



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

SILVIA CAVALCANTI RAMOS FLEMING

**ENVOLVIMENTO ACADÊMICO E AUTOEFICÁCIA NA
TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO: UM ESTUDO COM
UNIVERSITÁRIOS CONCLUINTE**

Salvador, 2015.

Universidade Federal da Bahia
Instituto de Psicologia

SILVIA CAVALCANTI RAMOS FLEMING

**ENVOLVIMENTO ACADÊMICO E AUTOEFICÁCIA NA
TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO: UM ESTUDO COM
UNIVERSITÁRIOS CONCLUINTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Social e do Trabalho

Orientador: Prof. Dr. Mauro de Oliveira Magalhães

Salvador, 2015.

F546e

Fleming, Sílvia Cavalcanti Ramos

Envolvimento acadêmico e autoeficácia na transição para o trabalho:
Um estudo com universitários concluintes. Sílvia Cavalcanti Ramos
Fleming. Salvador-BA: UFBA, 2015
115 f.

**Mestrado – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e
Ciências Humanas.**

Orientador: Prof. Dr. Mauro de Oliveira Magalhães

1. Envolvimento Acadêmico. 2. Autoeficácia. 3. Transição Escola-trabalho.
Magalhães, Mauro de Oliveira. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto
de Psicologia. III. Título.

CDD 22ª Ed. 150

NBR 12899 - AACR/2



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO



TERMO DE APROVAÇÃO

**“ENVOLVIMENTO ACADÊMICO E AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO PARA O
TRABALHO: UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS CONCLUINTES”**

Silvia Cavalcanti Ramos Fleming

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Mauro de Oliveira Magalhães (orientador)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. Adriano de Lemos Alves Peixoto
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profª Drª Daniela Campos Bahia Moscon
Universidade Salvador – UNIFACS

Salvador, 27 de abril de 2015.

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho ao meu filho,
Que mesmo sem ter nascido ainda
Já me ensina e me inspira tanto.*

AGRADECIMENTOS

Esta caminhada contou com a ajuda direta e indireta de muitas pessoas. Sem elas, a finalização deste percurso não teria sido possível. Dedico o meu profundo agradecimento

Ao Prof. Dr. Mauro de Oliveira Magalhães, por tudo que pude aprender com ele nessa jornada e, principalmente, por toda compreensão e paciência que teve comigo nesta reta final.

Ao colegiado do POSPSI pela compreensão e acolhimento às minhas demandas pessoais neste percurso.

Aos professores do POSPSI por todo ensinamento e compartilhamento de saberes e experiências.

Ao meu marido, Paulo Victor Fleming, pelo incentivo ao ingresso na vida acadêmica e pelo companheirismo de sempre, nunca deixando que eu me sentisse sozinha, mesmo nas madrugadas de produção científica.

Aos meus pais, Kátia Cavalcanti e Almir Pereira da Silva, simplesmente por serem o que são. O exemplo de vocês é uma dádiva na minha vida.

Aos meus irmãos Alexandre Cavalcanti e Aline Cavalcanti, por juntos sermos mais.

Às amigas Maria Fernanda Pimenta e Lília Schnitman por compreenderem a ausência e acreditarem que eu conseguiria.

Aos colegas e amigos do POSPSI, especialmente, Vítor Santana e Aline Feitosa Sampaio pela companhia nas aulas, pelas risadas divididas e pelo desespero compartilhado.

E, por fim, aos meus alunos de graduação, principais motivadores do tema deste trabalho, que tanto me inspiram a compreender melhor o que lhes acontece.

“Me vejo no que vejo
Como entrar por meus olhos
Em um olho mais límpido.
Me olha o que eu olho
É minha criação isto que vejo
Perceber é conceber
Águas de pensamento
Sou a criatura do que vejo”

Marisa Monte

RESUMO

A transição da universidade para o trabalho marca um período de importantes mudanças psicossociais para o estudante. Neste momento, o jovem é convidado a mudar de papel social e a se inserir profissionalmente em um mercado cercado de incertezas. Para ter sucesso nesta transição, é preciso implementar algumas tarefas e segundo a abordagem sócio-cognitiva de carreira, quanto mais confiante o sujeito está sobre sua capacidade para realizar uma tarefa, maior é a chance dele implementá-la. Neste sentido, a experiência universitária deve ser um importante promotor de comportamentos preparatórios para o ingresso no mercado de trabalho e, segundo as teorias do impacto, o envolvimento acadêmico do estudante é a força motriz para aquisição de resultados positivos na graduação. Com base na literatura contemporânea da área, esta pesquisa objetivou investigar a existência de relação entre envolvimento acadêmico e crença de autoeficácia na transição para o trabalho (AETT) entre estudantes concluintes de cursos de graduação. Esta é uma pesquisa quantitativa, que contou com uma amostra de 312 estudantes pertencentes a instituições de ensino superior públicas e privadas da cidade de Salvador. Para caracterização da amostra, foi adotado um questionário demográfico contendo 22 itens; para investigação do envolvimento acadêmico, o *Student Engagement Questionnaire (SEQ)* foi traduzido, reduzido e adaptado para realidade brasileira e continha 42 itens no formato final e para investigação da autoeficácia na transição para o trabalho, foi adotada a AETT-Br, escala de Auto Eficácia na Transição para o Trabalho, versão brasileira, que contém 28 itens. O instrumento completo, contendo 92 itens, foi aplicado em plataforma virtual. Após coleta, os dados foram submetidos a análise fatorial, que indicaram a necessidade de reconfiguração da estrutura fatorial do instrumento utilizado para investigação do envolvimento acadêmico. Assim, foi adotada a solução de 4 fatores indicada pelo *screeplot*, que apresentou eigenvalue $\geq 1,70$ e juntos explicaram 42,9% da variância. Em seguida, foram feitas correlações de Pearson e análises de regressão múltipla e linear para verificação das contribuições específicas do envolvimento acadêmico. Os resultados indicam que o envolvimento acadêmico geral influencia a AETT ($r = 0,447$; $p < 0,01$) e que dentre as dimensões do envolvimento acadêmico, as que exercem maior influência sobre a AETT são preparação para carreira ($r = 0,474$; $p < 0,01$) e integração social ($r = 0,403$; $p < 0,01$). Notou-se também que as dimensões dedicação acadêmica ($r = 0,296$; $p < 0,01$) e participação em atividades obrigatórias ($r = 0,203$; $p < 0,01$) apesar de apresentarem relação significativa com a AETT, estas relações são mediadas pela preparação para a carreira e pela integração social. Os dados sugerem que a confiança do universitário sobre sua capacidade para transitar da escola para o trabalho está associada à integração com o ambiente social da universidade, bem como ao esforço despendido ao longo da graduação, especialmente nas atividades de preparação para carreira. Esta pesquisa apresenta importantes contribuições ao desenvolvimento de novos estudos brasileiros sobre a inserção de egressos do ensino superior no mercado de trabalho.

Palavras-Chave: experiência universitária; envolvimento acadêmico; autoeficácia; transição escola-trabalho.

ABSTRACT

The school-to-work transition process points out a period of major psychosocial changes to the student. At this time, the young man is asked to change his social role and to enter professionally in a market surrounded by uncertainties. To succeed in this transition process, it is required to implement some tasks, and according to the socio-cognitive approach to career, the more confident the person is about his ability to perform a task, the greater the chance of him implementing it. In this sense, the university experience should be an important promoter of preparatory behaviours for entry into the labour market and, according to the theories of the impact, the student's academic involvement is the driving force for the student to obtain positive results during his undergraduate course. Based on contemporary literature in the field, this research aimed to investigate the existence of a relationship between academic involvement and self-efficacy belief in the school-to-work transition (AETT) between graduating undergraduate courses. This is a quantitative research, which included a sample of 312 students belonging to public and private higher education institutions in the city of Salvador. To characterize the sample, it was adopted a demographic questionnaire containing 22 items; to investigate the academic involvement, the Student Engagement Questionnaire (SEQ) was translated, reduced and adapted to the Brazilian reality and contained 42 items in its final form, to investigate the self-efficacy in the school-to-work transition, it was adopted the AETT-Br, Self Efficacy Scale in School-to-Work Transition, Brazilian version, which contains 28 items. The complete instrument, containing 92 items, was applied to virtual platform. After data collection, the data were subjected to factor analysis, which indicated the need for reconfiguration of the factorial structure of the instrument used to investigate the academic involvement. Thus, it was adopted the solution of 4 factors indicated by screeplot, who presented eigenvalue ≥ 1.70 and together explained 42.9% of the variance. Then, Pearson correlations and multiple linear regression analyses were used to verify the specific contributions of academic involvement. The results indicate that the overall academic involvement influences AETT ($r = 0.447$; $p < 0.01$) and that among the dimensions of academic involvement, those who have more influence on the AETT are preparing for career ($r = 0.474$; $p < 0.01$) and social integration ($r = 0.403$, $p < 0.01$). It was also noticed that the dimensions of academic dedication ($r = 0.296$; $p < 0.01$) and participation in compulsory activities ($r = 0.203$; $p < 0.01$), although had a significant relationship with AETT, these relations are mediated by preparation for career and social integration. The data suggest that the confidence of the student on their ability to move from the school to work is associated with integration with the social environment of the university, as well as the effort expended over graduation, especially in preparation for career activities. This research presents important contributions to the development of new Brazilian studies on the insertion of higher education graduates in the labour market.

Keywords: college experience; academic engagement; self-efficacy, transition school-work.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Descrição das Escalas do SEQ	38
Tabela 02: Medidas de Resultado do SEQ.....	39
Tabela 03: Distribuição da amostra entre as categorias administrativas das instituições de ensino superior	63
Tabela 04: Distribuição da amostra entre as áreas de conhecimento	64
Tabela 05: Exemplos de Item, Variância Explicada, Autovalores e Alphas de Cronbach das Escalas de Envolvimento Acadêmico.....	71
Tabela 06: Estrutura das variáveis após análise fatorial e descrição dos conteúdos	74
Tabela 07: Correlações (<i>Pearson</i>) entre os fatores do envolvimento acadêmico e os fatores da autoeficácia na transição para o trabalho.....	75
Tabela 08: Resultados da Análise de Regressão para Autoeficácia na Transição para o Trabalho	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Modelo geral de Pascarella para avaliar os efeitos de diferentes ambientes universitários sobre a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.....	31
Figura 02: Modelo sobre a relação entre sala de aula, aprendizagem e permanência elaborado por Tinto.....	33
Figura 03: Teoria Sóciocognitiva de Carreira.....	53
Figura 04: Representação Gráfica do Modelo Teórico de Pesquisa.....	60
Figura 05: Modelo para teste de hipóteses de mediação.....	69
Figura 06: Mediação entre dedicação acadêmica e AEET pela variável preparação para carreira.....	78
Figura 07: Mediação entre participação em atividades não-obrigatórias e AEET pela variável preparação para carreira.....	79
Figura 08: Mediação entre dedicação acadêmica e AEET pela variável integração social.....	80
Figura 09: Mediação entre participação em atividades não-obrigatórias e AEET pela variável integração social.....	81
Figura 10: Síntese das relações encontradas entre as variáveis estudadas.....	87

LISTA DE SIGLAS

AETT – Autoeficácia na transição para o trabalho

AUSSE – Australasian Survey of Student Engagement

CSEQ - College Student Experience Questionnaire

CSR - College Student Report

ENADE – Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

NSSE – National Survey of Student Engagement

SEQ – Student Engagement Questionnaire

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE-TRABALHO	21
1.1 Transições: Definição	21
1.2 Transição Ensino Superior-Trabalho	23
2. EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA E ENVOLVIMENTO ACADÊMICO	28
2.1 Experiência Universitária	28
2.2 Modelo Teórico do Ambiente Acadêmico	30
2.3 Modelo de Integração Acadêmica e Social	32
2.4 Envolvimento Acadêmico	35
3. CARREIRA e AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO	43
3.1 Carreira: Movimentos e Modelos Teóricos	43
3.1.1 Teoria do Desenvolvimento Vocacional	44
3.1.2 Teoria da Construção de Carreira	47
3.1.3 Teoria Sóciocognitiva de Carreira	50
3.2 Autoeficácia na transição para o trabalho	56
4. OBJETIVOS DA PESQUISA	59
5. MÉTODO	62
5.1 Participantes	62
5.2 Instrumentos	64
5.2.1 Dados demográficos	64
5.2.2 Autoeficácia na Transição para o Trabalho	65
5.2.3 Envolvimento Acadêmico	65
5.3 Procedimentos	67
5.3.1 Coleta de Dados	67
5.3.2 Análise dos Dados	68
6. RESULTADOS	70
6.1 Envolvimento Acadêmico e Autoeficácia na Transição para o Trabalho	75
7. DISCUSSÃO	82
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91
ANEXO I - ITENS DA ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA NA TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO (AETT – BR)	102

ANEXO II – ITENS ORIGINAIS E TRADUZIDOS DO STUDENT ENGAGEMENT QUESTIONNAIRE (SEQ)	104
ANEXO III - INSTRUMENTO COMPLETO.....	107
ANEXO IV - ITENS DO <i>STUDENT ENGAGEMENT QUESTIONNAIRE (SEQ)</i> AGRUPADOS NA SOLUÇÃO DE 4 FATORES E SUAS RESPECTIVAS CARGAS FATORIAIS.....	113

INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho tem passado por mudanças significativas desde meados do século XX. Essa é uma constatação antiga para os teóricos e profissionais da área de gestão de pessoas e carreira. A literatura sobre as principais mudanças ocorridas na relação do homem com o trabalho e nas condições de trabalho em si é bastante extensa, tanto no cenário internacional como sobre a realidade brasileira.

Uma das grandes preocupações dos profissionais e estudiosos da área está na crescente desestruturação da relação formal de trabalho - o emprego e o impacto dessa mudança sobre a preparação do trabalhador para ingressar e se manter no mercado de trabalho. Diante de tais mudanças, surgiu um termo que busca refletir a preocupação dos profissionais na condução de sua carreira, a empregabilidade. Empregabilidade, segundo Minarelli (1995), é a capacidade do sujeito de gerar trabalho e manter-se trabalhando. A empregabilidade tem se tornado tema recorrente na agenda de governos de países desenvolvidos e em desenvolvimento por conta de sua imprescindibilidade ao desenvolvimento econômico sustentável. Os planos governamentais de empregabilidade buscam a aplicação de políticas que preparem os trabalhadores a enfrentarem a nova realidade do mercado de trabalho, através de ações de conscientização e desenvolvimento de habilidades requeridas ao perfil profissional atual (Campos,2006).

Quando depara-se com a realidade dos sujeitos que estão iniciando a vida profissional, percebe-se que sentimentos de medo, insegurança e senso de incompetência estão fortemente associados à conclusão do período escolar universitário (Teixeira & Gomes, 2005; Vieira,2012). Além disso, falta a muitos desses jovens conhecimento sobre empregabilidade e preparo para lidar com as tarefas inerentes à inserção no mercado de

trabalho, tornando a transição escola-trabalho um momento difícil (Campos, 2006; Teixeira & Gomes, 2005).

A transição da universidade para o trabalho é um processo que se inicia ainda no período formativo e se estende até a adaptação do sujeito ao contexto de trabalho (Herr, 1999; Lent Brown & Hackett, 1999). Os estudos nessa área estão mais voltados para o mapeamento das questões socioeconômicas da inserção no mundo do trabalho do que para as questões de ordem psicológicas, verificando-se uma lacuna na investigação de variáveis psicossociais envolvidas neste processo (Vieira & Coimbra, 2006b). Considerando que a transição da universidade para o trabalho é apenas a primeira transição de carreira de muitas outras que poderão surgir ao longo do desenvolvimento vocacional e que esta transição requer estratégias e habilidades de adaptação por parte dos jovens (Murphy, Blustein, Bohlig & Platt, 2010), é fundamental que haja estudos que aprofundem o conhecimento acerca dos aspectos subjetivos da transição escola-trabalho.

As teorias de desenvolvimento de carreira, como a Teoria do Desenvolvimento Vocacional e a Abordagem Sócio-cognitiva de Carreira, apresentam modelos que ajudam a entender as variáveis presentes no processo de transição para o trabalho (Lent et al., 1999). Muitos estudos internacionais e nacionais têm investigado as variáveis descritas nos supracitados modelos, como os de Bardagi e Boff (2010), Campos (2006), Ourique (2010), Pelissoni (2007), Samdussin (2009), Teixeira e Gomes (2005), Vieira e Coimbra (2006a).

A crença de autoeficácia (crença que o sujeito tem em sua capacidade para desempenhar bem determinada tarefa), variável central na abordagem sócio-cognitiva de carreira, tem sido frequentemente correlacionada com a presença de comportamentos exploratórios, busca de emprego, maturidade vocacional e estabelecimento de metas de carreira (Ourique, 2010; Pelissoni, 2007; Vieira & Coimbra, 2006b), tarefas ocupacionais fundamentais para o sucesso na transição escola-trabalho. Contudo, percebe-se uma lacuna

no que diz respeito à investigação de variáveis da experiência universitária (especificamente) que interferem na formação da autoeficácia na transição universidade-trabalho.

As vivências universitárias¹ desempenham uma importante função na transição para o trabalho, pois as experiências vividas durante a graduação impactam, não só na formação profissional, mas também no desenvolvimento integral dos sujeitos (Almeida & Soares, 2004; Fior & Mercuri, 2004; Fior, Mercuri, Da Silva, 2013; Pachane, 2004). A vivência universitária, cada vez mais, tem sido alvo de investigação de diversos teóricos da educação e das instituições sociais (Vendramini, et al., 2004; Terenzini & Reason, 2005; Kuh, Kinzie, Bridges & Hayek, 2006).

Se por um lado, o século XX foi marcado pela ampliação do acesso ao ensino superior, por outro lado, as instituições de ensino superior (IES) não se prepararam para receber um público cada vez mais heterogêneo (Almeida & Soares, 2004; Fior, Mercuri, Da Silva, 2013; Pascarella, 2006). O aumento do contingente de estudantes universitários trouxe ao sistema de ensino superior outras preocupações, não existentes anteriormente, quando existiam poucas opções de cursos e de instituições de ensino e quando o mercado de trabalho era relativamente estável (Taveira, 2000). Segundo Kuh et al. (2006) e Terenzini e Reason (2005), as universidades americanas, por exemplo, sofrem com problemas como evasão e permanência prolongada, desde fins dos anos 1980, e a situação não tem sido revertida, a despeito das intervenções realizadas pelas instituições de ensino. No Brasil, a situação não é diferente. Ghizoni e Teles (2005) indicam que a evasão nas instituições de ensino brasileiras varia de 20 a 50%, especialmente entre estudantes de 1º semestre.

¹Segundo Pachane (2004), experiência ou vivência universitária são todas as situações relacionadas ao fato de o aluno estar realizando um curso de nível superior.

Internacionalmente, percebe-se uma articulação teórica mais consistente, no que diz respeito ao estudo da vivência no ensino superior, que influencia as pesquisas brasileiras sobre o tema. Atualmente, são realizadas duas grandes pesquisas no mundo, que buscam traçar o perfil do estudante universitário: *National Survey of Student Engagement* (NSSE) e *Australasian Survey Student Engagement* (AUSSE) (Kuh et al., 2006; Terenzini & Reason, 2005; Trowler, 2010a). Essas são pesquisas de larga escala realizadas em território norte-americano e australiano, respectivamente, sobre a experiência universitária dos jovens e sobre o perfil de cada instituição de ensino superior. Nestas pesquisas são investigados aspectos sócio demográficos, percepção sobre a estrutura da instituição e interações acadêmicas e sociais.

No Brasil, não existe iniciativa de pesquisa da mesma envergadura da NSSE ou AUSSE no que concerne à investigação da experiência universitária e seus efeitos sobre a aprendizagem e preparação para atuação profissional. Atualmente, a única iniciativa de investigar o perfil do estudante universitário concluinte no país é do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC), que realiza um levantamento sobre características sóciodemográficas e percepção do estudante sobre a qualidade da instituição de ensino entre os estudantes que realizaram o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

No que diz respeito à investigação de variáveis ligadas à experiência universitária, atualmente, estão organizados dois modelos teóricos, que buscam explicar o desenvolvimento do estudante na universidade. Um dos modelos é o do desenvolvimento e objetiva entender as mudanças intrapessoais ocorridas no jovem ao longo do desempenho das tarefas ocupacionais e de estudante na universidade; o segundo modelo, chamado de *college impact model* (modelo do impacto), busca investigar o impacto da vivência universitária sobre o desenvolvimento intra e interpessoal do estudante. Estes modelos,

entretanto, foram criados com base na realidade norte-americana e são amplamente utilizados nos estudos nacionais (Fior, 2008), carecendo de adaptações à realidade brasileira. Assim, é muito importante que mais estudos sobre a experiência universitária sejam realizados no território nacional, para formar uma visão mais ampla sobre os fenômenos associados à vivência na universidade no Brasil.

Dentre as variáveis descritas nos modelos do impacto, o envolvimento acadêmico tem merecido destaque nas pesquisas internacionais, pois diversos estudos têm apontado para sua centralidade no entendimento do sucesso acadêmico (Kuh et al., 2006). Os estudos de Pike e Kuh (2005), Kuh et al. (2006), Kuh (2009), Coates (2010), Pascarella (2006) e Trowler (2010a) apontam forte correlação do envolvimento acadêmico com o desenvolvimento de habilidades em geral, pensamento crítico, notas e diminuição da evasão. No âmbito dos estudos nacionais, Fior (2008) e Fior e Mercuri (2004) corroboram os achados estrangeiros no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal advindo da experiência universitária, mas ainda são poucos os estudos brasileiros sobre o impacto do envolvimento acadêmico sobre o desenvolvimento psicossocial do estudante. As pesquisas atuais concentram seus esforços no entendimento do ingresso do estudante no ambiente universitário, por conta das dificuldades de adaptação encontradas por esses estudantes e pelo aumento da evasão verificado nas últimas décadas (Kuh et al., 2006; Reason, Terenzini & Domingo, 2006; Terenzini & Reason, 2005).

Em relação aos estudos sobre a transição para o mercado de trabalho, verifica-se uma necessidade de ampliar o conhecimento acerca das variáveis que contribuem para o sucesso da transição, bem como do impacto da experiência universitária sobre a formação profissional e sobre o desenvolvimento dos indivíduos. Além disso, a investigação de fatores que podem auxiliar na entrada no mercado de trabalho fornece importante subsídio às instituições de ensino superior na elaboração e implantação de políticas de desenvolvimento

estudantil, empregabilidade e preparo para vida laboral. Assim, de maneira geral, este trabalho pretende contribuir para o entendimento da influência do envolvimento acadêmico sobre variáveis que interferem no alcance de resultados desejáveis da experiência universitária, como o sucesso na transição para o mundo do trabalho. De modo mais específico, esta pesquisa investiga a relação existente entre o envolvimento acadêmico e a autoeficácia na transição para o trabalho.

O presente trabalho foi organizado em oito partes, que apresentam todas as considerações sobre o estudo. Nesta seção, foi apresentada uma introdução aos temas que serão tratados na dissertação. Já as seções 1,2 e 3 apresentam os fundamentos teóricos da pesquisa, a saber: 1. versa sobre o fenômeno da transição da universidade para o trabalho, suas características e desafios; 2. trata da definição das experiências universitárias, modelos teóricos e principais estudos na área e dedica especial atenção à descrição de uma das variáveis de pesquisa, o envolvimento acadêmico; 3. apresenta os principais modelos de carreira da atualidade, com ênfase à abordagem sócio-cognitiva de carreira, que descreve a segunda variável de pesquisa: a autoeficácia na transição para o trabalho.

