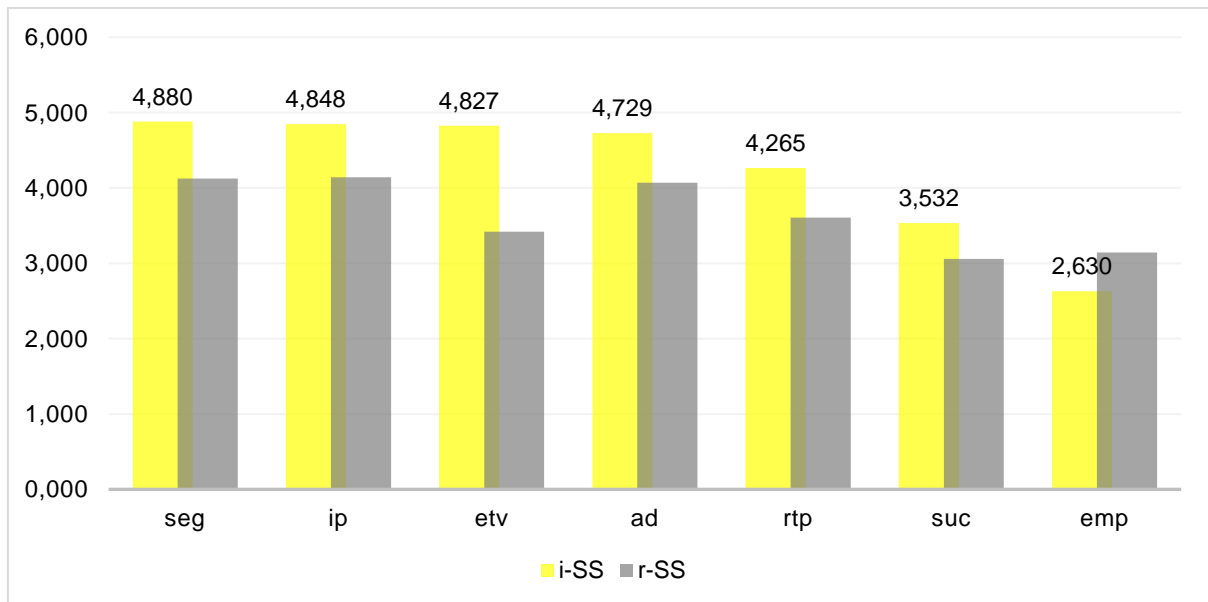


suc ==~												
suc1	0,499	0,550	0,051	3,172	3,137	0,035	0,452	0,682	0,230	3,177	3,141	0,036
suc2	0,592	0,588	0,004	4,168	3,025	1,143	0,528	0,574	0,046	4,196	2,914	1,282
suc3	0,568	0,464	0,104	3,256	3,146	0,110	0,548	0,635	0,087	3,224	3,115	0,109

Fonte: elaborado pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

Conforme se observa no Gráfico 1, em ordem decrescente, a importância das dimensões do SS para os professores inclui: segurança financeira (4,880), impacto positivo (4,848), equilíbrio trabalho-vida (4,827), aprendizado e desenvolvimento (4,729), relações de trabalho positivas (4,265), sucesso financeiro (3,532) e empreendedorismo (2,630). Esse resultado é similar ao encontrado por Gubler *et al.* (2019), após a aplicação da DAIA-CSS com diferentes profissionais. Dentre as três dimensões mais importantes do SS para a amostra de professores, estavam o (1) equilíbrio trabalho-vida, (2) segurança financeira e (3) relações de trabalho positivas. Os professores da amostra de Gubler *et al.* (2019) também apontaram o empreendedorismo como a dimensão menos importante, com média 2,62.

Gráfico 1: Importância e realização das dimensões do sucesso subjetivo na carreira



Fonte: elaborado pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

Os próximos parágrafos referem-se a cada uma das sete dimensões da DAIA-CSS, iniciando pela que possui a maior diferença entre os níveis de i-SS e r-SS

(equilíbrio trabalho-vida) até a que possui uma diferença negativa (empreendedorismo).

Chama a atenção que a dimensão equilíbrio trabalho-vida, considerada a terceira mais importante para os professores, apresenta a maior diferença entre os interceptos de i-SS (4,827 para a Amostra 2) e r-SS (3,420). Isso significa que os profissionais atribuem alta importância para o balanceamento entre as esferas do trabalho e da vida, mas não se sentem realizados com o nível que alcançaram nesse aspecto da carreira. Destaca-se ainda que essa é a dimensão com o terceiro menor nível de r-ss, atrás apenas das dimensões de sucesso financeiro (suc) e empreendedorismo (emp).

A dimensão equilíbrio trabalho-vida aborda a possibilidade de alcançar um bom equilíbrio entre trabalho e vida familiar (etv1), ter tempo para interesses não profissionais (etv2) e alcançar equilíbrio entre atividades profissionais e não profissionais (etv3). Pesquisas anteriores relatam que o distanciamento da família é uma das barreiras associadas à carreira docente, já que em virtude do grande volume de atividades acadêmicas, os professores universitários dedicam a maior parte do seu tempo ao trabalho (Moreira & Silva, 2018). Além disso, as funções de ensino e pesquisa, e em alguns casos a dedicação a outro tipo de trabalho na área de formação, aumentam a demanda e a sobrecarga do profissional (Bailyn, 2003). Esse desafio parece ser ainda maior para as mulheres, que costumam relatar menos equilíbrio entre a vida pessoal e o trabalho do que os homens (Stupnisky *et al.*, 2015).

A dimensão segurança financeira (seg) possui a segunda maior discrepância entre i-SS e r-SS. Nota-se que apesar de a diferença entre importância e realização não ser tão grande para o item seg1 (0,506), há um contraste maior nos itens seg2 (0,831) seg3 (0,931). Assim, apesar de os professores terem uma maior percepção de que são capazes de prover às necessidades básicas (seg1), ainda não estão realizados com a sua capacidade de prover, financeiramente, para a sua família (seg2), e com a segurança financeira (seg3). Conforme destacam Mayrhofer *et al.* (2016, p. 198), para ser considerada como sucesso na carreira, a segurança financeira “[...] precisa ocorrer de forma consistente por um período prolongado e ininterrupto, se possível durante todo o curso de uma carreira”. Considerando que os professores pesquisados possuem, em média, 22,5 anos de experiência profissional e trabalham

em uma UF há 10,8 anos (ver Figura 7), é possível que a estabilização financeira ou ainda não tenha ocorrido ou só tenha sido uma realidade nos últimos anos e, por esse motivo, esses docentes ainda não estejam realizados e seguros financeiramente.

Quanto ao impacto positivo da carreira – terceira dimensão com maior diferença entre os interceptos de i-SS e r-SS –, os professores atribuem alta importância para os três itens da dimensão: contribuir para o desenvolvimento dos outros (ip1), ajudar os outros (ip2) e deixar as pessoas e lugares melhores do que eram, como resultado de suas carreiras (ip3). No entanto, estão menos realizados com ip3 – nesse caso, a diferença entre a i-SS e a r-SS é de 0,821. O impacto que a carreira docente pode gerar, para os estudantes e para a comunidade em geral, é discutido na pesquisa de Fang *et al.* (2016), realizada com estudantes de pós-graduação em enfermagem. Os participantes atribuíram o impacto gerado pela participação em atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento de liderança como facilitadores da carreira docente, isto é, como fator que aviva o desejo de ser professor (Fang *et al.*, 2016).

Sobre a dimensão aprendizagem e desenvolvimento (ad), os professores indicaram maior importância aos itens que tratam especificamente sobre aprendizagem: aprender, continuamente, ao longo da carreira (ad3) e fazer um trabalho que dê a oportunidade de aprender (ad4). Esse aprendizado e desenvolvimento pode ser informal ou formal (Mayrhofer *et al.*, 2016). O primeiro está associado a experiências de vida, sejam positivas ou negativas, e o segundo diz respeito à aquisição de novas habilidades a partir de treinamentos formais (Mayrhofer *et al.*, 2016). Dentre os itens dessa dimensão, o que possui maior discrepância entre importância e realização diz respeito à oportunidade de ser inovador nas atividades de trabalho (ad1, 0,948). É possível que essa percepção de não conseguir inovar nas atividades profissionais esteja relacionada com a falta de recursos que as universidades federais frequentemente enfrentam. Além disso, cabe destacar que durante a realização da coleta de dados desta tese, em razão da pandemia de COVID-19, os professores das UFs estavam realizando as suas atividades profissionais de forma remota. A imposição de uma nova forma de trabalhar – gerada por uma crise sanitária – também pode ser uma razão para que os professores não estejam satisfeitos com a oportunidade de inovarem no trabalho.

Na dimensão relações de trabalho positivas (rtp), o item com maior média de importância (4,716) diz respeito a vivenciar relações positivas com pares e colegas (rtp1). Esse também é o item com menor média de realização (3,623). Autores como Austin (2006), Garcia (2010) e Albuquerque e Gonçalves (2019) concordam que na carreira docente, especialmente no início, os professores sentem-se sozinhos e isolados. Esses sentimentos podem estar associados à dificuldade de vivenciar relações positivas com os colegas de trabalho, em razão: (1) de um distanciamento entre professores mais experientes e novatos; (2) do grande número de atribuições que o docente deve desempenhar, dificultando a interação com os pares; (3) da ausência dos professores na universidade, pois com a tecnologia podem realizar suas atividades de ensino e pesquisa remotamente; e (4) da diferença entre gerações, contribuindo para que haja uma lacuna entre os que estão no início da carreira e os seniores (Austin, 2006; Albuquerque & Gonçalves, 2019). Nesta dimensão também pode ter havido um impacto da pandemia de COVID-19, já que houve um distanciamento físico entre os pares e colegas.

Apesar de os professores da amostra considerarem a segurança financeira como a dimensão mais importante de SS, eles não parecem se importar tanto com alcançar riqueza (suc1) e fazer mais dinheiro, continuamente (suc3), itens da dimensão sucesso financeiro (suc). Nesses itens, além de a média de respostas ser próxima a 3, a diferença entre importância e realização foram de 0,036 e 0,109, respectivamente, indicando uma pequena diferença. Apesar disso, maior importância é atribuída ao item suc2, que envolve receber incentivos, benefícios ou bônus. Nesse item, percebe-se uma disparidade entre importância e realização, sendo o menor nível médio de realização (2,914) entre todos da DAIA-CSS. Esse resultado pode estar associado ao fato de a carreira docente no Brasil ser tradicionalmente desvalorizada em função das condições de trabalho e baixa remuneração, especialmente quando comparada com outras profissões em que o ensino superior é exigência para atuação (Both, Nascimento, Sonoo, Lemos & Borgatto, 2013; Masson, 2017; Favatto & Both, 2019; Martins Neto & Pereira, 2021; Monteiro & Altmann, 2021).

O fato de os professores não se importarem muito com a dimensão empreendedorismo (emp, média = 2,630) pode estar associado com o que foi levantado pelos professores que participaram do pré-teste, conforme apresentado no

tópico 3.3.1. Nesta pesquisa, os participantes são professores de universidades federais e, de acordo com a Lei nº 8.112/1990, o servidor público é proibido de participar de gerência ou administração de organizações (Brasil, 1990). Apesar disso, é permitido que participem por meio de colaboração de capital, seja como acionista, cotista ou comanditário. Considerando que a maior parte (94,8%) dos professores da amostra trabalham no regime de Dedicção Exclusiva – o que impede o exercício de outra atividade remunerada<sup>28</sup> –, entende-se que, de fato, itens como trabalhar por conta própria (emp1), ter o próprio negócio (emp2) e gerir o próprio negócio (emp3), possuem menor importância para eles. Destaca-se ainda que essa foi a única dimensão em que a média de r-SS foi maior do que a média de i-SS.

Na Tabela 9 é apresentada a correlação entre as dimensões da DAIA-CSS para as duas amostras. Na parte superior da tabela, estão as correlações entre as dimensões apenas para o aspecto de importância e apenas para o aspecto de realização. Na parte inferior da tabela são apresentadas as correlações para ambos os aspectos, i-SS e r-SS.

Ao observar apenas o aspecto de importância, percebe-se, em ambas as amostras, que há correlação significativa para a maior parte das dimensões. Na Amostra 1 não foi encontrada correlação significativa entre empreendedorismo (emp) e equilíbrio trabalho-vida (etv) e empreendedorismo (emp) e impacto positivo (ip). Em ambos os casos, como  $p < 0,2$ , a intensidade da correlação é leve, quase imperceptível (Hair Jr. *et al.*, 2005). Na Amostra 2, além de não haver correlação estatisticamente significativa entre as dimensões anteriormente apresentadas, também não foi percebida correlação entre aprendizagem e desenvolvimento (ad) e segurança financeira (seg) e entre empreendedorismo (emp) e segurança financeira (seg). Esses resultados são semelhantes aos da pesquisa de Briscoe *et al.* (2021)<sup>29</sup>, no qual as únicas correlações sem significância estatística também incluíam a dimensão empreendedorismo. No caso da pesquisa dos autores, os pares de dimensões sem correlação significativa foram: empreendedorismo (emp) e equilíbrio trabalho-vida (etv) e empreendedorismo (emp) e relações de trabalho positivas (rtp).

---

<sup>28</sup> Art. 20, § 2º da Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012).

<sup>29</sup> Ver Tabela 2, parte I (Briscoe *et al.*, 2021, p. 55).

Já no aspecto de realização do SS, as correlações entre todas as dimensões mostraram-se estatisticamente significativas nas duas amostras e, no geral, com valores de  $\rho$  maiores do que no aspecto de importância. Resultado similar foi obtido na pesquisa de Briscoe *et al.* (2021)<sup>30</sup>, em que todas as correlações foram significantes para r-SS.

Na parte inferior da Tabela 9 são apresentadas as relações entre as dimensões de i-SS e r-SS, sendo notório que várias correlações não possuem significância estatística. Esses resultados são uma evidência de validade discriminante de cada um dos modelos de mensuração (MMs), tanto de importância, quanto de realização. Em outras palavras, caso fosse percebida alta associação entre as dimensões de i-SS e r-SS, esse seria um indício de que os dois MMs estariam mensurando a mesma coisa. Sendo assim, de fato i-SS e r-SS são MMs responsáveis por captar informações únicas, em detrimento de convergirem para um mesmo resultado sobre o SS. Neste ponto, não foi possível realizar a comparação com o estudo original de Briscoe *et al.* (2021)<sup>31</sup>, já que os autores não apresentaram a significância estatística dessas relações.

---

<sup>30</sup> Ver Tabela 2, parte II (Briscoe *et al.*, 2021, p. 55).

<sup>31</sup> Ver Tabela 2, parte III (Briscoe *et al.*, 2021, p. 55-56).

Tabela 9: Correlação entre as dimensões da DAIA-CSS

$\rho$	Amostra 1: AFC (n = 999)							Amostra 2: MEE (n = 729)						
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
[1] ad	r   i	0,22 ***	0,19 ***	0,62 ***	0,50 ***	0,30 ***	0,29 ***	r   i	0,20 ***	0,18 ***	0,87 ***	0,53 ***	0,12 ns	0,22 ***
[2] emp	0,15 ***	r   i	0,02 ns	0,03 ns	0,12 ***	0,09 **	0,42 ***	0,21 ***	r   i	0,06 ns	0,03 ns	0,10 **	0,01 ns	0,52 ***
[3] etv	0,46 ***	0,12 ***	r   i	0,41 ***	0,34 ***	0,43 ***	0,25 ***	0,52 ***	0,13 ***	r   i	0,51 ***	0,26 ***	0,59 ***	0,26 ***
[4] ip	0,87 ***	0,08 **	0,44 ***	r   i	0,49 ***	0,29 ***	0,18 ***	0,93 ***	0,17 ***	0,43 ***	r   i	0,56 ***	0,40 ***	0,14 *
[5] rtp	0,65 ***	0,20 ***	0,42 ***	0,60 ***	r   i	0,33 ***	0,50 ***	0,64 ***	0,28 ***	0,45 ***	0,62 ***	r   i	0,39 ***	0,52 ***
[6] seg	0,60 ***	0,11 ***	0,48 ***	0,49 ***	0,43 ***	r   i	0,51 ***	0,49 ***	0,26 ***	0,45 ***	0,41 ***	0,41 ***	r   i	0,46 ***
[7] suc	0,63 ***	0,59 ***	0,58 ***	0,49 ***	0,64 ***	0,84 ***	r   i	0,58 ***	0,66 ***	0,54 ***	0,52 ***	0,63 ***	0,73 ***	r   i

Realização	Importância							Importância						
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
ad	0,52 ***	-0,05 ns	0,01 ns	0,23 ***	0,15 ***	0,04 ns	-0,07 ns	0,46 ***	-0,17 ***	0,00 ns	0,22 ***	0,09 *	0,04 ns	-0,16 **
emp	-0,10 **	-0,03 ns	-0,01 ns	-0,02 ns	-0,07 *	-0,10 **	-0,16 ***	-0,02 ns	-0,15 ***	0,07 ns	0,01 ns	-0,03 ns	0,00 ns	-0,13 **
etv	0,17 ***	0,09 **	0,03 ns	0,01 ns	0,02 ns	-0,03 ns	-0,06 ns	0,03 ns	-0,03 ns	-0,03 ns	0,03 ns	-0,09 **	-0,13 **	-0,14 **
ip	0,41 ***	-0,01 ns	0,06 ns	0,49 ***	0,22 ***	0,04 ns	-0,03 ns	0,26 ***	-0,07 ns	0,12 **	0,51 ***	0,20 ***	0,07 ns	-0,06 ns
rtp	0,18 ***	-0,03 ns	0,06 ns	0,16 ***	0,29 ***	0,06 ns	0,07 ns	0,17 ***	-0,17 ***	0,04 ns	0,17 ***	0,12 ***	-0,01 ns	-0,15 **
seg	0,08 ns	-0,12 ***	0,07 ns	0,06 ns	-0,02 ns	0,09 *	-0,19 ***	0,09 ns	-0,22 ***	0,10 **	0,12 *	0,04 ns	0,08 ns	-0,31 ***
suc	0,05 ns	0,01 ns	0,04 ns	0,06 ns	-0,02 ns	-0,06 ns	-0,21 ***	0,17 **	-0,23 ***	-0,02 ns	0,12 ns	-0,02 ns	-0,06 ns	-0,38 ***

Legenda: p-valor < 0,01 (\*\*\*); p-valor < 0,05 (\*\*); p-valor < 0,1 (\*); p-valor > 0,1 (ns).

Fonte: elaborado pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

Os resultados apresentados neste capítulo foram suficientes para responder ao terceiro objetivo específico desta tese: **comparar a percepção dos professores universitários federais quanto à importância e à realização do sucesso subjetivo em suas carreiras**. Foi constatado que cada modelo de mensuração presente na DAIA-CSS, isto é, i-SS e r-SS, é responsável por captar informações únicas, em detrimento de convergirem para um mesmo resultado sobre o sucesso subjetivo. Foi evidenciado ainda que, exceto na dimensão empreendedorismo, nas demais os níveis de resposta para o aspecto da importância foram maiores do que para a realização. Assim, apesar de os professores considerarem vários aspectos importantes para o modo como veem sucesso na carreira, eles ainda não estão totalmente realizados e felizes com o nível de SS alcançado. Por último, as dimensões do SS com maior importância para os professores são, em ordem decrescente: segurança financeira, impacto positivo, equilíbrio trabalho-vida, aprendizado e desenvolvimento, relações de trabalho positivas, sucesso financeiro e empreendedorismo.

#### 4.5 Efeito moderador do estágio da carreira

Antes de iniciar a apresentação dos resultados deste tópico, cabe ressaltar que nas análises aqui realizadas, por meio da Modelagem de Equações Estruturais (MEE), o sucesso subjetivo (SS) é operacionalizado apenas no aspecto de realização (r-SS). Isso porque a relação principal investigada nesta tese é entre o tipo psicológico e o SS de fato alcançado pelo professor universitário, isto é, o r-SS. Além disso, pesquisas anteriores – como as de Smale *et al.* (2019) e Bagdadli *et al.*, (2021) – também adotaram a estratégia de utilizar apenas a realização do SS. Isso não significa, entretanto, que o i-SS não possui relevância. Pelo contrário, sua pertinência é reconhecida e, por isso, foi analisada juntamente com o r-SS no capítulo 4.4, ao comparar a percepção dos professores universitários federais quanto à importância e à realização do SS em suas carreiras. Feita essa consideração, os parágrafos seguintes tratam sobre o efeito moderador do estágio da carreira.

Estudos anteriores sugerem que nos diferentes estágios da carreira os trabalhadores possuem necessidades, atitudes e preocupações múltiplas (Conway, 2004; Kooij & Boon, 2018), o que é explicado pelo fato de que “[...] os indivíduos



mudam à medida que envelhecem e acumulam experiências em suas vidas profissionais e não profissionais” (Adler & Aranya, 1984, p. 46). De acordo com Pan e Zhou (2015), as preferências individuais associadas aos critérios de sucesso na carreira podem mudar ao longo do tempo. Por essa razão, buscou-se, nesta tese, verificar se o estágio da carreira é moderador da relação entre tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente.

São vários os enfoques utilizados para identificar o estágio da carreira de um indivíduo e não há consenso sobre qual é o melhor indicador (Mehta *et al.*, 2000; Goštautaitė *et al.*, 2020; Vilela & Casado, 2021). Sendo assim, optou-se por utilizar cinco variáveis para mensurar o estágio da carreira: idade, tempo de experiência profissional (independentemente da área de atuação), tempo de experiência docente no ensino superior, tempo de atividade docente na UF e classe na carreira do magistério superior.

Para compreender o efeito moderador do estágio da carreira, foram estimados seis modelos, sendo o primeiro deles o modelo “base”, e os cinco seguintes relacionados às variáveis de estágio mencionadas anteriormente. No primeiro modelo, chamado de base ou referência, consta a relação entre as variáveis de tipos psicológicos e o SS. Os demais acrescentam a variável que dá nome ao modelo como moderadora da relação. Por exemplo, o modelo “idade” contém a relação entre os tipos psicológicos e o SS, bem como os efeitos direto e moderador da idade nessa relação. Esses modelos estão dispostos na Tabela 10.

Na primeira linha da Tabela 10 é realizado um comparativo da percepção de SS entre os indivíduos dos tipos introvertido e extrovertido. A sigla “dtpie” significa diagnóstico de tipo psicológico – introvertido (I) ou extrovertido (E). O mesmo é realizado na segunda linha para sensação e intuição (dtpsn), na terceira para sentimento e pensamento (dtpft), e na quarta linha para percepção e julgamento (dtpj).

A não significância estatística – indicada por “ns” – demonstra que os dois tipos que estão sendo comparados (I-E, S-N, F-T, P-J) percebem o SS da mesma forma. No caso de significância estatística, a análise é feita da seguinte maneira: a primeira letra apresentada, I, por exemplo, indica o quadrante principal, nesse caso, refere-se ao tipo introvertido. Quando o valor de  $\beta_s$  é positivo, a categoria principal (I,

introverso) possui maiores níveis médios de SS em relação à outra categoria (E, extroverso). Por outro lado, quando  $\beta_s$  é negativo, a categoria principal (I) possui menores níveis médios de SS em relação à outra categoria (E).

Além da classificação dicotômica de ser/não ser de determinado tipo psicológico, a presente pesquisa também mensurou a intensidade de cada preferência<sup>32</sup>. As variáveis nomeadas *dtpa*, *dtpb*, *dtpc* e *dtpd* mensuram a intensidade da preferência psicológica para o tipo geral de atitude (I ou E), tipo irracional ou perceptivo (S ou N), tipo racional ou judicativo (F ou T) e postura frente ao mundo (P ou J), respectivamente. Para separar seus efeitos exclusivos na relação com SS, foram geradas novas variáveis de interação do perfil dicotômico com o métrico. Desta forma, a variável *dtpie.dtpa* é responsável por captar o efeito da variação média de intensidade de introversão no SS, ao passo que a variável *dtpa* capta a relação da extroversão com o SS. A mesma interpretação também pode ser realizada para as demais variáveis (*dtpsn.dtpb*, *dtpft.dtpc* e *dtpj.dtpd*).

Foi observado que os professores: (1) do tipo introvertido (I) possuem consistentemente menores níveis de SS do que aqueles do tipo extroverso (E) (p-valor < 0,01); (2) do tipo percepção (P) possuem consistentemente menores níveis de SS do que os aqueles do tipo julgamento (J) (p-valor < 0,01); (3) do tipo sensação (S) possuem menores níveis de SS do que aqueles do tipo intuição (N) (p-valor < 0,05). Contudo, ao controlar o modelo pelas variáveis de estágio da carreira, essa diferença média já não pode mais ser observada. Há apenas uma evidência fraca (p-valor < 0,1) no modelo que analisa o tempo de atividade docente na UF; (4) dos tipos pensamento (F) e sentimento (T) não apresentam diferenças significativas na percepção de SS.

A intensidade das preferências psicológicas só foi significativa na preferência E-I, especificamente para o tipo extroverso, indicando que quanto maior a intensidade do tipo extroverso, menor a realização de SS.

Como já destacado anteriormente, o tipo extroverso volta-se para o objeto, enquanto o tipo introvertido direciona seu interesse para o sujeito. O fato de os professores do tipo I terem menores níveis de SS do que os professores do tipo E pode estar associado com a dificuldade de interação desses primeiros com o objeto, ou seja, para tudo o que está fora do indivíduo, incluindo outras pessoas, coisas,

---

<sup>32</sup> A intensidade dos tipos psicológicos foi apresentada no Quadro 8.

tradições, organizações e qualquer outra condição física (Casado, 1993). Considerando que a carreira docente requer grande interação com pares, superiores, estudantes e a sociedade em geral, é possível que as atividades de trabalho sejam mais naturais e compatíveis com o tipo extrovertido, o que explica os maiores níveis de SS dos professores desse tipo psicológico.

Os menores níveis de SS daqueles do tipo P em relação aos do tipo J podem estar associados à variedade de atividades desenvolvidas pelos professores nas UFs. A atuação docente não se restringe à sala de aula, nem à pesquisa ou tarefas administrativas apenas; o profissional deve ser capaz de desenvolver essas atividades de maneira concomitante e complementar (Alvarega & Ohayon, 2021). As características do tipo julgamento podem favorecer a realização dessas tarefas, visto que estão especialmente preocupados em tomar decisões e planejar, organizar e finalizar atividades (Myers *et al.*, 1998). Além disso, também tendem a ter qualidades como liderança, determinação, confiabilidade e desejo de ordem/organização (Myers & McCaulley, 1989). Por outro lado, as características do tipo perceptivo, principalmente aquelas associadas à espontaneidade, curiosidade e a necessidade de observar uma situação por um maior período – contribuindo para a demora na tomada de decisão – (Myers & McCaulley, 1989; Myers *et al.*, 1998) podem não harmonizar bem com as atividades administrativas e rotineiras da carreira docente, o que pode justificar os menores níveis de SS dos professores desse tipo.

A falta de (ou pouca) significância estatística nos níveis médios de SS para as preferências S-N e F-T podem estar associadas ao fato de que os professores desses tipos trabalham em áreas mais alinhadas com sua tipologia<sup>33</sup> – sensação, intuição, pensamento e sentimento – como já mencionado no capítulo 4.2.

As quatro variáveis métricas que mensuram o estágio da carreira (idade, tempo de experiência profissional, tempo de experiência docente no ensino superior e tempo de atividade docente na UF) apresentaram uma relação estatisticamente significativa (p-valor < 0,01) e positiva com o SS. Isso significa que, em média, aqueles que

---

<sup>33</sup> Por exemplo, Myers e McCaulley (1989) apresentaram que existe correlação entre o tipo intuitivo (N) e a área de Linguagens. Nesta pesquisa foi percebido que na área de LLA, 39 professores são do tipo N e 34 do tipo S. Apesar de haver um certo equilíbrio entre o número de professores de cada um dos tipos, o nível médio de SS dos professores do tipo N (3,95) é maior do que o de professores do tipo S (3,84), o que pode ser justificado por trabalharem em uma área alinhada à sua tipologia.

possuem níveis mais elevados de estágio da carreira também possuem maior SS. Assim, professores mais velhos, com maior experiência profissional e docente e que estão há mais tempo na UF possuem níveis maiores níveis médios de SS.

Conforme destacado no referencial teórico, a carreira docente é repleta de desafios, especialmente nos primeiros anos, quando os professores ainda não sabem como gerenciar uma classe, têm dificuldades com as atividades de ensino e de expressar de forma didática os conteúdos (Freire & Fernandez, 2015; De Sordi, 2019). No início da carreira os professores também podem se sentir solitários e isolados (Austin, 2006; Garcia, 2010; Albuquerque & Gonçalves, 2019). Com o tempo, eles desenvolvem estratégias de enfrentamento para lidar com as dificuldades associadas ao início da carreira, o que pode explicar o fato de os professores com níveis mais elevados de estágio da carreira possuírem maior SS. Tais estratégias incluem comprometimento na preparação das aulas, bom relacionamento e reciprocidade entre os docentes, participação em grupos de estudos, dedicação pessoal, contínua qualificação docente, entre outras (Freire & Fernandez, 2015; Nunes & Oliveira, 2017).

Além das variáveis métricas, o estágio da carreira também foi mensurado por uma variável categórica, a classe na carreira do magistério superior. O resultado anterior é consistente quando são consideradas as classes. Como apresentado no Anexo A, a primeira classe é chamada A e com o passar do tempo e obtenção de títulos, os docentes podem progredir na carreira até chegar à classe E, de professor titular. A aproximação entre os estágios da carreira propostos por Huberman (2000) e as classes da carreira do magistério superior sugerem que os professores das classes D e E possuem maior tempo de carreira e estão nos estágios de diversificação e serenidade e distanciamento afetivo, respectivamente.

Nesta pesquisa, apenas os professores das classes D ( $p$ -valor  $< 0,05$ ) e E ( $p$ -valor  $< 0,01$ ) apresentaram níveis médios de SS diferentes de zero. Na classe D, associada ao estágio de diversificação, o professor começa a diversificar alguns aspectos dentro da sala de aula, tais como material didático, formas de avaliação e sequência do planejamento de ensino (Huberman, 2000). Até estabilizar-se, a própria insegurança do professor o impede de tentar modificar suas aulas, o que resulta em certa rigidez pedagógica (Huberman, 2000). Portanto, ao entrar no estágio de

diversificação o professor possui maior liberdade, o que pode justificar maior percepção de SS.

De forma similar, na classe E, relacionada ao estágio de serenidade e distanciamento afetivo, o profissional está menos preocupado com a avaliação dos outros, incluindo os estudantes, demais professores e até mesmo o seu superior (Huberman, 2000). O professor passa a aceitar-se da forma como é, sem se importar com como os outros gostariam ou esperassem que ele fosse (Huberman, 2000), visto que já chegou à última classe da carreira, a de professor titular. Como se trata da última classe na carreira docente, parece plausível supor que nesse nível o professor tenha maior SS, uma vez que já passou pelos desafios dos estágios anteriores.

Conclui-se que as cinco variáveis que mensuram o estágio da carreira nesta pesquisa – incluindo as quatro variáveis métricas e uma categórica – apresentaram relação estatisticamente significativa ( $p$ -valor  $< 0,01$ ) e positiva com o SS. Apesar disso, diferente do esperado, não foram encontradas evidências do efeito moderador ( $x.m$ ) do estágio da carreira na relação entre tipos psicológicos e SS ( $p$ -valor  $> 0,1$ ) em nenhum dos modelos testados.

Tabela 10: Modelos estimados para verificação do efeito moderador do estágio da carreira

Função	Variáveis	Base		Idade		E-Profi.		E-Doc.		Doc-UF		Classe	
		$\beta$ s	sig.	$\beta$ s	sig.	$\beta$ s	sig.	$\beta$ s	sig.	$\beta$ s	sig.	$\beta$ s	sig.
x	dtpie	-0,170	***	-0,177	***	-0,174	***	-0,162	***	-0,159	***	-0,182	***
x	dtpsn	-0,102	**	-0,058	ns	-0,052	ns	-0,075	ns	-0,085	*	-0,050	ns
x	dtpft	0,018	ns	0,014	ns	0,017	ns	0,027	ns	0,016	ns	-0,012	ns
x	dtpj	-0,165	***	-0,156	***	-0,165	***	-0,167	***	-0,163	***	-0,141	***
x	dtpa	-0,111	**	-0,093	**	-0,088	**	-0,110	***	-0,110	**	-0,111	**
x	dtpb	0,035	ns	0,024	ns	0,031	ns	0,018	ns	0,026	ns	0,021	ns
x	dtpc	-0,008	ns	0,006	ns	0,002	ns	0,010	ns	-0,011	ns	-0,009	ns
x	dtpd	-0,022	ns	-0,013	ns	-0,025	ns	-0,010	ns	-0,005	ns	-0,006	ns
x	dtpie.dtpa	0,030	ns	-0,003	ns	0,014	ns	0,018	ns	0,025	ns	-0,005	ns
x	dtpsn.dtpb	-0,069	ns	-0,036	ns	-0,036	ns	-0,049	ns	-0,065	ns	-0,051	ns
x	dtpft.dtpc	-0,049	ns	-0,037	ns	-0,038	ns	-0,015	ns	-0,020	ns	-0,012	ns
x	dtpj.dtpd	-0,072	ns	-0,066	ns	-0,066	ns	-0,068	ns	-0,067	ns	-0,065	ns
m	idade			0,293	***								
x.m	dtpie.idade			-0,053	ns								
x.m	dtpsn.idade			0,018	ns								
x.m	dtpft.idade			0,024	ns								
x.m	dtpj.idade			0,040	ns								
x.m	idade.dtpa			0,032	ns								
x.m	idade.dtpb			0,022	ns								
x.m	idade.dtpc			0,057	ns								
x.m	idade.dtpd			0,021	ns								
m	atv_profi					0,271	***						
x.m	dtpie.atv_profi					-0,041	ns						
x.m	dtpsn.atv_profi					-0,004	ns						
x.m	dtpft.atv_profi					0,043	ns						
x.m	dtpj.atv_profi					0,027	ns						
x.m	atv_profi.dtpa					0,012	ns						
x.m	atv_profi.dtpb					0,020	ns						
x.m	atv_profi.dtpc					0,053	ns						
x.m	atv_profi.dtpd					-0,024	ns						
m	atv_doc							0,288	***				
x.m	dtpie.atv_doc							-0,040	ns				
x.m	dtpsn.atv_doc							0,011	ns				
x.m	dtpft.atv_doc							0,014	ns				
x.m	dtpj.atv_doc							0,041	ns				
x.m	atv_doce.dtpa							0,040	ns				
x.m	atv_doce.dtpb							-0,008	ns				
x.m	atv_doce.dtpc							0,037	ns				
x.m	atv_doce.dtpd							0,045	ns				
m	atv_uf									0,248	***		
x.m	dtpie.atv_uf									-0,004	ns		
x.m	dtpsn.atv_uf									0,010	ns		
x.m	dtpft.atv_uf									-0,021	ns		
x.m	dtpj.atv_uf									0,045	ns		
x.m	atv_uf.dtpa									0,066	ns		

x.m	atv_uf.dtpb	0,002	ns	
x.m	atv_uf.dtpc	0,042	ns	
x.m	atv_uf.dtpd	0,049	ns	
m	clasea			0,058 ns
m	claseb			0,045 ns
m	clasec			0,230 ns
m	clased			0,342 **
m	clasee			0,263 ***
x.m	clasea.dtpa			-0,144 ns
x.m	clasea.dtpb			0,029 ns
x.m	clasea.dtpc			-0,185 ns
x.m	clasea.dtpd			-0,020 ns
x.m	claseb.dtpa			-0,083 ns
x.m	claseb.dtpb			0,071 ns
x.m	claseb.dtpc			-0,111 ns
x.m	claseb.dtpd			0,037 ns
x.m	clasec.dtpa			-0,225 ns
x.m	clasec.dtpb			0,058 ns
x.m	clasec.dtpc			-0,236 ns
x.m	clasec.dtpd			-0,001 ns
x.m	clased.dtpa			-0,121 ns
x.m	clased.dtpb			0,094 ns
x.m	clased.dtpc			-0,217 ns
x.m	clased.dtpd			0,062 ns
x.m	clasee.dtpa			-0,066 ns
x.m	clasee.dtpb			0,012 ns
x.m	clasee.dtpc			-0,067 ns
x.m	clasee.dtpd			0,029 ns

Legenda: p-valor < 0,01 (\*\*\*); p-valor < 0,05 (\*\*); p-valor < 0,1 (\*); p-valor > 0,1 (ns).

E-Profi.: tempo de experiência profissional; E-Doc.: tempo de experiência docente; Doc-UF: tempo de atividade docente na UF.

Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

Visto que os resultados apresentados na Tabela 10 indicaram não haver evidências do efeito moderador (x.m) do estágio da carreira na relação entre tipos psicológicos e SS e considerando que há sobreposição entre as variáveis do estágio da carreira, foi feita uma suposição de que essas variáveis, na verdade, compõem uma única variável latente (VL). Tal sobreposição pode ser constatada pelos coeficientes de  $\rho$  com valores de intensidade moderada ( $0,4 < \rho < 0,7$ ) ou alta ( $0,7 < \rho < 0,9$ ), conforme apresentado no Quadro 12.

Quadro 12: Coeficientes de  $\rho$  nas relações entre as variáveis de estágio da carreira

Variáveis		$\rho$	Intensidade
Idade	Tempo de experiência profissional	0,85	Alta
Idade	Tempo de experiência docente	0,80	Alta
Idade	Tempo de atividade docente na UF	0,69	Moderada
Tempo de experiência profissional	Tempo de experiência docente	0,73	Alta
Tempo de experiência profissional	Tempo de atividade docente na UF	0,60	Moderada
Tempo de experiência docente	Tempo de atividade docente na UF	0,82	Alta

Fonte: elaborado pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

Na Tabela 11 é apresentada a validação do MM de estágio da carreira como VL. A validação foi realizada com as duas amostras, compostas por 999 e 729 professores, respectivamente. Cabe ressaltar que o pressuposto de que as variáveis do estágio da carreira compõem uma única VL não inclui a variável classe na carreira do magistério superior, já que essa é uma variável categórica, enquanto as demais são métricas (quantitativas). Logo, não é possível incluí-las simultaneamente no mesmo MM. Ademais, destaca-se a alta sobreposição entre a classe na carreira e o tempo de atividade docente na UF (como apresentado no Anexo A). Ainda assim, essa variável será utilizada para controlar parte da variabilidade do SS nos próximos modelos apresentados, principalmente devido ao efeito significativo da classe sobre o SS – como observado na Tabela 10, em que as professores das classes D e E possuem maiores níveis médios de SS.

Os primeiros indícios de validade convergente do MM foram encontrados ao calcular os coeficientes de  $\alpha = 0,92$  e  $\Omega = 0,95$  – o recomendado é que esses dois índices sejam  $> 0,7$  (Cronbach, 1951; McDonald, 1999). O MM também alcançou validade discriminante, tanto no critério de FL ( $\sqrt{AVE} >$  todos os pares de correlações), quanto no HTMT (todos os coeficientes de HTMT  $< 0,85$ ). O detalhamento das validades convergente e discriminante está disponível no Apêndice H. A AFC foi realizada para validar o MM considerando as fortes evidências mencionadas anteriormente – incluindo as correlações e as validades convergente e discriminante. Destaca-se ainda que na AFC todas as cargas fatoriais apresentaram valores superiores a 0,7 ( $\lambda > 0,7$ ) e significância estatística (p-valor  $< 0,01$ ).

Conforme apresentado na Tabela 11, os interceptos das variáveis utilizadas para mensurar o estágio da carreira são bastante similares nas duas amostras. A



média de idade para a Amostra 1 é de aproximadamente 46 anos e 45 anos para a Amostra 2. O tempo médio de experiência profissional é de 23 e 22 anos para as Amostras 1 e 2, respectivamente. Já o tempo médio de experiência como docente é de 15 anos para a Amostra 1 e aproximadamente 14 anos para a Amostra 2. Por último, o tempo médio de atividade docente na UF é de 11 e 10 anos nas duas amostras, respectivamente.

Para a Amostra 1, a sugestão de índice de modificação (IM) = 215,93 repercutiu em uma  $\rho = 0,5$ . Para a Amostra 2, a sugestão de IM foi = 278,89 e a  $\rho$  foi = 0,6. Essas correlações captam o efeito de associação entre o tempo de atividade docente na UF e o tempo de experiência docente não explicada pela VL de estágio da carreira. Após os ajustes dos IMs, o modelo alcançou melhores níveis de ajuste geral ( $p < 0,01$ ). Esse resultado também pôde ser observado em todos os outros indicadores. Por exemplo, o parâmetro para avaliação do indicador RMSEA é que tenha valor próximo a 0, aplicável também para os limites inferior e superior. Na Amostra 1, para o modelo base o RMSEA = 0,334, e após ajuste de IM o valor passou para 0,095. De forma similar, na Amostra 2, para o modelo base o RMSEA = 0,426 e com o ajuste de IM o valor passou para 0,098.