Em seguida são apresentados os objetivos da pesquisa (quarta seção) e o método (quinta seção). Na quarta seção, junto aos objetivos da pesquisa, será possível conhecer as hipóteses levantadas, bem como a representação gráfica do problema de pesquisa. Na descrição do método são apresentadas as etapas realizadas, os instrumentos utilizados e uma breve caracterização da amostra.

Após isso, demonstra-se os resultados na parte seis, onde será possível conhecer as análises estatísticas. Por fim, estão apresentados os elementos de discussão entre os resultados alcançados e os modelos teóricos na sétima seção e as considerações finais da pesquisa na última parte.

TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE-TRABALHO

Antes de apresentar as características e desafios da transição do ensino superior para o trabalho, é importante fazer algumas considerações sobre o conceito de transição, de maneira a contextualizar teoricamente o fenômeno.

1.1 Transições: Definição

Transição é qualquer evento ou não-evento que produza mudanças pessoais no sujeito; para que um evento ou não-evento seja considerado uma transição, é preciso que ele seja reconhecido pelo sujeito como promotor de mudanças nas crenças, valores, papéis sociais e rotinas. Assim, percebe-se que a noção de transição não está centrada no fato em si, mas nas consequências geradas sobre o indivíduo (Anderson et al, 2012).

Este conceito de transição, amplamente aceito na literatura contemporânea, tem como principal expoente Nancy Schlössberg (1995) e é referenciada por Magalhães (2011) e Vieira (2012) em estudos sobre transições de carreira. O Modelo Transicional busca explicar os processos de transição, que apesar da diversidade de pessoas e de transições que ocorrem ao longo da vida, o processo é relativamente igual para as pessoas de modo geral (Anderson et al, 2012). Segundo as autoras, 4 fatores, chamados de Sistema 4 S, referentes às iniciais em inglês (4 S System) influenciam o processo de transição: Situação (*Situation*), Pessoa (*Self*), Apoio (*Support*) e Estratégias (*Strategies*).

A Situação (*Situation*) diz respeito à natureza do evento/não-evento que serviu de gatilho; o tipo de situação enfrentada é uma variável importante para a transição. As situações podem ser previstas ou imprevistas, desejadas ou não pelo sujeito. Sobre a situação, é importante analisar o nível de controle do sujeito, as necessidades de mudança dos papéis e a

existência de estressores concomitantes. No caso das transições de carreira, Magalhães (2011) sinaliza que normalmente elas são acompanhadas por mudanças (alterações de conteúdo, perdas ou incorporações) de papéis sociais, que são centrais na formação do autoconceito (Super,1963).

Sobre a Pessoa (*Self*), é importante analisar variáveis sociodemográficas, saúde, etnia, capacidades individuais, saliência dos papéis sociais, interesses, valores, habilidades transferíveis, otimismo e autoeficácia. No que diz respeito à carreira, a confiança que o sujeito tem sobre sua capacidade para lidar com o evento é uma variável relevante para a implementação de comportamentos funcionais frente à mudança (Magalhães,2011, Vieira,2012).

Em relação ao Apoio (*Support*), refere-se à rede de apoio social que o sujeito consegue identificar e utilizar durante as transições. Em um estudo conduzido por Samssudin e Barros (2010) com finalistas de diversos cursos superiores em Lisboa, as autoras verificaram que a autoeficácia na transição para o trabalho foi fortemente relacionada à percepção de apoio social por outros em geral. O estudo sugere que a percepção de apoio por parte de amigos, professores e familiares (nessa ordem) está relacionado à confiança do sujeito ao enfrentar a transição para o mercado de trabalho.

No que concerne às estratégias (*Strategies*), é preciso avaliar a capacidade do indivíduo para planejar e implementar as estratégias adequadas para o enfrentamento da transição. No campo da transição universidade-trabalho, o sujeito será requerido a desempenhar uma série de tarefas pertinentes a esta etapa, como sinalizam Herr (1999), Lent et al. (1999), Samssudin (2009) e Vieira (2012).

As transições podem ser geradas por eventos pertencentes às diversas esferas da vida humana e ao longo de todo o ciclo de vida. No campo das carreiras, a compreensão das transições tem permitido um aprofundamento do olhar acerca dos desafios impostos pela

contemporaneidade, tão marcada por alterações constantes dos contextos e regras de trabalho. O modelo transicional apresentado acima, favorece esse entendimento, mas ainda carece de aprofundamento sobre a centralidade de cada uma das variáveis do modelo (Vieira, 2012).

A conclusão do ensino superior e ingresso no mercado de trabalho é um evento que pode ser caracterizado como transição, pois exige mudanças de comportamento e nas relações daqueles que deixam o papel de estudante e passam a assumir apenas o papel de trabalhador (Vieira, 2012; Magalhães & Teixeira, 2013). Esta transição tem características próprias e por se configurar como cenário do presente estudo, será abordada em tópico específico, que se segue abaixo.

1.2 Transição Ensino Superior-Trabalho

A transição da escola para o trabalho é um processo formado por três etapas: longo período de preparação, ingresso no mercado de trabalho e adaptação (Herr, 1999, Lent et al., 1999). Segundo Campbell e Heffernan (1983), o principal objetivo desta etapa é se preparar para uma ocupação e obter uma posição no mercado de trabalho. Este entendimento, porém, não é unânime entre os teóricos da área. Vieira e Coimbra (2006b) fizeram uma extensa revisão de literatura acerca da definição de sucesso na transição escola-trabalho e concluíram que ainda não há um consenso sobre os critérios que a definem, especialmente, no que diz respeito aos critérios subjetivos (Vieira, 2012). Segundo os autores, a literatura contemporânea divide-se em definições com foco nas dimensões objetivas (consecução de emprego, nível salarial e posição hierárquica) e definições centradas na investigação das dimensões subjetivas de sucesso profissional (satisfação no trabalho e congruência entre escolha e ocupação). Hoje, no entanto, há um predomínio de estudos acerca dos aspectos sociológicos e econômicos em detrimento do aprofundamento

dos aspectos psicossociais, que ajudam a compreender como o indivíduo pode ser sujeito ativo no processo de transição universidade-trabalho (Vieira,2012).

Neste estudo, consideraremos o objetivo de carreira colocado por Campbell e Heffernan (1983): preparação para uma ocupação e obtenção de uma posição no mercado de trabalho. Segundo os autores, para alcançar este objetivo, o sujeito em transição deve ser capaz de realizar as seguintes tarefas:

a) Avaliar características pessoais e do mundo do trabalho antes de entrar no mercado do trabalho – esta tarefa envolve as habilidades de conhecer a si mesmo e fontes de informação sobre ocupações e carreira, compreender e usar as informações obtidas, relacionando-as com seus atributos pessoais.

b) Se engajar na tomada de decisão - esta tarefa engloba a percepção da necessidade de escolher uma ocupação dentre alternativas ocupacionais, que deverão ser avaliadas com base em informações e no autoconhecimento. Além disso, o sujeito deve fazer uma escolha inicial, planejar a implementação desta escolha e possuir escolhas alternativas caso a primeira não funcione.

c) Implementar planos de preparação para o trabalho – nesta tarefa, o sujeito deve compreender a relevância de se preparar para ocupar uma posição de trabalho, conhecer os requisitos de preparação para a ocupação escolhida e identificar e selecionar as melhores formas de se preparar.

d) Apresentar uma performance adequada às demandas do ambiente organizacional durante a preparação - esta tarefa diz respeito à necessidade do sujeito obter experiências preparatórias adequadas, através do conhecimento das regras organizacionais e do estabelecimento de relações sociais significativas no ambiente de trabalho.

e) Obter uma posição na ocupação escolhida – esta tarefa engloba as ações relativas ao comportamento de busca de emprego, que incluem: localizar oportunidades de emprego,

extrair informações relevantes sobre as oportunidades ofertadas, selecionar as oportunidades de emprego relevantes (de acordo com suas características pessoais e interesses), agir em busca da oportunidade escolhida, apresentando um currículo adequado e performance satisfatória no processo seletivo, aceitar ou rejeitar a oportunidade e, por fim, repetir as ações de busca de emprego sempre que for necessário.

No que concerne à percepção dos sujeitos, estudos com recém-egressos do ensino superior apontam que o período de transição da universidade para o mercado de trabalho é marcado por tensão e angústia, pois estes jovens associam o momento de transição à alta competitividade, ocasionada pela falta de oportunidades e pela exigência de alta qualificação no mercado de trabalho (Melo & Borges, 2007; Bardagi et al, 2006; Gondim, Brain & Chaves, 2003). Um estudo qualitativo realizado por Teixeira (2002) corrobora os achados da literatura sobre o temor dos estudantes acerca da transição para o trabalho. Segundo o autor, os participantes, apesar de terem demonstrado otimismo em relação à transição, alegaram que se sentiam inseguros por conta da percepção de baixa oferta de emprego e por receio de não serem bem-sucedidos na busca por trabalho. Já na pesquisa realizada por Bardagi et al (2006) os estudantes que possuíam maior otimismo e menor percepção de dificuldades na transição eram aqueles que declararam estar muito satisfeitos ou satisfeitos com a escolha profissional.

Outro estudo, no entanto, conduzido por Bardagi e Boff (2010) com estudantes concluintes de uma universidade privada no Brasil mostram que 60% dos estudantes estão confiantes com o alcance da meta de conseguir um emprego após a formatura e que os estudantes da área de Exatas estão mais otimistas que os da área de Saúde. Segundo as autoras, o otimismo frente a transição advém, muitas vezes, da falta de conhecimento sobre a dinâmica de ingresso no mercado de trabalho.

Na pesquisa realizada por Magalhães e Teixeira (2013) com estudantes finalistas sobre preditores de busca de emprego, os autores encontraram baixa correlação entre aspectos disposicionais (motivação, autoeficácia e otimismo) e comportamento de busca de emprego. Além disso, estudantes com maior locus de controle externo apresentavam comportamento de busca de emprego mais intenso. Neste estudo, a variável que apresentou diferenças significativas entre os grupos foi valores de carreira. Os estudantes foram divididos em três grupos: valor de estabilidade financeira, valor de ganhos financeiros altos e valor de fazer o que mais gosta. O grupo que apontou como valor principal a estabilidade financeira apresentou maior comportamento de busca de emprego e maior necessidade financeira, ao tempo que possui menor autoeficácia do que o grupo que atribuiu o valor mais alto a fazer o que mais gosta. Este mesmo grupo que busca estabilidade também percebeu o mercado de trabalho de maneira negativa. Assim, os resultados do estudo sugerem que a percepção negativa do mercado associada à necessidade financeira e à externalidade de controle sobre a empregabilidade acaba por intensificar o comportamento de busca de emprego.

Dentro desse contexto, soma-se o hiato existente entre a formação universitária e as demandas do mercado de trabalho (Campos, et al., 2008; Gondim et al.; 2003, Morgado, 2001; Rodriguez-Moreno & Torrado-Fonseca, 2001). Para estes autores, o ensino superior não tem preparado os estudantes adequadamente para enfrentar o mundo do trabalho, pois ainda tem se ocupado apenas do desenvolvimento do núcleo técnico e científico da formação. O estudo realizado por Gondim et al. (2003) sobre a percepção de profissionais da área de recursos humanos sobre o perfil profissional e a formação escolar indica que o mercado de trabalho tem requerido profissionais com habilidades interpessoais (liderança no gerenciamento de conflitos e capacidade de persuasão, por exemplo) e cognitivas (resolução de problemas, raciocínio lógico e facilidade para aprender). Contudo, a formação

universitária tem sido deficitária no desenvolvimento destas habilidades, segundo a percepção dos entrevistados.

2. EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA E ENVOLVIMENTO ACADÊMICO

2.1 Experiência Universitária

As vivências universitárias representam um percurso de participação ativa e não formal, onde o cumprimento curricular compõe apenas parte da formação do estudante. No ambiente universitário, o estudante é impelido a dialogar com diversos atores sociais, bem como a se inserir em diferentes atividades acadêmicas, como estágios, monitorias, iniciação científica, intercâmbios, associações culturais, atividades voluntárias e organizações estudantis, que têm uma importância ímpar no desenvolvimento das competências pessoais e sociais (Barros, 2002; Fior & Mercuri, 2004).

Para Almeida e Soares (2004) e Gonçalves (2000), o Ensino Superior exige do sujeito a realização de tarefas que impactam nos seguintes domínios: a) Acadêmico, estabelecimento de novas estratégias de aprendizagem, para atender ao novo sistema de avaliação; b) Social, amadurecimento do padrão de relacionamento com família, pares e professores; c) Pessoal, estabelecimento da identidade e fortalecimento de autoestima e d) Vocacional, desenvolvimento de identidade vocacional, a partir da identificação com o curso escolhido. Segundo Terenzini e Reason (2005), não há dúvidas de que as experiências construídas pelos estudantes durante o período universitário influenciam no alcance de importantes resultados ao desenvolvimento integral do sujeito, como: aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades cognitivas de alta complexidade, desenvolvimento psicossocial, benefícios ocupacionais e financeiros e qualidade de vida. Em consonância com a percepção dos autores, Polydoro e Primi (2004) afirmam que o ensino superior é um momento promotor de mudanças nos sujeitos, pois desafia valores e atitudes.

Kuh (1995;1996) investigou a percepção dos estudantes sobre a contribuição das atividades realizadas fora de sala de aula no processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, relacionando as atividades às mudanças percebidas e vice-versa. O autor observou que os estudantes percebiam que uma mesma categoria de atividades promovia diferentes mudanças, assim como uma única mudança era promovida por diversas categorias de atividades. Algumas correlações foram observadas, como a positividade da relação entre aprendizagem e relacionamento com pares e professores e como as atividades de trabalho foram relacionadas a quase todos os domínios de mudança.

No campo da pesquisa sobre o impacto da experiência universitária sobre o desenvolvimento dos estudantes, Pascarella (2006) chama a atenção para o aumento expressivo de investigações nessa área nas últimas décadas e para a necessidade de realização de pesquisas que contemplem a diversidade de perfis estudantis que hoje encontra-se na universidade. É preciso investigar como a experiência universitária afeta os diferentes grupos de estudantes, pois a própria diversidade de estudantes já gera novos impactos sobre a experiência no ensino superior. O autor ressalta que o perfil tradicional de estudante universitário – estudante oriundo de ensino médio, que possui entre 18 e 24 anos, não trabalha e possui poucas responsabilidades familiares – é cada vez menos expressivo nas universidades americanas. No Brasil, a realidade não é diferente. No último censo da educação superior, publicado em 2014, mostra que há um aumento da diversidade de grupos de estudantes nas instituições de ensino brasileira. Atualmente, a maior parte da população universitária no Brasil tem mais de 25 anos, quando o esperado era que tivessem entre 18 e 24 anos.

Sobre os modelos teóricos existentes, o campo de estudo das vivências universitárias é marcado pela existência de duas vertentes: modelo do desenvolvimento e modelo do impacto (*college impact models*). Enquanto o primeiro as mudanças intraindividuais

causadas pelos processos e estruturas internas do sujeito ao longo da trajetória acadêmica, as abordagens do impacto preocupam-se com o papel do ambiente, da experiência universitária e das interações sociais no desenvolvimento dos estudantes: comportamentos e mudanças (Mercuri & Polydoro, 2004; Terenzini & Reason, 2005; Vendramini et al., 2004). Apesar das diferenças no olhar, ambas as abordagens afirmam que o processo de adaptação ao ensino superior e o sucesso escolar são frutos da interação entre fatores pessoais e contextuais, (Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006).

Neste trabalho, utilizar-se-á as contribuições da abordagem do impacto, pois como este trabalho refere-se à investigação do impacto do envolvimento acadêmico sobre a formação de autoeficácia na transição para o trabalho estas abordagens fornecem maior subsídio teórico, para a investigação proposta no problema de pesquisa. Segundo Terenzini e Reason (2005), as principais teorias que investigam o impacto da vivência universitária sobre o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos são: Modelo Teórico do Ambiente Acadêmico de Pascarella e a Teoria da Integração Acadêmica e Social de Tinto. As abordagens descritas acima, isoladamente, não esgotam o tema; cada uma contribui de maneira complementar, para o entendimento da vivência universitária, bem como das variáveis envolvidas (Terenzini & Reason, 2005). Os autores recomendam o uso conjunto das abordagens, para se alcançar visões mais integradas dos fenômenos associados à experiência universitária e dos resultados a ele associados.

2.2 Modelo Teórico do Ambiente Acadêmico

O modelo teórico desenvolvido por Pascarella (1985) considera que o desenvolvimento cognitivo, especialmente o aprendizado do estudante é influenciado direta e indiretamente por conjuntos de variáveis, divididas da seguinte maneira:

1. Características estruturais e organizacionais da instituição – tamanho, proporção professor/aluno, estrutura física, unidades de apoio ao discente;
2. Características do estudante ao ingressar na universidade – gênero, idade, raça, desempenho escolar anterior, dados sociodemográficos, características de personalidade e aptidões;
3. Ambiente institucional – atividades extracurriculares, ambiente cultural, participação dos estudantes;
4. Frequência e natureza das interações com os agentes de socialização – pares, professores e colaboradores;
5. Qualidade do esforço que o estudante dispensa às atividades acadêmicas – elemento central na aprendizagem do estudante.

A figura 01, abaixo, apresenta as relações existentes entre os grupos de variáveis do modelo de Pascarella (1985, p.50):

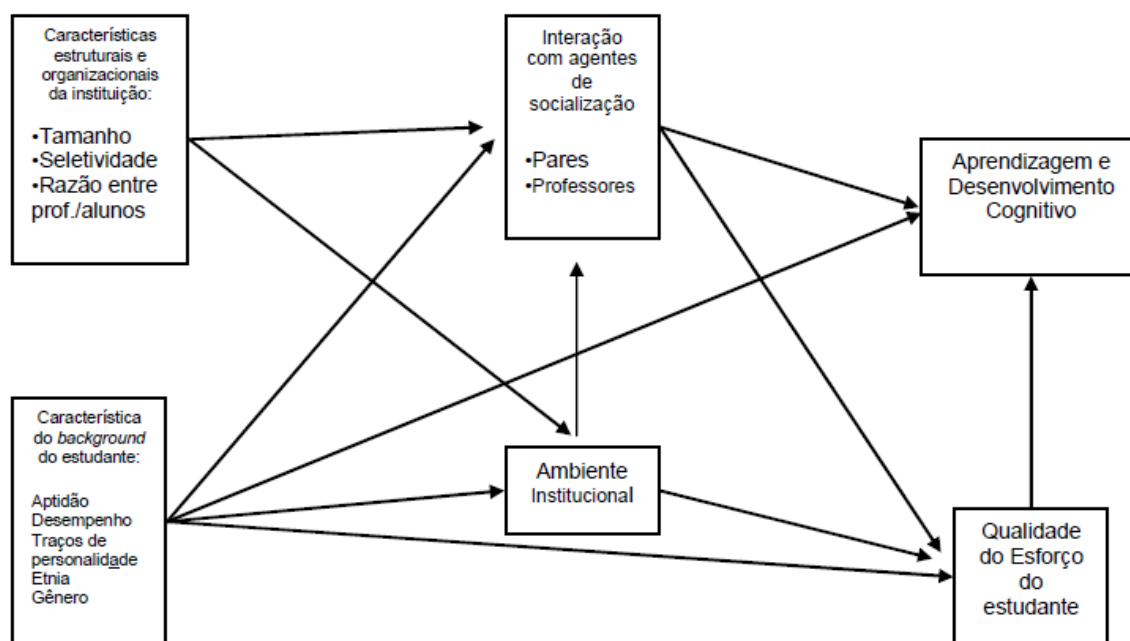


Figura 1: Modelo geral de Pascarella para avaliar os efeitos de diferentes ambientes universitários sobre a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Nota: Traduzido pela autora

Neste modelo, observa-se que a qualidade do esforço do estudante é influenciada diretamente pelo ambiente institucional, pela interação com os agentes de socialização e pelas características pessoais do estudante. Além disso, a qualidade do esforço influenciará diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, assim com as interações sociais e as características do estudante.

2.3 Modelo de Integração Acadêmica e Social

O modelo da integração acadêmica e social de Tinto (1997) representa um paradigma nos dias de hoje, no que concerne aos estudos sobre o fenômeno de evasão/permanência no ensino superior. Segundo Cabrera, Castañeda, Nora & Hengstler (1992), o modelo de Tinto indica que a persistência é fruto da interação entre características do sujeito (motivação e habilidades acadêmicas) e as características sociais e acadêmicas da instituição sobre os compromissos do estudante com a graduação e com a instituição de ensino. Em 1997, Tinto inseriu novos elementos, como a importância da sala de aula, formando um complexo sistema de variáveis, que influenciam a decisão do estudante, conforme mostra a figura 02 (Tinto, 1997, p.615):

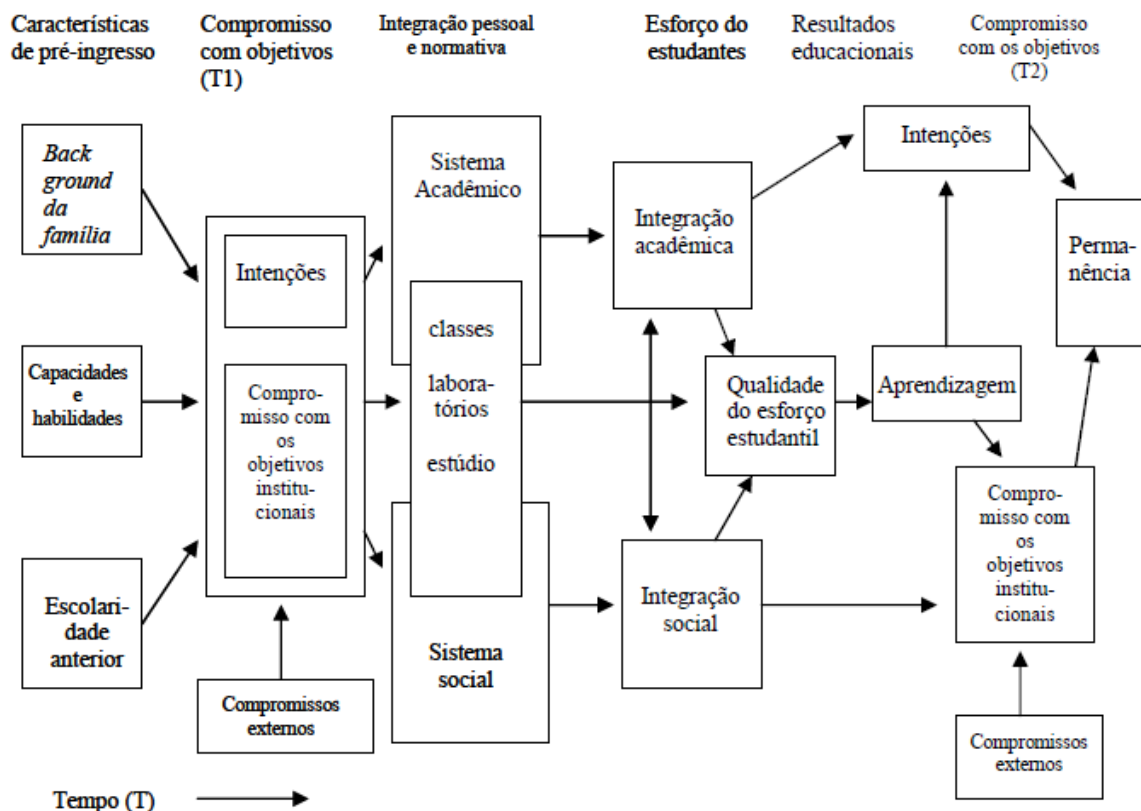


Figura 2: Modelo sobre a relação entre sala de aula, aprendizagem e permanência elaborado por Tinto.