Tabela 11: Validação do MM de estágio da carreira como VL

	Amostra 1: AFC (n = 999)							Amostra 2: MEE (n = 729)						
	$\lambda$		int.	var.		$r^2$		$\lambda$		int.	var.		$r^2$	
	1	2		1	2	1	2	1	2		1	2		
estagio =~														
Idade	0,92	0,95	46,3	13,9	8,8	0,84	0,90	0,93	0,97	44,7	11,4	5,5	0,86	0,93
E-Prof.	0,86	0,88	23,0	27,4	24,7	0,75	0,77	0,87	0,88	22,0	24,4	22,1	0,75	0,78
E-Doc.	0,89	0,84	15,1	17,4	23,9	0,79	0,71	0,89	0,83	13,8	16,2	23,5	0,79	0,69
Doc-UF	0,78	0,71	11,1	27,3	34,0	0,60	0,50	0,78	0,70	10,3	24,5	31,6	0,61	0,50
	<b>Base</b>		<b>Aj. IM</b>		<b>Base</b>		<b>Aj. IM</b>							
$\chi^2$ :	206,720		9,341		266,410		7,963							
$\Delta$	-		197,379		-		258,447							
sig.			***				***							
df	2		1		2		1							
$\chi^2/df$ :	103,360		9,341		133,205		7,963							
$\Delta$	-		94,019		-		125,242							
TLI	0,793		0,983		0,686		0,983							
CFI	0,931		0,997		0,895		0,997							
AGFI	0,965		0,997		0,949		0,997							
GFI	0,995		1,000		0,993		1,000							
RMSEA:														
LI	0,296		0,047		0,384		0,044							
	0,334		0,095		0,426		0,098							
LS	0,373		0,155		0,470		0,166							
SRMR	0,036		0,007		0,045		0,007							

Nota: nas colunas indicadas pelos números 1 e 2 estão os resultados das  $\lambda$ , var. e  $r^2$  dos modelos base e após o ajuste do IM, respectivamente.

Legenda: E-Prof.: tempo de experiência profissional; E-Doc.: tempo de experiência docente; Doc-UF: tempo de atividade docente na UF.

Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

Realizada a validação da variável estágio da carreira como VL, o modelo estrutural (ME) final foi testado com a inclusão dessa VL e possíveis variáveis que controlam a variabilidade do SS, conforme apresentado no Quadro 13.

Quadro 13: Variáveis de controle incluídas no modelo final

Tipo de variável	Variável	Referência
Qualitativa/categórica	Área de formação	A categoria de referência é “Multidisciplinar”
	Classe na carreira	A categoria de referência é “Outros”, que engloba professores substitutos, temporários, voluntários, visitantes e aposentado
	Renda ruta individual mensal	Foram inseridas as três principais faixas r4: R\$5.724,01 e R\$9.540,00 (19,9%) r5: R\$9.540,01 e R\$14.310,00 (49,8%) r6: R\$14.310,01 e R\$23.850,00 (26,2%) 95,9% dos respondentes possuem renda entre essas três faixas
Qualitativa/dicotômica	Cargo de gestão/coordenação	Ocupar Cargo de Gestão/Coordenação (carcoo, em relação a quem não ocupa)
	Gênero	Gênero masculino (masc, em relação ao feminino)
	Filhos	Ter filhos (filhos, em relação a não ter)
	Regime de trabalho	Ter o regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE, em relação a ter outros regimes)
	Nível de escolaridade	Ter o nível de escolaridade de Doutorado (doutorado, em relação aos demais níveis);
	Estuda atualmente	Não estar estudando atualmente (estudanao, em relação àqueles que estão estudando)
Quantitativa/métrica	Número de filhos	Representa a quantidade de filhos dos professores (filhosn)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A Tabela 12 apresenta cinco modelos com diferentes combinações de variáveis. O primeiro modelo é o base/referência e abrange a relação entre os tipos psicológicos e o SS. O segundo testa o efeito exclusivo das variáveis que controlam (c) a variabilidade do SS. O terceiro modelo adiciona o efeito direto do estágio da carreira (m) como VL em relação ao modelo base. O quarto modelo é a junção do segundo e terceiro modelos. Dessa forma, são adicionadas as variáveis de controle e estágio da carreira (como VL) ao modelo com os tipos psicológicos (base). O modelo completo é o modelo final com a variável de moderação (estágio da carreira, m) em conjunto com o efeito moderador (x.m).

Assim como observado na Tabela 10, no modelo completo, as diferenças nos níveis de SS só foram estatisticamente significativas para as preferências I-E e P-J (ambos com p-valor < 0,01), sendo que os introvertidos e perceptivos têm menores níveis médios de SS do que os extrovertidos e julgadores, respectivamente. No modelo base, foram percebidas diferenças estatisticamente significativas de SS ao contrastar S-N, sendo que os sensoriais possuem menores níveis médios de SS do que os intuitivos. Entretanto, a partir da inclusão do efeito direto da variável moderadora já não foi possível observar tal diferença. Novamente, na preferência F-T não há diferença no nível médio de SS.

No que diz respeito à intensidade da preferência psicológica, a significância estatística também foi percebida apenas para os tipos gerais de atitude (dtpa, com p-valor < 0,05). Isso significa que quanto maior a intensidade do tipo extrovertido, menor a realização de SS.

Os resultados das variáveis de controle apresentam diferentes níveis de significância. O fato de o professor ter Dedicção Exclusiva (DE) é a variável mais fortemente associada com o SS (p-valor < 0,01), de maneira que aqueles que possuem esse regime de trabalho possuem maiores níveis médios de SS. A maior parte (94,78%) dos professores da amostra possuem DE, o que é característico de universidades federais. A opção por exercer atividade remunerada apenas na UF, sem outros vínculos profissionais<sup>34</sup>, pode explicar os níveis mais altos de SS em relação aos professores com outros regimes de trabalho. No entanto, cabe ressaltar que em razão do alto número de docentes que possuem o regime de DE, os níveis mais altos de SS desses professores podem estar associados a outras características além dessa.

Ainda em relação às variáveis de controle, os professores da área de Linguística, Letras e Artes (aarte), que possuem faixa de renda entre R\$ 14.310,01 e R\$ 23.850,00 (r6) e são do gênero masculino (masc) possuem maiores níveis de SS, ao passo que os que ocupam cargo de gestão/coordenação (carcoo) possuem menores níveis de SS – todos com uma evidência fraca (p-valor < 0,1) de associação.

As demais variáveis de controle (não mencionadas nos parágrafos anteriores) não possuem evidência de associação com o SS. Interessante destacar que apesar

---

<sup>34</sup> As exceções são previstas na Lei nº Lei 12.772/2012.

de: (1) o distanciamento da família ser uma barreira associada à carreira docente em virtude do grande volume de atividades acadêmicas (Moreira & Silva, 2018) e (2) a dimensão do SS “equilíbrio trabalho-vida” ser a terceira mais importante para os professores e a que possui maior discrepância entre i-SS e r-SS, o fato de ter filhos e o número de filhos não teve associação significativa com o SS. Esse resultado confirma o que é apontado por Kelliher *et al.* (2019) sobre o termo “vida”, da expressão equilíbrio trabalho-vida, ir além da família e da responsabilidade de cuidar de crianças dependentes. A dimensão etv da DAIA-CSS, apesar de tratar sobre equilíbrio entre trabalho e vida familiar em um de seus itens, aborda também a possibilidade de ter tempo para interesses não profissionais e alcançar equilíbrio entre atividades profissionais e não profissionais (Briscoe *et al.*, 2021).

Quanto ao efeito direto da variável moderadora (m) – nesse caso, a VL incluindo as variáveis quantitativas de estágio da carreira –, essa apresentou associação positiva e estatisticamente significativa com o SS. Isso significa que quanto maior é o estágio da carreira (idade mais avançada e mais tempo de experiência profissional, docente e docente na UF), maior também é a percepção de SS. Esse resultado foi observado em todos os modelos em que a variável está presente (Estágio, Mod. + Cont. e Completo), sendo o nível de evidência sempre muito forte ( $p$ -valor < 0,01). De maneira congruente aos achados da Tabela 10, continua não sendo possível encontrar nenhum tipo de evidência do efeito moderador (x.m) do estágio da carreira na relação entre os tipos psicológicos e o sucesso subjetivo na carreira docente.

Ressalta-se ainda que o total de variabilidade explicada ( $R^2$ ) de SS para cada modelo foi:

- Base: 6,9%, considerado pequeno;
- Controle: 14,1%, considerado pequeno;
- Estágio: 15,7%, considerado médio;
- Mod. + Cont.: 20,4%, considerado médio;
- Completo: 20,4%, considerado médio<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> O valor  $R^2$  foi igual ao do modelo anterior porque a diferença entre os dois modelos é a inserção do efeito moderador (x.m) no completo. No entanto, como não foi encontrada evidência do efeito moderador do estágio da carreira na relação entre tipos psicológicos e SS, o valor de  $R^2$  não foi alterado.

Tabela 12: Modelos estimados para verificação do estágio da carreira como VL no ME

Função	Variáveis	Base		Controle		Estágio		Mod. + Cont.		Completo	
		$\beta$ s	sig.	$\beta$ s	sig.	$\beta$ s	sig.	$\beta$ s	sig.	$\beta$ s	sig.
x	dtpie	-0,170	***			-0,172	***	-0,203	***	-0,203	***
x	dtpsn	-0,102	**			-0,058	ns	0,002	ns	0,003	ns
x	dtpft	0,018	ns			0,019	ns	0,035	ns	0,035	ns
x	dtpj	-0,165	***			-0,164	***	-0,133	***	-0,133	***
x	dtpa	-0,111	**			-0,092	**	-0,106	**	-0,106	**
x	dtpb	0,035	ns			0,022	ns	0,033	ns	0,033	ns
x	dtpc	-0,008	ns			0,008	ns	0,027	ns	0,028	ns
x	dtpd	-0,022	ns			-0,008	ns	0,008	ns	0,008	ns
x	dtpie.dtpa	0,030	ns			0,008	ns	-0,024	ns	-0,023	ns
x	dtpsn.dtpb	-0,069	ns			-0,039	ns	-0,007	ns	-0,007	ns
x	dtpft.dtpc	-0,049	ns			-0,034	ns	0,003	ns	0,003	ns
x	dtpj.dtpd	-0,072	ns			-0,070	ns	-0,066	ns	-0,065	ns
m	estagio					0,307	***	0,215	***	0,216	***
x.m	dtp.estagio									-0,027	ns
c	aagro			-0,018	ns			0,023	ns	0,025	ns
c	abio			-0,015	ns			0,023	ns	0,026	ns
c	asaude			-0,006	ns			0,045	ns	0,050	ns
c	aterra			0,028	ns			0,092	ns	0,097	ns
c	ahum			0,060	ns			0,103	ns	0,108	ns
c	asoc			0,133	ns			0,177	ns	0,181	ns
c	aeng			-0,007	ns			0,037	ns	0,042	ns
c	aarte			0,110	ns			0,152	*	0,157	*
c	classea			-0,047	ns			-0,031	ns	-0,033	ns
c	classeb			-0,059	ns			-0,034	ns	-0,036	ns
c	classec			-0,021	ns			-0,015	ns	-0,017	ns
c	classed			0,039	ns			0,023	ns	0,021	ns
c	classee			0,120	ns			0,057	ns	0,057	ns
c	carcoo			-0,058	ns			-0,073	*	-0,072	*
c	r4			0,025	ns			0,050	ns	0,050	ns
c	r5			0,161	ns			0,188	ns	0,188	ns
c	r6			0,232	**			0,211	*	0,211	*
c	masc			0,042	ns			0,088	*	0,087	*
c	filhos			0,029	ns			-0,012	ns	-0,012	ns
c	filhosn			0,072	ns			0,032	ns	0,031	ns
c	DE			0,118	**			0,128	***	0,127	***
c	doutorado			0,007	ns			0,040	ns	0,041	ns
c	estatunao			-0,046	ns			-0,071	ns	-0,071	ns

Legenda: p-valor < 0,01 (\*\*\*); p-valor < 0,05 (\*\*); p-valor < 0,1 (\*); p-valor > 0,1 (ns).

Fonte: elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

De maneira complementar aos resultados apresentados na Tabela 12, a Tabela 13 realiza o contraste entre o modelo completo e o seu detalhamento, que considera

cada uma das sete dimensões de SS como uma variável dependente. Sendo assim, as mesmas variáveis utilizadas para explicar o SS (2ª ordem) passam a explicar suas dimensões (1ª ordem). A finalidade desta análise é aprofundar as discussões sobre o relacionamento das variáveis, pois com esse modelo alternativo é possível identificar quais tipos psicológicos, relações de moderação e variáveis de controle estão mais associadas com as VLs de 1ª ordem.

É possível perceber, por exemplo, que os professores do tipo introvertido possuem menores níveis de SS em quase todas as dimensões, exceto na de empreendedorismo. Como já mencionado, essa é a dimensão considerada de menor importância para os professores, provavelmente porque por lei os servidores públicos não podem participar de gerência ou administração de sociedade privada (Brasil, 1990). Sendo assim, é justificável que não tenha havido diferença estatisticamente significativa nos níveis de SS para os professores introvertidos e extrovertidos, e para as outras preferências psicológicas. Entre todas as variáveis do modelo, a dimensão empreendedorismo só teve relação estatisticamente significativa com a maior faixa de renda mensal individual ( $r_6 = R\$14.310,01$  e  $R\$23.850,00$ ).

Na preferência S-N só foi percebida diferença significativa na dimensão aprendizagem e desenvolvimento ( $p$ -valor  $< 0,05$ ). Nesse caso, os professores do tipo sensação possuem menores níveis médios de SS do que os professores do tipo intuição. A dimensão ad está associada com a possibilidade de ser inovador no trabalho, vivenciar desafios, aprender continuamente ao longo da carreira e desenvolver um trabalho que possibilite o aprendizado (Briscoe *et al.*, 2021). Esses itens se assemelham às características do tipo N, já que os intuitivos estão sempre em busca de novas possibilidades e alternativas (Silveira, 1981; Jung, 2013), tendo gosto especialmente pelas “[...] coisas que ainda não assumiram formas definidas no mundo real” (Silveira, 1981, não paginado).

Na preferência F-T, as diferenças significativas entre os níveis de SS aparecem nas dimensões impacto positivo e relações de trabalho positivas com evidências suficiente e fraca, respectivamente. Por último, na preferência P-J, apesar da forte evidência de diferença significativa no nível de SS no modelo de 2ª ordem, no modelo de 1ª ordem não foi percebida significância estatística nas dimensões:

empreendedorismo, impacto positivo, relações de trabalho positivas e sucesso financeiro.

O efeito direto na VL estágio da carreira só não foi significativo para as dimensões de empreendedorismo e segurança financeira. Assim, apesar da afirmação de Mayrhofer *et al.* (2016, p. 198), de que para ser considerada como SS, a segurança financeira “[...] precisa ocorrer de forma consistente por um período prolongado e ininterrupto, se possível durante todo o curso de uma carreira”, não foram encontradas evidências de que estágios mais altos na carreira possuem correlação significativa com maior segurança financeira. Novamente, o efeito moderador do estágio da carreira na relação entre tipos psicológicos e SS não foi percebido em nenhuma dimensão do SS.

As variáveis utilizadas no modelo completo conseguem explicar uma pequena parte da variabilidade total das dimensões de empreendedorismo (emp,  $R^2 = 6,9\%$ ) e relações de trabalho positivas (rtp,  $r^2 = 8,3\%$ ) e um nível médio da variabilidade total das dimensões de aprendizagem e desenvolvimento (ad,  $r^2 = 20,3\%$ ), equilíbrio trabalho-vida (etv,  $r^2 = 16,3\%$ ), impacto positivo (ip,  $r^2 = 20,6\%$ ), segurança financeira (seg,  $r^2 = 14,9\%$ ) e sucesso financeiro (suc,  $r^2 = 16,6\%$ ).



Tabela 13: Modelo final com relações nas variáveis de 1ª ordem

Função	Variáveis	2ª Ordem		ad (R <sup>2</sup> = 20,3%)		emp (R <sup>2</sup> = 6,9%)		etv (R <sup>2</sup> = 16,3%)		ip (R <sup>2</sup> = 20,6%)		rtp (R <sup>2</sup> = 8,3%)		seg (R <sup>2</sup> = 14,9%)		suc (R <sup>2</sup> = 16,6%)	
		βs	sig.	βs	sig.	βs	sig.	βs	sig.	βs	sig.	βs	sig.	βs	sig.	βs	sig.
x	dtpie	-0,203	***	-0,108	**	-0,054	ns	-0,170	***	-0,153	***	-0,069	ns	-0,136	***	-0,164	***
x	dtpsn	0,003	ns	-0,117	**	0,008	ns	-0,006	ns	0,046	ns	0,009	ns	0,031	ns	0,072	ns
x	dtpft	0,035	ns	-0,044	ns	0,043	ns	0,042	ns	0,099	**	0,080	*	0,004	ns	-0,001	ns
x	dtpj	-0,133	***	-0,122	**	0,002	ns	-0,137	***	-0,017	ns	-0,011	ns	-0,137	***	-0,023	ns
x	dtpa	-0,106	**	-0,152	***	-0,018	ns	-0,046	ns	-0,108	**	-0,041	ns	-0,054	ns	-0,071	ns
x	dtpb	0,033	ns	-0,049	ns	0,051	ns	0,073	*	-0,055	ns	0,004	ns	0,012	ns	0,060	ns
x	dtpc	0,028	ns	-0,039	ns	-0,047	ns	0,027	ns	0,068	ns	0,050	ns	0,001	ns	0,043	ns
x	dtpd	0,008	ns	-0,004	ns	0,010	ns	-0,052	ns	0,031	ns	0,027	ns	0,035	ns	0,064	ns
x	dtpie.dtpa	-0,023	ns	-0,020	ns	-0,001	ns	-0,050	ns	-0,083	*	0,046	ns	0,016	ns	0,005	ns
x	dtpsn.dtpb	-0,007	ns	-0,020	ns	-0,053	ns	-0,031	ns	0,103	**	-0,010	ns	-0,007	ns	0,020	ns
x	dtpft.dtpc	0,003	ns	-0,005	ns	0,017	ns	-0,004	ns	0,038	ns	0,005	ns	0,010	ns	-0,007	ns
x	dtpj.dtpd	-0,065	ns	-0,058	ns	0,007	ns	-0,024	ns	-0,052	ns	0,000	ns	-0,077	*	-0,065	ns
m	estagio	0,216	***	0,228	***	0,044	ns	0,203	***	0,195	***	0,115	***	0,005	ns	0,139	***
x.m	dtp.estagio	-0,027	ns	-0,016	ns	-0,082	ns	-0,008	ns	0,054	ns	-0,036	ns	-0,013	ns	-0,048	ns
c	aagro	0,025	ns	0,008	ns	0,005	ns	0,039	ns	-0,028	ns	0,102	ns	0,057	ns	-0,093	ns
c	abio	0,026	ns	0,058	ns	0,021	ns	0,009	ns	-0,005	ns	0,094	ns	0,032	ns	-0,065	ns
c	asaude	0,050	ns	0,050	ns	0,048	ns	0,092	ns	0,005	ns	0,063	ns	0,004	ns	-0,072	ns
c	aterra	0,097	ns	0,056	ns	0,084	ns	0,113	ns	-0,070	ns	0,070	ns	0,052	ns	0,059	ns
c	ahum	0,108	ns	0,163	ns	-0,056	ns	0,093	ns	0,086	ns	0,098	ns	0,076	ns	-0,069	ns
c	asoc	0,181	ns	0,136	ns	0,105	ns	0,143	ns	0,075	ns	0,142	ns	0,130	ns	0,073	ns
c	aeng	0,042	ns	0,009	ns	0,062	ns	0,074	ns	-0,057	ns	0,077	ns	0,040	ns	-0,052	ns
c	aarte	0,157	*	0,167	*	0,079	ns	0,107	ns	0,103	ns	0,137	ns	0,094	ns	0,041	ns
c	classea	-0,033	ns	-0,010	ns	-0,032	ns	-0,021	ns	-0,033	ns	-0,068	ns	0,083	ns	-0,115	ns
c	classeb	-0,036	ns	0,052	ns	-0,031	ns	-0,101	ns	-0,006	ns	-0,112	ns	0,090	ns	-0,032	ns
c	classec	-0,017	ns	0,046	ns	-0,102	ns	-0,038	ns	0,010	ns	-0,161	ns	0,185	ns	-0,127	ns

c	classed	0,021 ns	-0,006 ns	-0,124 ns	-0,007 ns	-0,010 ns	-0,146 ns	0,223 ns	-0,014 ns
c	classee	0,057 ns	0,085 ns	-0,081 ns	-0,036 ns	0,077 ns	-0,018 ns	0,175 **	0,022 ns
c	carcoo	-0,072 *	-0,027 ns	0,033 ns	-0,121 ***	-0,004 ns	0,052 ns	-0,073 *	-0,008 ns
c	r4	0,050 ns	-0,037 ns	0,020 ns	0,029 ns	-0,098 ns	0,099 ns	0,147 ns	0,018 ns
c	r5	0,188 ns	-0,001 ns	0,151 ns	0,076 ns	-0,042 ns	0,246 **	0,270 **	0,210 ns
c	r6	0,211 *	0,080 ns	0,204 **	0,085 ns	0,042 ns	0,233 **	0,252 **	0,187 ns
c	masc	0,087 *	0,024 ns	-0,042 ns	0,194 ***	0,013 ns	-0,004 ns	-0,021 ns	0,005 ns
c	filhos	-0,012 ns	-0,062 ns	-0,036 ns	0,015 ns	-0,013 ns	-0,057 ns	0,029 ns	-0,003 ns
c	filhosn	0,031 ns	0,117 *	-0,013 ns	0,038 ns	0,034 ns	0,010 ns	-0,029 ns	-0,053 ns
c	DE	0,127 ***	0,080 ns	-0,026 ns	0,089 **	0,159 ***	0,086 *	0,068 ns	0,093 *
c	doutorado	0,041 ns	0,113 *	0,044 ns	-0,089 ns	0,028 ns	0,026 ns	0,115 *	0,068 ns
c	estatunao	-0,071 ns	-0,129 **	-0,014 ns	-0,037 ns	-0,096 *	-0,043 ns	0,027 ns	-0,063 ns

Legenda: p-valor < 0,01 (\*\*\*); p-valor < 0,05 (\*\*); p-valor < 0,1 (\*); p-valor > 0,1 (ns).

Fonte: elaborado pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

Para finalizar, os resultados da Tabela 14 mostram que os modelos com a inserção das variáveis de idade, tempo de atividade na UF e classe não apresentaram diferença estatisticamente significativa quando comparados ao modelo base. Esse resultado indica que é possível assumir que a especificação desses modelos é idêntica, ou seja, tanto a adição do efeito da variável moderadora, como do efeito de moderação não auxiliam na melhora do ajuste geral. Essa evidência é fraca ( $p$ -valor  $< 0,1$ ) na comparação com o modelo de tempo de experiência profissional e suficiente ( $p$ -valor  $< 0,05$ ) para o tempo de experiência docente. Apesar disso, a adição de variáveis nesses modelos, em relação ao modelo base, impactou numa discreta piora do ajuste geral, conforme pode ser visto nos indicadores TLI, CFI, AGFI, GFI e RMSEA. Isso ocorreu principalmente devido à adição de variáveis com pouca ou nenhuma significância estatística.

Ao adicionar a VL de estágio da carreira, o modelo apresenta leve melhora nos indicadores de TLI, CFI, AGFI e GFI, permanece com o mesmo ajuste observado no modelo base para os indicadores de RMSEA, mas piora o índice do SRMR. Por fim, como as variáveis de controle não apresentaram significância estatística para a maioria dos parâmetros testados, ao adicioná-las nos modelos Mod. + Cont., Completo e de 1ª Ordem foi possível perceber uma piora considerável no ajuste geral destes, apesar de os modelos possuírem significância estatística.

Tabela 14: Indicadores de ajuste dos modelos

	$\chi^2$			df	$\chi^2/df$		TLI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA			SRMR
	$\Delta$	sig.			$\Delta$						LI	LS		
Base	812,9	-		474	1,71	-	0,946	0,952	0,984	0,988	0,028	0,031	0,035	0,037
Idade	1034,4	221,6	ns	672	1,54	0,18	0,944	0,949	0,978	0,986	0,024	0,027	0,030	0,033
E-Profi.	1037,5	224,7	*	672	1,54	0,17	0,943	0,948	0,978	0,986	0,024	0,027	0,031	0,034
Doc-UF	1024,8	211,9	ns	672	1,52	0,19	0,945	0,950	0,978	0,986	0,024	0,027	0,030	0,033
E-Doc	1052,8	239,9	**	672	1,57	0,15	0,941	0,946	0,977	0,985	0,025	0,028	0,031	0,034
Classe	1822,5	1009,6	ns	1464	1,24	0,47	0,946	0,949	0,946	0,976	0,015	0,018	0,021	0,024
Controle	1112,9	-		709	1,57	0,15	0,937	0,943	0,975	0,984	0,025	0,028	0,031	0,035
VL Estágio	1044,4	231,6	***	607	1,72	0,01	0,950	0,955	0,986	0,990	0,028	0,031	0,035	0,042
Mod. + Cont.	2426,2	1613,4	***	1205	2,01	0,30	0,875	0,883	0,965	0,979	0,035	0,037	0,039	0,056
Completo	2781,7	1968,8	***	1453	1,91	0,20	0,867	0,875	0,963	0,976	0,033	0,035	0,037	0,054
1ª Ordem	2403,3	1590,4	***	1225	1,96	0,25	0,860	0,889	0,964	0,981	0,034	0,036	0,039	0,050

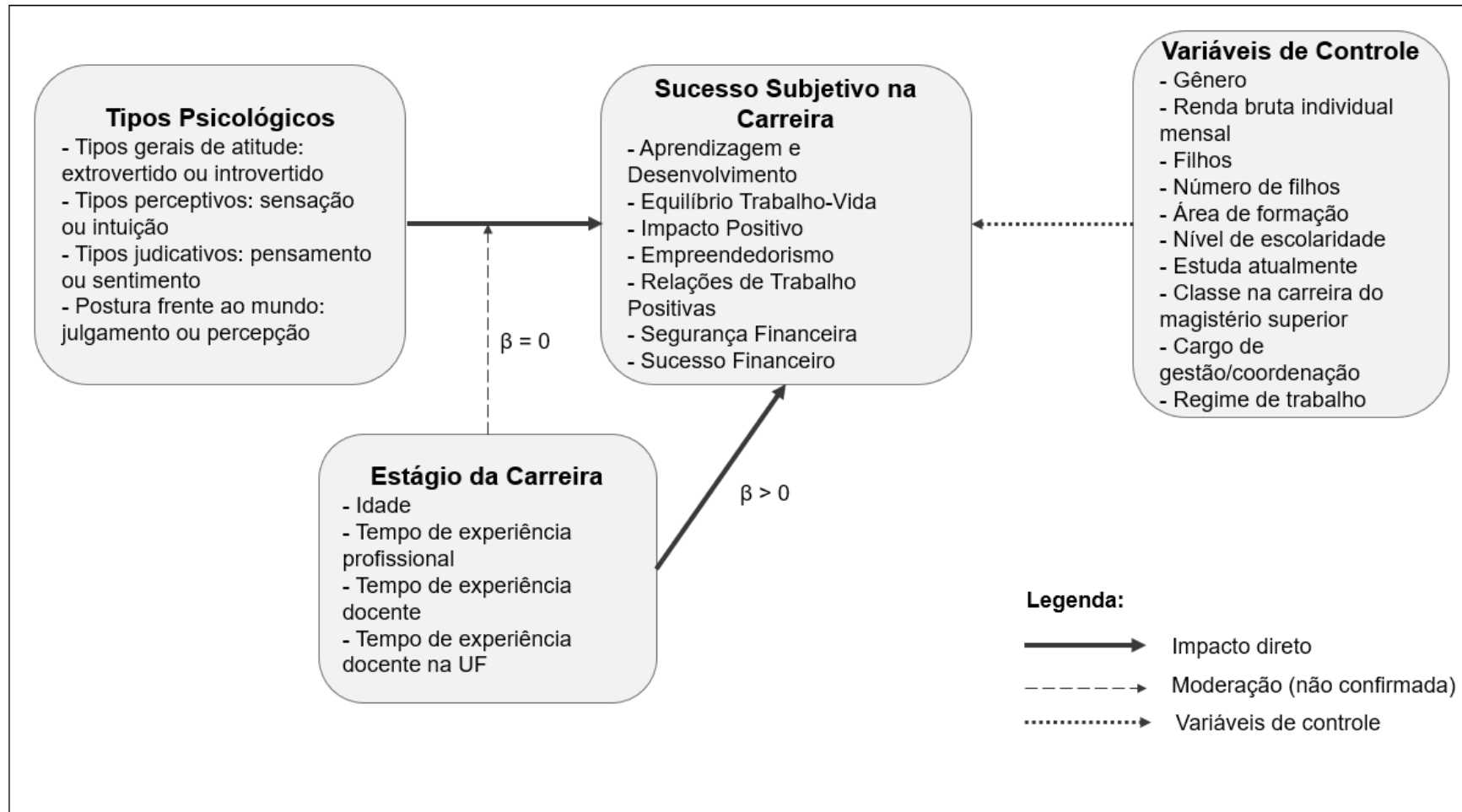
Legenda: E-Profi.: tempo de experiência profissional; E-Doc.: tempo de experiência docente; Doc-UF: tempo de atividade docente na UF.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os resultados apresentados neste capítulo tornaram possível responder ao quarto objetivo específico desta pesquisa: **verificar se o estágio da carreira é moderador da relação entre tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente**. Inicialmente, cada uma das cinco variáveis de estágio da carreira – idade, tempo de experiência profissional (independentemente da área de atuação), tempo de experiência docente no ensino superior, tempo de atividade docente na UF e classe na carreira do magistério superior – foi testada como variável moderadora da relação entre tipos psicológicos e SS. Apesar de todas elas apresentarem relação direta, estatisticamente significativa ( $p$ -valor  $< 0,01$ ) e positiva com o SS, não foram encontradas evidências do efeito moderador na relação investigada. Neste ponto, um resultado relevante foi encontrado: em razão da correlação das variáveis de estágio da carreira, elas formam uma única variável latente (VL). Novamente foi testado o efeito moderador da VL incluindo as quatro variáveis métricas de estágio da carreira. Foi percebida uma associação positiva e significativa ( $p$ -valor  $< 0,01$ ) da VL com o SS, indicando que quanto maior o estágio da carreira, maior a percepção de SS. Apesar disso, não foram encontradas evidências do efeito moderador do estágio da carreira na relação entre tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente.

Este capítulo é finalizado com a apresentação do modelo final da pesquisa, que inclui a relação entre tipos psicológicos e sucesso subjetivo, o efeito direto da variável estágio da carreira no SS, bem como as variáveis de controle, conforme mostra a Figura 20.

Figura 20: Modelo final da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2022).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O último capítulo desta tese está estruturado da seguinte forma: inicialmente são apresentados os resultados alcançados, em seguida estão as limitações do estudo, as contribuições e, por fim, as sugestões para pesquisas futuras.

### 5.1 Resultados alcançados

O objetivo geral desta tese foi investigar a relação entre tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente. A partir de duas amostras de professores universitários federais, uma com 729 e outra com 999 professores, foi possível responder a cada um dos quatro objetivos específicos delineados e ao objetivo geral.

A amostra de professores pesquisados está distribuída entre homens e mulheres, de diferentes áreas de formação e de todas as regiões do Brasil. A média de idade é de 44,7 anos, principalmente casados e com um ou dois filhos, embora parte considerável da amostra não tenha filhos. A maior parte deles já concluiu o doutorado, trabalha no regime de dedicação exclusiva e não ocupam cargos de gestão. Os professores estão principalmente nas classes C e D da carreira do magistério superior e, em média, possuem 10,8 anos de atividade docente na UF.

O primeiro objetivo específico buscou identificar os tipos psicológicos dos professores universitários federais. Entre os 729 professores que preencheram o Diagnóstico de Tipos Psicológicos DTP©, predominaram os tipos introvertido, sensação, pensamento e julgamento. Quando esses tipos são observados por gênero, a notória diferença na preferência T-F (tipos racionais ou judicativos) apontada por Jung (2013) pôde ser percebida. Enquanto um pouco mais da metade das mulheres (54,68%) é do tipo sentimento, 64,26% dos homens são do tipo pensamento, o que confirma que o tipo sentimento (F) é mais comum entre as mulheres e que o tipo pensamento (T), por outro lado, predomina entre os homens.

O segundo objetivo específico foi validar a DAIA-CSS, em português, no contexto dos professores universitários federais. A partir da técnica de Análise Fatorial Confirmatória, dos ajustes no modelo de mensuração de acordo com os acréscimos dos índices de modificação e correlações entre os itens, da verificação dos

indicadores de ajuste geral do modelo e das validades convergente e discriminante, foram encontradas evidências de validade para a estrutura fatorial do instrumento de mensuração DAIA-CSS.

Realizada a validação da escala de sucesso subjetivo (SS), foi possível comparar a percepção dos professores universitários federais quanto à importância (i-SS) e à realização (r-SS) do SS em suas carreiras, terceiro objetivo específico desta tese. Das sete dimensões de SS, em seis delas os níveis médios de resposta sobre i-SS foram maiores do que os índices de r-SS. Esse resultado só não foi percebido na dimensão empreendedorismo, provavelmente em razão do fato de essa dimensão tratar sobre trabalhar por conta própria, ter o próprio negócio e gerir o próprio negócio, e ser vedado aos servidores públicos, por lei, a participação na gerência ou administração de organizações. Em ordem decrescente, a importância das dimensões do SS para os professores federais incluiu: segurança financeira, impacto positivo, equilíbrio trabalho-vida, aprendizado e desenvolvimento, relações de trabalho positivas, sucesso financeiro e empreendedorismo.

Por último, o quarto objetivo específico foi verificar se o estágio da carreira é moderador da relação entre tipos psicológicos e sucesso subjetivo na carreira docente. Apesar dos vários enfoques possíveis para identificar o estágio da carreira de um indivíduo, considerando a carreira específica investigada nesta tese, a carreira docente, optou-se por utilizar cinco variáveis para mensurar o estágio: idade, tempo de experiência profissional, tempo de experiência docente no ensino superior, tempo de atividade docente na UF e classe na carreira do magistério superior. Para compreender o efeito moderador do estágio da carreira, foram estimados seis modelos, sendo o primeiro deles o modelo “base” – com a relação entre os tipos psicológicos e o SS –, e os cinco seguintes relacionados às variáveis de estágio.

Os resultados indicaram que os professores dos tipos introvertido e percepção possuem consistentemente menores níveis de SS do que os aqueles dos tipos extroversão e julgamento, respectivamente. Os professores do tipo sensação possuem menores níveis de SS do que aqueles do tipo intuição, mas ao controlar o modelo pelas variáveis de estágio da carreira, essa diferença média não foi observada. Entre os professores dos tipos pensamento e sentimento não foram encontradas diferenças significativas na percepção de SS. Nos cinco modelos que



incluiram a variável de estágio da carreira, foi percebida uma relação direta, estatisticamente significativa e positiva do estágio com o SS, no entanto, não foram encontradas evidências do efeito moderador dessa variável.

Foi identificado ainda que as variáveis de estágio da carreira apresentavam correlação alta ou moderada entre si e, por isso, poderiam formar uma única variável latente (com exceção da classe na carreira, pois por ser uma variável categórica, não poderia ser incluída no mesmo MM com as variáveis métricas). O efeito moderador da VL de estágio da carreira foi novamente testado na relação entre tipos psicológicos e SS, mas o resultado foi similar ao encontrado anteriormente: há uma associação positiva e significativa da VL com o SS, mas não existem evidências do efeito moderador na relação investigada. Esses resultados indicam que quanto mais elevada a idade dos professores, maior experiência profissional e docente, e mais tempo de trabalho na UF, maiores são os níveis médios de SS.

Os resultados desses quatro objetivos específicos permitiram responder ao objetivo geral desta tese, evidenciando que existe uma relação direta entre os tipos psicológicos (E-I, S-N, T-F e J-P) e o sucesso subjetivo (ad, etv, ip, emp, rtp, seg e suc) na carreira docente. Além disso, há um impacto direto da variável latente de estágio da carreira (idade, tempo de experiência profissional, tempo de experiência docente e tempo de experiência docente na UF) no SS e algumas variáveis controlam a variabilidade do SS (área de formação, cargo de gestão, renda, gênero e regime de trabalho).

## 5.2 Limitações do estudo

Durante a realização da pesquisa algumas limitações foram encontradas e devem ser destacadas. A primeira delas está relacionada com o acesso aos professores universitários federais. Para que fosse possível contatar essa amostra, a coleta de *e-mails* dos professores nos *sites* das universidades realizada pela pesquisadora durou quase um ano. Ainda assim, devido ao grande número de universidades e campi, não houve tempo suficiente para acessar todos eles. Ademais, destaca-se que nem todas as UFs apresentam em seus *sites* os *e-mails* de contato dos professores.

A segunda limitação associa-se à adesão de menos de 50% dos professores que participaram da primeira etapa da coleta de dados participarem também da segunda etapa. Apesar de 1.606 professores estarem aptos a participar da segunda etapa, apenas 739<sup>36</sup> concluíram o DTP©, o que equivale a 46,01% da amostra. Essa situação pode estar associada ao fato de esses professores já terem sido objeto de estudo de pesquisas com temas correlatos, especialmente durante o período da pandemia, o que pode ter reduzido o esforço e comprometimento deles na coleta de dados desta pesquisa.

A terceira limitação está relacionada com a coleta de dados ter sido realizada por meio de uma ferramenta eletrônica de autopreenchimento. Esse tipo de coleta permite que o respondente realize pausas durante o preenchimento, podendo influenciar as respostas, pois a atenção e concentração na sequência lógica do questionário podem diminuir.

Apesar de as assertivas da DAIA-CSS terem sido apresentadas de forma aleatória, a mesma ordem das questões foi apresentada para todos os professores, o que demonstra uma quarta limitação associada ao efeito halo (Nisbett & Wilson, 1977).

Outra limitação está associada ao fato de não terem sido incluídas, nesta pesquisa, as variáveis utilizadas por Briscoe *et al.* (2021) como antecedentes do SS, a saber: empregabilidade, engajamento com o trabalho, comprometimento organizacional e intenção de rotatividade. Logo, as relações estimadas no presente trabalho podem apresentar subestimação ou superestimação de acordo com a correlação que possuem com as variáveis que explicam o SS.

Por último, destaca-se que os resultados apontados podem não ser representativos do universo de docentes do ensino superior federal no Brasil. Apesar de a pesquisa ter sido enviada para mais de 23 mil professores, esse número equivale a menos de  $\frac{1}{4}$  da população investigada. A amostra, não probabilística e por conveniência, não possui garantia de aleatoriedade, o que impossibilita a generalização dos resultados para todos os docentes federais e suas peculiaridades.

---

<sup>36</sup> No entanto, 10 deles não eram professores em UF no nível de graduação e, por isso, a amostra final compreendeu 729 professores.

### 5.3 Contribuições

Este estudo apresenta três principais **contribuições teóricas**. A primeira, diz respeito à investigação da relação entre os tipos psicológicos – por meio da abordagem junguiana e de um instrumento validado há quase 25 anos – e o sucesso subjetivo na carreira – com um instrumento multidimensional cuja validação foi publicada em 2021. A partir da revisão de literatura, não foi identificada nenhuma pesquisa que abordasse a relação aqui proposta. Ademais, apesar de terem sido encontrados estudos que tratassem da relação entre os traços de personalidade e o sucesso na carreira, esses não investigavam a carreira docente.

Este trabalho ainda estendeu a compreensão sobre a relação entre os estágios da carreira e o sucesso subjetivo, uma segunda contribuição teórica. Enquanto estudos anteriores apresentavam a inconsistência sobre o melhor indicador de estágio da carreira, foi possível verificar uma sobreposição entre as variáveis idade, tempo de experiência profissional, tempo de experiência docente e tempo de atividade docente na UF, visto que as correlações entre elas foram altas ou moderadas. Assim, constatou-se que o estágio da carreira pode ser mais bem compreendido a partir de uma variável latente do que pela observação de cada variável separadamente. Finalmente, a validação da *The Dual Aspect Importance & Achievement Career Success Scale* (DAIA-CSS), em português, no contexto dos professores universitários federais é a terceira contribuição teórica desta tese.