Nota: Traduzido pela autora

No modelo de Tinto (1997), pode-se perceber que a qualidade do esforço estudantil é influenciado diretamente pela integração acadêmica e pela integração social aos sistemas institucionais e que, assim como no modelo de Pascarella (1985), influencia diretamente a aprendizagem do estudante (Terenzini & Reason, 2005 e Fior, 2008). Segundo o modelo de Tinto, então, a qualidade do esforço influencia indiretamente a decisão do estudante em permanecer ou evadir.

Terenzini e Reason (2005), em uma tentativa de integrar as diferentes abordagens teóricas que versam sobre o impacto da universidade sobre o estudante, criaram um modelo multidisciplinar sobre o fenômeno. Neste modelo, os autores contemplam os princípios teóricos de Pascarella (1985), Astin (1985,1993) e Tinto (1975,1993) sobre experiência

universitária e as contribuições de Berger e Milem (2000) sobre o impacto da estrutura organizacional sobre os estudantes. Este modelo afirma que os estudantes ingressam no ensino superior com uma série de características sócio-demográficas e experiências escolares pré-universitárias que influenciarão substancialmente a forma como ele irá aproveitar as oportunidades de aprendizagem oferecidas pela instituição de ensino. Assim, neste modelo, a vivência universitária é fortemente influenciada por três aspectos: organização interna da instituição, como políticas, programas, currículos e cultura docente; ambiente de interação entre os agentes de socialização, onde ficam marcadas as atitudes e crenças dos estudantes e dos demais atores do cenário universitário e as experiências individuais do estudante, que incidem mais diretamente sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do próprio estudante.

Em um trabalho apresentado na *Association of Higher Education* em 2005, os autores elencaram sete dimensões fundamentais para os estudos sobre o sucesso escolar de estudantes de primeiro ano de curso universitário. Segundo os autores, o primeiro ano do curso deve ser encarado como um momento singular da vivência universitária que requer esforços específicos da instituição de ensino, como: 1. Realização de políticas apropriadas de suporte a estudantes ingressantes; 2. Realização de programas de recrutamento e admissão adequadas à missão da instituição; 3. Indicar os ingressantes como prioridade para o corpo docente; 4. Oferecer serviços que abarquem as diferentes necessidades dos ingressantes; 5. Engajar os estudantes em atividades dentro e fora de sala de aula, promovendo o desenvolvimento de habilidades que o ajudarão a alcançar resultados positivos, pois o impacto da universidade sobre o estudante dependerá do quanto ele se engaja nas atividades acadêmicas; 6. Garantir que os ingressantes tenham acesso a diferentes pessoas e modos de ver o mundo; 7. Conduzir avaliações e manter associação com outras organizações, a fim de garantir a melhoria do desenvolvimento dos estudantes.

Segundo os modelos teóricos apresentados, percebe-se que o estudo das vivências universitárias requer a consideração de variáveis tanto ambientais quanto individuais. Além disso, os modelos indicam que a importância da formação universitária ultrapassa a perspectiva unilateral da formação profissional; a experiência em nível superior impacta na formação integral e no desenvolvimento psicossocial do sujeito (Almeida & Soares, 2004; Barros, 2002; Fior & Mercuri, 2004; Gonçalves, 2000; Pachane, 2004; Vendramini et al., 2002). Os autores são unânimes em afirmar, no entanto, que a qualidade e a intensidade das mudanças dependem da percepção e da avaliação do sujeito sobre a importância da experiência universitária e da dedicação do estudante em participar das atividades acadêmicas, ou seja, dependem do envolvimento acadêmico do estudante (Coates, 2010; Kuh, 2009).

2.4 Envolvimento Acadêmico

O construto envolvimento acadêmico é nomeado de diferentes formas na literatura contemporânea: engajamento acadêmico (Pike & Kuh, 2005; Kuh, 2009), envolvimento acadêmico (Astin, 1984; Fior, 2008, Pike & Kuh, 2005) e integração acadêmica e social (Cabrera et al., 1992; Tinto, 1997). Os autores alegam, no entanto, que todas as nomeações possuem as premissas de que o estudante aprende a partir do que ele faz na universidade e que o nível de participação dele nas atividades é influenciado pelas estratégias e práticas institucionais, assim como o impacto da experiência universitária sobre o desenvolvimento do estudante vai depender da qualidade do esforço e do nível de envolvimento dele nas atividades acadêmicas e não-acadêmicas (Pascarella, 2006; Kuh, 2009). No presente estudo, optou-se por utilizar o termo envolvimento acadêmico, seguindo a sugestão apontada por Fior (2008) em um estudo brasileiro sobre interação com pares e envolvimento acadêmico.

Envolvimento acadêmico é um construto teórico, que fora assim cunhado por Astin (1984) pela primeira vez e diz respeito à qualidade e quantidade de esforço despendido pelo estudante na realização das atividades e práticas acadêmicas (dentro e fora de sala de aula), que contribuem para o seu desenvolvimento (Trowler, 2010a). Este construto começou a ser estudado com mais profundidade e interesse a partir da década de 1990, com o crescimento e aumento da diversidade dos estudantes nas instituições de nível superior (Coates, 2010). No início dos estudos, as pesquisas estavam mais voltadas para os aspectos ligados à instituição de ensino (estratégias de promoção) e às características pré-universitárias e sócio-demográficas dos estudantes. Contudo, com o tempo, os estudos voltaram-se mais para o impacto do envolvimento acadêmico no desenvolvimento do estudante durante a graduação.

Trowler (2010b), após extensa revisão de literatura sobre o tema, percebeu que os estudos na área concentram-se em três grandes categorias, a saber: 1. Envolvimento acadêmico na aprendizagem individual – estudos que consideram que o envolvimento acadêmico gera resultados acadêmicos desejáveis e, portanto, não há muito questionamento na literatura sobre a importância desse construto e que a responsabilidade sobre o envolvimento acadêmico é compartilhada entre estudante e universidade; 2. Envolvimento acadêmico relacionado a estruturas e processos – agrega os estudos que investigam os programas das instituições de ensino, demonstrando que instituições que contemplam estratégias de envolvimento acadêmico em suas práticas possuem melhores resultados e 3. Envolvimento acadêmico e identidade – refere-se aos estudos que relacionam as características dos grupos de estudante ao nível e tipos de envolvimento.

Diante da diversidade de estudos abarcados pela área de envolvimento acadêmico, a partir dos anos 2000, George Kuh definiu envolvimento acadêmico como o tempo e o esforço dispensado pelos estudantes na realização de atividades que promovem resultados

desejáveis, bem como o que as instituições fazem para incentivar os estudantes a participar de tais atividades. Assim, percebe-se que o conceito de envolvimento acadêmico possui duas dimensões de análise: o estudante e a universidade (Trowler,2010a).

No que diz respeito ao estudante, Fredericks, Blumenfeld e Paris (2009) perceberam que o envolvimento acadêmico representa a atitude do estudante frente à experiência acadêmica e tal atitude é composta por três dimensões: 1.Engajamento comportamental, que refere-se ao cumprimento das normas e das atividades propostas, 2.Engajamento emocional, que diz respeito às reações afetivas frente às experiências acadêmicas, como interesse e senso de pertencimento e 3. Engajamento cognitivo, referente ao investimento no aprendizado para além do que é requerido pela instituição. A atitude do estudante em relação a cada uma das dimensões pode ser positiva, neutra ou negativa. As atitudes positivas e negativas representam estilos de envolvimento, enquanto que a atitude neutra conota a falta de envolvimento acadêmico.

A investigação da atitude do estudante referente ao envolvimento acadêmico, por sua vez, foi proposta a partir da descrição de cinco dimensões definidas por Coates, 2007; Trowler, 2010 e Kuh, 2009:1. Aprendizagem ativa; 2. Participação em atividades acadêmicas desafiadoras; 3. Interações com estudantes e professores; 4. Envolvimento em experiências educacionais enriquecedoras e 5. Sentimento de legitimidade e suporte da comunidade acadêmica. Com o intuito de criar uma medida confiável para verificação do envolvimento acadêmico e dos resultados a ele associado, o Centro Nacional de Gerenciamento de Sistemas da Educação Superior Americano criou o *National Survey Student Engagement* (NSSE). O NSSE representa hoje o maior levantamento sobre experiência acadêmica realizado entre diversas instituições norte-americanas (Estados Unidos e Canadá). O instrumento utilizado pelo NSSE, que avalia o envolvimento acadêmico é o *College Student Report* (CSR), que foi criado com base no *College Student*

Experience Questionnaire (CSEQ). O NSSE visa, prioritariamente, oferecer às instituições de ensino, dados de alta qualidade sobre o envolvimento dos estudantes nas experiências acadêmicas, pois este é um importante indicador de aprendizagem e desenvolvimento estudantil (Kuh,2009).

Com base no NSSE, foi criado o *Australasian Survey of Student Engagement* (AUSSE), que também objetiva fornecer informações sobre a vivência universitária e seu impacto no aprendizado do estudante entre instituições de ensino australianas e neozelandesas. O instrumento que investiga o envolvimento acadêmico, o suporte oferecido pelas instituições de ensino e os resultados deles derivados no AUSSE é o *Student Engagement Questionnaire* (SEQ). A tabela 01 apresenta os indicadores de envolvimento acadêmico e a tabela 02 mostra as medidas de resultado investigadas pelo SEQ :

Tabela 01: Descrição das Escalas do SEQ.

Indicadores de Envolvimento Acadêmico	Descrição
Desafio Acadêmico	Expectativas e avaliações que desafiam o estudante a aprender.
Aprendizagem Ativa	Esforço do estudante para construir seu conhecimento ativamente.
Interação com Pares e Professores	Nível e natureza da interação com pares e professores.
Atividades acadêmicas enriquecedoras	Participação em atividades educacionais
Ambiente de aprendizagem de Suporte	Sentimento de legitimidade na comunidade acadêmica
Aprendizagem integrada ao Trabalho	Integração de experiências de trabalho ao estudo.
Prontidão para Carreira	Preparação para participação profissional no mundo do trabalho.

Fonte: Coates (2011).

Nota: traduzido pela autora

Tabela 02: Medidas de Resultado do SEQ

Medida de Resultado	Descrição
Pensamentos Superiores	Desenvolvimento de habilidades cognitivas de alta complexidade
Resultados Gerais de Aprendizagem	Desenvolvimento de Competências Gerais
Resultados Gerais de Desenvolvimento	Desenvolvimento de formas gerais de desenvolvimento individual e social.
Média Global	Média global alcançada até agora.
Intenções de Partida	Intenções de não estudar no período seguinte.
Satisfação Geral	Satisfação geral com a experiência acadêmica.
Prontidão para Carreira	Preparação para participação profissional no mundo do trabalho.

Fonte: Coates (2011).

Nota: traduzido pela autora

A tabela 01 apresenta os indicadores do envolvimento acadêmico que estão presentes na versão mais recente do SEQ. Desde que foi validado em 2006, o SEQ tem passado por constantes estudos de aprimoramento, de forma ampliar o espectro de investigação do construto. Na primeira versão, além dos cinco indicadores do CSR, o SEQ incluiu um sexto fator: trabalho integrado ao estudo. Em 2009, após novos estudos, outro fator foi incorporado à escala: a prontidão para carreira (Coates, 2011). Já a tabela 2 apresenta as medidas dos resultados, que são associados ao envolvimento acadêmico. Diversas pesquisas internacionais e algumas nacionais corroboram as expectativas de resultado indicadas pelo SEQ (Fior, 2008).

Com base nos indicadores atitudinais do envolvimento acadêmico, descritos no SEQ, Coates 2010 descreveu a formação de quatro estilos de envolvimento: intenso, independente, colaborativo e passivo. Estudantes com estilo de envolvimento “Intenso” apresentam atitudes positivas nas esferas sociais e acadêmicas do envolvimento. Já os estudantes que

possuem estilo “Independente” demonstram atitudes positivas apenas na esfera acadêmica, enquanto a esfera social é marcada por uma atitude neutra ou negativa. Assim, enquanto o estilo “Intenso”, além de participar ativamente das atividades acadêmicas, percebe a comunidade acadêmica como receptiva e desafiadora e busca interagir com pares, *staff* e professores, o estilo “Independente” mantém boa relação com corpo docente, sente-se à vontade no *campus*, mas não participa de atividades extraclasse, nem compartilha estratégias colaborativas de aprendizagem. No polo oposto do envolvimento acadêmico, encontram-se os estilos “Colaborativos” e “Passivos”. O estilo “Colaborativo” é representado por sujeitos que possuem atitude positiva na esfera social e atitudes neutras ou negativas na esfera acadêmica, participando ativamente de atividades de interação social. Já o último estilo, chamado de Passivo, são os estudantes que quase não participam das atividades acadêmicas dentro ou fora do *campus*, apresentando atitude negativa em ambas as esferas. A predominância de atitudes neutras nas dimensões comportamentais, afetivas e cognitivas de ambas as esferas (sociais e acadêmicas) indica ausência de envolvimento acadêmico.

Baseado nos estudos realizados a partir do NSSE, Kuh, Hu & Vesper (2000, citado por Luo; Drake,2005) identificou 10 tipos de estudantes, a partir do padrão de engajamento acadêmico deles na graduação e Pike e Kuh (2005) desenvolveram uma tipologia de instituição de ensino, a partir do padrão de engajamento do corpo discente. Sobre a tipologia de estudantes desenvolvida por Kuh et al (2000, citado por Luo e Drake,2005), os autores descreveram os seguintes padrões de envolvimento acadêmico: 1. desengajado – pouco envolvimento em qualquer tipo de atividade acadêmica; 2. Recriador – alta dedicação para esportes e exercícios/ baixa dedicação para outras atividades; 3. Social - alta interação com os pares; 4. “*Collegiate*” – alta participação em atividades extracurriculares; 5. Científico – alta dedicação a atividades científicas e quantitativas; 6. Individualista – alta interação apenas com pares e participação em atividades artísticas, 7. Artístico – alta participação em

atividades artísticas e alta interação com professores; 8. “Grind” – alto nível de esforço acadêmico; 9. Intelectual – alto engajamento em todo tipo de atividade promovida pela instituição e 10. Convencionais – padrão misto de envolvimento.

No Brasil, atualmente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), órgão ligado ao MEC, aplica um instrumento para medir a percepção sobre o processo formativo entre estudantes que foram convocados para realização do Exame Nacional do Estudante (ENADE). Este instrumento é aplicado desde o ENADE de 2013 e às Instituições de Ensino Superior (IES) é fornecido um relatório por curso, apresentando um diagnóstico sobre a percepção do corpo discente (INEP, 2015). O instrumento, no entanto, não contempla os aspectos atitudinais do envolvimento acadêmico. Em 2013, Fior, Mercuri e Silva publicaram um estudo de validação de uma escala que objetiva avaliar o envolvimento acadêmico em estudantes brasileiros. Os autores destacam que trata-se da primeira tentativa no Brasil de validação de uma escala que investigue especificamente o envolvimento acadêmico e reforçam a necessidade de aprofundamento dos estudos dessa variável em território nacional. A escala construída por eles apresentou estrutura composta por dois fatores: participação em atividades obrigatórias e participação em atividades não-obrigatórias e índices de consistência interna adequados. O instrumento, no entanto, não contempla as dimensões do envolvimento acadêmico ligadas à integração social e à preparação para carreira. Os quarenta e dois itens da escala são destinados apenas à avaliação do esforço do estudante em cumprir as exigências acadêmicas para a formação.

Neste trabalho, será utilizado o SEQ, que fora construído pelo AUSSE, por contemplar as dimensões atitudinais do envolvimento acadêmicos e incluir entre elas, atitudes ligadas à carreira. Esses indicadores são relevantes para a investigação, uma vez que esta pesquisa fora realizada com estudantes em transição da universidade para o trabalho.

A literatura atual aponta que a qualidade do envolvimento acadêmico impacta no desenvolvimento psicossocial e profissional dos estudantes (Almeida e Soares, 2004; Barros, 2002; Campos, et al., 2008, Fior & Mercuri, 2004; Gonçalves, 2000; Gondim et al., 2003; Morgado, 2001; Pachane, 2004; Rodriguez-Moreno & Torrado-Fonseca, 2001; Vendramini et al.,2002). Considerando que o envolvimento acadêmico contribui para o desenvolvimento psicossocial do estudante ao longo da formação, faz-se necessário aprofundar o conhecimento sobre sua contribuição no período de transição da universidade para o trabalho.

3. CARREIRA E AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO

3.1 Carreira: Movimentos e Modelos Teóricos

A psicologia das carreiras busca compreender os aspectos psíquicos ligados à importância e a construção da carreira pelos indivíduos, especialmente nos momentos de transição, onde aparecem conflitos e a tomada de decisão se torna imperativa. A transição da universidade para o trabalho não deixa de ser uma fase de interesse para os teóricos da área de carreiras, que ocuparam-se em investigar as variáveis pessoais, psicológicas e ambientais envolvidas nesta transição, mas ainda não existe um modelo teórico específico para análise deste período transicional (Lent & Worthington, 1999). Para entender melhor as nuances da transição de jovens para o mundo do trabalho, é preciso recorrer ao estudo das abordagens teóricas do desenvolvimento de carreira, na tentativa de encontrar uma moldura que melhor enquadre o fenômeno da transição escola-trabalho.

Os modelos teóricos que buscam explicar o desenvolvimento de carreira dos indivíduos têm passado por mudanças rápidas e importantes desde o surgimento da área enquanto campo teórico formado no início do século XX (Ribeiro, 2011, Sparta, 2003). Blocos teóricos que buscam explicar diferentes nuances das questões de carreira foram montados: modelos que buscavam indicar “qual” a melhor escolha para o sujeito, os chamados “*match models*” inauguraram a área e seus principais representantes são a Teoria Traço-Fator e a Teoria dos Tipos de Personalidade Vocacionais. Por volta da metade do século XX, os teóricos passaram a se preocupar com o processo de escolha, buscando explicar “como” o sujeito escolhe e então, surgiram as teorias do desenvolvimento, cuja teoria mais representativa é a Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Donald Super. Alguns anos depois, surgiram os modelos de tentam explicar as motivações para a escolha, ou seja, buscam compreender “porque” o sujeito escolhe determinados caminhos

profissionais e neste bloco estão contempladas as teorias de base psicodinâmica, como a Estratégia Clínica de Bohoslasky, que ganhou forte notoriedade no Brasil (Sparta,2003).

Atualmente, a área de desenvolvimento e aconselhamento de carreira tem colocado novos desafios aos estudiosos e profissionais, por conta das intensas e rápidas mudanças observadas no mundo do trabalho. As abordagens contemporâneas buscam apresentar modelos integrativos de base construtivista, que tentam explicar como as carreiras são construídas a partir dos significados dados pelo sujeito às suas experiências ocupacionais e não-ocupacionais (Ribeiro, 2011). No âmbito do presente estudo, interessa-nos particularmente as perspectivas construtivistas: Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Super, a Teoria da Construção de Carreira de Savickas e a Abordagem Sócio-cognitiva de carreira de Lent.

3.1.1 Teoria do Desenvolvimento Vocacional

A perspectiva desenvolvimentista de Super (1963,1980) procura explicar a emergência das posições ocupacionais ao longo da vida, analisando as variáveis envolvidas neste processo. Para ele, as escolhas ocupacionais são fruto das tentativas do sujeito para implementar seu autoconceito (Savickas, 2006). A partir das experiências, o sujeito tem a oportunidade de conhecer melhor a si próprio e ao ambiente, para então, traduzir e implementar o seu autoconceito ocupacional através do ingresso na vida laboral (Super, 1963).

Para Super (1980), o desenvolvimento vocacional ocorre dentro do espaço vital (*life space*), onde as pessoas desempenham nove papéis sociais (filho, estudante, pessoa engajada em lazer, trabalhador, cidadão, dono de casa, cônjuge, progenitor e aposentado) em quatro diferentes cenários: lar, sociedade, escola e trabalho. Este espaço de vida se desenrola em

um ciclo denominado ciclo vital (*life span*), que é formado pelos estágios do desenvolvimento:

1. Crescimento (0 – 14 anos) – marcada pela identificação com as figuras parentais, pelo predomínio da necessidade e da imaginação, que vão sendo substituídos pela noção de capacidade com o avançar da idade.

2. Exploração (15-24 anos) - há um predomínio de auto-análise e representação de papéis e pode ser dividido em três sub-estágios:

2.1 Tentativa (15-17 anos) – os indivíduos costumam ensaiar algumas tentativas de escolha na imaginação e nas discussões em grupo;

2.2 Transição (18-21 anos) - as considerações acerca da realidade são acentuadas à medida que o sujeito se aproxima do ingresso no mundo do trabalho;

2.3 Experiência (22-24 anos) - escolha de um campo de interesse a partir das experiências de trabalho.

3. Estabelecimento (25-44 anos) – ao encontrar uma área de interesse, há um esforço por parte das pessoas em permanecer nela. Esta etapa é dividida em duas fases:

3.1 Experiência (25-30 anos) – neste momento, pode haver ensaios em outras áreas até a consolidação de um campo de interesse e concentração de esforços para se manter;

3.2 Estabilização (31-44 anos) – há concentração total de esforços para se manter e crescer na carreira escolhida.

4. Permanência (45-64 anos) – o foco está na manutenção da posição alcançada.

5. Declínio (a partir de 65 anos) – processo de afastamento do mundo do trabalho e início do desempenho de outros papéis sociais.

Os estágios do desenvolvimento marcam pontos de decisão de carreira que o sujeito terá que realizar ao longo da vida (Ambiel,2011). Neste sentido, Savickas (1997, 2006) complementou a teoria de Super (1963) ao inserir a ideia de que os estágios do

desenvolvimento vocacional ocorrem em macro e em miniciclos. Para ele, os ciclos podem ser observados em cada transição de carreira. Assim, ocorrem miniciclos de desenvolvimento ao longo de toda carreira e os indivíduos passam por estes estágios a cada mudança de posições ocupacionais.

Cada um desses estágios é formado por tarefas do desenvolvimento, que devem ser cumpridas, para que o sujeito passe para o estágio seguinte com sucesso (Savickas, 2006). No fim da adolescência e na vida adulta, o sujeito é confrontado com as seguintes tarefas do desenvolvimento: 1. Cristalização de uma preferência vocacional ou clarificação dos interesses profissionais; 2. Especificação de uma preferência vocacional, que refere-se à definição das áreas de interesse; 3. Implementação, que corresponde à atuação em uma área profissional e pode ou não ser precedida pelas tarefas anteriores; 4. Estabilização, onde há uma busca pelo exercício de atividades congruentes com seu interesse e 5. Consolidação de status, que representa os esforços de manutenção de uma posição profissional satisfatória (Super, 1963).

As tarefas de implementação e de estabilização são típicas de jovens adultos que estão realizando a transição da universidade para o mundo do trabalho (Super, 1963). Nesta fase, os jovens estão em busca de uma colocação no mercado de trabalho que una seus interesses e anseios profissionais às suas necessidades de viabilidade econômica. Muitos desses jovens, no entanto, ainda não especificaram uma preferência vocacional, mas precisam implementar escolhas profissionais por conta das exigências sociais e financeiras.

Neste sentido, no que concerne à transição para o trabalho, Savickas (1997) afirma que o fim do ciclo escolar é marcado por muitas escolhas e mudanças. Quanto mais conscientes das informações relativas à transição e das escolhas que devem ser feitas, assim como do planejamento das ações, melhor será o processo de transição e ajuste ao mundo do trabalho.

No Brasil, diversos autores utilizam elementos da perspectiva desenvolvimentista para investigar a transição para o trabalho entre universitários. Bardagi e Boff (2010) buscaram estudar relação entre autoconceito, autoeficácia profissional e comportamento exploratório entre concluintes e perceberam que a presença de comportamento exploratório indica clareza de autoconceito e autoeficácia profissional. Teixeira e Gomes (2005) também realizaram um estudo que investigou o papel da clareza do autoconceito na transição para o trabalho. O estudo dos autores demonstrou que a clareza de autoconceito, autoeficácia profissional e percepção de oportunidades profissionais são variáveis que contribuem para a decisão de carreira entre concluintes.

3.1.2 Teoria da Construção de Carreira

A teoria da construção de carreira tem como principal representante Mark Savickas, psicólogo americano que trabalhou junto a Donald Super no aprofundamento da Teoria do Desenvolvimento Vocacional apresentada na seção anterior. A Teoria da Construção de Carreira é considerada por seu autor um avanço em relação à teoria antecessora, pois consegue integrar aspectos dos comportamentos vocacionais que não foram contemplados anteriormente (Savickas, 2006).

Segundo Savickas (2006), a carreira é fruto do significado que o sujeito constrói sobre sua trajetória profissional passada, presente e futura. Assim, as experiências passadas, a vivência presente e as aspirações futuras formam padrões significativos que explicam o comportamento vocacional do sujeito em suas três nuances: qual, por que e como.

A teoria de Savickas é então construída com base em três pilares teóricos: 1. Personalidade Vocacional (*Vocational Personality*), que busca explicar através das diferenças individuais entre os sujeitos como elas se manifestam nas escolhas de carreira, respondendo à nuance “qual” escolher; 2. Temas de Vida (*Life Themes*), que contemplam a motivação psicodinâmica para a escolha e assim, responde à pergunta “por que” da escolha

3. Adaptabilidade de Carreira (*Career Adaptability*), que apresenta as tarefas do desenvolvimento e estratégias de enfrentamento das questões vocacionais, respondendo à pergunta “como” o sujeito escolhe.

A personalidade vocacional, segundo Savickas (2006), é o conjunto de características individuais do sujeito relacionadas às suas habilidades, necessidades, valores e interesses. O tipo de personalidade vocacional que é formado desde as experiências primárias e exercido nos papéis pré e ocupacionais pode ser identificado através da aplicação de inventários de interesses profissionais. O autor, no entanto, ressalva que o uso de informações sobre tipos ou traços de personalidade é limitado; os traços de personalidade fornecem informações importantes sobre a organização interna do sujeito, mas não oferecem um significado em si. Desta forma, informações sobre traços de personalidade devem ser dotadas de significado pelo sujeito que escolhe, pois ele irá conferir este significado nas suas escolhas e ações ocupacionais.

Para Savickas (2006), assim como para Super (1963), as escolhas de carreira são traduções do autoconceito em termos ocupacionais. As pessoas buscam implementar aquilo que acham de si mesmas em suas escolhas e ações de carreira, formando um padrão significativo sobre o próprio sujeito. Os temas de vida são emersões desses significados e na teoria de construção de carreira são extraídos através de técnicas de ‘*story telling*’ – contar histórias. Através das histórias sobre suas escolhas passadas, conflitos presentes e anseios o sujeito estrutura uma teia significativa que confere sentido à sua trajetória.

Enquanto a personalidade vocacional auxilia na compreensão do conteúdo da carreira, formado pelos interesses, valores e habilidades do sujeito e os temas de vida colaboram no entendimento das motivações internas para as escolhas, o conceito de adaptabilidade de carreira busca explicar os processos de carreira. Para isso, Savickas (2006) utiliza o conceito de tarefas do desenvolvimento elaborado por Super (1980) e as estratégias

de enfrentamento adotadas pelas pessoas. Segundo o autor, adaptabilidade de carreira é a capacidade de enfrentar as tarefas do desenvolvimento iminentes, as transições de carreira previstas e imprevistas do mundo profissional e os traumas pessoais. Assim, é a adaptabilidade de carreira que permite ao sujeito implementar seu autoconceito em termos ocupacionais, através da construção ativa de sua trajetória profissional.

A adaptabilidade de carreira é formada por quatro dimensões: 1. Preocupação com a Carreira (*Career Concern*), é a dimensão mais importante do construto, pois refere-se à preocupação do sujeito com o seu futuro profissional. Esta preocupação é o que o colocará alerta para a necessidade de se preparar para enfrentar as tarefas do desenvolvimento e as transições de carreira futuras. A ausência de preocupação com a carreira é chamada de indiferença (*career indifference*) e reflete falta de planejamento e pessimismo em relação ao futuro. 2. Controle da Carreira (*Career Control*), segunda dimensão mais importante da adaptabilidade de carreira, refere-se ao quanto o sujeito se sente responsável pela construção de sua carreira. Esta dimensão é fortemente relacionada a assertividade, decisões de carreira, autonomia e *locus* de controle. 3. Curiosidade de Carreira (*Career Curiosity*), dimensão que refere ao comportamento exploratório do sujeito em busca de informações sobre si mesmo e sobre a realidade sócio-profissional. Esta dimensão compreende o comportamento ativo por mais conhecimentos, assim como a abertura a novas experiências, o que promove mais realismo e objetividade nas escolhas de carreira. 4. Segurança na Carreira (*Career Confidence*), que pode ser compreendida como a confiança que o sujeito tem sobre sua capacidade para realizar e implementar decisões de carreira com sucesso. Esta dimensão é fortemente relacionada a autoestima e autoeficácia nos estudos sobre desenvolvimento vocacional. A ausência de confiança na carreira acaba gerando comportamentos de inibição frente ao exercício de papéis sociais e alcance de metas (Savickas, 2006).

A adaptabilidade de carreira foi primeiramente formulada por Super na década de 1980 e posteriormente desenvolvida por Savickas e até os dias de hoje passa por estudos de aprofundamento e reformulações (Ambiel,2011). Por se referir aos processos de carreira, com ênfase nos pontos de decisão, o estudo da adaptabilidade de carreira é muito importante para a compreensão dos aspectos psicossociais envolvidos na transição universidade-trabalho.

3.1.3 Teoria Sócio-cognitiva de Carreira

Este modelo teórico busca explicar a dinâmica do desenvolvimento de carreira - formação dos interesses, metas de carreira e desempenho no trabalho, baseado em três variáveis centrais: crença de autoeficácia, expectativas de resultado e metas pessoais. Tais elementos teóricos se articulam dinamicamente com outros aspectos do sujeito, como suas características pessoais, seu contexto social e suas experiências de aprendizagem (Lent et al.,1999, Lent, 2006).

A autoeficácia refere-se à crença que o indivíduo tem sobre a sua capacidade para organizar e implementar ações e alcançar performances positivas em determinada área ou tarefa (Bandura, 1997). Segundo Lent (2006) e Lent et al. (1999), a crença de autoeficácia pode ser formada ou modificada a partir de quatro fontes primárias de aprendizagem: desempenho nas realizações pessoais, aprendizagem vicária – aprendizagem por observação de outros atores sociais, persuasão social e estados afetivos e psicológicos – como o sujeito se sentiu ao realizar a atividade. Dentre as quatro fontes, o desempenho nas realizações pessoais é a fonte que exerce maior influência na formação ou modificação da crença de autoeficácia, isto é, a experiência passada pelo sujeito exerce maior força sobre a confiança que ele terá no futuro para realizar tal tarefa novamente. Assim, desempenhos positivos em determinadas tarefas tendem a fortalecer a crença de autoeficácia naquele domínio. A avaliação da autoeficácia envolve o julgamento sobre a confiança do sujeito em relação ao

domínio e aos contextos relacionados, contemplando três dimensões: magnitude, força e generalidade. A magnitude envolve os níveis de dificuldade do domínio, a força refere-se à intensidade da crença sobre os diferentes domínios e a generalidade diz respeito à amplitude da crença – se relacionada a domínios mais gerais ou específicos (Bandura, 1994). Indivíduos com crenças de autoeficácia negativas em relação a determinadas tarefas tendem a evitar tais tarefas, ao tempo que sujeitos com crença de autoeficácia positiva buscam e mantêm a motivação na realização da tarefa (Luzzo, 1996).

A autoeficácia é um construto direcionado a um objeto específico, pois, para a teoria sócio-cognitiva, não existe autoeficácia geral. Assim, na literatura atual, pode-se perceber a investigação de alguns construtos específicos da autoeficácia relacionados à realização das tarefas ocupacionais: autoeficácia profissional (Bardagi & Boff, 2010, Ourique, 2010, Teixeira & Gomes, 2005), que diz respeito ao senso de competência e segurança do indivíduo no exercício profissional; autoeficácia para decisões de carreira (Luzzo, 1996, Ambiel, 2010, Ambiel, Noronha e Santos, 2011), que relaciona-se à crença do indivíduo sobre sua capacidade para tomar decisões de carreira e autoeficácia na transição da escola para o trabalho (Pelissoni, 2007, Vieira, 2012, Vieira e Coimbra, 2006a), variável de investigação desta pesquisa.

Em um estudo bibliográfico sobre a investigação da autoeficácia no contexto de carreira, os autores Prisco, Martins e Nunes (2013) identificaram apenas quinze publicações nacionais sobre o tema entre os anos de 2005 e 2012. Destas, treze eram de cunho empírico e duas eram teóricas. A maior parte das publicações empíricas relatavam estudos que correlacionavam autoeficácia com outras variáveis de carreira e uma parcela menor apresentava instrumentos de avaliação da autoeficácia entre universitários. Já as publicações teóricas tratavam da apresentação da autoeficácia como variável importante da Teoria Sócio-cognitiva de Carreira. Ampliando o levantamento bibliográfico realizado pelos

autores, para os anos de 2013 e 2014, utilizando as mesmas bases de dados (Pepsic, Scielo e Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações) e palavras-chave (*autoeficácia e orientação profissional, autoeficácia e orientação vocacional, autoeficácia e desenvolvimento de carreira*) encontra-se quatro publicações nacionais, em que três são empíricas e uma é teórica. Dentre as três publicações empíricas, duas correlacionam a autoeficácia a outras variáveis de carreira e uma apresenta evidências de validade de um instrumento de avaliação do construto. Estes dados sugerem que a autoeficácia relacionada ao desenvolvimento de carreira tem sido pouco explorada no contexto nacional, a despeito da abrangência teórica da Abordagem Sócio-cognitiva de Carreira.

No que diz respeito ao segundo pilar da abordagem sócio-cognitiva, as expectativas de resultado, de acordo com Lent (2006), referem-se à expectativa gerada sobre as consequências de determinadas ações ou escolhas. As expectativas de resultados são formadas, prioritariamente, a partir de experiências pessoais ou de aprendizagem vicária. Contudo, a crença de autoeficácia mostra-se também relevante na formação das expectativas de resultado em situações onde a consequência depende da performance apresentada.

Já as metas pessoais, terceiro pilar da teoria, segundo Bandura (1994) referem-se ao quanto o sujeito está comprometido com determinada atividade ou com o alcance de resultado positivo. Na teoria social cognitiva de carreira Lent (2006) distingue dois tipos de metas: metas de escolha e metas de performances, onde o primeiro diz respeito ao tipo de carreira que o sujeito deseja e o segundo, refere-se à qualidade do resultado almejado a partir dos esforços dispensados. Para Lent (2006), ambos os tipos de metas são fortemente influenciados pela crença de autoeficácia e pelas expectativas de resultado. Assim, percebe-se que a crença de autoeficácia influencia a escolha, a iniciativa, a persistência e o sucesso no desempenho de determinadas tarefas ocupacionais (Vieira, 2012; Vieira, Caires & Coimbra, 2011).

As três variáveis centrais do modelo (autoeficácia, expectativa de resultado e metas pessoais) se relacionam multidirecionalmente com outros importantes elementos: as características pessoais, as características do contexto social, as experiências de aprendizagem, a percepção sobre barreiras / recursos ambientais e moderadores de oportunidade. Para a abordagem sócio-cognitiva de carreira, todas as variáveis se relacionam recíproca e dinamicamente e a percepção do sujeito é o guia do comportamento (Lent, Brown & Hackett, 1994). A figura 03 mostra as interrelações existentes entre os conceitos centrais da abordagem sócio-cognitiva de carreira.

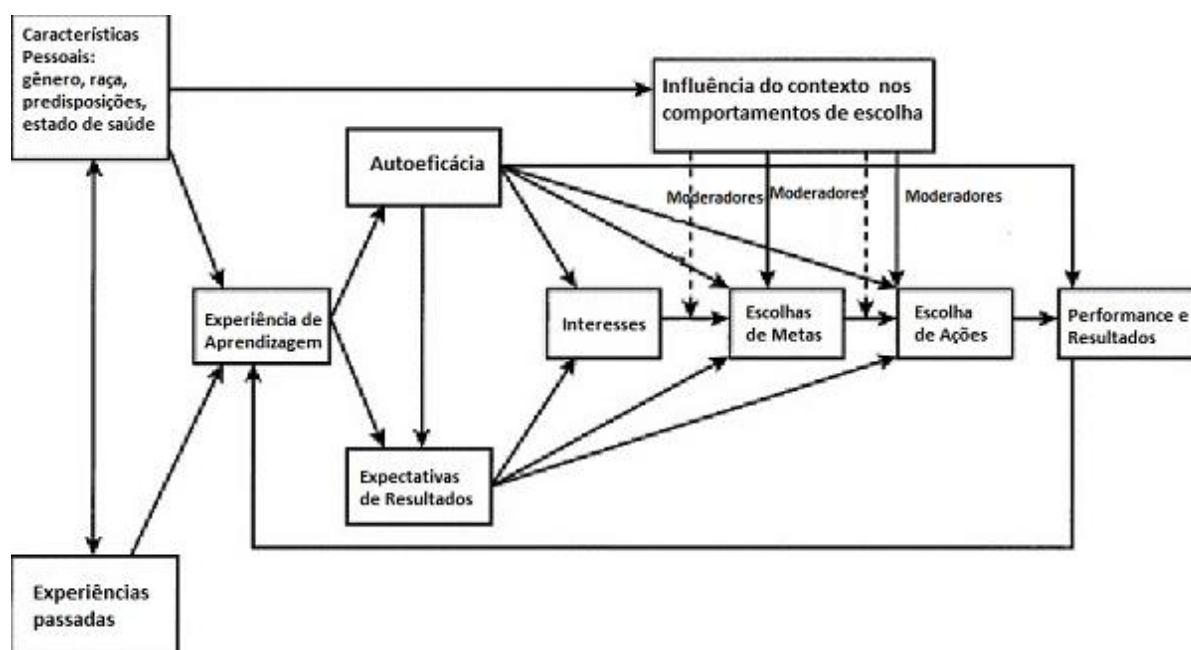


Figura 03: Teoria Sócio-cognitiva de Carreira.

Fonte: Lent, Brown & Hackett (1994), p.101

Nota: Traduzido pela autora

A autoeficácia e a expectativa de resultado são formadas a partir das experiências de aprendizagem (experiências pessoais, aprendizagem vicária, persuasão verbal e estados afetivos e fisiológicos). Estas, por sua vez, são diretamente influenciadas pelas características pessoais do sujeito, bem como por suas experiências sociais e pessoais

passadas. Isso significa que as experiências de aprendizagem a que o sujeito está exposto hoje dependem de quem ele é (gênero, raça e grau de escolaridade, por exemplo) e das experiências vivenciadas no passado. Estas duas variáveis, além de influenciarem diretamente as oportunidades de aprendizagem do sujeito, também se relacionam entre si. Existem estudos, por exemplo, que mostram que a escolha profissional dos jovens pode ser relacionada à posição de nascimento na família, pois esta posição proporciona experiências e expectativas diferentes dos pais em relação aos filhos (Magalhães, 2009). Assim, características pessoais, atreladas às vivências do sujeito irão influenciar suas experiências pessoais e sua relação com atores sociais (aprendizagem vicária e persuasão verbal). A autoeficácia, como pode ser visto na figura 03, influencia diretamente todas as demais variáveis apresentadas no esquema. Para começar, a autoeficácia interfere na expectativa de resultado do sujeito quando esses resultados relacionam-se ao seu próprio desempenho. Assim, se o sujeito espera alcançar determinado patamar de sucesso financeiro em sua vida profissional, por exemplo, essa expectativa vai depender do quanto ele confia em sua capacidade para organizar e implementar as ações que o levarão à consecução deste objetivo.

Autoeficácia e expectativa de resultado juntos vão determinar a formação dos interesses profissionais. Segundo a abordagem sócio-cognitiva de carreira, as pessoas tendem a se interessar por atividades em que elas acreditam que farão bem e que trarão o resultado que almejam. Se a pessoa percebe que determinada atividade pode trazer os benefícios que almeja, mas não se sente capaz de realizá-la, ela tende a desistir da atividade, que não se configurará como área de interesse profissional. Da mesma forma, atividades em que o sujeito sente-se plenamente capaz de desempenhar bem, mas que são percebidas como distantes das suas expectativas de resultado são refutadas enquanto interesses profissionais.

Os interesses, no entanto, não são determinantes na escolha de metas de carreira. Apesar de influenciar diretamente as metas de carreira, para que o interesse se torne uma

meta, é preciso que a influência do contexto atual seja favorável ao comportamento de escolha, bem como o sujeito se sinta confiante (autoeficácia) em relação ao alcance da meta e satisfeito com os resultados que este alcance pode lhe proporcionar (expectativa de resultado). As metas definidas incidirão diretamente nas ações de implementação que ainda sofrerão influência do contexto proximal. Estas ações, uma vez implementadas, produzirão resultados que representarão a performance do sujeito em relação às suas metas. Os resultados então, servirão como experiências de aprendizagem, pois se configurarão em experiências pessoais, que servirão para retroalimentar todo o esquema, ou seja, o resultado das ações implementadas em busca de suas metas pessoais influenciará a autoeficácia do sujeito em relação àquele domínio.

Como pode-se notar, a abordagem sócio-cognitiva de carreira pode contribuir no entendimento de seis importantes processos interrelacionados de carreira: aquisição de autoeficácia e expectativas de resultados positivas e realísticas; desenvolvimento de interesses de carreira; integração entre os interesses e as metas de carreira; tradução das metas em ações; desenvolvimento de habilidades de trabalho e negociação com as barreiras e suportes que afetam o desenvolvimento do sujeito e de suas crenças. Segundo Lent et al. (1999) essas tarefas se manifestam em vários pontos do desenvolvimento vocacional.

No contexto da transição escola-trabalho, Lent et al. (1999) afirmam que o sucesso desta transição depende de três fatores, a saber: a) habilidade dos estudantes em traduzir seus objetivos em ações, pois as metas são importantes preditores de motivação do comportamento, desde que sejam claras, mensuráveis e viáveis; b) consciência das barreiras e dos recursos ambientais que encontrará na transição, já que uma vez consciente do que pode ajudá-lo ou atrapalhá-lo, o sujeito poderá emitir estratégias de enfrentamento e c) habilidades nos domínios de trabalho e de empregabilidade, pois a crença de autoeficácia só será capaz de promover performances positivas na presença de habilidades mínimas

requeridas para a realização da tarefa. Os autores indicam que as instituições de ensino têm um papel importante no incremento da autoeficácia e da expectativa dos estudantes, promovendo experiências relacionadas ao trabalho e ajudando-os a resgatar histórias de sucesso, que fortaleçam a confiança em sua própria capacidade.

3.2 Autoeficácia na transição para o trabalho

A autoeficácia na transição para o trabalho corresponde à confiança que o sujeito tem sobre sua capacidade para ser bem sucedido na transição para o trabalho. Esta variável pode ser descrita da seguinte forma: confiança do sujeito em sua capacidade para buscar emprego, auto-regular suas emoções neste processo e de adaptar-se ao mundo do trabalho (Vieira, Maia & Coimbra, 2007). No que se refere à transição da escola para o trabalho, sujeitos com elevados níveis de autoeficácia tendem a lançar-se mais às oportunidades de inserção ocupacional, bem como a persistir na implementação de estratégias de busca por trabalho.

Considerando a importância da autoeficácia no processo de transição dos estudantes para o mundo do trabalho, Vieira e Coimbra (2005) construíram a Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT). Esta escala é composta por 28 itens, distribuídos em três sub-escalas: a autoeficácia na adaptação ao trabalho é formada por 12 itens; a de autoeficácia na regulação emocional é composta por 9 itens e a de autoeficácia na busca por emprego é formada por 7 itens. A escala apresenta características psicométricas satisfatórias: *alpha* de Cronbach de .96 na escala total e nas sub-escalas .94, .94 e .87, respectivamente. Com vistas a promover estudos acerca da autoeficácia na transição para o trabalho no Brasil, a AETT foi adaptada e validada para a realidade local, o que resultou na construção da AETT-Br (Vieira, Soares & Polydoro, 2006).

A crença de autoeficácia na transição para o trabalho tem sido objeto de diversos estudos internacionais, especialmente portugueses, como os de Samssudin e Barros (2010),

Correia (2011), Samssudin (2009), Vieira & Coimbra (2006a), Vieira, Caires & Coimbra (2011), que utilizaram a AETT como instrumento de investigação. Esses estudos apontam fatores que se relacionam com a formação de autoeficácia nesta transição, como os estudos de Samssudin (2009) e Samssudin e Barros (2010) que indicaram que a percepção de apoio por parte de outros significativos relaciona-se positivamente com a confiança do sujeito para enfrentar a transição para o trabalho. Já Correia (2011), investigou a autoeficácia na transição para o trabalho e a percepção de barreiras para carreira entre estudantes concluintes de cursos profissionalizantes. Os achados da pesquisa indicaram não haver diferença significativa no nível de autoeficácia, nem na percepção de barreiras para carreira, entre moças e rapazes. Contudo, entre moças que percebem barreiras, como a discriminação, por exemplo, os dados mostraram correlação significativamente negativa com a dimensão confiança na adaptação ao trabalho da crença de autoeficácia.

No Brasil, as investigações acerca da crença de autoeficácia na transição para o trabalho parecem estar mais voltadas para o papel da autoeficácia no aparecimento de variáveis associadas ao sucesso da transição escola-trabalho, como comportamentos exploratórios (Bardagi & Boff, 2010, Ourique, 2010, Pelissoni, 2007), planejamento de carreira (Ourique, 2010) e decisão de carreira (Teixeira & Gomes, 2005). Os estudos de Pelissoni (2007), Santos, Mognon e Joly (2011) encontraram achados semelhantes sobre o nível de crença de autoeficácia entre os concluintes: a pontuação alcançada entre os participantes foi acima da média, indicando a confiança dos participantes na transição. Pelissoni (2007) também observou que estudantes trabalhadores possuem níveis significativamente superiores de autoeficácia em relação aos não trabalhadores. Este achado corrobora o modelo teórico adotado (abordagem sócio-cognitiva de carreira), uma vez que as experiências pessoais são as principais fontes de autoeficácia.

Vieira e Coimbra (2006a), apoiados nas ideias de Lent et al.(1999), sugeriram que as instituições de ensino deveriam promover e incentivar atividades que favoreçam o fortalecimento da crença de autoeficácia, de maneira a prepará-los para o ingresso no mundo do trabalho. Assim, o estabelecimento de estratégias, como incremento dos estágios e da interação acadêmica entre os pares e com os professores pode proporcionar o fortalecimento da crença de autoeficácia, pois representam fontes de aprendizagem: experiências pessoais, aprendizagem vicária e persuasão verbal, respectivamente. Além disso, a implementação de estratégias dessa natureza, complementam os autores, favorece a percepção de apoio social em relação ao ambiente universitário.