As **contribuições práticas** abrangem as pessoas, as organizações e os aconselhadore de carreira. Cada tipo tem seus pontos fortes e aspectos limitantes, que podem tanto ser produtivos quanto destrutivos. O conhecimento sobre essas questões – que foram enviadas após o preenchimento da segunda etapa da coleta de dados – e sobre o que contribui para o sucesso subjetivo pode auxiliar na compreensão sobre si mesmo, além de propiciar maior satisfação com a vida, estado mental e bem-estar psicológico (Shockley *et al.*, 2016; Choi & Nae, 2020). Especificamente para a carreira docente, em que há grande interação com as pessoas, seja com colegas, superiores ou pares, o autoconhecimento pode ser fundamental para que o indivíduo tenha sucesso na carreira.

A compreensão das diferenças individuais no ambiente de trabalho por meio dos tipos psicológicos é considerada uma contribuição para as organizações, já que, conforme destacado por Casado (1998), entender e aplicar as diferentes potencialidades humanas pode promover um ambiente de trabalho mais produtivo e agradável. Esse tipo de ambiente organizacional pode contribuir para que os níveis de sucesso subjetivo aumentem e a intenção de rotatividade diminua (Lehtonen, Nokelainen, Rintala, & Puhakka, 2022).

A relação apresentada nesta tese sobre os tipos psicológicos e sucesso na carreira também pode ser útil para os aconselhadores e direcionadores de carreira. Se as “diferenças de personalidade englobam diferentes aptidões e interesses” (Casado, 1998, p. 11), então pode ser relevante levar em consideração a personalidade por meio da identificação do tipo no aconselhamento de carreira (Semeijn *et al.*, 2020). Assim, é possível estimular a utilização das habilidades do indivíduo em áreas de maior preferência proporcionando, conseqüentemente, um maior sucesso subjetivo na carreira.

Por último, a **contribuição social** está associada principalmente à possibilidade de, ao aprender sobre o próprio tipo psicológico, o professor compreender também que os estudantes aprendem de maneiras diferentes, a depender do seu tipo. Por exemplo, enquanto alguns estudantes aprendem melhor por meio de um enfoque prático, com uma explicação passo a passo (tipo sensação), outros preferem abordagens que desafiem sua imaginação (tipo intuição) (Myers & McCaulley, 1989). Para os professores que valorizam o aprendizado e desenvolvimento, bem como o impacto positivo de suas carreiras nos outros, esse entendimento sobre os estilos de aprendizagem e tipos psicológicos pode ainda contribuir para que tenham maior sucesso subjetivo.

#### 5.4 Sugestões para pesquisas futuras

A fim de ampliar os estudos envolvendo os tipos psicológicos e sua relação com o sucesso subjetivo na carreira novas pesquisas podem ser desenvolvidas.

Algumas sugestões para pesquisas futuras são descritas:

- Ampliar os sujeitos de pesquisa, incluindo profissionais de outras carreiras além da docente, para que haja uma melhor compreensão da relação entre tipos psicológicos e sucesso subjetivo. Comparações podem ser realizadas com o intuito de identificar similaridades e diferenças entre as carreiras.
- Compreender, qualitativamente, o que é sucesso subjetivo na carreira para os professores federais. Considerando que o SS envolve o entendimento individual do próprio sujeito sobre a sua carreira de acordo com aquilo que ele julga valioso, uma pesquisa qualitativa pode ser importante para aprofundar a relação entre tipos psicológicos e SS.
- Investigar a relação entre tipos psicológicos e sucessos objetivo e subjetivo na carreira. Neste estudo optou-se por estudar apenas o SS, em razão de um maior alinhamento entre as carreiras contemporâneas e as medidas subjetivas de sucesso. Entretanto, pesquisas anteriores (Judge *et al.*, 1995; Arthur *et al.*, 2005; Abele, Spurk, & Volmer, 2011) apontam que ambos – SO e SS – são essenciais para a plena compreensão do sucesso.
- Aprofundar a investigação sobre o estágio da carreira como variável latente. Além das variáveis utilizadas neste estudo, outras podem ser testadas, especialmente aquelas associadas a uma carreira específica (como a variável de classe na carreira do magistério superior para os professores federais).
- Explorar a necessidade de ajuste da DAIA-CSS para contextos específicos. Apesar de terem sido encontradas evidências de validade para a estrutura fatorial do instrumento de mensuração, na validade convergente, especialmente quanto ao aspecto de importância do sucesso subjetivo (i-SS) os coeficientes ficaram abaixo do ideal.

## REFERÊNCIAS

- Abele, A. E., Spurk, D., & Volmer, J. (2011). The construct of career success: Measurement issues and an empirical example. *Journal for Labour Market Research*, 43(3), 195-206. DOI: 10.1007/s12651-010-0034-6
- Adler, S., & Aranya, N. (1984). A comparison of the work needs, attitudes, and preferences of professional accountants at different career stages. *Journal of Vocational Behavior*, 25(1), 45-57. DOI: 10.1016/0001-8791(84)90035-6
- Ackerman, P. L. (1996). A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge. *Intelligence*, 22(2), 227-257. DOI: 10.1016/S0160-2896(96)90016-1
- Akkermans, J., & Kubasch, S. (2017). #Trending topics in careers: a review and future research agenda. *Career Development International*, 22(6), 586-627. DOI: 10.1108/CDI-08-2017-0143
- Akkermans, J., Keegan, A., Huemann, M., & Ringhofer, C. (2020). Crafting project managers' careers: Integrating the fields of careers and project management. *Project Management Journal*, 51(2), 135-153. DOI: 10.1177/8756972819877782
- Albuquerque, A. S., & Gonçalves, T. O. (2019). Os desafios de ser e estar na profissão docente: reflexões de uma professora sobre sua trajetória profissional. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 4(10), 123-140. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n10.p123-140
- Alvarega, F. O., & Ohayon, P. (2021). Relative efficiency of Brazilian federal universities in teaching, research and extension activities. *Contabilidade Vista & Revista*, 32(2), 59-96. DOI: 10.22561/cvr.v32i2.5963
- Andrade, G. M. P. (2011). Realidade, criatividade e imaginário na teoria dos tipos psicológicos de Jung. *Psicologia Argumento*, 29(64), 79-89.
- Andresen, M., Apospori, E., Gunz, H., Suzanne, P. A., Taniguchi, M., Lysova, E. I., ... & Zikic, J. (2020). Careers in context: An international study of career goals as mesostructure between societies' career-related human potential and proactive career behaviour. *Human Resource Management Journal*, 30(3), 365-391. DOI: 10.1111/1748-8583.12247
- Antunes, D. D., & Plaszewski, H. (2018). O ser professor em contínua construção. *Educação*, 41(1), 30-40. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29782
- Araújo, T. S., Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L., & Miranda, G. J. (2015). Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças-USP*, 26(67), 93-105. DOI: 10.1590/1808-057x201512230

- Araújo, T. S., Miranda, G. J., & Pereira, J. M. (2017). Satisfação dos professores de Contabilidade no Brasil. *Revista Contabilidade & Finanças-USP*, 28(74), 264-281. DOI: 10.1590/1808-057x201703420
- Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 295-306. DOI: 10.1002/job.4030150402
- Arthur, M. B. (2008). Examining contemporary careers: A call for interdisciplinary inquiry. *Human Relations*, 61(2), 163-186. DOI: 10.1177/0018726707087783
- Arthur, M. B., Claman, P. H., & DeFillippi, R. J. (1995). Intelligent enterprise, intelligent careers. *Academy of Management Perspectives*, 9(4), 7-20. DOI: 10.5465/ame.1995.9512032185
- Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (1989). *Handbook of career theory*. New York: Cambridge University Press.
- Arthur, M. B., Khapova, S. N., & Wilderom, C. P. M. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior*, 26(2), 177-202. DOI: 10.1002/job.290
- Aryee, S., Chay, Y. W., & Tan, H. H. (1994). An examination of the antecedents of subjective career success among a managerial sample in Singapore. *Human Relations*, 47(5), 487-509. DOI: 10.1177/001872679404700502
- Austin, A. E. (2006). Early-career faculty members' expectations and experiences. In Bataille, G. M. & Brown, B. E., *Faculty career paths: multiple routes to academic success and satisfaction* (pp. 56-59). United States of America: ACE/Praeger Series on Higher Education.
- Bacon, D. R., Sauer, P. L., & Young, M. (1995). Composite Reliability in Structural Equations Modeling. *Educational and Psychological Measurement*, 55(3), 394-406. DOI: 10.1177/0013164495055003003
- Bagdadli, S., & Gianecchini, M. (2019). Organizational career management practices and objective career success: A systematic review and framework. *Human Resource Management Review*, 29(3), 353-370. DOI: 10.1016/j.hrmr.2018.08.001
- Bagdadli, S., Gianecchini, M., Andresen, M., Cotton, R., Kaše, R., Lazarova, M., ... & Reichel, A. (2021). Human capital development practices and career success: The moderating role of country development and income inequality. *Journal of Organizational Behavior*, 42(4), 429-447. DOI: 10.1002/job.2506
- Bailyn, L. (2003). Academic careers and gender equity: Lessons learned from MIT. *Gender, Work & Organization*, 10(2), 137-153. DOI: 10.1111/1468-0432.00008

- Barley, S. R. (1989). Careers, identities, and institutions: the legacy of the Chicago School of Sociology. In Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (Eds.), *Handbook of Career Theory* (pp. 41-65). New York: Cambridge University Press.
- Bataille, G. M., & Brown, B. E. (2006). Expectations and Needs of Early-Career Faculty. In Bataille, G. M., & Brown, B. E., *Faculty career paths: multiple routes to academic* (pp. 53-86). United States of America: ACE/Praeger Series on Higher Education.
- Bedeian, A. G., Pizzolatto, A. B., Long, R. G., & Griffeth, R. W. (1991). The Measurement and Conceptualization of Career Stages. *Journal of Career Development*, 17(3), 153-166. DOI: 10.1177/089484539101700301
- Both, J., Nascimento, J. V. D., Sonoo, C. N., Lemos, C. A. F., & Borgatto, A. F. (2013). Bem-estar do trabalhador docente em Educação Física ao longo da carreira. *Revista da Educação Física/UEM*, 24(2), 233-246. DOI: 10.4025/reveducfis.v24.2.16114
- Boudreau, J. W., Boswell, W. R., & Judge, T. A. (2001). Effects of personality on executive career success in the United States and Europe. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 53-81. DOI: 10.1006/jvbe.2000.1755
- Brandt, T., & Helander, N. (2020). Entrepreneurial Tendencies by Different Personalities. *Journal of Finnish Studies*, 23(2), 104-116.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990*. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm)
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Brasil (2012). *Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que



trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm)

- Briscoe, J. P., Dickmann, M., Hall, T., Parry, E., Mayrhofer, W., & Smale, A. (2018). Career success in different countries: Reflections on the 5C project. In Dickmann, M., V. Suutari, & Wurtz, O. (Ed.), *The management of global careers* (pp. 117-148). Cham: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-3-319-76529-7\_5
- Briscoe, J. P., Hall, D. T., & DeMuth, R. L. F. (2006). Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 30-47. DOI: 10.1016/j.jvb.2005.09.003
- Briscoe, J. P., Kaše, R., Dries, N., Dysvik A., Unite, J. A., Adeleye, I., ... & Zikic, J. (2021). Here, there, & everywhere: Development and validation of a cross-culturally representative measure of subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 130, 1-71. DOI: 10.1016/j.jvb.2021.103612
- Broadbridge, A., & Parsons, E. (2005). Gender and career choice: Experiences of UK charity retail managers. *Career Development International*, 10(2), 80-97. DOI: 10.1108/13620430510588293
- Campbell, C. M., & O'Meara, K. (2013). Faculty agency: Departmental contexts that matter in faculty careers. *Research in Higher Education*, 55(1), 49-74. DOI: 10.1007/s11162-013-9303-x
- Cardoso, C. G. L. V., & Costa, N. M. S. C. (2016). Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21, 2357-2364. DOI: 10.1590/1413-8123201521803862016
- Casado, T. (1993). *Tipos psicológicos e estilos de comportamento motivacional – o diálogo entre Jung e Fromm*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Casado, T. (1998) *Uma proposta de instrumento para diagnóstico do potencial humano nas organizações*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12132/tde-05102021-150735/pt-br.php>
- Casado, T. (2010). *Tipos psicológicos*. Tipo, Processo de Desenvolvimento Humano.

- Casado, T. (s.d.). *Como ler a descrição de seu Tipo Psicológico*. Tipo, Processo de Desenvolvimento Humano.
- Castro, F. G., Kellison, J. G., Boyd, S. J., & Kopak, A. (2010). A methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(4), 342-360. DOI: 10.1177/1558689810382916
- Cericato, I. L. (2016). A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(246), 273-289. DOI: 10.1590/S2176-6681/373714647
- Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva, R. (2007). *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Ceschi, A., Costantini, A., Phillips, S. D., & Sartori, R. (2017). The career decision-making competence: a new construct for the career realm. *European Journal of Training and Development*, 41(1), 8-27. DOI: 10.1108/EJTD-07-2016-0047
- Chagas, A. T. R. (2000). O questionário na pesquisa científica. *Administração Online*, 1(1), 1-14.
- Choi, B. K., & Nae, E. Y. (2020). When career success enhances employees' life satisfaction: different effects of two types of goal orientations. *Personnel Review* (ahead-of-print). DOI: 10.1108/PR-04-2020-0218
- Chughtai, A. (2018). Authentic leadership, career self-efficacy and career success: a cross-sectional study. *Career Development International*, 23(6/7), 595-607. DOI: 10.1108/CDI-05-2018-0160
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd ed. United States: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. DOI: 10.1037/0033-2909.112.1.155
- Cohen, Y., Ornoy, H., & Keren, B. (2013). MBTI personality types of project managers and their success: A field survey. *Project Management Journal*, 44(3), 78-87. DOI: 10.1002/pmj.21338
- Cole, J. C., Motivala, S. J., Khanna, D., Lee, J. Y., Paulus, H. E., & Irwin, M. R. (2005). Validation of Single-Factor Structure and Scoring Protocol for the Health Assessment Questionnaire-Disability Index. *Arthritis Care & Research*, 53(4), 536-542.
- Conway, E. (2004). Relating career stage to attitudes towards HR practices and commitment: Evidence of interaction effects?. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(4), 417-446. DOI: 10.1080/13594320444000155

- Cooper, D. R. & Schindler, P. S. (2016). *Métodos de pesquisa em Administração*. 12. ed. São Paulo: Mc Graw Hill Education. E-book. Recuperado de <https://www.livrebooks.com.br/livros/metodos-de-pesquisa-em-administracao-12a-edicao-donald-r-cooper-pamela-s-schindler-3wddaaaqbaj/baixar-ebook>.
- Creasy, T., & Anantatmula, V. S. (2013). From every direction – How personality traits and dimensions of project managers can conceptually affect project success. *Project Management Journal*, 44(6), 36-51. DOI: 10.1002/pmj.21372
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. DOI: 10.1007/BF02310555
- Darcy, C., McCarthy, A., Hill, J., & Grady, G. (2012). Work-life balance: One size fits all? An exploratory analysis of the differential effects of career stage. *European Management Journal*, 30(2), 111-120. DOI: 10.1016/j.emj.2011.11.001
- Dario, V. C., & Lourenço, M. L. (2018). Cultura organizacional e vivências de prazer e sofrimento no trabalho: um estudo com professores de instituições federais de ensino superior. *Revista Organizações em Contexto*, 14(27), 345-395. DOI: 10.15603/1982-8756/roc.v14n27p345-395
- Darokah, M., & Malute, M. D. (2012). The meaning of career success among job-hopper in the boundaryless career (phenomenological research). *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 1(1), 54-62.
- Davenport, L. (2018). Home Sales Success and Personality Types: Is There a Connection?. *Journal of Real Estate Practice and Education*, 21(1), 29-57. DOI: 10.1080/10835547.2018.12091776
- Davoglio, T. R., Spagnolo, C., & Santos, B. S. D. (2017). Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 175-182. DOI: 10.1590/2175-3539201702121099
- Demartini, Z. D. B. F., & Antunes, F. F. (1993). Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, (86), 5-14.
- De Sordi, M. R. L. (2019). Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educar em Revista*, 35(75), 135-154. DOI: 10.1590/0104-4060.67031
- De Vos, A., & Soens, N. (2008). Protean attitude and career success: The mediating role of self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 449-456. DOI: 10.1016/j.jvb.2008.08.007
- Duarte, H., & Lopes, D. (2018). Career stages and occupations impacts on workers motivations. *International Journal of Manpower*, 39(5), 746-763. DOI: 10.1108/IJM-02-2017-0026

- Duarte, M. D. F., & Silva, A. L. (2013). A reconstrução da carreira em ambientes de trabalho em transformação. *Organizações & Sociedade*, 20(67), 699-715. DOI: 10.1590/S1984-92302013000400009
- Ens, R. T., Eyng, A. M., Gisi, M. L., & Ribas, M. S. (2014). Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 14(42), 501-523. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.042.DS09
- Fang, D., Bednash, G. D., & Arietti, R. (2016). Identifying Barriers and Facilitators to Nurse Faculty Careers for PhD Nursing Students. *Journal of Professional Nursing*, 32(3), 193-201. DOI: 10.1016/j.profnurs.2015.10.001
- Favatto, N. C., & Both, J. (2019). Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 41(2), 127-134. DOI: 10.1016/j.rbce.2018.05.004
- Feist, J., Feist, G. J., & Roberts, T-A. (2015). *Teorias da personalidade*. 8. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.
- Feldman, D. C., & Arnold, H. J. (1985). Personality types and career patterns: Some empirical evidence on Holland's model. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 2(1), 192-210. DOI: 10.1111/j.1936-4490.1985.tb00401.x
- Felício, H. (2021). Da formação inicial ao ingresso na carreira docente: um diálogo luso-brasileiro. *Horizontes*, 39(1), 1-22. DOI: 10.24933/horizontes.v39i1.1167
- Fernandes, C. N. D. S., & Souza, M. C. B. D. M. (2017). Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 38(1), 1-9. DOI: 10.1590/1983-1447.2017.01.64495
- Folle, A., Farias, G. O., Boscatto, J. D., & Nascimento, J. V. (2009). Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetórias e perspectivas. *Movimento*, 15(1), 25-49.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. DOI: 10.1177/002224378101800104
- Freeman, J. (1964). Introdução. In Jung, C. G. (Org.), *O Homem e seus Símbolos*. 5. ed. (pp. 9-15). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Freire, J. K. S. (2018). *O professor da educação básica, técnica e tecnológica e seu desenvolvimento profissional docente: um estudo no IFRN campus Natal – Central* (Dissertação de Mestrado). Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Recuperado de <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1595>.