4. OBJETIVOS DA PESQUISA

A transição da universidade para o trabalho é percebida como um momento de angústia e expectativa, por conta da alta competitividade associada à inserção no mercado de trabalho e a falta de percepção de oportunidades profissionais (Gondim, et al., 2003; Melo & Borges, 2007; Teixeira, 2002; Teixeira & Gomes, 2004). A autoeficácia na transição para o trabalho, ou seja, a confiança do sujeito na sua capacidade para realizar as tarefas associadas a esta transição, tem sido apontada como uma importante preditora de comportamentos que auxiliam na inserção profissional e na adaptação ao trabalho (Pelissoni, 2007; Teixeira & Gomes, 2005; Vieira & Coimbra, 2006; Ourique, 2010).

Com base na literatura da área, acredita-se que o envolvimento acadêmico durante a experiência universitária, pode servir de fonte de formação da crença de autoeficácia na transição para o trabalho, uma vez que possibilita ao jovem a participação em atividades preparatórias para o exercício profissional e para o ingresso no mercado de trabalho.

Assim, esta pesquisa procura responder à seguinte questão: Há relação entre o envolvimento acadêmico e a formação de crença de autoeficácia na transição da universidade para o trabalho entre estudantes concluintes de cursos de graduação?

A figura 04 representa graficamente o modelo teórico da pesquisa, apresentando a relação entre as variáveis descritas no problema.

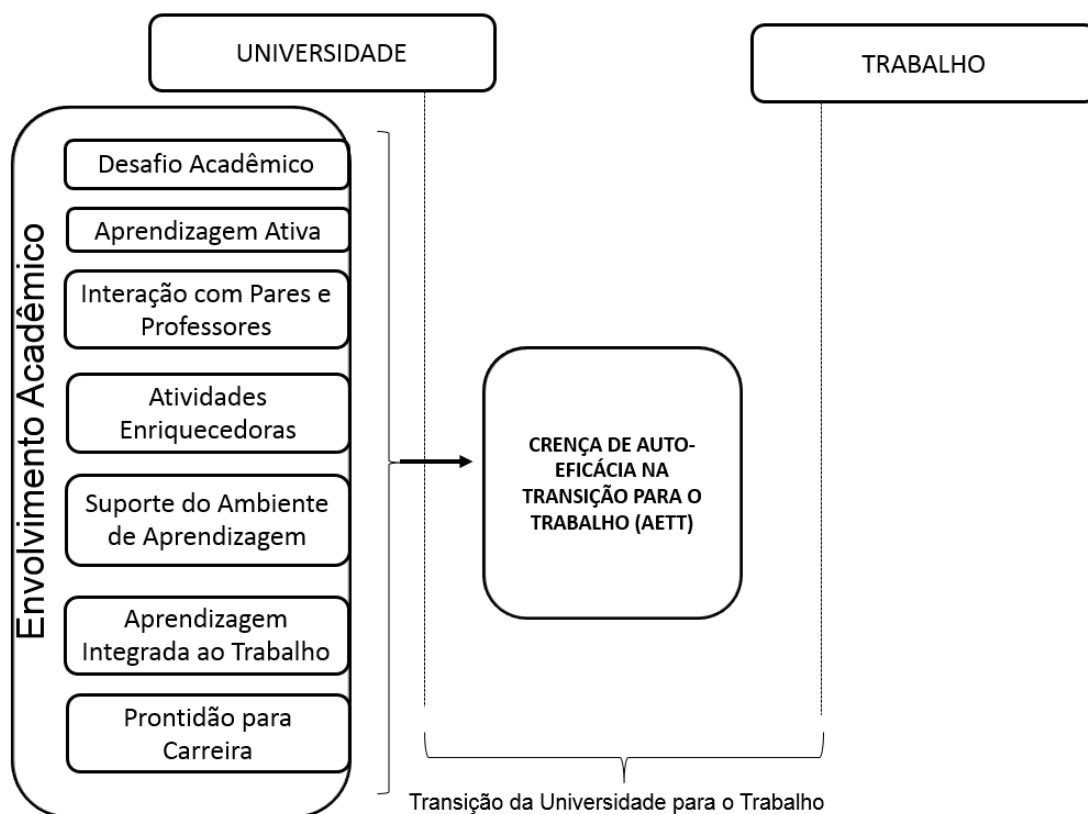


Figura 04: Representação Gráfica do Modelo Teórico de Pesquisa

Assim, de maneira geral, este estudo busca verificar a contribuição do envolvimento acadêmico dos estudantes concluintes dos cursos de graduação, bem como as contribuições específicas de cada dimensão do envolvimento para a formação da crença de autoeficácia na transição para o trabalho. Considerando que, em diversos estudos (Almeida e Soares, 2004; Barros, 2002; Campos, et al., 2008, Fior & Mercuri, 2004; Gonçalves, 2000; Gondim et al., 2003; Morgado, 2001; Pachane, 2004; Rodriguez-Moreno & Torrado-Fonseca, 2001; Vendramini et al., 2002), o envolvimento acadêmico tem sido associado ao desenvolvimento psicossocial e cognitivo do estudante universitário, acredita-se que está relacionado com a autoeficácia na transição para o trabalho.

Uma vez que a autoeficácia na transição para o trabalho é descrita como a confiança do sujeito sobre sua capacidade para ser bem sucedido na transição para o trabalho, espera-se que *prontidão para carreira e aprendizagem ligada ao trabalho* apresentem maior

correlação com a AETT. Considerando que os relacionamentos têm sido importantes fontes de geração de trabalho na contemporaneidade, acredita-se que a *interação com pares e professores* e a percepção do *suporte do ambiente de aprendizagem* apresentem correlação positiva com a AETT. Sobre o poder explicativo das dimensões *aprendizagem ativa, desafio acadêmico* e participação em *atividades enriquecedoras*, espera-se que a correlação com a AETT seja positiva, uma vez que nos estudos realizados por Kuh (2009) e Coates (2007,2011) estas dimensões são associadas a resultados desejáveis do desenvolvimento universitário.

5. MÉTODO

A pesquisa caracteriza-se como um levantamento de campo (*survey*), com natureza descritiva e de caráter transversal, utilizando uma abordagem quantitativa para análise dos dados.

5.1 Participantes

A amostra contou com 312 participantes de cursos bacharelados ou de licenciaturas, com previsão de conclusão em 2013 ou 2014 da cidade de Salvador. Não foram contemplados estudantes de bacharelados interdisciplinares, nem de graduações tecnológicas (ou sequenciais) por possuírem período de integralização curricular menor que os demais cursos de nível superior, que variam entre 4 e 6 anos e por apresentarem exigências curriculares distintas dos bacharelados e licenciaturas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Frauches,2011). Considerando que esta pesquisa busca investigar o impacto do envolvimento acadêmico sobre a crença de autoeficácia do estudante na transição para o trabalho, o tempo de permanência requerido pela natureza do curso e as diferenças na estrutura curricular entre os tipos de cursos poderiam ser variáveis intervenientes do estudo, e por isso, tais cursos foram excluídos da coleta.

A amostra foi composta por 211 mulheres (67,7%) e 101 homens (32,7%), a idade dos participantes variou entre 18 e 57 anos, com média de 25,26 anos e DP de 6,47. Sobre a situação de trabalho, a maioria (61,8%) possui atividade remunerada, sendo que destes, 39% realiza estágio remunerado, 12,8% está empregado, 4,8% alega ser profissional autônomo, 4,2% é servidor público e 1% realiza atividades empresariais. Dentre os participantes (30,1%) que não possuem atividades remuneradas, 22,4% alegam não possuir

atividade profissional no momento e 7,7% realizam estágio sem remuneração. Dentre os que exercem alguma atividade profissional, seja remunerada ou não, 54,3% afirmam que a atividade relaciona-se integralmente com o curso de formação, 10,9% acreditam que a relação do trabalho com o curso é apenas parcial e 10,2% afirmam que não há relação entre aquilo que estudam e o que desenvolvem no trabalho.

Em relação às informações de natureza acadêmica, a amostra é formada por estudantes pertencentes a instituições de ensino da cidade de Salvador, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 03: Distribuição da amostra entre as categorias administrativas das instituições de ensino superior.

Categoria Administrativa	Frequência	%
Universidade Privada	105	33,5%
Universidade Pública	112	35,8%
Diversas faculdades privadas da cidade	96	30,7%

Os estudantes pertencem a 36 cursos de bacharelado e licenciatura, que foram agrupados em áreas de conhecimento conforme mostra a tabela 04.

Tabela 04: Distribuição da amostra entre as áreas de conhecimento

Área de conhecimento	Frequência	%
Artes	10	3,20%
Ciências Humanas	133	42,60%
Ciências Sociais Aplicadas	66	21,20%
Engenharia	53	17%
Saúde	50	16%
TOTAL	312	100%

Sobre os anos de ingresso e de conclusão, observa-se que 73,5% está integralizando o currículo mínimo no período previsto, pois 34,8% iniciou a graduação em 2009, enquanto 27,2% o fez em 2010 e 11,5% ingressou em 2011 e a previsão de conclusão varia entre 2013 e 2014. Contudo, 23,3% da amostra irá integralizar o curso em período superior ao esperado, uma vez que o ingresso ocorreu antes de 2009: 15,3% ingressaram em 2008, 5,8% em 2007, 1,6% em 2006 e 0,6% ingressaram em 2005. Apenas 3,2% dos participantes alegaram integralizar o curso antes do tempo esperado, uma vez que ingressaram em 2012 e a previsão de conclusão é 2014.

5.2 Instrumentos

5.2.1 Dados demográficos

Considerando que os modelos teóricos (abordagem sócio-cognitiva de carreira e teorias do impacto) adotados nesta investigação indicam a importância das características sócio-demográficas, bem como os contextos de influência proximal de ambas as variáveis

(autoeficácia na transição para o trabalho e envolvimento acadêmico) estudadas, foi necessário coletar informações acerca das situações acadêmica e de trabalho dos participantes. Foi desenvolvido um questionário formado por 22 itens sobre *características sócio-demográficas* (idade, sexo, número de irmãos, posição entre os irmãos, com quem reside, número de filhos, escolaridade dos pais e renda familiar); *situação de trabalho* (condição atual de trabalho e relação entre o trabalho e o curso de formação); *principal objetivo a curto prazo, percepção de oportunidades profissionais e situação acadêmica* (onde estuda, curso, modalidade do curso, concentração das aulas, ano de ingresso, ano de conclusão, indicar se o curso foi primeira opção e se realizou outro curso de graduação).

5.2.2 Autoeficácia na Transição para o Trabalho

A Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT-Br), versão brasileira, (Vieira, Soares, & Polydoro, 2006) é composta por 28 itens, aleatoriamente distribuídos em três subescalas correspondentes às seguintes dimensões: autoeficácia na adaptação ao trabalho (formada por 14 itens, que explicam 22% da variância com *alpha* de Cronbach .91), autoeficácia na regulação emocional na busca de emprego (formada por 8 itens, que explicam 18% da variância e *alpha* de Cronbach .93) e autoeficácia na busca de emprego (formada por 6 itens, que explicam 11% da variância e *alpha* de Cronbach .85). A escala apresenta seis opções de resposta, que variam de 1 (nada confiante) a 6 (totalmente confiante), indicando que quanto mais forte a autoeficácia, maior a pontuação. Os itens presentes na AETT-Br, bem como seus índices de saturação estão descritos no Anexo I.

5.2.3 Envolvimento Acadêmico

O *Student Engagement Questionnaire* (SEQ) utilizado no *Australasian Survey of Student Engagement* (ACER, 201) foi escolhido por ser um instrumento que investiga as

sete dimensões do envolvimento acadêmico: aprendizagem ativa, participação em atividades desafiadoras, atividades acadêmicas enriquecedoras, interação com pares e professores, suporte do ambiente de aprendizagem, aprendizagem integrada ao trabalho e prontidão para carreira. Em sua versão original, o SEQ é composto por 150 itens que investigam os indicadores atitudinais (72 itens) que formam o envolvimento acadêmico, o suporte da instituição de ensino (26 itens), os resultados associados ao envolvimento (28 itens) e dados demográficos e acadêmicos (24 itens). No âmbito desta pesquisa, foram selecionados os setenta e dois itens que compõem as sete escalas que avaliam aspectos atitudinais dos estudantes, pois interessa-nos investigar somente as dimensões do envolvimento acadêmico. O suporte fornecido pela instituição de ensino e os resultados acadêmicos associados ao envolvimento acadêmico não se relacionam com os objetivos desta pesquisa.

O instrumento original, em inglês, foi traduzido para o português separadamente, por dois psicólogos bilíngues. As versões foram comparadas e não mostraram diferenças dignas de nota. A tradução obtida foi revertida para o inglês por outros dois psicólogos bilíngues (*backtranslation*) a fim de verificar sua equivalência semântica e sintática. Não foram necessários ajustamentos. Após a tradução dos itens, os mesmos foram avaliados por três juízes, com expertise em ambientes universitários, para verificação da adequação de cada item à realidade das universidades brasileiras. Dos 72 itens analisados, 30 foram excluídos por não descreverem situações existentes na realidade universitária brasileira. A seguir, foi realizada uma aplicação piloto dos 42 itens restantes, com 5 estudantes, para verificação da compreensão semântica das palavras utilizadas em cada item, adequação da apresentação gráfica, precisão das instruções, clareza das questões, adequação da escala *Likert* para a resposta e pertinência do conteúdo dos itens para o presente estudo. O Anexo II apresenta os itens originais e suas respectivas versões em língua portuguesa.

O instrumento completo, formado pelos 22 itens do questionário demográfico, pelos 28 itens da AETT-Br e pelos 42 itens do SEQ reduzido, encontra-se no Anexo III.

5.3 Procedimentos

5.3.1 Coleta de Dados

O instrumento foi integralizado e disponibilizado para ser respondido *online* através de endereço eletrônico específico. Antes de responder ao instrumento, o participante deveria aceitar o termo de consentimento livre e esclarecido, através de clique eletrônico no formulário. Apenas participantes que aceitaram os termos de participação da pesquisa puderam dar continuidade às respostas.

Para ter acesso à população-alvo, optou-se por disponibilizar o *link* de pesquisa em grupos universitários virtuais e páginas de orientação profissional e de carreira. Desta maneira, o *link* de pesquisa foi disponibilizado em 19 grupos de estudantes das diversas instituições de ensino de Salvador e região metropolitana e em uma página eletrônica hospedada na mesma rede social. Além disso, foram solicitados a coordenadores de curso das IES e a professores que divulgassem o endereço eletrônico entre seus grupos de estudantes via e-mail. Esta estratégia foi utilizada em função das seguintes situações: grande parte dos cursos de graduação diminui a carga horária de aula dos estudantes concluintes para que possam se inserir em oportunidades de trabalho, o que dificulta o acesso presencial aos estudantes e o período da coleta coincidiu com as férias escolares das instituições privadas da cidade.

5.3.2 Análise dos Dados

Os dados foram analisados através do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Foram realizadas análises descritivas e inferenciais. Primeiramente foram verificadas as propriedades psicométricas apresentadas pelos instrumentos utilizados na amostra estudada. Sabendo-se que foi aplicada uma seleção do conjunto de itens originais do SEQ, havendo a exclusão de 30 itens do total original de 72 itens relativos aos aspectos atitudinais do envolvimento acadêmico, fez-se necessário uma revisão da estrutura fatorial do instrumento utilizado. Análises fatoriais foram realizadas e observou-se alteração importante no conjunto de dimensões componentes. A versão adaptada e resumida do SEQ apresentou uma estrutura de quatro dimensões de envolvimento acadêmico, a saber: dedicação às atividades acadêmicas, preparação para a carreira, integração social e participação em atividades não-obrigatórias. Estes dados serão apresentados em detalhes na parte dos resultados.

Em seguida, as relações entre as variáveis do estudo foram investigadas por meio de correlações de Pearson. Depois, foram realizadas análises de regressão múltipla a fim de verificar as contribuições específicas das dimensões de envolvimento acadêmico para a autoeficácia na transição para o trabalho. As análises de regressão iniciais sugeriram a existência de relações de mediação entre variáveis.

Para testar as hipóteses de mediação foram utilizadas análises de regressão. Seguindo as recomendações de Baron e Kenny (1986), cada hipótese de mediação foi testada através de três equações de regressão. Na primeira equação foi investigado o poder preditivo da variável independente (*dedicação acadêmica*) sobre os escores da variável mediadora (*preparação para carreira*). Na segunda, foi investigado o poder preditivo da variável independente (*dedicação acadêmica*) sobre os escores da variável dependente (*autoeficácia na transição para o trabalho*). E, por fim, na terceira equação os escores da variável

independente (*dedicação acadêmica*) e da variável mediadora (*preparação para carreira*) foram inseridos, na mesma equação, como preditores da variável dependente (*autoeficácia na transição para o trabalho*). De acordo com Baron e Kenny (1986), para afirmar a relação de mediação, as seguintes condições devem ser satisfeitas: a) a *dedicação acadêmica* deve influenciar a *preparação para carreira* na primeira equação; b) a *dedicação acadêmica* deve influenciar a *autoeficácia na transição para o trabalho* na segunda equação; c) a *preparação para carreira* deve influenciar a *autoeficácia na transição para o trabalho* e d) *dedicação acadêmica e preparação para carreira* devem influenciar a *autoeficácia na transição para o trabalho* na terceira equação, sendo que o efeito da *dedicação acadêmica* deve ser inferior ao apresentado na segunda equação. A mediação perfeita ocorre quando o efeito da variável independente (*dedicação acadêmica*) se reduz a zero quando o efeito da variável mediadora (*preparação para carreira*) é controlado. Este procedimento foi realizado no teste de todas as hipóteses de mediação. A figura 05 retrata o procedimento descrito acima.

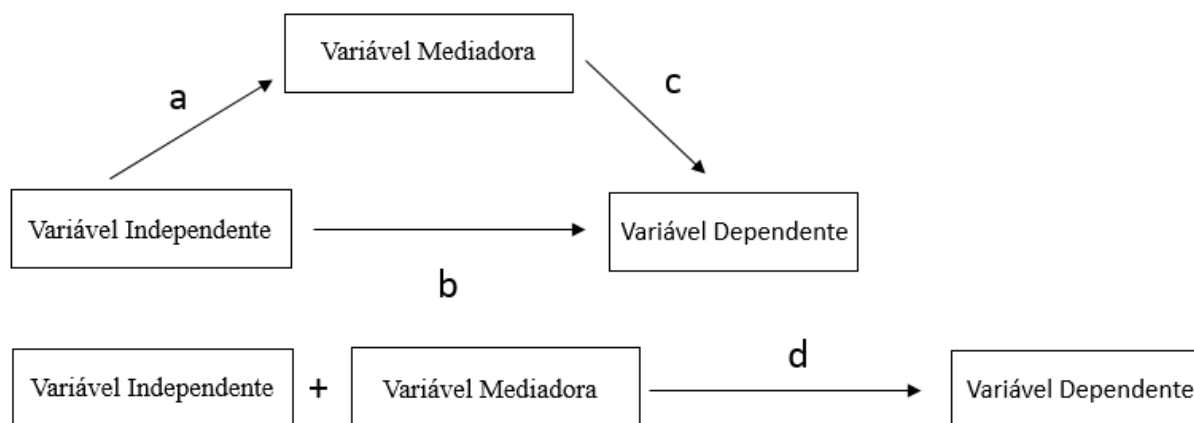


Figura 05: Modelo para teste de hipóteses de mediação

Fonte: Baron & Kenny (1986, p.1176)

Nota: Adaptado pela autora

6. RESULTADOS

Na amostra estudada, a Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT-Br) apresentou características psicométricas similares às encontradas no estudo de validação da escala à realidade brasileira realizado por Vieira, Soares e Polydoro (2006). A subescala autoeficácia na adaptação ao trabalho apresentou *alpha* de Cronbach 0,92, a autoeficácia na regulação emocional apresentou *alpha* de Cronbach 0,91 e a autoeficácia na busca de emprego apresentou *alpha* de Cronbach 0,84.

A versão reduzida do *Student Engagement Questionnaire* (SEQ) aplicada na presente pesquisa foi submetida a análise fatorial. O gráfico *Screeplot* sugeriu 4 fatores como a melhor explicação possível para os dados apresentados e não os 7 fatores correspondentes aos sete indicadores de envolvimento acadêmico encontrados na versão original do instrumento. Esta não conformidade à estrutura fatorial do instrumento original é compreensível sabendo-se que este foi reduzido de 72 para 42 itens. Após confirmada a inadequação da solução em setes fatores, foi examinada a solução em quatro fatores, que obtiveram autovalores adequados ($\text{eigenvalue} \geq 1,70$) e juntos explicaram 42,9% da variância.

A análise de componentes principais com rotação *Direct Oblimin* dos 42 itens revelou a inadequação de 10 itens, que não contribuíram para uma estrutura fatorial bem delimitada, pois não atenderam os critérios mínimos de obter uma carga fatorial primária acima de 0,40 em determinado fator e não apresentar cargas fatoriais acima de 0,40 em mais de um fator. Dessa forma, estes 10 itens foram excluídos das análises, restando 32 itens.

A solução em 4 fatores dos 32 itens restantes resultou em uma distribuição satisfatória dos itens entre os fatores, tanto em termos de cargas fatoriais quanto de consistência teórica. Os testes de adequação dos dados à análise fatorial - coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin ($\text{KMO} = 0,908$), determinante da matriz de correlações ($4,29\text{E}-016$),

esfericidade de Bartlett [$\chi^2(3403) = 620644,121$; $p < 0,01$] - foram satisfatórios. A diagonal da matriz de correlação de anti-imagem recomendou a retenção de todos os itens para análise (MSA > 0,80); e as comunalidades foram todas acima de 0,40. Portanto, considerando estes indicadores, a análise fatorial foi conduzida com todos os 32 itens selecionados.

A tabela 05 apresenta os resultados da solução de quatro fatores, com os respectivos autovalores, variância explicada por cada fator e índices de precisão (*alphas* de Cronbach) das escalas formadas pelos itens de cada fator. A caracterização teórica dos itens componentes de cada fator foi sintetizada em rótulos correspondentes e incluída na tabela 05, explicados abaixo.

Tabela 05. Exemplos de Item, Variância Explicada, Autovalores e Alphas de Cronbach das Escalas de Envolvimento Acadêmico.

Dimensão do Envolvimento Acadêmico (número de itens)	% variância explicada	Autovalores	Alpha de Cronbach
Fator 01: Dedicção às atividades acadêmicas (14) “Com que frequência você faz perguntas ou contribui com discussões em classe ou online?”	14,186	4,682	0,88
Fator 02: Preparação para a carreira (07) “Com que frequência você atualiza seu currículo?”	11,983	3,954	0,80
Fator 03: Integração Social (04) “Como você avalia seu relacionamento com outros estudantes?”	8,598	2,837	0,78
Fator 04: Dedicção às atividades não-obrigatórias (7) “Você já participa ou planeja participar de grupos de estudo ou comunidades de aprendizagem?”	8,162	2,694	0,81

A análise do conteúdo dos itens de cada fator possibilitou identificar dimensões do envolvimento acadêmico com identidades teóricas relevantes e aderência satisfatória à base conceitual adotada. O primeiro fator agrupou 14 itens associados às dimensões de *aprendizagem ativa* (4 itens), *interação pares-professores* (9 itens) e *participar de atividades desafiadoras* (1 item). Observou-se consistência de conteúdo entre as frases, que descrevem a frequência na qual o estudante realiza atividades curriculares de natureza acadêmica, sejam de caráter individual ou que exijam interação com outros (pares e professores). Sendo assim, este fator foi denominado de *Dedicação às Atividades Acadêmicas*. Acredita-se que escores elevados nesta escala signifiquem alta dedicação do estudante ao cumprimento das exigências requeridas para uma formação profissional sólida no que diz respeito à aquisição de conhecimento e desenvolvimento de competências. Considerando que o construto envolvimento acadêmico é composto pelas dimensões de quantidade e qualidade do esforço do estudante, os itens deste fator agrupam-se coerentemente sobre o aspecto da quantidade de esforço despendida pelo estudante durante a experiência universitária, bem como pela qualidade deste esforço: individual ou de interação.

O segundo fator agrupou 7 itens descritores do comportamento do estudante de se preparar para a carreira profissional, através da busca de oportunidades e de planejamento de estratégias de inserção ou movimentação no mercado de trabalho. Os 7 itens agrupados neste fator estão associados aos indicadores de envolvimento acadêmico *preparação para carreira* (5) e *aprendizagem integrada ao trabalho* (2). O agrupamento desses dois indicadores é teoricamente adequado, uma vez que comportamentos de preparação para carreira são relacionados à aplicação prática da aprendizagem de conteúdos teóricos (Ourique,2010; Campos,2006; Gouveia,2011). Desta maneira, este fator foi denominado de Preparação para a Carreira. A obtenção de escores elevados neste fator sugerem que o

estudante tem buscado se preparar para o mercado de trabalho, através da realização frequente de atividades voltadas para o incremento da empregabilidade.

O terceiro fator agrupou 4 itens que descrevem a percepção do estudante sobre os demais atores sociais (pares, professores e colaboradores administrativos) do ambiente universitário e a qualidade da relação que estabelece com cada um deles. O conjunto de itens caracteriza percepções e sentimentos do estudante em relação ao ambiente universitário e dentre as dimensões de envolvimento acadêmico agrupou os itens da dimensão *suporte do ambiente de aprendizagem* (4). Neste fator, denominado Integração Social, se espera que quanto mais elevados os escores tanto mais o indivíduo se sente pertencente ao ambiente universitário e à vontade com os atores sociais.

O quarto fator agrupou 7 itens e será denominado Participação em Atividades Não-obrigatórias, pois descrevem participação em atividades acadêmicas não-obrigatórias à formação universitária, como grupos de pesquisa, de estudo e de lideranças estudantis. Os itens agrupados neste fator pertencem aos indicadores *atividades acadêmicas enriquecedoras* (4), *interação pares-professores* (1) e *participação em atividades desafiadoras* (2). Este fator refere-se à participação em atividades complementares, componente curricular obrigatório dos cursos de graduação (bacharelado e licenciaturas), presentes na Diretrizes Curriculares Nacionais, com o intuito de promover a oferta de atividades acadêmicas enriquecedoras que estimulem o progressivo desenvolvimento autônomo do estudante (Frauches,2011). O impacto da participação em atividades não-obrigatórias sobre o desenvolvimento do estudante já foi investigado tanto no cenário internacional (Kuh et al., 2006) quanto no nacional (Ourique,2010; Fior,2003). Escores elevados neste fator demonstram a preocupação do estudante em incrementar sua formação acadêmica, através da participação em atividades enriquecedoras e optativas. O Anexo IV

mostra a distribuição dos itens nos 7 indicadores originais de envolvimento acadêmico, o agrupamento nos 4 fatores e as respectivas cargas fatoriais de cada item.

Assim, na avaliação das propriedades psicométricas, percebe-se que os instrumentos escolhidos apresentaram características psicométricas adequadas nesta amostra e coerência conceitual. A AETT-Br manteve a estrutura fatorial original, enquanto que o SEQ apresentou uma nova solução fatorial conceitualmente adequada. A tabela 06 apresenta a estrutura e a descrição das variáveis estudadas após a análise fatorial:

Tabela 06. Estrutura das variáveis após análise fatorial e descrição dos conteúdos.

Escala de Auto-eficácia na Transição para o Trabalho (AETT-Br)		
Dimensão	Descrição	Itens
Autoeficácia na busca de emprego	Confiança na capacidade de buscar emprego durante a transição da universidade.	06
Autoeficácia na regulação emocional	Confiança na capacidade de regular as próprias emoções durante o período de transição.	08
Autoeficácia na adaptação ao trabalho	Confiança na capacidade de se adaptar às exigências do mundo do trabalho.	14
Envolvimento Acadêmico – baseado no SEQ		
Dimensão	Descrição	Itens
Dedicação às atividades acadêmicas	Esforço despendido pelo estudante para cumprir as exigências acadêmicas da formação universitária.	14
Preparação para a Carreira	Realização de atividades de planejamento e preparação para ingresso no mercado de trabalho.	07
Integração Social	Percepção sobre a qualidade da relação estabelecida com pares, professores e colaboradores da universidade.	04
Participação em atividades não-obrigatórias	Participação em atividades complementares à formação acadêmica.	07

6.1 Envolvimento Acadêmico e Autoeficácia na Transição para o Trabalho

A fim de verificar as correlações existentes entre o *envolvimento acadêmico* e *autoeficácia na transição para o trabalho* foram realizadas correlações de *Pearson*. A tabela 07 apresenta os resultados dessas correlações.

Tabela 07. Correlações (*Pearson*) entre os fatores do envolvimento acadêmico e os fatores da autoeficácia na transição para o trabalho.

	Busca por Emprego	Adaptação ao Trabalho	Regulação Emocional	AETT Total
Dedicação Acadêmica	,226**	,333**	,188**	,296**
Preparação para Carreira	,440**	,464**	,315**	,474**
Integração Social	,282**	,428**	,310**	,403**
Participação em atividades não-obrigatórias	,191**	,212**	,120*	,204**
Envolvimento Acadêmico Total	,367**	,471**	,299**	,447**

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Como se pode observar, foram encontradas correlações significativas entre o *envolvimento acadêmico* e a *autoeficácia na transição para o trabalho* ($r = 0,447$; $p < 0,01$). Entre os quatro fatores que compõem o envolvimento acadêmico, percebe-se que a *preparação para carreira* ($r = 0,474$; $p < 0,01$) e a *integração social* ($r = 0,403$; $p < 0,01$) são os fatores que apresentam correlações mais fortes com a AETT. Os fatores *dedicação acadêmica* ($r = 0,296$; $p < 0,01$) e *participação em atividades não-obrigatórias* ($r = 0,204$; $p < 0,01$) apresentaram correlações menos fortes com a AETT, porém ainda significativas.

Com o intuito de verificar as contribuições específicas do *envolvimento acadêmico* para a predição da *autoeficácia na transição para o trabalho* foi realizada uma análise de

regressão múltipla. No primeiro bloco foi incluído o fator *dedicação acadêmica*, no segundo bloco foi acrescentada a variável *participação em atividades não-obrigatórias*, no terceiro bloco foi incluído o fator *integração social* e no último bloco, o fator *preparação para carreira*. A diferença no percentual explicado (R^2 ajustado) quando se compara os blocos de análise indica o quanto cada fator incluído acrescenta valor ao modelo explicativo da AETT.

Na terceira etapa de análise, percebe-se uma diferença significativa no percentual explicado (R^2 ajustado). Além disso, pode-se notar que os fatores *dedicação acadêmica* ($\beta = 0,253$; $p < 0,001$) e *participação em atividades não-obrigatórias* ($\beta = 0,097$; $p = 0,434$) perdem poder explicativo quando a variável *integração social* é incluída. Na quarta etapa, com a inclusão do fator *preparação para carreira* o R^2 ajustado sofre um aumento ainda maior, explicando 29,9% da variância e os fatores *dedicação acadêmica* ($\beta = -0,049$; $p = 0,428$) e *participação em atividades não-obrigatórias* ($\beta = ,010$; $p = 0,848$) têm o poder explicativo praticamente anulado e perdem a significância. Os quatro modelos mostraram-se estatisticamente significativos: Bloco 1 [$F(1,310) = 29,40$, $p < 0,001$], Bloco 2 [$F(2,309) = 16,09$, $p < 0,001$], Bloco 3 [$F(3,308) = 23,56$, $p < 0,001$], Bloco 4 [$F(4,307) = 34,13$, $p < 0,001$]. Os resultados dessa análise são apresentados na Tabela 08.

Tabela 08. Resultados da Análise de Regressão para Autoeficácia na Transição para o Trabalho

Preditores		R ² ajustado	Beta	P
1	Bloco 1	8,4		
	Dedicação Acadêmica		,294	,000
2	Bloco 2	8,8		
	Dedicação Acadêmica		,253	,000
	Participação em Atividades Não-obrigatórias		,097	,106
3	Bloco 3	17,9		
	Dedicação Acadêmica		,151	,011
	Participação em Atividades Não-obrigatórias		,045	,434
	Integração Social		,331	,000
4	Bloco 4	29,9		
	Dedicação Acadêmica		-,049	,428
	Participação em Atividades Não-obrigatórias		,010	,848
	Integração Social		,309	,000
	Preparação para Carreira		,416	,000

Após a análise de regressão em blocos, percebeu-se que as variáveis *preparação para carreira* e *integração social* tinham maior poder preditivo sobre a *autoeficácia na transição para o trabalho* do que as demais variáveis analisadas. Contudo, as variáveis *dedicação acadêmica* e *participação em atividades não-obrigatórias* apresentavam-se preditores significativos quando analisados separadamente. Estes achados sugeriram que as variáveis *preparação para carreira* e *integração social* exercem uma relação de mediação entre os preditores *dedicação acadêmica* e *participação em atividades não-obrigatórias* e a variável critério (AETT).

Para testar a hipótese de mediação, em primeiro lugar, foi feita uma regressão para a variável *preparação para carreira* tendo como preditor a *dedicação acadêmica*. O modelo foi significativo ($\beta = 0,538$; $p < 0,01$) e explicou 28,7% da variação de *preparação para a carreira* (R² ajustado). Em seguida, fez-se uma regressão para AETT, sendo o preditor a *dedicação acadêmica*. A equação explicou 8,5% (R² ajustado) da variância de AETT ($\beta =$

0,296 $p < 0,01$). Salienta-se que o valor de Beta informa que quanto maior dedicação acadêmica maior a AETT. Após isso, foi feita uma regressão para AETT, tendo *preparação para carreira* como preditor. A equação explicou 22,2% (R^2 ajustado) da variância de AETT ($\beta = 0,474$ $p < 0,01$). Por fim, a análise de regressão simultânea (na qual *preparação para a carreira* e a *dedicação acadêmica* entraram como preditores da AETT) explicou 22,2% da variância de AETT (R^2 ajustado), sendo que a influência da *dedicação acadêmica* foi próxima de zero ($\beta = 0,058$; $p = 0,330$), enquanto a influência da *preparação para a carreira* foi significativa ($\beta = 0,442$; $p < 0,01$). Esse resultado sugere que a relação entre *dedicação acadêmica* e AETT, é fortemente mediada pela *preparação para a carreira*, pois a inclusão da *dedicação acadêmica* na equação não alterou a variância da AETT quando *preparação para a carreira* foi controlada e o beta de *dedicação acadêmica* ficou próxima de zero e sem significância. A figura 06 apresenta os resultados descritos acima.

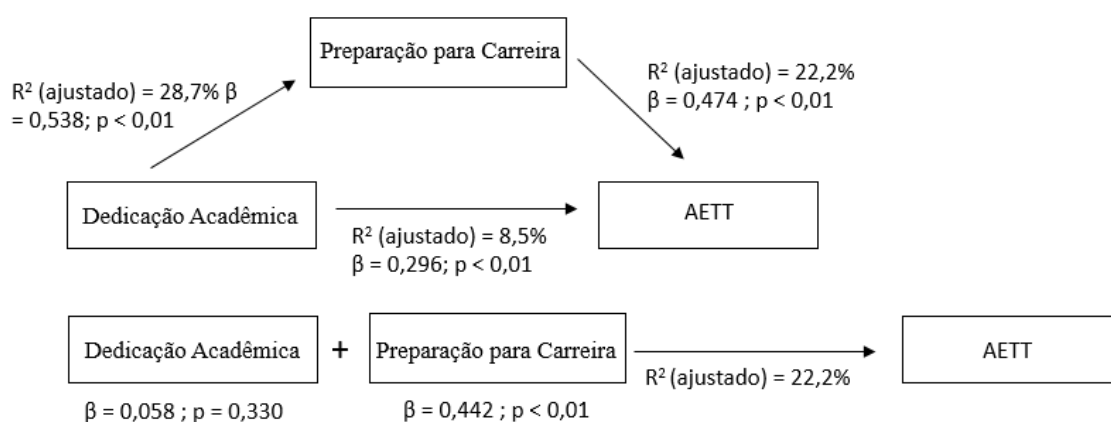


Figura 06. Mediação entre dedicação acadêmica e AETT pela variável preparação para carreira.

A seguir, foi feita uma regressão para a variável *preparação para a carreira* tendo como preditor a *participação em atividades não-obrigatórias*. O modelo foi significativo ($\beta = 0,304$; $p < 0,01$) e explicou 8,9% da variação de *preparação para a carreira* (R^2 ajustado). Em seguida, fez-se uma regressão para AETT, sendo o preditor a *participação em atividades não-obrigatórias*. A equação explicou 3,9% (R^2 ajustado) da variância de AETT ($\beta = 0,204$

$p < 0,01$). Então, repetiu-se o resultado da regressão de *preparação para carreira* para AETT. Por fim, a análise de regressão simultânea (na qual *preparação para a carreira* e a *participação em atividades não-obrigatórias* entraram como preditores da AETT,) explicou 22,2% da variância de AETT (R^2 ajustado), sendo que a influência da *participação em atividades não-obrigatórias* foi próxima de zero e não significativa ($\beta = 0,067$; $p = 0,22$), enquanto a influência da *preparação para a carreira* foi significativa ($\beta = 0,452$; $p < 0,01$). Esse resultado sugere que a relação entre *participação em atividades não-obrigatórias* e AETT é mediada pela *preparação para a carreira*, pois a inclusão da *participação em atividades não-obrigatórias* na equação não alterou a variância da AETT quando *preparação para a carreira* foi controlada e o beta de *dedicação acadêmica* ficou próxima de zero e sem significância. A figura 07 apresenta os resultados descritos no teste desta hipótese de mediação.

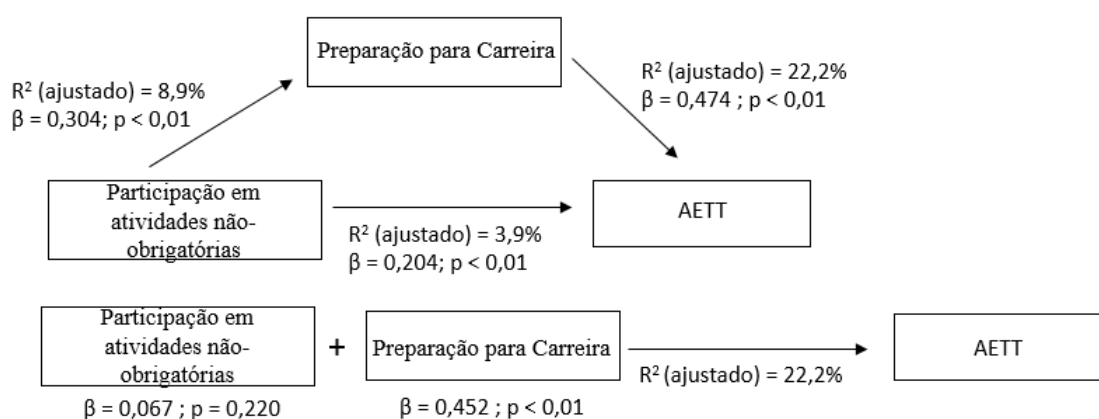


Figura 07. Mediação entre participação em atividades não-obrigatórias e AETT pela variável preparação para carreira.

Em relação à hipótese de mediação da *integração social*, foi feita uma regressão para esta variável tendo como preditor a *dedicação acadêmica*. O modelo foi significativo ($\beta = 0,375$; $p < 0,01$) e explicou 13,8% da variação de *integração social* (R^2 ajustado). Depois, repetiu-se o resultado da regressão de *dedicação acadêmica* para AETT. Após isso, foi feita uma regressão para AETT, tendo como preditor *integração social*. A equação explicou 16%

(R^2 ajustado) da variância de AETT ($\beta = 0,403$ $p < 0,01$). Por fim, a análise de regressão simultânea (na qual *dedicação acadêmica e integração social* entraram como preditores da AETT,) explicou 18% da variância de AETT (R^2 ajustado), onde a influência da *dedicação acadêmica* foi significativa ($\beta = 0,169$; $p < 0,01$), bem como a da *integração social* ($\beta = 0,339$; $p < 0,01$). Esse resultado sugere que a relação entre *dedicação acadêmica* e AETT não é mediada pela *integração social*, pois houve alteração da variância da AETT com a inclusão da *dedicação acadêmica* quando *integração social* foi controlada, assim como o Beta da *dedicação acadêmica* manteve-se significativo. A figura 08 apresenta os resultados descritos no teste desta hipótese de mediação.

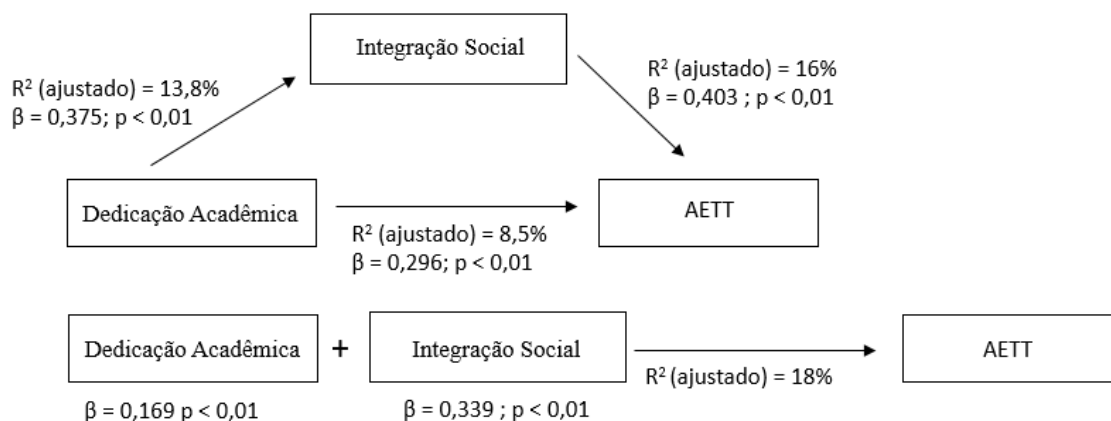


Figura 08. Mediação entre dedicação acadêmica e AETT pela variável integração social.

Por fim, foi feita uma regressão para a variável *integração social* tendo como preditor a *participação em atividades não-obrigatórias*. O modelo foi significativo ($\beta = 0,287$; $p < 0,01$) e explicou 8% da variação de *integração social* (R^2 ajustado). Depois, repetiu-se os resultados das regressões de *participação em atividades não-obrigatórias* para AETT e de *integração social* para AETT. Por fim, a análise de regressão simultânea (na qual *participação em atividades não-obrigatórias e integração social* entraram como preditores da AETT,) explicou 16,4% da variância de AETT (R^2 ajustado), sendo que a influência da *participação em atividades não-obrigatórias* foi próxima de zero e não significativa ($\beta =$

0,09; $p = 0,07$), enquanto a influência da *integração social* foi significativa ($\beta = 0,373$; $p < 0,01$). Esse resultado sugere que a relação entre *participação em atividades não-obrigatórias* e AETT é mediada pela *integração social*, pois a inclusão da *participação em atividades não-obrigatórias* na equação não alterou a variância da AETT quando *preparação para a carreira* foi controlada e o beta de *dedicação acadêmica* ficou próxima de zero e sem significância. A figura 09 apresenta os resultados descritos acima.

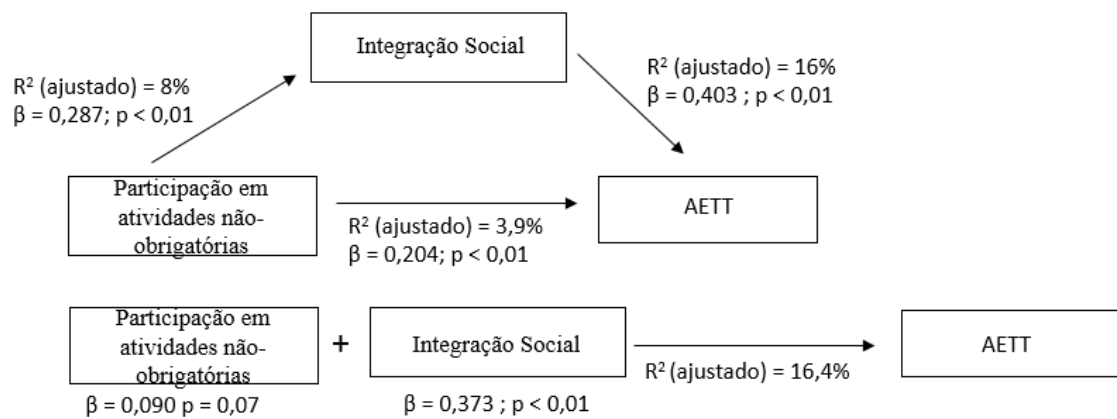


Figura 09: Mediação entre Participação em atividades não-obrigatórias e AETT pela variável *integração social*.

7. DISCUSSÃO

Esta pesquisa buscava investigar a relação existente entre o envolvimento acadêmico e a autoeficácia na transição para o trabalho, ou seja, objetivava-se compreender as relações existentes entre a qualidade e quantidade do esforço despendido pelo estudante durante a formação universitária e o nível de confiança em sua capacidade para finalizar a graduação e se inserir no mercado de trabalho. Para atingir este objetivo, era preciso investigar cada uma das variáveis (envolvimento acadêmico e autoeficácia na transição para o trabalho) separadamente, para então correlacioná-las.

Enquanto a autoeficácia na transição para o trabalho (AETT) é uma variável amplamente estudada no Brasil, através do uso de instrumento já adaptado e validado, o envolvimento acadêmico é uma variável muito estudada em cenários internacionais (América do Norte e Oceania, por exemplo), mas ainda pouco explorada no Brasil, a despeito dos diversos estudos sobre a experiência universitária no país. À época da coleta, não existia um instrumento brasileiro que investigasse os aspectos atitudinais do construto envolvimento acadêmico e por isso, nesta pesquisa, optou-se por traduzir, reduzir e adaptar o *Student Engagement Questionnaire* (SEQ). Esta escolha acabou por produzir um instrumento teoricamente coerente, conceitualmente ajustado à realidade brasileira e psicometricamente adequado para a investigação dos aspectos atitudinais do envolvimento acadêmico. Esta é uma contribuição importante desta pesquisa, pois pode iniciar no Brasil uma série de estudos de aperfeiçoamento do instrumento, bem como pode propiciar estudos mais aprofundados sobre preditores e/ou impacto do envolvimento acadêmico.

A necessidade de adaptar o instrumento, reduzindo a quantidade de itens (de 72 para 42 e após análise fatorial para 32 itens), no entanto, impactou na reorganização dos fatores da escala, que por sua vez, repercutiram na análise dos dados e resultados encontrados. Contudo, a reestruturação das sete dimensões do envolvimento acadêmico em quatro fatores

não feriu a conceituação teórica do construto, uma vez que os quatro fatores reagruparam as sete dimensões de maneira teoricamente congruentes: 1. Dedicção às atividades acadêmicas, 2. Preparação para a carreira, 3. Integração Social e 4. Participação em atividades não-obrigatórias.