- Freire, L. I. F., & Fernandez, C. (2015). O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. *Ciência & Educação*, 21(1), 255-272.
- Furner, C., & McCulla, N. (2019). An exploration of the influence of school context, ethos and culture on teacher career-stage professional learning. *Professional Development in Education*, 45(3), 505-519. DOI: 10.1080/19415257.2018.1427134
- Garcia, C. M. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 2(3), 11-49.
- Giraud, L., Bernard, A., & Trinchera, L. (2019). Early career values and individual factors of objective career success. *Career Development International*, 24(4), 350-382. DOI: 10.1108/CDI-06-2017-0093
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.
- Goštautaitė, B., Bučiūnienė, I., Dalla Rosa, A., Duffy, R., & Kim, H. J. (2020). Healthcare professionals with calling are less likely to be burned out: the role of social worth and career stage. *Career Development International*, 25(2), 649-670. DOI: 10.1108/CDI-10-2018-0255
- Gould, S. (1979). Age, job complexity, satisfaction, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 209-223. DOI: 10.1016/0001-8791(79)90071-X
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & Godshalk, V. M. (2010). *Career management*. 4th ed. United States of America: Sage Publications.
- Greenhaus, J. H., Parasuraman, S., & Wormley, W. M. (1990). Effects of race on organizational experiences, job performance evaluations, and career outcomes. *Academy of Management Journal*, 33(1), 64-86. DOI: 10.5465/256352
- Guan, Y., Arthur, M. B., Khapova, S. N., Hall, R. J., & Lord, R. G. (2019). Career boundarylessness and career success: A review, integration and guide to future research. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 390-402. DOI: 10.1016/j.jvb.2018.05.013
- Gubler, M., Eggenhofer-Rehart, P., Andresen, M., Mandel, D., Mayrhofer, W., Lehmann, P., Schleicher, N. E., & Schramm, F. (2019). Are teachers 'same same but different'? – The meaning of career success across occupations. *Teacher Development*, 1-20. DOI: 10.1080/13664530.2019.1691643
- Gunz, H. P., & Heslin, P. A. (2005). Reconceptualizing career success. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 105-111. DOI: 10.1002/job.300

- Hair Jr., J. F., Babin, B., Money, A. H., & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. 1st ed. Porto Alegre: Bookman.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. 6. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2018). *Multivariate Data Analysis*. 8th ed. Hampshire: Cengage Learning.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1-13. DOI: 10.1016/j.jvb.2003.10.006
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. DOI: 10.1007/s11747-014-0403-8
- Heslin, P. A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 26(2), 113-136. DOI: 10.1002/job.270
- Hofmans, J., Dries, N., & Pepermans, R. (2008). The Career Satisfaction Scale: Response bias among men and women. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 397-403. DOI: 10.1016/j.jvb.2008.08.001
- Hoover, D. L. (2007). *Possible selves: conceptions and conversations regarding career success in higher education* (Doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio. Recuperado de [https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws\\_etd/send\\_file/send?accession=osu1182318621&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=osu1182318621&disposition=inline)
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347-362. DOI: 10.1016/0883-0355(89)90033-5
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa A. (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). 2. ed. Porto: Porto Editora.
- Hughes, E. C. (1937). Institutional office and the person. *American Journal of Sociology*, 43(3), 404-413. DOI:10.1086/217711
- Hupkens, L., Akkermans, J., Solinger, O., & Khapova, S. (2021). The Dynamics of Subjective Career Success: A Qualitative Inquiry. *Sustainability*, 13(14), 1-22. DOI: 10.3390/su13147638

- Ibragimovich, R. A. (2020). Measurement of personality type and its features. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(6), 73-78.
- Inkson, K., Gunz, H., Ganesh, S., & Roper, J. (2012). Boundaryless careers: Bringing back boundaries. *Organization Studies*, 33(3), 323-340. DOI: 10.1177/0170840611435600
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Sinopse Estatística da Educação Superior*. Brasília: Inep. Recuperado de <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>
- Iswari, T. I. (2020). How Does the Personality Type Define the Choice? A Survey to Accounting Students. *Review of Integrative Business and Economics Research*, 9(1), 346-360.
- Janssen, E., van der Heijden, B. I. J. M., Akkermans, J., & Audenaert, M. (2021). Unraveling the complex relationship between career success and career crafting: Exploring nonlinearity and the moderating role of learning value of the job. *Journal of Vocational Behavior*, 130, 1-15. DOI: 10.1016/j.jvb.2021.103620
- Jaskolka, G., & Beyer, J. M. (1985). Measuring and Predicting Managerial Success. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 189-205. DOI: 10.1016/0001-8791(85)90018-1
- Judge, T. A., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2007). Personality and career success. In Gunz, H. P., & Peiperl, M., *Handbook of Career Studies* (pp. 59-78). United States of America: Sage Publications.
- Judge, T. A., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). Job attitudes. *Annual Review of Psychology*, 63, 341-367.
- Judge, T. A., Cable, D. M., Boudreau, J. W., & Bretz Jr., R. D. (1995). An empirical investigation of the predictors of executive career success. *Personnel Psychology*, 48(3), 485-519. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01767.x>
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J., & Barrick, M. R. (1999). The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52(3), 621-652. DOI: 10.1111/j.1744-6570.1999.tb00174.x.
- Judge, T. A., Weiss, H. M., Kammeyer-Mueller, J. D., & Hulin, C. L. (2017). Job attitudes, job satisfaction, and job affect: A century of continuity and of change. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 356. DOI: 10.1037/apl0000181
- Jung, C. G. (1964). *O Homem e seus Símbolos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

- Jung, C. G. (1996). *Fundamentos de psicologia analítica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes.
- Jung, C. G. (2013). *Tipos psicológicos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes.
- Kapitány, A., Kiss, M., & Kun, A. (2014). How Do Student Personality Types Contribute to the Academic Success in the Hungarian Business Higher Education? Paper presented at the *Tudás – Tanulás – Szabadság Neveléstudományi Konferencia*, Cluj-Napoca, Romania. Recuperado de [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2514050](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2514050)
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456. DOI: 10.1016/0742-051X(93)90029-G
- Kelliher, C., Richardson, J., & Boiarintseva, G. (2019). All of work? All of life? Reconceptualising work-life balance for the 21st century. *Human Resource Management Journal*, 29(2), 97-112. DOI: 10.1111/1748-8583.12215
- Koch, M., Park, S., & Zahra, S. A. (2021). Career patterns in self-employment and career success. *Journal of Business Venturing*, 36(1), 1-18. DOI: 10.1016/j.jbusvent.2019.105998
- Kooij, D., & Boon, C. (2018). Perceptions of HR practices, person–organisation fit, and affective commitment: The moderating role of career stage. *Human Resource Management Journal*, 28(1), 61-75. DOI: 10.1111/1748-8583.12164
- Kumar, R. (2011). *Research methodology: a step by step guide for beginners*. 3rd ed. London: SAGE.
- Kundi, Y. M., Soomro, S. A., & Kamran, M. (2021). Does social support at work enhance subjective career success? The mediating role of relational attachment. *International Journal of Organizational Analysis*. 1-17. DOI: 10.1108/IJOA-08-2020-2379
- Lam, S. S. K., Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2012). The relationship between external job mobility and salary attainment across career stages. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 129-136. DOI: 10.1016/j.jvb.2011.05.002
- Laros, J. A. (2005). O uso de análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. In Pasquali, L. (Org.), *Análise Fatorial para Pesquisadores* (pp. 163-184). Brasília: LabPAM.
- Lawrence, G. D. (1993). *People Types & Tiger Stripes*. 3rd ed. Gainesville: Center for Applications of Psychological Type.
- Lehtonen, E. E., Nokelainen, P., Rintala, H., & Puhakka, I. (2022). Thriving or surviving at work: how workplace learning opportunities and subjective career



- success are connected with job satisfaction and turnover intention?. *Journal of Workplace Learning*, 34(1), 88-109. DOI: 10.1108/JWL-12-2020-0184
- Lenzi, F. C., Santos, S. A., Casado, T., & Kuniyoshi, M. S. (2015). Empreendedores Corporativos: Um Estudo sobre a Associação entre Tipos Psicológicos e Competências Empreendedoras em Empresas de Grande Porte de Santa Catarina–Brasil. *Revista de Administração da UNIMEP*, 13(2), 117-141. DOI: 10.15600/1679-5350/rau.v13n2p117-141
- Leone, N. M., & Omodei, J. D. (2019). Docência no ensino superior: dificuldades e desafios enfrentados por professores iniciantes. In Paula, E. F., Santos, D. A. N., & Bezerra, J. P. D. (Org.), *Educação: interlocuções, diálogos e reflexões na contemporaneidade* (pp. 240-273). São Paulo: Pimenta Cultural. DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.270.240-273
- Lima, E. F., Corsi, A. M., Mariano, A. L. S., Monteiro, H. M., Pizzo, S. V., Rocha, G. A., & Silveira, M. D. F. L. (2007). Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Educação & Linguagem*, 10(15), 138-160. DOI: 10.15603/2176-1043/el.v10n15p138-160
- Lin, G. C., Wen, Z., Marsh, H. W., & Lin, H. S. (2010). Structural equation models of latent interactions: Clarification of orthogonalizing and double-mean-centering strategies. *Structural Equation Modeling*, 17(3), 374-391. DOI: 10.1080/10705511.2010.488999
- Lopez, F. G., & Ramos, K. (2016). An Exploration of Gender and Career Stage Differences on a Multidimensional Measure of Work Meaningfulness. *Journal of Career Assessment*, 25(3), 423-433. DOI: 10.1177/1069072716639851
- Lüdke, M., & Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1159-1180. DOI: 10.1590/S0101-73302004000400005
- Lynn, S. A., Cao, L. T., & Horn, B. C. (1996). The influence of career stage on the work attitudes of male and female accounting professionals. *Journal of Organizational Behavior*, 17(2), 135-149. DOI: 10.1002/(SICI)1099-1379(199603)17:2<135::AID-JOB737>3.0.CO;2-V
- Lyness, K. S., & Thompson, D. E. (2000). Climbing the corporate ladder: do female and male executives follow the same route?. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 86-101. DOI: 10.1037/0021-9010.85.1.86
- Malhotra, N. K. (2010). *Marketing Research: An Applied Orientation*. 6th ed. United States of America: Pearson Education.
- Martins Neto, R. I., & Pereira, C. A. (2021). A profissão de professor em foco: alguns fatores que dificultam a adesão à carreira docente. *Acta Scientiarum Education*, 43, 1-13. DOI: 10.4025/actascieduc.v43i0.51436

- Mascarenhas, S. A. (2012). *Metodologia Científica*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Masson, G. (2017). Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. *Educação & Sociedade*, 38(140), 849-864. DOI: 10.1590/es0101-73302017169078
- Mayrhofer, W., Briscoe, J. P., Hall, D. T., Dickmann, M., Dries, N., Dysvik, A., ... & Unite, J. (2016). Career success across the globe: Insights from the 5C project. *Organizational Dynamics*, 45(3), 197-205. DOI: 10.1016/j.orgdyn.2016.07.005
- Mayrhofer, W., Smale, A., Briscoe, J., Dickmann, M., & Parry, E. (2020). Laying the foundations of international careers research. *Human Resource Management Journal*, 30(3), 327-342. DOI: 10.1111/1748-8583.12295
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. 1st ed. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McGuire, D. (2014). Career Development. In McGuire, D., *Human Resource Development*. 2nd. ed. (Chap. 4, pp. 53-68). London: Sage Publications. Recuperado de [https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/62004\\_McGuire\\_chapter\\_4.pdf](https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/62004_McGuire_chapter_4.pdf).
- Mehta, R., Anderson, R. E., & Dubinsky, A. J. (2000). The perceived importance of sales managers' rewards: A career stage perspective. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 15(7), 507-524. DOI: 10.1108/08858620010351779
- Melamed, T. (1996). Validation of a stage model of career success. *Applied Psychology*, 45(1), 35-65. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1996.tb00848.x
- Menegon, L. T. (2010). *A influência dos traços de personalidade na formação dos contratos psicológicos* (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-25022010-112720/pt-br.php>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. 3rd. ed. Thousand Oaks: Sage.
- Monteiro, M. K., & Altmann, H. (2021). Ascensão na carreira docente e diferenças de gênero. *Educar em Revista*, 37, 1-23. DOI: 10.1590/0104-4060.70432
- Moreira, H. (2005). A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente. *Revista Série-Estudos*, (19), 209-232.
- Moreira, M. G., & Silva, A. H. (2018). A influência do conflito trabalho-família e comprometimento com a carreira na percepção de sucesso na carreira de

- mulheres docentes. *Revista Alcance*, 25(2), 177-193. DOI: 10.14210/alcance.v25i2(Mai/Ago)
- Moura, A. O., & Silva, L. C. (2019). Centralidade do trabalho, metas e realização profissional: intersecções entre trabalho e carreira. *Revista de Administração Mackenzie*, 20(1), 1-26. DOI: 10.1590/1678-6971/eramg190087
- Muritiba, P. M., Muritiba, S. N., & Casado, T. (2010). Personalidade e preferência por métodos de ensino: um estudo com graduandos em Administração. *Revista de Administração FACES*, 9(2), 65-85.
- Myers, I. B., & McCaulley, M. H. (1989). *Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator®*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Myers, I. B., & Meyers, P. B. (1997). *Ser humano é ser diferente: valorizando as pessoas por seus dons especiais*. São Paulo: Editora Gente.
- Myers, I. B., McCaulley, M. H., Quenk, N. L., & Hammer, A. L. (1998). *MBTI Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator®*. 3rd ed. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Nagib, L. R. C. (2018). *Relação entre metodologias ativas, ciclo de vida docente e qualificação docente no ensino de graduação em Contabilidade* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/23113>
- Nascimento, P. X. S., & Romanowski, J. P. (2020). Contribuições da formação continuada para professores universitários ingressantes. *Reflexão e Ação*, 28(1), 204-219. DOI: 10.17058/rea.v28i1.13022
- Ng, T. W., Eby, L. T., Sorensen, K. L., & Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 58(2), 367-408. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2005.00515.x
- Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). The halo effect: Evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(4), 250-256.
- Nunes, C. P., & Oliveira, D. A. (2017). Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 65-80. DOI: 10.1590/s1517-9702201604145487
- Oliveira, E. C. (2017). *Conflito trabalho-não trabalho e sua relação com os sucessos objetivo e subjetivo na carreira*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-21062017-085435/pt-br.php>

- Oliveira, E. C., Lucas, A. C., & Casado, T. (2017). Antecedentes do conflito trabalho-família: diferenças entre a percepção de homens e mulheres nas melhores empresas para você trabalhar. *REGE: Revista de Gestão*, 24(4), 293-303. DOI: 10.1016/j.rege.2017.07.001
- Oliveira, L. B. D., Cavazotte, F. D. S. C. N., & Paciello, R. R. (2013). Antecedentes e consequências dos conflitos entre trabalho e família. *Revista de Administração Contemporânea*, 17(4), 418-437. DOI: 10.1590/S1415-65552013000400003
- Ornstein, S., Cron, W. L., & Slocum Jr., J. W. (1989). Life stage versus career stage: A comparative test of the theories of Levinson and Super. *Journal of Organizational Behavior*, 10(2), 117-133. DOI: 10.1002/job.4030100203
- Pan, J., & Zhou, W. (2015). How Do Employees Construe Their Career Success: An improved measure of subjective career success. *International Journal of Selection and Assessment*, 23(1), 45-58. DOI: 10.1111/ijsa.12094
- Paranzini, M., & Kanaane, R. (2016). Personalidade e organização: tendências e perspectivas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 36(90), 157-175.
- Parker, P. (2002). Working with the intelligent career model. *Journal of Employment Counseling*, 39(2), 83-96. DOI: 10.1002/j.2161-1920.2002.tb00840.x
- Parker, P., Khapova, S. N., & Arthur, M. B. (2009). The intelligent career framework as a basis for interdisciplinary inquiry. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 291-302. DOI: 10.1016/j.jvb.2009.04.001
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63, 539-569. DOI: 10.1146/annurev-psych-120710-100452
- R Core Team. (2013). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Recuperado de <https://www.r-project.org/>
- Rausch, R. B., & Dubiella, E. (2013). Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. *Revista Diálogo Educacional*, 13(40), 1041-1061. DOI: 10.7213/dialogo.educ.13.040.DS11
- Rice Jr., G. H., & Lindecamp, D. P. (1989). Personality types and business success of small retailers. *Journal of Occupational Psychology*, 62(2), 177-182. DOI: 10.1111/j.2044-8325.1989.tb00488.x
- Ringle, C. M., Silva, D., & Bido, D. (2014). Modelagem de Equações Estruturais com utilização do SMARTPLS. *Revista Brasileira de Marketing*, 13(2), 56-73. DOI: 10.5585/remark.v13i2.2717

- Rode, J. C., Arthaud-Day, M. L., Mooney, C. H., Near, J. P., & Baldwin, T. T. (2008). Ability and personality predictors of salary, perceived job success, and perceived career success in the initial career stage. *International Journal of Selection and Assessment*, 16(3), 292-299. DOI: 10.1111/j.1468-2389.2008.00435.x
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63, 241-257. DOI: 10.2307/2112873
- RosseeL, Y., Jorgensen, T. D., & Rockwood, N. (2020). lavaan: Latent Variable Analysis. In *The Comprehensive R Archive Network*.
- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2(2), 121-139. DOI: 10.1007/BF01384942
- Rowe, D. E. O., Bastos, A. V. B., & Pinho, A. P. M. (2013). Múltiplos comprometimentos com o trabalho e suas influências no desempenho: um estudo entre professores do ensino superior no Brasil. *Organizações & Sociedade*, 20(66), 501-521. DOI: 10.1590/S1984-92302013000300008
- RStudio Team. (2020). *RStudio: Integrated Development for R*. Boston, Massachusetts. Recuperado de <http://www.rstudio.com/>
- Ruy, F. A. F., & Chaluh, L. N. (2019) Retrato do início da carreira docente. *Comunicações*, 26(3), 133-149. DOI: 10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n3p133-149
- Sahinidis, A., Gkika, E., Tsaknis, P. A., & Stavroulakis, D. (2020). Personality type and career preferences among young adults in post-recession Greece. In Kavoura, A., Kefallonitis, E., & Theodoridis, P. (Ed.), *Strategic innovative marketing and tourism* (pp. 1089-1095). Springer, Cham.
- Salleh, A. M. M., Omar, K., Aburumman, O. J., Mat, N. H. N., & Almhairat, M. A. (2020). The impact of career planning and career satisfaction on employee's turnover intention. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 8(1), 218-232. DOI: 10.9770/jesi.2020.8.1(14)
- Santos, G. G. (2016). Career barriers influencing career success: A focus on academics' perceptions and experiences. *Career Development International*, 21(1), 60-84. DOI: 10.1108/CDI-03-2015-0035.
- Seibert, S. E., & Kraimer, M. L. (2001). The five-factor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 1-21. DOI: 10.1006/jvbe.2000.1757

- Semeijn, J. H., Van der Heijden, B. I. J. M., & De Beuckelaer, A. (2020). Personality traits and types in relation to career success: An empirical comparison using the big five. *Applied Psychology, 69*(2), 538-556. DOI: 10.1111/apps.12174
- Silveira, E. G. F. (2006). *Gestão do conhecimento nas organizações: perfil motivacional e tipos psicológicos junguianos – um estudo de caso em uma empresa de saúde* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado de <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89332>
- Silveira, N. (1981). *Jung: vida e obra*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Shockley, K. M., Ureksoy, H., Rodopman, O. B., Poteat, L. F., & Dullaghan, T. R. (2016). Development of a new scale to measure subjective career success: A mixed-methods study. *Journal of Organizational Behavior, 37*(1), 128-153. DOI: 10.1002/job.2046
- Silva, D. C. C. (2019). *Qualificação docente: reflexos nas remunerações ao longo do ciclo de vida profissional* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24764>.
- Smale, A., Bagdadli, S., Cotton, R., Russo, S. D., Dickmann, M., Dysvik, A., ... & Unite, J. (2019). Proactive career behaviors and subjective career success: The moderating role of national culture. *Journal of Organizational Behavior, 40*(1), 105-122. DOI: 10.1002/job.2316
- Soares, M. B., Mafra, S. C. T., & Faria, E. R. (2018). A relação entre a carreira do magistério superior, suporte familiar e estresse ocupacional dos docentes da Universidade Federal de Viçosa-MG. *Textos & Contextos, 17*(2), 321-334. DOI: 10.15448/1677-9509.2018.2.24990
- Sparkes, A. C., Templin, T. J., & Schempp, P. G. (1990). The problematic nature of a career in a marginal subject: Some implications for teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching, 16*(1), 3-28. DOI: 10.1080/0260747900160101
- Spurk, D., Hirschi, A., & Dries, N. (2019). Antecedents and outcomes of objective versus subjective career success: competing perspectives and future directions. *Journal of Management, 45*(1), 35-69. DOI: 10.1177/0149206318786563
- Stebbins, R. A. (1970). Career: the subjective approach. *The Sociological Quarterly, 11*(1), 32-49. DOI: 10.1111/j.1533-8525.1970.tb02074.x
- Strobino, M. R. C., & Teixeira, R. M. (2014). Empreendedorismo feminino e o conflito trabalho-família: estudo de multicasos no setor de comércio de material de construção da cidade de Curitiba. *Revista de Administração, 49*(1), 59-76. DOI: 10.5700/rausp1131