No que concerne à contribuição geral do envolvimento acadêmico sobre a autoeficácia na transição para o trabalho (AETT), pôde-se verificar que a relação é positiva entre as variáveis, confirmando a expectativa inicial do estudo. Isso significa que quanto mais o jovem se esforça para cumprir adequadamente seu papel pré-ocupacional de estudante, mais confiante ele se sentirá para fazer a transição para o mundo do trabalho. A confiança em sua própria capacidade para realizar uma atividade é condição importante para a emissão do comportamento em prol do resultado, como indica Bandura (1997) na teoria sócio-cognitiva. No âmbito da psicologia das carreiras, a crença de autoeficácia é frequentemente associada à emissão de comportamentos exploratórios (Pelissoni, 2007), decisão (Teixeira & Gomes, 2010) e planejamento de carreira (Ourique, 2010). Depreende-se então, que o resultado da presente pesquisa sugere que o envolvimento acadêmico contribui para o alcance do sucesso na transição para o trabalho, uma vez que a autoeficácia do sujeito para esta transição é um preditor da emissão de comportamentos que o levarão ao resultado pretendido (Pelissoni, 2007; Vieira, 2012). No que diz respeito àquilo que se espera como resultado do envolvimento acadêmico, pode-se dizer que o achado desta pesquisa é coerente com o proposto pelas teorias do impacto que colocam o envolvimento acadêmico como ponto chave para a consecução de resultados positivos durante a graduação, incluindo a prontidão para a carreira (Almeida e Soares, 2004; Barros, 2002; Campos, et al., 2008, Coates, 2011, Fior & Mercuri, 2004; Gonçalves, 2000; Gondim et al., 2003; Morgado, 2001; Pachane, 2004; Rodriguez-Moreno & Torrado-Fonseca, 2001; Vendramini et al., 2002).

Assim, a literatura contemporânea da área corrobora o achado de que quanto maior o envolvimento acadêmico, mais preparado o estudante se sentirá em relação à carreira.

Ao analisarmos as contribuições específicas do envolvimento acadêmico, podemos perceber achados teóricos interessantes. Dentre as dimensões do envolvimento acadêmico, a *preparação para carreira* foi a dimensão que mais se relacionou com a AETT geral e com cada uma das três dimensões do construto (*busca de emprego, auto-regulação emocional e adaptação ao trabalho*). Este resultado sugere que a participação em atividades que promovam a integração da aprendizagem com o trabalho e foquem na preparação para o ingresso no mercado, como planejamento de carreira, análise de mercado de trabalho, elaboração de currículo e participação em entrevistas de emprego fortalecem a confiança do estudante não só para a busca pelo emprego, mas também para a manutenção do comportamento de busca, bem como para a confiança em sua capacidade de se adaptar à realidade organizacional após a inserção. Considerando que a abordagem sócio-cognitiva de carreira indica que as experiências pessoais são as principais fontes de formação de autoeficácia (Bandura, 1997; Lent et al, 1999), era esperado que a preparação para a carreira fosse a dimensão que mais influenciasse a formação da AETT, como indicaram os resultados apresentados.

A segunda dimensão do envolvimento acadêmico que mais se relacionou com a AETT foi a *integração social*. A *integração social* corresponde à dimensão do envolvimento referente ao senso de pertencimento do estudante em relação ao ambiente da universidade; como ele percebe a qualidade da relação com os atores sociais daquele universo: pares, professores e colaboradores. Dentre os três fatores que formam a AETT, a *integração social* apresentou correlação mais forte com a confiança do sujeito na sua capacidade para se adaptar ao trabalho. Este achado é teoricamente coerente, uma vez que sujeitos que tenham tido sucesso na *integração social* em ambientes pré-ocupacionais tendem a confiar em sua

capacidade para se integrar socialmente a novos ambientes. Além disso, este resultado corrobora a pesquisa que Samssudin e Barros (2010) realizaram com estudantes concluintes na Universidade de Lisboa sobre a explicação do apoio social percebido sobre a AETT. Neste estudo, as autoras encontraram correlações positivas e significativa entre o apoio percebido por amigos e professores e a AETT geral.

Já as dimensões *dedicação acadêmica* e *participação em atividades não-obrigatórias* apresentaram correlações positivas e significativas com a AETT geral, mas um poder explicativo inferior às demais dimensões. Este resultado sugeriu a existência de relações de mediação, que foram confirmadas após análises de regressão. Assim, foi verificado que a *dedicação acadêmica* influencia a AETT desde que seja mediada pela *preparação para a carreira*. Isso significa que o esforço do estudante em cumprir com as exigências acadêmicas da formação universitária só influenciará a confiança na sua capacidade de realizar a transição para o trabalho se, dentre as atividades acadêmicas, ele tiver se dedicado também às atividades de preparação para ingresso no mercado de trabalho. Assim, para se sentir mais confiante na conclusão do curso no que diz respeito à inserção profissional, não basta ter sido um bom aluno, é preciso também, investir em experiências que preparem e incrementem a empregabilidade. Este resultado reforça a relevância da dimensão *preparação para carreira* no que diz respeito à transição para o trabalho. As dimensões agrupadas no fator *dedicação acadêmica*, no entanto, têm sido apontadas como importantes preditores de resultados cognitivos e psicossociais em estudos internacionais (Coates, 2011), o que sugere a realização de pesquisas brasileiras sobre o poder explicativo desta variável sobre outros resultados relevantes da experiência universitária, como a autoeficácia profissional, por exemplo.

A *participação em atividades não-obrigatórias* apresentou a menor correlação com a AETT geral e verificou-se que esta relação é mediada tanto pela *preparação para carreira*

como pela *integração social*. Assim, para que a *participação em atividades não-obrigatórias* seja capaz de fortalecer a confiança do sujeito na transição para o trabalho, é preciso que estas atividades tenham natureza preparatória para o ingresso no mercado, bem como o estudante perceba a existência de um relacionamento acolhedor entre pares e professores. Desde 2001, o MEC estabeleceu nas Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) a exigência de um componente curricular, denominado *atividades e práticas complementares*, que devem promover o enriquecimento e autonomia dos estudos (Frauches,2011). A inclusão deste componente obrigou as IES ofertar uma série de atividades que complementem a carga horária da formação, assim como exigiu dos estudantes que comprovassem a realização de tais atividades para concluir a graduação. O MEC, no entanto, não instituiu diretrizes nem forneceu orientações sobre a natureza das atividades a serem realizadas. Os resultados encontrados nesta pesquisa sugerem que as atividades complementares possam ser utilizadas como espaço curricular para a realização de atividades de integração com a comunidade acadêmica, bem como para a preparação para a carreira.

De maneira geral, pode-se afirmar então, que o envolvimento acadêmico influencia a formação da autoeficácia na transição para o trabalho, principalmente se as experiências do sujeito na graduação são permeadas por atividades voltadas para inserção e adaptação profissional e se ao longo do percurso formativo, o estudante sentiu-se acolhido pelo ambiente de aprendizagem. Abaixo segue a figura 10 que sintetiza os resultados encontrados na pesquisa e discutidos nesta seção.

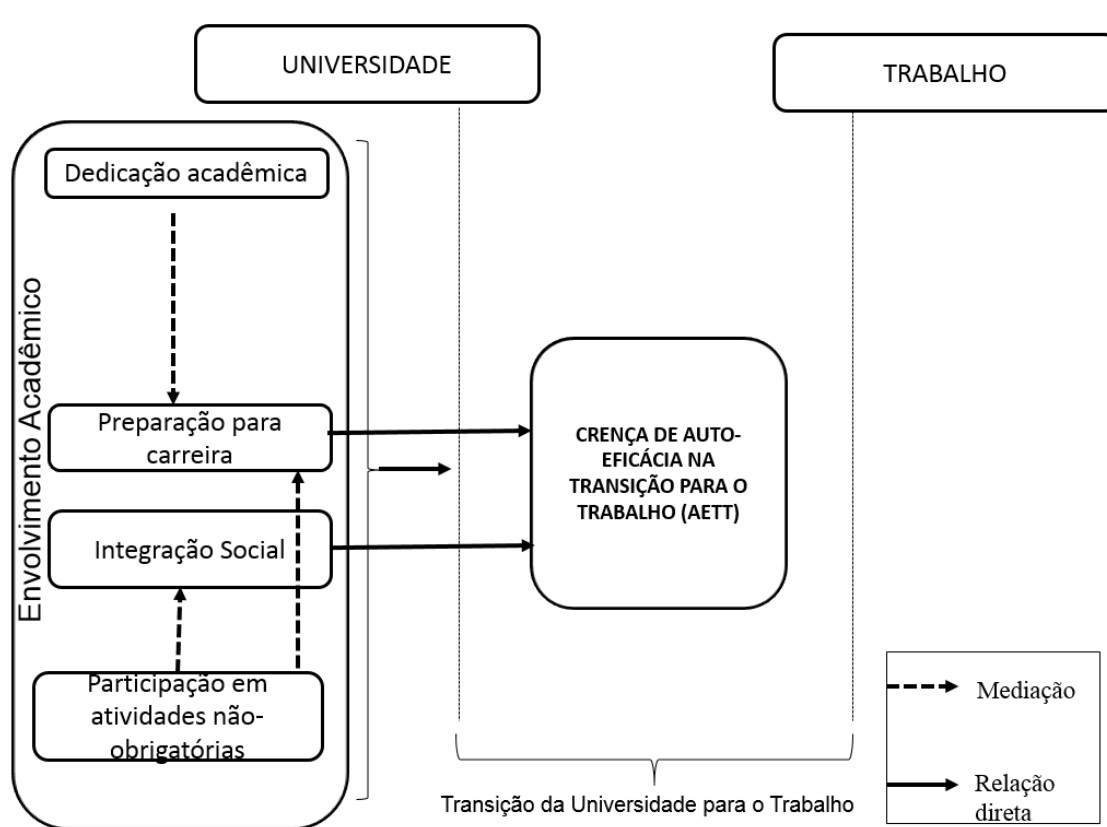


Figura 10. Síntese das relações encontradas entre as variáveis estudadas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados e à luz das teorias adotadas, pode-se elencar algumas contribuições deste estudo para o desenvolvimento de novas pesquisas na área de carreiras, assim como algumas recomendações às instituições de ensino superior.

Primeiro, é importante sinalizar que a passagem da universidade para o mundo do trabalho é uma transição prevista na vida dos estudantes, porém não menos difícil do que outras transições de carreira, pois acarreta em mudanças de papéis sociais (de estudante para profissional) e normalmente é cercada por incertezas sobre a dinâmica do mercado de trabalho. Nesse sentido, é preciso ampliar a investigação sobre variáveis psicossociais, como crenças, comportamentos e formação de rede de relacionamentos, importantes na transição da universidade para o trabalho. Compreender o que acontece com os jovens nesta transição, assim como identificar comportamentos positivos que amenizem as dificuldades enfrentadas são de grande valor científico e social. Assim, o aprofundamento dos estudos sobre esse período de transição podem auxiliar estudantes, instituições de ensino, governo e empregadores a desenvolverem estratégias mais efetivas de sucesso na inserção de jovens no mercado de trabalho.

Ainda sobre as necessidades de avanços nos estudos da área de transição da universidade para o trabalho, é importante que haja mais pesquisas sobre preditores da autoeficácia, pois esta variável tem sido frequentemente correlacionada a resultados positivos na carreira, tanto em estudos nacionais como em estudos internacionais. Parece haver na literatura uma convergência de resultados de pesquisa que apontam nesta direção: a AETT está atrelada a emissão e manutenção de comportamentos em prol do objetivo de carreira associado à transição. Sobre os preditores da AETT, no entanto, encontra-se uma escassez de estudos brasileiros. O presente estudo contemplou a análise de uma variável da experiência universitária sobre a AETT e os resultados indicaram que a hipótese inicial de

correlação positiva estava correta. Contudo, outras variáveis da experiência universitária, da instituição de ensino, das experiências de trabalho ou características do próprio sujeito podem apresentar relações importantes com a AETT.

Em relação ao aprofundamento da investigação das experiências universitárias no Brasil, pode-se dizer que ainda há muito o que ser produzido. Atualmente, utilizamos modelos teóricos internacionais, norte-americanos em especial, que possuem organizações do ensino superior muito distintas da realidade brasileira. As diferenças iniciam na entrada do jovem neste grau educacional e se estendem por todo período formativo. Ao longo da presente pesquisa, por exemplo, foi preciso fazer cortes e adaptações importantes na investigação do envolvimento acadêmico, pois o instrumento disponível continha itens inadequados para a realidade da experiência universitária no Brasil. Assim, além da condução de pesquisas isoladas sobre esta temática, é indicado organizar estudos articulados em prol da produção de conhecimento sobre o impacto da experiência universitária no estudante.

Com o intuito de fortalecer as contribuições para a educação superior, vale a pena lembrar que a experiência universitária tem sido apontada como promotora de mudanças psicossociais nos sujeitos. Estas mudanças dependem da qualidade do esforço do estudante em participar do ambiente acadêmico, ou seja, são influenciadas pelo nível de envolvimento acadêmico do estudante. A qualidade e a quantidade de participação dos estudantes, no entanto, depende também do que é ofertado e incentivado pela instituição de ensino. Assim, faz-se necessário investigar o perfil das IES brasileiras, assim como já é feito na América do Norte pela NSSE e na Austrália pelo AUSSE. O INEP, atualmente, coleta dados dessa natureza das IES brasileiras e fornece um relatório por curso para cada instituição. Contudo, ainda não há publicações científicas que analisem esses dados em termos de envolvimento acadêmico.

Para as instituições de ensino superior, este estudo contribui no sentido de sinalizar direções para a organização de currículos inovadores, especialmente das atividades complementares à formação. Os resultados apontaram a relevância da participação em atividades que conectem o aprendizado ao trabalho e de atividades que visem o incremento da empregabilidade. Hoje, as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação permitem a criação de currículos mais flexíveis, que abrem espaço para a inserção de práticas de preparação para a carreira. Assim, formatar currículos que incentivem e promovam aproximações efetivas com o mercado de trabalho, através de visitas técnicas, aulas práticas, práticas de estágio e preparações para processo seletivo podem ser diferenciais competitivos entre os recém-egressos.

Às instituições de ensino superior fica explícita também, a necessidade de criar ambientes acolhedores aos estudantes, no que diz respeito à integração entre estudantes, com professores e colaboradores. A integração social é uma dimensão do envolvimento acadêmico que já havia sido descrita por Tinto (1997) como variável relevante na decisão do estudante de evadir ou de permanecer no curso. Em estudos brasileiros, a integração social também tem sido relacionada a resultados positivos na graduação, especialmente entre estudantes ingressantes. Os resultados encontrados nesta pesquisa reforçam a importância da variável no desenvolvimento estudantes concluintes, ampliando a magnitude dos achados sobre integração social e/ou interação pares-professores.

Por fim, para os jovens universitários, a contribuição desta pesquisa é no sentido de incentivá-los a se envolverem nas atividades acadêmicas de maneira planejada. É importante que os jovens façam escolhas acadêmicas e profissionais relevantes ao longo da formação, para que a transição para o trabalho seja marcada por desafios enriquecedores e não adoecedores.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L.S. & Soares, A.P.(2004) Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial In Mercuri, E. & Polydoro, S.A.J. (orgs.) *Estudante universitário: Características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral.
- Ambiel, R.A.M. (2010) Construção da Escala de Auto-eficácia para Escolha Profissional. (Dissertação de Mestrado Universidade do São Francisco). Recuperado de <http://www.bv.fapesp.br/pt/bolsas/109537/construcao-de-uma-escala-de-auto-eficacia-para-escolha-profissional/>
- Ambiel, R.A.M., Noronha, A.P.P. & Santos, A.A.A. (2011) Escala de Auto-Eficácia para Escolha Profissional: avaliação preliminar das propriedades psicométricas. *Revista Eletrônica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología*. 21, Disponível em <http://psicolatina.org/21/>.
- Anderson, M.L., Goodman, J., Schlossberg, N.K. (2012) *Counseling adults in transitions: Linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world*, New York: Springer.
- Astin, A.W. (1984). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(1), 297-308.
- Australian Council for Educational Research [ACER] (2010), Student Engagement Questionnaire, www.acer.edu.au, Melbourne: ACER.
- Azzi, R. G. & Polydoro, S.A.J. (2006) Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: Algumas discussões. In Azzi, R.G. & Polydoro, S.A.J. (orgs.) *Auto-eficácia em diversos contextos*, 9-23. Campinas: Alínea.
- Bandura, A. (1994) Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, v. 4, pp. 71-81. New York: Academic Press. Reimpresso In H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998.

- Bardagi, M.P., Lassance, M.C.P., Paradiso, A.C., Menezes, I.A. (2006) Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepção de estudantes formandos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educação*, 10, 69-82.
- Bardagi, M.P. & Boff, R.M. (2010) Auto-conceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação*, 15, 41-56.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Barros, M.A. (2002) Relevância e a qualidade da vivência acadêmica: Um percurso de formação activa. In Pouzada, A.S., Almeida, L.S. & Vasconcelos, R.M. (orgs.) *Contextos e Dinâmicas da Vida Acadêmica*, 99-106 Guimarães: Universidade do Minho.
- Cabrera, A., Catañeda, M.B., Nora, A. & Hengstler, D. (1992) The Convergence Between Two Theories of College Persistence. *The Journal of Higher Education*, 63, 143-164.
- Campbell, R.E., Hefferman, J.M. (1983) Adult Vocational Behavior In Walsh, W.B., Osipow, S. (orgs) *Handbook of Vocational Psychology: Foundations*. New Jersey: Erlbaum, 223-260.
- Campos, K.C.L. (2006) Construção de uma Escala de Empregabilidade: competências e habilidades pessoais, escolares e organizacionais. 153 p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Campos, K.C.L., Vieira, V.F., Camargo, A.P., Schegushevski, A., Tavares, F.T., Piovezan, M.N., Alkschbirs, S.R. (2008) Empregabilidade e Competências: Uma análise de universitários sob a ótica de gestores de recursos humanos. *RPOT: Psicologia: Organizações e Trabalho*. 11, 159-183.

- Coates, H.C. (2010) Development of Australasian survey of student engagement (AUSSE). In *High Educ*, 60, 1–17.
- Coates, H.C. (2011) An overview of psychometric properties of the AUSSE Student Engagement Questionnaire (SEQ). *Research Briefing*, 7. Disponível em <http://research.acer.edu.au/ausse/5/>.
- Fior, C.A. & Mercuri, E. (2004) Formação universitária: O impacto das atividades não obrigatórias. In Mercuri, E. & Polydoro, S.A.J. (orgs.) *Estudante Universitário: Características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral, 129-153.
- Fior, C.A. (2008) *Interação dos universitários com os pares e envolvimento acadêmico: Análise através da modelagem de equações estruturais*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de Campinas, Campinas, SP.
- Fior, C.A., Mercuri, E. & Silva, D. (2013) Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica*, 12(1), pp. 81-89.
- Frauches, C. (2011) Atividades complementares: um espaço curricular inovador. *Educação Superior Comentada - políticas, diretrizes, legislação e normas do ensino superior*, 15(1). Disponível em <http://www.abmes.org.br/abmes/noticias/detalhe/id/247>
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2009) School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research* Spring, Vol. 74, No. 1, pp. 59-109.
- Ghizoni, L. D. & Teles, M. M. R. (2005). Escolha e re-escolha profissional: um estudo sobre estudantes universitários noturnos. Em: M. C. P. Lassance, A. C. Paradiso, M. P. Bardagi, M. Sparta & S. L. Frischenbruder (orgs.), *Intervenção e compromisso social – Orientação profissional teoria e técnica vol 2* São Paulo: Vetor, 229-301.

- Gonçalves, F.R. (2000) Movimentação de expectativas dos alunos durante o decurso do seu primeiro ano na universidade In Soares, A.P., Osório, A., Capela, J.V., Almeida, L.S., Vasconcelos, R.M. & Caíres, S.M. (org.) *Transição para o Ensino Superior*, Braga: Universidade do Minho, 111-117.
- Gondim, S.M., Brain, F., Chaves, M. (2003) Perfil profissional, formação escolar e mercado de trabalho segundo a perspectiva de profissionais de recursos humanos. *RPO: Psicologia: Organizações e Trabalho*, 3, 119-151.
- Gouveia, B.M. (2011) Empregabilidade e auto-eficácia na transição para o trabalho em alunos finalistas de cursos profissionais. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa), Recuperado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5077/1/ulfpie039697_tm.pdf
- Herr, E. (1999) Theoretical Perspectives on the school-to-work transition: Reactions and Recommendations. *The Career Development Quarterly*, 47, 359-364.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], (2014). *Censo da Educação Superior ano de referência 2012*. Brasília: Ministério da Educação/INEP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], (2015). Relatórios em <http://portal.inep.gov.br/enade/relatorios>. Brasília: Ministério da Educação/INEP.
- Kuh, G.D., Kinzie, J., Bridges, B.K. & Hayek, J.C. (2006) What matters to student success: A Review of the literature. *Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success*.
- Kuh, G.D. (1995) The other curriculum: out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education*, Ohio, v.66, v.2, marçoabril, p.123-155.

- Kuh, G.D. (1996) In their own words: what students learn outside the classroom. In: Stage, F.K.; Guadalupe, A.; Bean, J.P.; Hossler, D.; Kuh, G. *College students: The evolving nature of research*.
- Kuh, G.D. (2009) The national survey of student engagement: conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*. 141, 5–20.
- Lent, R.W. (2006) A Social Cognitive View of Career Development and Counseling In Brown, S.T. & Lent, R.W. (orgs.) *Career Development and Counseling*, cap. 5 NJ: Wiley & Sons, 101-127.
- Lent, R.W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S.D. & Hackett, G. (1999) A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47, 297-311.
- Lent, R.W. & Worthington, R.L. (1999) Applying career development theories to the school-to-work transition process. *The Career Development Quarterly*, 47, 292-296.
- Luo, J. & Drake-Jamieson, D. (2005) Linking Student Precollege Characteristics to College Development Outcomes: The Search for a Meaningful Way to Inform Institutional Practice and Policy. *IR Applications*, 7, 1-18.
- Luzzo, D.A. (1996) A psychometric evaluation of the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Counseling & Development*, 74, 276-279.
- Magalhães, M.O. (2009) Relação entre ordem de nascimento e interesses vocacionais. *Interação em Psicologia*, 13(1), p. 1-11.
- Magalhães, M.O. (2011) Quinta demanda-chave para a Orientação Profissional: como ajudar o indivíduo a entender e enfrentar as múltiplas transições em sua carreira? Enfoque transicional. In Ribeiro, M.A. & Melo-Silva, L.L. (orgs)

Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos, v. 01, cap.08, São Paulo: Vetor.

- Magalhães, M.O., & Teixeira, A.M. (2013) Antecedentes de comportamento de busca de emprego na transição da universidade para o mercado de trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29, n.4, 411-419.
- Melo, S.L., & Borges, L.O. (2007) A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 27 (3), 376-395.
- Minarelli, J.A. (1995) *Empregabilidade: o caminho das pedras*. São Paulo: Gente.
- Morgado, R. (2001) Formação universitária e empregabilidade. In Soares, A.P., Osório, A., Viriato, J., Almeida, L.S., Vasconcelos, R.M. & Caíres, S.M. (orgs), *Da Universidade para o Mundo do Trabalho*, Braga: Universidade do Minho, 69-85.
- Murphy, K.A. Blustein, D.L., Bohlig, A.J., Platt, M.G. (2010) The college-to-career transition: An exploration of emerging adulthood. *Journal of Counseling & Development*, 88, 174-181.
- Ourique, L.R. (2010) *Auto-Eficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Pachane, G.G. (2004) A Experiência Universitária e Sua Contribuição ao Desenvolvimento Pessoal do Aluno. In Mercuri, E. & Polydoro, S.A.J. (orgs.) *Estudante Universitário: Características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral, 155-185.