- Stupnisky, R. H., Weaver-Hightower, M. B., & Kartoshkina, Y. (2015). Exploring and testing the predictors of new faculty success: A mixed methods study. *Studies in Higher Education, 40*(2), 368-390. DOI: 10.1080/03075079.2013.842220
- Sullivan, S. E. (1999). The changing nature of careers: A review and research agenda. *Journal of Management, 25*(3), 457-484. DOI: 10.1016/S0149-2063(99)00009-4
- Sullivan, S. E., & Baruch, Y. (2009). Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration. *Journal of Management, 35*(6), 1542-1571. DOI: 10.1177/0149206309350082
- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior, 16*(3), 282-298. DOI: 10.1016/0001-8791(80)90056-1
- Suutari, V., Brewster, C., Mäkelä, L., Dickmann, M., & Tornikoski, C. (2017). The effect of international work experience on the career success of expatriates: A comparison of assigned and self-initiated expatriates. *Human Resource Management, 57*(1), 37-54. DOI: 10.1002/hrm.21827
- Teixeira, M. O., & Costa, C. J. (2017). Carreira e bem-estar subjetivo no ensino superior: Determinantes pessoais e situacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 18*(1), 19-29. DOI: 10.26707/1984-7270/2017v18n1p19
- Telles, R. (2001). A efetividade da matriz de amarração de Mazzon nas pesquisas em Administração. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo, 36*(4), 64-72.
- Tesluk, P. E., & Jacobs, R. R. (1998). Toward an integrated model of work experience. *Personnel Psychology, 51*(2), 321-355. DOI: 10.1111/j.1744-6570.1998.tb00728.x
- Tuerwahong, S., & Sulaiman, M. (2018). The concept of career success among Muslim managers. *Journal of Islamic Management Studies, 1*(2), 48-61.
- UFG. (2021). *Carreira do Magistério Superior*. Esclarecimentos referentes a carreira docente e as progressões a partir de 01/03/2013. Recuperado de <https://www.cppd.ufg.br/p/15119-carreira-do-magisterio-superior>.
- Van Maanen, J. (1977). *Organizational Careers: Some New Perspectives*. London: Wiley.
- Vilela, N. G. S., & Casado, T. (2021). Career stages in management studies: a systematic review of scientific production from 2011 to 2020. *Revista de Gestão*, (ahead-of-print). DOI: 10.1108/REGE-02-2021-0018

- Visentin, I. C. (2015). *Relações entre os construtos sucesso na carreira, satisfação com a carreira e comprometimento com a carreira: um estudo com docentes do ensino superior*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Ciências Empresariais, Universidade FUMEC, Belo Horizonte.
- Volmer, J., & Spurk, D. (2011). Protean and boundaryless career attitudes: Relationships with subjective and objective career success. *Journal for Labour Market Research*, 43(3), 207-218. DOI: 10.1007/s12651-010-0037-3
- Voorhees, C. M., Brady, M. K., Calantone, R., & Ramirez, E. (2016). Discriminant validity testing in marketing: an analysis, causes for concern, and proposed remedies. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 44(1), 119-134. DOI: 10.1007/s11747-015-0455-4
- Wille, B., De Fruyt, F., & Feys, M. (2013). Big five traits and intrinsic success in the new career era: A 15-Year longitudinal study on employability and Work-Family conflict. *Applied Psychology*, 62(1), 124-156. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2012.00516.x
- Zanella, L. C. H. (2011). *Metodologia de pesquisa*. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC.
- Zhou, W., Sun, J., Guan, Y., Li, Y., & Pan, J. (2013). Criteria of career success among Chinese employees: Developing a multidimensional scale with qualitative and quantitative approaches. *Journal of Career Assessment*, 21(2), 265-277. DOI: 10.1177/1069072712471302



## ANEXOS

Anexo A – Carreira do Magistério Superior

Anexo B – DAIA-CSS (Briscoe *et al.* 2021): original, em inglês

### Anexo A – Carreira do magistério superior

Carreira do Magistério Superior		
Classe	Denominação e níveis	Progressão
A <sup>1</sup>	Auxiliar (especialista) Níveis 1 e 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 24 meses após o ingresso, o docente pode progredir para o nível 2.</li> <li>• Após terminar o estágio probatório (36 meses) o docente permanece na classe Auxiliar. Quando o auxiliar especialista completar 24 meses no nível 2 (48 meses após o ingresso), poderá solicitar promoção para a Classe B, nível 1.</li> <li>• Se durante o estágio probatório o docente defender dissertação de mestrado, o docente deve solicitar alteração de denominação para a Classe Assistente A, nível 1.</li> </ul>
	Assistente A (mestre) Níveis 1 e 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 24 meses após o ingresso, o docente pode progredir para o nível 2.</li> <li>• Se durante o estágio probatório o docente defender tese de doutorado, o docente deve solicitar alteração de denominação para Classe Adjunto A, nível 1.</li> <li>• No término do estágio probatório automaticamente terá aceleração da promoção para a Classe B, nível 1.</li> </ul>
	Adjunto A (doutor) Níveis 1 e 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 24 meses após o ingresso, o docente pode progredir para o nível 2.</li> <li>• No término do estágio probatório automaticamente terá aceleração da promoção para a Classe C, nível 1.</li> </ul>
B	Assistente Níveis 1 e 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após vinte 24 meses o docente da Classe B, nível 1 pode progredir para a Classe B, nível 2.</li> <li>• Após vinte 24 meses o docente da Classe B, nível 2 pode progredir para a Classe C, nível 1.</li> </ul>
C	Adjunto Níveis 1, 2, 3 e 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A cada 24 meses o docente passa de um nível para o outro.</li> <li>• Quando o docente estiver 24 meses no nível 4 e tiver o título de doutor, pode progredir para a Classe D.</li> <li>• O docente da Classe C, nível 4 por mais de dois anos, e portador do título de mestre que defender tese de doutorado, pode progredir para a classe D.</li> </ul>
D	Associado Níveis 1, 2, 3 e 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A cada 24 meses o docente passa de um nível para o outro.</li> <li>• Quando o docente estiver 24 meses no nível 4, pode progredir para a classe E.</li> </ul>
E	Titular	-

Fonte: Adaptado de UFG (2021).

## Anexo B – DAIA-CSS (Briscoe *et al.* 2021): original, em inglês

### The Dual Aspect Importance & Achievement Career Success Scale

Our scale covers two aspects of subjective career success on 7 dimensions of career success meanings. Dimensions can be used separately. The two aspects (i.e., importance and achievement) of career success meanings, however, should always be used together in questionnaires while gathering data.

For each of the items in the table below the respondents provide their answer to both leads...

**Importance Aspect: Thinking about my career success, I consider this career aspect...**

... not at all important (level 1) to very important (level 5)

**Achievement Aspect: In regard to this career aspect, I have achieved a level I am happy with...**

... strongly disagree (level 1) to strongly agree (level 5)

Dimension / item	Item description
<b>Learning &amp; Development</b>	
LD1	Having the opportunity to be innovative in my work activities.
LD2	Experiencing challenges in my work.
LD3	Continuously learning throughout my career.
LD4	Doing work that gives me the opportunity to learn.
<b>Work-Life Balance</b>	
WLB1	Achieving a satisfying balance between work and family life.
WLB2	Having time for non-work interests.
WLB3	Achieving balance between work and non-work activities.
<b>Positive Impact</b>	
PI1	Contributing to the development of others.
PI2	Helping others.
PI3	Leaving people and places better as a result of my career.
<b>Entrepreneurship</b>	
ENT1	Being self-employed.
ENT2	Owning my own company.
ENT3	Running my own business.
<b>Positive Work Relationships</b>	
PWR1	Experiencing positive relationships with peers and colleagues.
PWR2	Experiencing positive relationships with superiors.
PWR3	Getting positive feedback from supervisors.
PWR4	Getting positive feedback from colleagues.

---

<b>Financial Security</b>	
FES1	Being able to provide the basic necessities.
FES2	Being able to provide for my family financially.
FES3	Having financial security.
<b>Financial Success</b>	
FSUC1	Achieving wealth.
FSUC2	Receiving incentives, perks or bonuses.
FSUC3	Steadily making more money.

---

## APÊNDICES

Apêndice A – Síntese da pesquisa sobre as publicações indexadas nas bases de dados

Apêndice B – DAIA-CSS (Briscoe *et al.* 2021): traduzida, em português

Apêndice C – Divulgação da pesquisa nas redes sociais da pesquisadora

Apêndice D – Modelo de mensagem convite para participação na primeira etapa da pesquisa

Apêndice E – Questionário da primeira etapa da coleta de dados

Apêndice F – Modelo de mensagem convite para participação na segunda etapa da pesquisa

Apêndice G – Detalhamento dos índices de modificação para i-SS e r-SS

Apêndice H – Validades convergente e discriminante do MM de estágio da carreira como VL

## Apêndice A – Síntese da pesquisa sobre as publicações indexadas nas bases de dados

A fim de compreender o panorama das publicações sobre tipos psicológicos, sucesso na carreira e estágio da carreira, foi realizada uma revisão da literatura disponível nas bases de dados Scopus, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Web of Science*. As palavras-chave (buscadas em inglês), combinações e o número de publicações em cada base são apresentados a seguir:

Palavras-chave	Scopus	SciELO	Web of Science	Total
Tipos psicológicos	49	0	9	58
Sucesso na carreira	915	5	681	1601
Sucesso subjetivo na carreira	165	1	89	255
Estágios da carreira	301	0	97	398
Tipos psicológicos, sucesso na carreira	0	0	0	0
Tipos psicológicos, estágios da carreira	0	0	0	0
Sucesso na carreira, estágios da carreira	18	0	6	24
Tipos psicológicos, sucesso na carreira, estágios da carreira	0	0	0	0

Nota: os resultados apresentados referem-se à pesquisa realizada no dia 5 de janeiro de 2022.  
Fonte: elaborado pela autora (2022).

Nas três bases de dados não houve delimitação de período, visto que o intuito era identificar todas as publicações disponíveis sobre o assunto na área de Administração. Um filtro comum utilizado nas três bases foi a seleção de documentos do tipo “artigo”, apenas. Na base de dados Scopus, os termos foram buscados no título, resumo e palavras-chave e na área *Business, Management and Accounting*. Já na SciELO, as palavras-chaves foram buscadas a partir da opção “todos os índices”, que inclui ano, autor, financiador, periódico, resumo e título, e a pesquisa foi restringida à área de Ciências Sociais Aplicadas. Finalmente, na *Web of Science*, a busca foi feita por “tópico”, que inclui o título, resumo, as palavras-chave do autor e *Keywords Plus* – palavras-chave criadas automaticamente pela base de dados a partir do título do artigo – e nas áreas *Management* e *Business*.

Chama atenção o pequeno número de estudos sobre tipos psicológicos na área de Administração, apesar da intersecção entre as áreas de Administração e Psicologia. Destaca-se também o grande número de pesquisas sobre sucesso na carreira, que inclui tanto o SO quanto o SS, especialmente a partir de 2008. Na Scopus, dos 915 artigos sobre sucesso na carreira, 698 (76,28%) foram publicados a partir de 2008. Na *Web of Science*, a relação é de 572 em 681 (83,99%). Por outro lado, a busca pelo termo “sucesso subjetivo na carreira” retorna um número significativamente menor. Esse resultado provavelmente se relaciona com o fato de que, por muitas décadas, o SO foi o principal critério de sucesso na carreira (Hupkens *et al.*, 2021). Apesar disso, o aumento na quantidade de pesquisas sobre SS nos últimos anos confirma uma mudança no interesse dos pesquisadores por medidas subjetivas para avaliação do sucesso na carreira. Isso porque, conforme destacado por Shockley *et al.* (2016) “[...] a natureza mutável do trabalho também exigiu uma mudança na forma como muitos funcionários veem o sucesso, acrescentando um componente mais subjetivo”. Por último, nas combinações entre as palavras-chave, apenas foram encontrados estudos que contemplassem, ao mesmo tempo, as temáticas de sucesso e estágios da carreira.

Complementarmente, foram buscados os termos ‘tipos de personalidade’ e “sucesso na carreira” nas mesmas três bases de dados. Apenas três artigos foram encontrados (todos na Scopus), sendo dois da área de Medicina e um de Psicologia. No primeiro artigo da área de Medicina, publicado em 2012, o termo “sucesso na carreira” aparecia apenas no resumo e na conclusão do artigo<sup>37</sup>, indicando que esse não era um dos temas de maior relevância na pesquisa (Abedi *et al.*, 2012). No segundo, foi possível identificar uma intercalação dos termos “sucesso na carreira” e “sucesso no trabalho” como se fossem sinônimos<sup>38</sup>. No objetivo<sup>39</sup>, o termo utilizado foi

---

<sup>37</sup> O estudo buscou identificar os tipos de personalidade dos estudantes de uma universidade médica e não tratava especificamente sobre sucesso na carreira. Ver: Abedi, G., Mohammadi, A., Alizadeh, A., Hosseini, H., & Rostami, F. (2012). University students' personality profile based on Casta and MaCrea Five factor theory. *International Journal of Collaborative Research on Internal Medicine & Public Health*, 4(6), 1330-1336.

<sup>38</sup> No capítulo 2.4 desta tese é apresentada a diferença entre sucesso na carreira e sucesso no trabalho.

<sup>39</sup> Apesar de o artigo estar em persa, o resumo é em inglês, o que permitiu perceber a intercalação dos termos “*job success*” e “*career success*”. O objetivo do trabalho foi determinar a relação entre o tipo de personalidade e a estrutura organizacional com o sucesso no trabalho entre os funcionários da Universidade de Ciências Médicas de Yazd em 2020. Ver: Shafii, M., Khanjankhani, K., Mousavi, S. M.,

sucesso no trabalho, confirmando tratar de temática diferente da proposta nesta tese (sucesso na carreira). No terceiro artigo<sup>40</sup>, da área de Psicologia, os tipos de personalidade foram associados com os sucessos objetivo e subjetivo. As medidas utilizadas tanto para os tipos de personalidade quanto para o sucesso na carreira foram diferentes das utilizadas nesta tese. No artigo, os autores indentificaram os tipos por meio do *Big Five personality traits*, o SO foi mensurado por promoções e rendimentos e o SS a partir do autorrelato de sucesso na carreira<sup>41</sup> e satisfação na carreira.

Apresentadas tais considerações, foi possível confirmar a ausência de pesquisas que abordam a relação entre os tipos psicológicos e o sucesso subjetivo na carreira, sendo essa uma das justificativas para o desenvolvimento desta tese.

---

Hashemi, F. S., & Bahariniya, S. (2020). Investigation of the Relation between Personality Inventory and Organizational Diagnosis with Job Success Using Artificial Neural Networks Approach. *Iran Occupational Health*, 17(52), 1-15.

<sup>40</sup> Semeijn, J. H., Van der Heijden, B. I. J. M., & De Beuckelaer, A. (2020). Personality traits and types in relation to career success: An empirical comparison using the big five. *Applied Psychology*, 69(2), 538-556. DOI: 10.1111/apps.12174

<sup>41</sup> Foi utilizada a escala de Gattiker e Larwood (1986). Ver: Gattiker, U. E., & Larwood, L. (1986). Subjective career success: A study of managers and support personnel. *Journal of Business and Psychology*, 1(2), 78-94.



## Apêndice B – DAIA-CSS (Briscoe *et al.* 2021): traduzida, em português

### **Introdução:**

Por favor, leia a lista dos Aspectos de Carreira na coluna à esquerda. Então, para cada Aspecto de Carreira, responda:

- 1) **Quão importante você considera esse aspecto para o modo como você vê sucesso na carreira; e**
- 2) **Se você está feliz com o nível que alcançou nesse aspecto de carreira.**

**Aspecto de Importância:** Pensando sobre sucesso na minha carreira, eu considero este aspecto de carreira...

Nada importante (1)

Não importante (2)

Indiferente (3)

Um pouco importante (4)

Muito importante (5)

**Aspecto de Realização:** Em relação a este aspecto de carreira, eu alcancei um nível com o qual eu estou feliz...

Discordo totalmente (1)

Discordo (2)

Nem concordo nem discordo (3)

Concordo (4)

Concordo totalmente (5)

<b>Dimensões da carreira</b>	<b>Descrição dos itens</b>
<b>Aprendizagem e Desenvolvimento (ad)</b>	
ad1	Ter a oportunidade de ser inovador em minhas atividades de trabalho.
ad2	Vivenciar desafios no meu trabalho.
ad3	Aprender, continuamente, ao longo da minha carreira.
ad4	Fazer um trabalho que me dê a oportunidade de aprender.
<b>Equilíbrio Trabalho-Vida (etv)</b>	
etv1	Alcançar um bom equilíbrio entre trabalho e vida familiar.
etv2	Ter tempo para interesses não profissionais.
etv3	Alcançar equilíbrio entre atividades profissionais e não profissionais.
<b>Impacto Positivo (ip)</b>	
ip1	Contribuir para o desenvolvimento dos outros.
ip2	Ajudar os outros.
ip3	Deixar pessoas e lugares melhores do que eram, como resultado da minha carreira.
<b>Empreendedorismo (emp)</b>	
emp1	Trabalhar por conta própria.
emp2	Ter meu próprio negócio.
emp3	Gerir meu próprio negócio.
<b>Relações de Trabalho Positivas (rtp)</b>	
rtp1	Vivenciar relações positivas com pares e colegas.
rtp2	Vivenciar relações positivas com superiores.
rtp3	Obter feedback positivo de meus supervisores.
rtp4	Obter feedback positivo de colegas.
<b>Segurança Financeira (seg)</b>	
seg1	Ser capaz de prover às necessidades básicas.
seg2	Ser capaz de prover, financeiramente, para minha família.
seg3	Ter segurança financeira.
<b>Sucesso Financeiro (suc)</b>	
suc1	Alcançar riqueza.
suc2	Receber incentivos, benefícios ou bônus.
suc3	Fazer mais dinheiro, continuamente.

## Apêndice C – Divulgação da pesquisa nas redes sociais da pesquisadora



Pesquisa:  
Carreira de Professores Universitários

Se você:

é professor (a) universitário (a) em  
uma universidade federal no Brasil,  
solicito a sua colaboração na coleta  
de dados para a minha pesquisa de  
doutorado, disponível no link da  
descrição e no QR Code ↓



  
Nágila Vilela  
Doutoranda em  
Administração FEA-USP

Desde já agradeço pelo seu valioso tempo!

## **Apêndice D – Modelo de mensagem convite para participação na primeira etapa da pesquisa**

Prezada professora Xxxx (ou Prezado professor Xxxx),

Meu nome é Nágila Vilela, sou doutoranda em Administração pela FEA-USP e orientanda da Prof.a Dra. Tania Casado.

Venho solicitar a sua colaboração na coleta de dados para a minha pesquisa de doutorado sobre **Carreira de Professores Universitários**.

A coleta é composta de duas etapas. A primeira trata de questões sobre sucesso na carreira. Para participar, por favor, clique no link: <https://pt.surveymonkey.com/r/TeseNagila>. O tempo aproximado de preenchimento é de 10 minutos.

A segunda etapa de coleta será o preenchimento do questionário DTP© Diagnóstico de Tipos Psicológicos. Os respondentes receberão o link para o preenchimento do DTP© no e-mail que informarem ao final da primeira etapa.

Como agradecimento pela contribuição, os participantes receberão seu diagnóstico de tipo psicológico identificado pelo instrumento DTP©, que será enviado, individualmente, a cada um dos respondentes. Além disso, os respondentes serão convidados para uma palestra virtual proferida pela Prof.a Tania Casado, sobre os conceitos subjacentes ao DTP© e sua aplicação na vida pessoal e profissional.

Informo que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da FEA-USP e que o tratamento dos dados seguirá todos os protocolos de confidencialidade. Os resultados serão apresentados em conjunto, sem identificação de nenhum dos respondentes.

Por meio desta pesquisa espero contribuir para o melhor entendimento da carreira docente.

Desde já agradeço pelo seu valioso tempo.

Um abraço,

Nágila Vilela

## Apêndice E – Questionário da primeira etapa da coleta de dados

### **Página 1 do questionário online** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) professor (a),

Venho solicitar a sua colaboração na coleta de dados para a minha pesquisa de doutorado sobre Carreira de Professores Universitários. Os professores das universidades federais do Brasil são a população da pesquisa.

A coleta de dados é composta por duas etapas:

- A primeira, este questionário, trata de questões sobre sucesso na carreira e levará cerca de 10 minutos para ser concluído;
- A segunda etapa consiste no preenchimento do DTP© Diagnóstico de Tipos Psicológicos. O link para preenchimento será enviado por e-mail em até uma semana após a conclusão desta primeira etapa.

Como agradecimento pela contribuição, você receberá seu diagnóstico de tipo psicológico identificado pelo instrumento DTP©. Além disso, os respondentes serão convidados para uma palestra virtual proferida pela Prof.a Tania Casado, sobre os conceitos subjacentes ao DTP© e sua aplicação na vida pessoal e profissional.

Informo que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da FEA-USP e que o tratamento dos dados seguirá todos os protocolos de confidencialidade. Os resultados serão apresentados em conjunto, sem identificação de nenhum dos respondentes.

Em caso de dúvida sobre o estudo, por favor entre em contato pelo e-mail: nagilavilela@usp.br

\*<sup>42</sup> 1. Se você concorda em participar, clique na afirmativa abaixo para iniciar o questionário.

Eu concordo em participar

**Página 2 do questionário online** – Filtro para identificar se o respondente trabalha em uma UF.

\* 2. Você é professor (a) em uma universidade federal?

Sim

Não

---

<sup>42</sup> O asterisco indica uma pergunta cuja resposta é obrigatória no sentido de que, caso não seja respondida, o questionário não segue para as próximas questões.

Se não questão 2 a resposta for “sim”, a pesquisa segue para página 3. Caso contrário, se a resposta for “não”, a pesquisa se encerra agradecendo ao respondente: Obrigada pelo seu valioso tempo!

Agradeço pela sua disponibilidade em participar, mas a população da pesquisa abrange os professores das universidades federais do Brasil.

### **Página 3 do questionário online** – Questões sobre sucesso subjetivo na carreira

Sobre sucesso na carreira (1/4)

\* 3. Por favor, leia a lista dos Aspectos de Carreira na coluna à esquerda. Então, para cada Aspecto de Carreira, responda:

- 1) Quão importante você considera esse aspecto para o modo como você vê sucesso na carreira; e
- 2) Se você está feliz com o nível que alcançou nesse aspecto de carreira.

	Pensando sobre sucesso na minha carreira, eu considero este aspecto de carreira*	Em relação a este aspecto de carreira, eu alcancei um nível com o qual eu estou feliz**
Ser capaz de prover às necessidades básicas.		
Ter a oportunidade de ser inovador em minhas atividades de trabalho.		
Ter meu próprio negócio.		
Contribuir para o desenvolvimento dos outros.		
Alcançar um bom equilíbrio entre trabalho e vida familiar.		
Vivenciar relações positivas com pares e colegas.		

\* Opções de resposta: Nada importante; Não importante; Indiferente; Um pouco importante; Muito importante.

\*\* Opções de resposta: Discordo totalmente; Discordo; Nem concordo, nem discordo; Concordo; Concordo totalmente.

### **Página 4 do questionário online** – Questões sobre sucesso subjetivo na carreira

Sobre sucesso na carreira (2/4)

\* 4. Por favor, leia a lista dos Aspectos de Carreira na coluna à esquerda. Então, para cada Aspecto de Carreira, responda:

- 1) Quão importante você considera esse aspecto para o modo como você vê sucesso na carreira; e
- 2) Se você está feliz com o nível que alcançou nesse aspecto de carreira.

	Pensando sobre sucesso na minha carreira, eu considero este aspecto de carreira*	Em relação a este aspecto de carreira, eu alcancei um nível com o qual eu estou feliz**
Vivenciar desafios no meu trabalho.		
Ter tempo para interesses não profissionais.		
Obter <i>feedback</i> positivo de meus superiores.		
Ajudar os outros.		
Alcançar riqueza.		
Trabalhar por conta própria (ser autônomo).		

\* Opções de resposta: Nada importante; Não importante; Indiferente; Um pouco importante; Muito importante.

\*\* Opções de resposta: Discordo totalmente; Discordo; Nem concordo, nem discordo; Concordo; Concordo totalmente.

### **Página 5 do questionário online** – Questões sobre sucesso subjetivo na carreira

Sobre sucesso na carreira (3/4)

\* 5. Por favor, leia a lista dos Aspectos de Carreira na coluna à esquerda. Então, para cada Aspecto de Carreira, responda:

- 1) Quão importante você considera esse aspecto para o modo como você vê sucesso na carreira; e
- 2) Se você está feliz com o nível que alcançou nesse aspecto de carreira.

	Pensando sobre sucesso na minha carreira, eu considero este aspecto de carreira*	Em relação a este aspecto de carreira, eu alcancei um nível com o qual eu estou feliz**
Ser capaz de prover, financeiramente, para minha família.		
Alcançar equilíbrio entre atividades profissionais e não profissionais.		
Receber incentivos, benefícios ou bônus.		
Gerir meu próprio negócio.		
Vivenciar relações positivas com superiores.		
Aprender, continuamente, ao longo da minha carreira.		

\* Opções de resposta: Nada importante; Não importante; Indiferente; Um pouco importante; Muito importante.

\*\* Opções de resposta: Discordo totalmente; Discordo; Nem concordo, nem discordo; Concordo; Concordo totalmente.

### **Página 6 do questionário online** – Questões sobre sucesso subjetivo na carreira

Sobre sucesso na carreira (4/4)

\* 6. Por favor, leia a lista dos Aspectos de Carreira na coluna à esquerda. Então, para cada Aspecto de Carreira, responda:

- 1) Quão importante você considera esse aspecto para o modo como você vê sucesso na carreira; e
- 2) Se você está feliz com o nível que alcançou nesse aspecto de carreira.

	Pensando sobre sucesso na minha carreira, eu considero este aspecto de carreira*	Em relação a este aspecto de carreira, eu alcancei um nível com o qual eu estou feliz**
Deixar pessoas e lugares melhores do que eram, como resultado da minha carreira.		
Fazer mais dinheiro, continuamente.		
Ter segurança financeira.		
Obter <i>feedback</i> positivo de colegas.		
Fazer um trabalho que me dê a oportunidade de aprender.		



\* Opções de resposta: Nada importante; Não importante; Indiferente; Um pouco importante; Muito importante.

\*\* Opções de resposta: Discordo totalmente; Discordo; Nem concordo, nem discordo; Concordo; Concordo totalmente.

### **Página 7 do questionário online** – Caracterização do respondente

Para finalizar, responda, por favor, as questões apresentadas adiante.

\* 7. Há quantos anos você exerce alguma atividade profissional? Considere estágio, trabalho voluntário, informal e formal.

(Por favor, digite um número inteiro. Exemplo: 4, 10, 23. Se você trabalha há menos de 1 ano, digite 0)

\* 8. Há quantos anos você trabalha como professor no ensino superior (graduação)?

(Por favor, digite um número inteiro. Exemplo: 4, 10, 23. Se você trabalha há menos de 1 ano como professor no ensino superior, digite 0)

\* 9. Qual é o seu nível de escolaridade?

(Considere o mais elevado dentre as opções apresentadas)

- Ensino fundamental completo
- Ensino médio completo
- Curso superior (graduação) completo
- Pós-graduação *lato sensu* (MBA, aperfeiçoamento, especialização) completo
- Mestrado completo
- Doutorado completo

\* 10. Qual é a sua área de formação?

(Considere a área do seu nível de escolaridade mais elevado)

- Ciências agrárias
- Ciências biológicas
- Ciências da saúde
- Ciências exatas e da terra
- Ciências humanas
- Ciências sociais aplicadas
- Engenharias

- Linguística, letras e artes
- Multidisciplinar

\* 11. Você estuda atualmente?

- Sim
- Não

\* 12. Se você estuda atualmente, qual (is) curso (s) faz?  
(Se necessário, selecione mais de uma opção)

- Curso superior (graduação)
- Pós-graduação *lato sensu* (MBA, aperfeiçoamento, especialização)
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado
- Não se aplica, pois não estudo atualmente.

\* 13. Em qual estado você trabalha?

- |                             |                             |                             |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> AC | <input type="checkbox"/> MS | <input type="checkbox"/> RR |
| <input type="checkbox"/> AL | <input type="checkbox"/> MG | <input type="checkbox"/> SC |
| <input type="checkbox"/> AP | <input type="checkbox"/> PA | <input type="checkbox"/> SP |
| <input type="checkbox"/> AM | <input type="checkbox"/> PB | <input type="checkbox"/> SE |
| <input type="checkbox"/> BA | <input type="checkbox"/> PR | <input type="checkbox"/> TO |
| <input type="checkbox"/> CE | <input type="checkbox"/> PE | <input type="checkbox"/> RR |
| <input type="checkbox"/> DF | <input type="checkbox"/> PI |                             |
| <input type="checkbox"/> ES | <input type="checkbox"/> RJ |                             |
| <input type="checkbox"/> GO | <input type="checkbox"/> RN |                             |
| <input type="checkbox"/> MA | <input type="checkbox"/> RS |                             |
| <input type="checkbox"/> MT |                             |                             |

14. Em qual universidade federal você trabalha?

\* 15. Há quantos anos você trabalha como professor (a) na universidade federal mencionada?

(Por favor, digite um número inteiro. Exemplo: 5, 14, 25. Se você trabalha há menos de 1 ano, digite 0)

\* 16. Na universidade federal você atua em qual (is) nível (is) de ensino?

(Se necessário, selecione mais de uma opção)

- Ensino superior (graduação)
- Pós-graduação lato sensu (MBA, aperfeiçoamento, especialização)
- Pós-graduação stricto sensu (mestrado, doutorado)
- Pós-doutorado

\* 17. Na universidade federal você ocupa cargo de gestão/coordenação?

- Sim
- Não

\* 18. Em relação à sua classe na carreira docente, você é:

- Classe A: Professor Auxiliar, Assistente ou Adjunto
- Classe B: Professor Assistente
- Classe C: Professor Adjunto
- Classe D: Professor Associado
- Classe E: Professor Titular
- Professor Substituto
- Professor Temporário
- Professor Convidado
- Professor Voluntário
- Outro (especifique)

\* 19. Qual o seu regime de trabalho na universidade federal?

- Dedicção exclusiva
- 40 horas
- 20 horas
- Outro (especifique)

Se não questão 19 a resposta for “Dedicação exclusiva”, o questionário segue para a questão 21. Para qualquer outra opção de resposta, o questionário segue para a questão 20.

\* 20. Você possui outra ocupação profissional além da docência na universidade federal?

(Se necessário, selecione mais de uma opção)

- Sim, docência no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio) em outra (s) instituição (ões) de ensino
- Sim, docência no ensino superior (graduação) em outra (s) instituição (ões) de ensino
- Sim, docência na pós-graduação lato sensu (MBA, Aperfeiçoamento e/ou Especialização) em outra (s) instituição (ões) de ensino
- Sim, docência na pós-graduação stricto sensu (mestrado e/ou doutorado) em outra (s) instituição (ões) de ensino
- Sim, outra atividade profissional
- Não, nenhuma outra atividade profissional

\* 21. Qual a sua faixa de renda bruta mensal individual?

(Não considere a renda de outros membros da sua família)

- Até R\$1.908,00
- Entre R\$1.908,01 e R\$2.862,00
- Entre R\$2.862,01 e R\$5.724,00
- Entre R\$5.724,01 e R\$9.540,00
- Entre R\$9.540,01 e R\$14.310,00
- Entre R\$14.310,01 e R\$23.850,00
- Acima de R\$23.850,00

\* 22. A respeito da responsabilidade financeira familiar, você é:

- O (a) único (a) responsável
- Principal responsável, mas recebe ajuda de outra (s) pessoa (s)
- Divide igualmente as responsabilidades com outra pessoa
- Contribui apenas com uma pequena parte
- Não possui nenhuma responsabilidade

\* 23. Qual o seu gênero?

- Masculino  
 Feminino  
 Prefiro não responder

\* 24. Em que ano você nasceu?

(Por favor, digite apenas números. Exemplo: 1974)

\* 25. Qual o seu estado civil?

- Solteiro (a)  
 Casado (a)/ Vive com companheiro (a)/ União estável  
 Separado (a)/ Divorciado (a)  
 Viúvo (a)  
 Outro (especifique)

\* 26. Você tem filhos?

- Sim  
 Não

Se não questão 26 a resposta for “Sim”, o questionário segue para a questão 27. Caso contrário, se a resposta for “Não”, o questionário segue para a página 8, de agradecimento pela participação e instruções para a 2ª etapa da coleta de dados.

\* 27. Quantos anos têm o (s) seu (s) filho (s)?

(Por favor, digite um número inteiro. Exemplo: 7, 18, 26. Se você tem filhos com menos de 1 ano, digite 0)

Idade do 1º filho

Idade do 2º filho

Idade do 3º filho

Idade do 4º filho

Idades dos demais filhos

**Página 8 do questionário online** – Agradecimento pela participação e instruções para a 2ª etapa da coleta de dados.

Muito obrigada por sua participação!

Conforme mencionado no início do questionário, a coleta de dados desta pesquisa é composta por duas etapas.

Você concluiu a primeira etapa e eu agradeço por isso.

A segunda etapa consiste no preenchimento do DTP© Diagnóstico de Tipos Psicológicos. Em até uma semana você receberá, pela Tipo Consultores Associados, o link para o preenchimento do DTP diretamente no seu e-mail. Por isso, peço que informe, por gentileza, seu nome e e-mail nos campos abaixo.

Reforço que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da FEA-USP e que o tratamento dos dados seguirá todos os protocolos de confidencialidade. Os resultados serão apresentados em conjunto, sem identificação de nenhum dos respondentes.

\* 28. Por favor, informe o seu nome:

\* 29. Por favor, informe o seu e-mail:

## **Apêndice F – Modelo de mensagem convite para participação na segunda etapa da pesquisa**

Prezado (a) Professor (a),

Em primeiro lugar, muitíssimo obrigada por sua colaboração para a pesquisa de Doutorado de minha orientanda Nágila Vilela.

Conforme o combinado, como retribuição à sua gentileza, oferecemos a você seu diagnóstico de tipo psicológico.

Algumas orientações (Por favor, leia a mensagem até o final):

Você receberá, em breve, um email enviado pela empresa TIPO Consultores Associados, com instruções e o link para o questionário.

Caso não receba em dois dias, por favor, deixe-nos saber. Mande um email para a Nágila, que está em cópia nesta mensagem.

Por favor, verifique as configurações de sua caixa de mensagens, pois a mensagem enviada pela empresa Tipo poderá ser entendida como spam e ficar retida em seu lixo eletrônico.

Após o preenchimento do questionário, você receberá seu resultado, por email. Como são muitos respondentes, enviaremos os e-mails individualizados com os resultados uma vez por semana.

Também será oferecida uma palestra sobre os Tipos Psicológicos, ao final de toda a coleta de dados da pesquisa da Nágila. Enviaremos um convite para seu email, tempestivamente.

Aproveito e informo que a pesquisa da Nágila foi aprovada pelo Comitê de Ética da FEA. Também informo que somente eu opero o sistema dos resultados. Os dados solicitados devem-se ao mecanismo de segurança do sistema para não misturar resultados de homônimos.

Em caso de dúvida, envie uma mensagem para mim.

Mais uma vez, muito obrigada pela sua colaboração e doação de tempo para o estudo da minha orientanda Nágila Vilela.

Forte abraço,

Tania Casado.

## APÊNDICE G – Detalhamento dos índices de modificação para i-SS e r-SS

Índices de modificação para i-SS				
Modelo	IM*	Correlação	p <	Realizado/não realizado
Modelo 00	ad3i ~~ ad4i 68.068	0,294	0	Realizado
Modelo 01	etv1i ~~ seg1i 49.756	0,248	0	Realizado
Modelo 02	etv1i ~~ seg2i 29.536	0,193	0	Realizado
Modelo 03	suc1i ~~ suc3i 25.042	0,362	0	Realizado
	rtp1i ~~ rtp3i 19.337			Não realizado
	rtp2i ~~ rtp4i 15.433			Não realizado
Modelo 04	ip1i ~~ ip2i 14.739	0,170	0	Realizado
Modelo 05	ad1i ~~ ad2i 14.759	0,201	0	Realizado
Modelo 06	rtp3i ~~ rtp4i 12.993	0,165	0,001	Realizado
Modelo 07	etv1i ~~ ip1i 10.899	0,104	0,001	Realizado

Índices de modificação para r-SS				
Modelo	IM*	Correlação	p <	Realizado/não realizado
Modelo 00	ad3r ~~ ad4r 65.599	0,305	0	Realizado
	suc1r ~~ suc2r 47.263			Não realizado
Modelo 01	suc1r ~~ suc3r 29.151	0,261	0	Realizado
Modelo 02	emp3r ~~ suc3r 26.337	0,177	0	Realizado
Modelo 03	suc2r ~~ suc3r 39.639	0,225	0	Realizado
	rtp1r ~~ rtp3r 19.682			Não realizado
	rtp2r ~~ rtp4r 19.441			Não realizado
Modelo 04	etv1r ~~ ip1r 18.765	0,159	0	Realizado
	ad1r ~~ rtp2r 16.343			Não realizado
Modelo 05	rtp2r ~~ rtp3r 15.760	0,167	0	Realizado
Modelo 06	rtp1r ~~ rtp2r 13.802	0,150	0	Realizado
Modelo 07	ip1r ~~ ip2r 13.048	0,140	0	Realizado
Modelo 08	seg3r ~~ suc3r 11.694	0,109	0,001	Realizado
	ad1r ~~ etv3r 11.283			Não realizado
Modelo 09	ad1r ~~ etv1r 10.789	0,121	0,001	Realizado
Modelo 10	ad1r ~~ etv2r 13.256	0,140	0	Realizado
	ad2r ~~ seg2r 11.016			Não realizado
	ad2r ~~ suc1r 10.623			Não realizado
	ad1r ~~ ad4r 10.400			Não realizado
Modelo 11	etv3r ~~ rtp3r 10.110	-0,158	0,001	Realizado

\*Os índices de modificação deste apêndice são diferentes daqueles apresentados na Tabela 5, porque quando são calculados os IMs há uma expectativa de alteração do qui-quadrado. No entanto, ao incluir o parâmetro de correlação entre as variáveis, a mudança do qui-quadrado no modelo é ligeiramente diferente daquela calculada como expectativa. Ademais, na Tabela 5 são estimados 9 e 13 modelos, para r-ss e i-ss, respectivamente, porque o último modelo que calcula o IM (apresentados neste apêndice: Modelo 7 para i-SS e Modelo 11 para r-ss) possui a correção sugerida aplicada na estimação seguinte (apresentados na Tabela 5: Modelo 8 para i-ss e Modelo 12 para r-ss).



**APÊNDICE H – Validades convergente e discriminante do MM de estágio da carreira como VL**

<b>Validade Convergente:</b>	<b>ad</b>	<b>emp</b>	<b>etv</b>	<b>ip</b>	<b>rtp</b>	<b>seg</b>	<b>suc</b>	<b>estagio</b>
$\alpha$	0,761	0,791	0,877	0,725	0,818	0,771	0,686	0,920
$\Omega$	0,72	0,780	0,878	0,691	0,770	0,785	0,468	0,950
AVE	0,425	0,556	0,711	0,457	0,500	0,554	0,295	0,524
$\sqrt{\text{AVE}}$	0,652	0,746	0,843	0,676	0,707	0,744	0,543	0,724
<b>Validade Discriminante (FL):</b>	<b>ad</b>	<b>emp</b>	<b>etv</b>	<b>ip</b>	<b>rtp</b>	<b>seg</b>	<b>suc</b>	<b>estagio</b>
ad	1,000	0,212	0,516	0,933	0,627	0,483	0,559	0,227
emp	0,212	1,000	0,122	0,166	0,282	0,263	0,663	0,039
etv	0,516	0,122	1,000	0,413	0,444	0,434	0,518	0,202
ip	0,933	0,166	0,413	1,000	0,617	0,407	0,496	0,198
rtp	0,627	0,282	0,444	0,617	1,000	0,400	0,616	0,112
seg	0,483	0,263	0,434	0,407	0,400	1,000	0,727	0,004
suc	0,559	0,663	0,518	0,496	0,616	0,727	1,000	0,136
estagio	0,227	0,039	0,202	0,198	0,112	0,004	0,136	1,000
<b>Validade Discriminante (HTMT):</b>	<b>ad</b>	<b>emp</b>	<b>etv</b>	<b>ip</b>	<b>rtp</b>	<b>seg</b>	<b>suc</b>	<b>estagio</b>
ad	1,000	0,195	0,520	0,858	0,581	0,471	0,505	0,343
emp	0,195	1,000	0,124	0,150	0,265	0,770	0,609	0,028
etv	0,520	0,124	1,000	0,423	0,462	0,444	0,511	0,247
ip	0,858	0,150	0,423	1,000	0,591	0,396	0,457	0,305
rtp	0,581	0,265	0,462	0,591	1,000	0,421	0,583	0,129
seg	0,471	0,770	0,444	0,396	0,421	1,000	0,698	0,106
suc	0,505	0,609	0,511	0,457	0,583	0,698	1,000	0,197
estagio	0,343	0,028	0,247	0,305	0,129	0,106	0,197	1,000