- Pascarella, E.T. (1985) College environmental influences on learning and cognitive development: a critical review and synthesis. In: Smart, J.C. *Higher Education: handbook of theory and research*, v.1, New York: Agathon Press.
- Pascarella, E.T. (2006) How college affects students: Ten directions for future researches. *Journal of College Student Development*, 47(5), 50-520.
- Pelissoni, A.M. (2007) *Auto-eficácia na transição para o trabalho e comportamentos de exploração de carreira em licenciandos*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Campinas, Campinas, SP.
- Pike, G. & Kuh, G.D. (2005) A typology of student engagement for american colleges and universities. *Research in Higher Education*, 46, 185-209.
- Polydoro, S.A.J. & Primi, R. (2004) Integração ao ensino superior: Explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico In Mercuri, E. & Polydoro, S.A.J. (orgs.) *Estudante Universitário: Características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral.
- Prisco, A.P.K., Martins, C.R., Nunes, M.F.O. (2013) Estudos sobre autoeficácia aplicada ao desenvolvimento de carreira no Brasil: Uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional* jan.-jun. 14(1), 111-118.
- Reason, R.D., Terenzini, P.T., Domingo, R.J. First things First: Developing academic competences in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47 (2), 149-175.
- Ribeiro, M.A. (2011) Sexta demanda-chave para a Orientação Profissional: como ajudar o indivíduo a construir dinamicamente sua carreira em um mundo em transição? Em Ribeiro, M.A. & Melo-Silva, L.L. (orgs) *Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*, v. 02, cap.01, São Paulo: Vetor.

- Rodriguez-Moreno, M.L. & Torrado-Fonseca, M. (2001) El proyecto profesional: Una estrategia para facilitar la transición de los universitarios al mundo del trabajo. In Soares, A.P., Osório, A., Viriato, J., Almeida, L.S., Vasconcelos, R.M. & Caíres, S.M. (orgs), *Da Universidade para o Mundo do Trabalho*, Braga: Universidade do Minho, 42-67.
- Samsudin,S., Barros,A. (2010) Relação entre as crenças de autoeficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes finalistas do ensino superior. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* Universidade do Minho, Portugal.
- Savickas, M.L. (1997) Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M.L.(2006) The Theory and Practice of Career Construction In Brown, S.T.; Lent,R.W. (orgs.) *Career Development and Counseling*, cap. 3, NJ: Wiley & Sons, 42-70.
- Sbarai,R. (2013) Facebook alcança 73 milhões de usuários no Brasil. Veja. Disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/facebook-alcanca-73-milhoes-de-usuarios-no-brasil>, acessado em 29 de julho de 2013.
- Soares, A.P., Almeida,L.S., Diniz,A.M. & Guisande, M.A. (2006) Modelo Multidimensional de ajustamento de Jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1, 15-27.
- Sparta,M. (2003) O desenvolvimento da Orientação Profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional.v.4(1/2)*,1-11

- Super, D.E. (1963) Self-Concept in vocational development. In Super, D.E., Starisheysky, R. & Matlin, N. (orgs.) *Career Development: Self-concept theory*. New York: College Entrance Examination Board, 1-14.
- Super, D.E. (1980) A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 282-298.
- Taveira, M. do C. (2000) Apoio psicossocial na transição para o ensino superior: Um modelo integrado de serviços. In Soares, A.P., Osório, A., Capela, J.V., Almeida, L.S., Vasconcelos, R.M. & Caíres, S.M. (org.) *Transição para o Ensino Superior*, Braga: Universidade do Minho.
- Teixeira, M.A.P. (2002) A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adulez jovem. Tese de doutorado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Teixeira, M.A.P. & Gomes, W. (2004) Estou me formando... E agora? Reflexões e Perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 47-52.
- Teixeira, M.A.P. & Gomes, W. (2005) Decisão de carreira entre estudantes de fim de curso universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 327-334.
- Terenzini, P. T. & Reason, R. (2005, November) Parsing the first year of college: A conceptual framework for studying college impacts. Artigo apresentado no Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Philadelphia, PA.
- Tinto, V. (1997) Classrooms as communities: exploring the educacional character of student persistence. *Journal of Higher Education*, Ohio, v. 68, n. 6 nov/dez.

- Trowler, V. (2010a) Student engagement literature review. *The Higher Education Academy*.
- Trowler, V. (2010b) Student engagement evidence summary. *The Higher Education Academy*.
- Vendramini, C.M.M., Santos, A.A.A., Polydoro, S.A.J., Sbardelini, E.T.B., Serpa, M.N.F. & Natário, E.G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida académica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9, 259-268.
- Vieira, D.A. (2012) Transição do Ensino Superior para o Trabalho. In Vieira, D.A. *Transição do ensino superior para o trabalho: o poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais*. Porto: Politema, 14-37.
- Vieira, D. A., Caires, S. & Coimbra, J. L. (2011) Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12 (1), 29-36.
- Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2005). University-to-work transition: The development of a self-efficacy scale. Comunicação apresentada no Congresso Internacional da International Association of Vocational and Educational Guidance (IAVEG), *Careers in context: New challenges and tasks for guidance and counselling* p.106. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Vieira, D. A. & Coimbra, J. L. (2006a) A auto-eficácia na transição para o trabalho. In Azzi, R.G.; Polydoro, S.A.J. (Orgs.) *Auto-eficácia em Diferentes Contextos*. Campinas: Alínea, 25-58.
- Vieira, D.A. & Coimbra, J.L. (2006b) Sucesso na transição escola-trabalho: A percepção de finalistas do ensino superior português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7 (1), 1 – 10.

Vieira, D.A., Maia, J. & Coimbra, J.L. (2007) Do ensino superior para o trabalho: Análise factorial confirmatória da escala de auto-eficácia na transição para o trabalho (AETT). *Avaliação Psicológica*,(6), -22.

Vieira, D. A.; Soares, A. M. & Polydoro, S. A. J. (2006) Escala de ato-eficácia na tansição para o mndo do trabalho (AETT): Um estudo de validação para a realidade brasileira. In Machado, C., Almeida,L. Guisande,M.A., Gonçalves,M., Ramalho,V. (Orgs.), *XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Actas*. Braga: Psiquilíbrios, 293-299.

ANEXO I - ITENS DA ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA NA TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO (AETT – BR)

Nº	Item	Nível de confiança						Saturação
AUTO-EFICÁCIA NA ADAPTAÇÃO AO TRABALHO								
27	Desempenhar bem as minhas funções no emprego	1	2	3	4	5	6	.79
26	Identificar as minhas habilidades para o exercício profissional	1	2	3	4	5	6	.66
21	Demonstrar segurança naquilo que faço	1	2	3	4	5	6	.66
16	Acreditar nas minhas capacidades enquanto profissional	1	2	3	4	5	6	.65
11	Comunicar-me bem com os colegas de trabalho	1	2	3	4	5	6	.64
4	Resolver problemas inesperados no meu trabalho	1	2	3	4	5	6	.63
23	Cumprir todas as tarefas que o cargo exige	1	2	3	4	5	6	.63
9	Estabelecer um bom relacionamento com colegas de trabalho	1	2	3	4	5	6	.58
5	Adaptar-me às necessidades do meu local de trabalho	1	2	3	4	5	6	.58
8	Atuar como profissional na carreira escolhida	1	2	3	4	5	6	.57
13	Empenhar-me no cumprimento das minhas funções	1	2	3	4	5	6	.55
2	Trabalhar bem em equipe	1	2	3	4	5	6	.55
28	Adaptar-me às mudanças que possam ocorrer nas minhas funções no emprego	1	2	3	4	5	6	.54
30	Contribuir com novas ideias num grupo de trabalho	1	2	3	4	5	6	.53
AUTO-EFICÁCIA NA AUTO-REGULAÇÃO EMOCIONAL								
19	Não me deixar invadir pelo desânimo após ter um emprego recusado	1	2	3	4	5	6	.86
31	Depois de não conseguir um emprego, não me deixar invadir por pensamentos derrotistas	1	2	3	4	5	6	.83
18	Continuar a pensar que vou encontrar trabalho após uma recusa de emprego	1	2	3	4	5	6	.80
17	Não desistir de procurar emprego mesmo recebendo muitas respostas negativas	1	2	3	4	5	6	.77
12	Continuar a pensar que vou encontrar emprego após várias recusas	1	2	3	4	5	6	.64
14	Após uma recusa de emprego conseguir lidar com a frustração	1	2	3	4	5	6	.64
22	Não desanimar perante as dificuldades encontradas	1	2	3	4	5	6	.58
24	Ter tranquilidade na procura de emprego	1	2	3	4	5	6	.53
AUTO-EFICÁCIA NA BUSCA POR EMPREGO								
25	Inscrever-me em agência de emprego	1	2	3	4	5	6	.76

20	Inscriver-me em empresas de recrutamento e seleção	1	2	3	4	5	6	.71
1	Inscriver-me em agência de emprego online	1	2	3	4	5	6	.69
7	Responder a anúncios de emprego do jornal	1	2	3	4	5	6	.63
3	Procurar oportunidades de emprego na internet	1	2	3	4	5	6	.63
10	Continuar a responder anúncios do jornal após muitas tentativas sem resposta	1	2	3	4	5	6	.56

**ANEXO II – ITENS ORIGINAIS E TRADUZIDOS DO STUDENT ENGAGEMENT
QUESTIONNAIRE (SEQ)**

Em sua experiência nesta instituição durante o ano corrente, com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo?		In your experience at your institution during the current academic year, about how often have you done each of the following?	
n°	Itens	n°	Itens
1	Fez perguntas ou contribuiu com discussões em classe ou online	1	Asked questions or contributed to discussions in class or online
3	Fez uma apresentação virtual ou em classe	3	Made a class or online presentation
4	Se esforçou muito para dominar um conteúdo difícil	4	Worked hard to master difficult content
6	Usou os recursos da biblioteca virtual ou no campus	6	Used library resources on campus or online
7	Elaborou um trabalho ou redação que requereu integração de ideias ou informações provenientes de várias fontes	7	Worked on an essay or assignment that required integrating ideas or information from various sources
9	Combinou aprendizado acadêmico com experiências do local de trabalho	9	Blended academic learning with workplace experience
12	Está em dia com os seus estudos	12	Kept up to date with your studies
13	Trabalhou em projetos com outros estudantes durante a aula	13	Worked with other students on projects during class
14	Trabalhou com outros estudantes fora da sala de aula para preparar trabalhos ou exercícios.	14	Worked with other students outside class to prepare assignments
16	Ajudou ou ensinou outro estudante universitário (pago ou voluntário)	16	Tutored or taught other university students (paid or voluntary)
17	Participou de um projeto comunitário (voluntariado) como parte de seus estudos.	17	Participated in a community-based project (e.g. volunteering) as part of your study
19	Usou email ou fórum para se comunicar com os professores	19	Used email or a forum to communicate with teaching staff
20	Discutiu suas notas ou trabalho com os professores	20	Discussed your grades or assignments with teaching staff
21	Conversou com professores ou conselheiros sobre seus planos de carreira	21	Talked about your career plans with teaching staff or advisors
22	Discutiu com professores fora de sala de aula sobre as aulas e sobre suas leituras	22	Discussed ideas from your readings or classes with teaching staff outside class
23	Se esforçou mais do que poderia imaginar para atender as expectativas dos professores e/ou tutores.	23	Worked harder than you thought you could to meet a teacher's/tutor's standards or expectations
24	Trabalhou com os professores em atividades não relacionadas com o seu curso (ex. estudantes, membros familiares, colegas de trabalho, etc.)	24	Worked with teaching staff on activities other than coursework (e.g. students, family members, co-workers, etc.)
25	Discutiu ideias sobre suas leituras ou aulas com outros fora da sala de aula (ex. estudantes, membros familiares, colegas de trabalho, etc.).	25	Discussed ideas from your readings or classes with others outside class (e.g. students, family members, co-workers, etc.)

27	Conversou com estudantes que são bem diferentes de você no que diz respeito a crenças religiosas, opiniões políticas e valores pessoais.	27	Had conversations with students of a different ethnic group than your own
Durante o ano corrente, com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo?		During the current academic year, about how often have you done each of the following?	
n°	Itens	n°	Itens
38	Aperfeiçoou conhecimento e habilidades que irão contribuir para sua empregabilidade	38	Improved knowledge and skills that will contribute to your employability
40	Explorou como aplicar seu aprendizado no local de trabalho	40	Explored how to apply your learning in the workplace
43	Manteve seu currículo atualizado	43	Spent time keeping your resume up-to-date
44	Pensou sobre como apresentar-se a potenciais empregadores	44	Thought about how present yourself to potential employers
45	Explorou onde procurar trabalhos relevantes para suas áreas de interesse	45	Explored where to look for jobs relevant to your interests
46	Usou sua rede de relacionamentos como fonte de informação sobre oportunidades de trabalho	46	Used networking to source information on job opportunities
47	Desenvolveu metas e planos de carreira	47	Set career development goals and plans
Quais dos itens abaixo você fez ou planeja fazer antes de concluir a graduação nesta instituição?		Which of the following have you done or do you plan to do before you graduate from your institution?	
n°	Itens	n°	Itens
48	Aula prática, estágios, trabalho de campo ou trabalhar em clínica	48	Practicum, internship, fieldwork or clinical placement
49	Ter experiência de trabalho	49	Industry placement or work experience
50	Serviço comunitário ou trabalho voluntário	50	Community service or volunteer work
51	Participar de grupo de estudo ou comunidade de aprendizagem	51	Participate in a study group or learning community
52	Trabalhar em um projeto de pesquisa com um grupo externo ao curso	52	Work on a research project with a staff member outside of coursework requirements
53	Estudar uma língua estrangeira	53	Study a foreign language
54	Estudar fora ou fazer intercâmbio	54	Study abroad or student exchange
58	Alcançar uma posição de liderança em um grupo da universidade ou na comunidade.	58	Hold a leadership position in a university group or the community
Quais das respostas melhor representa a qualidade da sua relação com as pessoas na sua instituição?		Which of these boxes best represent the quality of your relationships with people at your institution?	
n°	Itens	n°	Itens
59	Relacionamento com outros estudantes	59	Relationships with other students
60	Relacionamento com professores	60	Relationships with teaching staff
61	Relacionamento com pessoal administrativo	61	Relationships with administrative personnel
62	Relacionamento com serviços de suporte ao estudante	62	Relationships with student support services

Em uma semana comum, quantas horas você dispensa para fazer cada um dos itens abaixo? Deixe em branco, caso algum item não se aplique.		About how many hours do you spend in a typical seven-day week doing each of the following? Leave blank if the item does not apply.	
n°	Itens	n°	Itens
63	Preparação para aula (ex. estudando, lendo, escrevendo, fazendo atividade de casa, analisando dados, pesquisando ou outra atividade acadêmica)	63	Preparing for class (e.g. studying, reading, writing, doing homework or lab work, analysing data, rehearsing and other academic activities)
66	Participando de atividades extracurriculares (ex. organizações, publicações no campus, associação de estudantes, clubes e sociedades, esportes, etc.)	66	Participating in extracurricular activities (e.g. organisations, campus publications, student associations, clubs and societies, sports, etc.)
71	Ficando no campus, incluindo tempo em sala de aula	71	Being on campus, including time spent in class
72	Ficando no campus, excluindo tempo em sala de aula	72	Being on campus, excluding time spent in class

ANEXO III - INSTRUMENTO COMPLETO

Envolvimento Acadêmico e Autoeficácia na Transição para o Trabalho

Você foi convidado (a) a participar voluntariamente de uma pesquisa que busca relacionar o envolvimento acadêmico do estudante ao longo da graduação e a formação de crença de autoeficácia na transição para o trabalho. Somos um grupo de pesquisadores da Universidade Federal da Bahia e estamos elaborando um estudo sobre a experiência universitária de maneira geral. A pesquisa segue os preceitos éticos e de sigilo de informação, com total preservação do anonimato, sem divulgação de nomes ou informações individuais. Ao participar deste estudo, o voluntário não terá qualquer ônus, bem como não obterá qualquer bônus particular.

1. Idade: _____
2. Sexo: Feminino
 Masculino
3. Número de irmãos e/ou irmãs: _____ (indique zero se não tiver irmãos ou irmãs)
4. Sua posição entre os irmãos ou irmãs: é filho(a) único(a) é o(a) mais novo(a)
 é o(a) mais velho(a) está entre o mais novo e o mais velho
5. Escolaridade da mãe:
- Ensino Fundamental incompleto (ou equivalente)
 Ensino Fundamental completo (ou equivalente)
 Ensino Médio incompleto (ou equivalente)
 Ensino Médio completo (ou equivalente)
 Ensino Superior incompleto (faculdade incompleta)
 Ensino Superior completo (faculdade completa)
6. Escolaridade do pai:
- Ensino Fundamental incompleto (ou equivalente)
 Ensino Fundamental completo (ou equivalente)
 Ensino Médio incompleto (ou equivalente)
 Ensino Médio completo (ou equivalente)
 Ensino Superior incompleto (faculdade incompleta)
 Ensino Superior completo (faculdade completa)
7. Renda familiar aproximada (incluir renda própria, quando houver):
- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> até 500 reais | <input type="checkbox"/> de 2501 a 3000 reais | <input type="checkbox"/> de 5001 a 5500 reais |
| <input type="checkbox"/> de 501 a 1000 reais | <input type="checkbox"/> de 3001 a 3500 reais | <input type="checkbox"/> de 5501 a 6000 reais |
| <input type="checkbox"/> de 1001 a 1500 reais | <input type="checkbox"/> de 3501 a 4000 reais | <input type="checkbox"/> de 6001 a 6500 reais |
| <input type="checkbox"/> de 1501 a 2000 reais | <input type="checkbox"/> de 4001 a 4500 reais | <input type="checkbox"/> de 6501 a 7000 reais |
| <input type="checkbox"/> de 2001 a 2500 reais | <input type="checkbox"/> de 4501 a 5000 reais | <input type="checkbox"/> acima de 7000 reais |
8. Condição atual de trabalho: Empregado Profissional Autônomo Estagiário (remunerado) Estagiário (não remunerado) Iniciação Científica Sem atividade profissional no momento.
9. Atualmente você mora:
- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> com os pais (ou um dos pais) | <input type="checkbox"/> com amigos | <input type="checkbox"/> com família própria (companheiro/a e/ou filhos) |
| <input type="checkbox"/> com outros parentes | <input type="checkbox"/> em casa de estudante | |

- () sozinho(a) () em pensão
10. Quantos filhos possui: () zero () 2 () Mais do que 3
() 1 () 3
11. Você é o primeiro em sua família de origem (pai, mãe, irmãos) a cursar uma faculdade? () Sim () Não
- 20 trabalho que você exerce é relacionado ao seu curso de () Não. Atuo em outra área. () parcialmente. () Sim, mente. () Sem atividade profissional no momento.
13. Onde estuda: () UCSAL () UFBA () UNEB () UNIFACS () UNIJORGE () Outra
14. Curso:
15. Modalidade do curso: () Presencial () Ensino a Distância
16. Concentração das suas aulas durante a graduação: () Matutino () Matutino e Vespertino
() Vespertino () Matutino ou Vespertino e Noturno
() Noturno
17. Ano de ingresso: 18. Ano de conclusão: () 2013 () 2014
19. Este curso foi a sua 1ª opção de curso no momento em que ingressou (o curso que você mais queria fazer)? () Sim () Não
20. Você já iniciou algum outro curso superior? () não, este é o meu primeiro curso () sim, e estou cursando curso () sim, e já concluí () sim, mas abandonei

Agora, nós gostaríamos de saber como está sendo sua experiência no atual curso de graduação nesta instituição de ensino

Em sua experiência nesta instituição durante o ano corrente, com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo?

Fez perguntas ou contribuiu com discussões em classe ou online	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Fez uma apresentação virtual ou em classe	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Trabalhou pesado para dominar um conteúdo difícil	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Usou os recursos da biblioteca virtual ou no campus	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Elaborou um trabalho ou redação que requereu integração de ideias ou informações provenientes de várias fontes	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Combinou aprendizado acadêmico com experiências do local de trabalho	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Está em dia com os seus estudos	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente

Trabalhou em projetos com outros estudantes durante a aula	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Trabalhou com outros estudantes fora da sala de aula para preparar trabalhos ou exercícios.	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Ajudou ou ensinou outro estudante universitário (pago ou voluntário)	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Participou de um projeto comunitário (voluntariado) como parte de seus estudos.	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Usou email ou fórum para se comunicar com os professores	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Discuti suas notas ou trabalho com os professores	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Conversou com professores ou conselheiros sobre seus planos de carreira	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Discuti com professores fora de sala de aula sobre as aulas e sobre suas leituras	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Se esforçou mais do que poderia imaginar para atender as expectativas dos professores e/ou tutores.	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Trabalhou com os professores em atividades não relacionadas com o seu curso (ex. estudantes, membros familiares, colegas de trabalho, etc.)	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Discuti ideias sobre suas leituras ou aulas com outros fora da sala de aula (ex. estudantes, membros familiares, colegas de trabalho, etc.).	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Conversou com estudantes que são bem diferentes de você no que diz respeito a crenças religiosas, opiniões políticas e valores pessoais.	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Aperfeiçoou conhecimento e habilidades que irão contribuir para sua empregabilidade	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Explorou como aplicar seu aprendizado no local de trabalho	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Dispensou tempo para mater seu currículo atualizado	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Pensou sobre como apresentar-se a potenciais empregadores	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Explorou onde procurar trabalhos relevantes para suas áreas de interesse	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Usou sua rede de relacionamentos como fonte de informação sobre oportunidades de trabalho	Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente

Desenvolveu metas e planos de carreira	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
--	-------	----------	----------------	----------------------

Quais dos itens abaixo você fez ou planeja fazer antes de concluir a graduação nesta instituição?

1- Não conheço / 2 – Não decidi / 3 – Não tenho planos para fazer / 4 – Tenho planos para fazer / 5 – Feito.

Aula prática, estágios, trabalho de campo ou trabalhar em clínica	Não conheço	Não tenho planos para fazer	Não decidi	Tenho planos para fazer	Feito
Ter experiência de trabalho	Não conheço	Não tenho planos para fazer	Não decidi	Tenho planos para fazer	Feito
Serviço comunitário ou trabalho voluntário	Não conheço	Não tenho planos para fazer	Não decidi	Tenho planos para fazer	Feito
Participar de grupo de estudo ou comunidade de aprendizagem	Não conheço	Não tenho planos para fazer	Não decidi	Tenho planos para fazer	Feito
Trabalhar em um projeto de pesquisa com um grupo externo ao curso	Não conheço	Não tenho planos para fazer	Não decidi	Tenho planos para fazer	Feito
Estudar uma língua estrangeira	Não conheço	Não tenho planos para fazer	Não decidi	Tenho planos para fazer	Feito
Estudar fora ou fazer intercâmbio	Não conheço	Não tenho planos para fazer	Não decidi	Tenho planos para fazer	Feito
Alcançar uma posição de liderança em um grupo da universidade ou na comunidade.	Não conheço	Não tenho planos para fazer	Não decidi	Tenho planos para fazer	Feito

Quais das respostas melhor representa a qualidade da sua relação com as pessoas na sua instituição?

1 - Não amigável, não acolhedor, senso de alienação / 7 - Amigável, acolhedor, senso de pertencimento

Relacionamento com outros estudantes	1	2	3	4	5	6	7
--------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---

1 - Indisponível, não prestativo, antipático / 7 - Disponível, Prestativo e Simpático

Relacionamento com professores	1	2	3	4	5	6	7
--------------------------------	---	---	---	---	---	---	---

1 - Não prestativo, sem consideração, rígido / 7 - Prestativo, Consideração e flexível

Relacionamento com pessoal administrativo	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

1 - Não amigável, indisponível, antipático / 7 – Amigável, Disponível, Simpático

Relacionamento com serviços de suporte ao estudante	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

Em uma semana comum, quantas horas você dispensa para fazer cada um dos itens abaixo? Deixe em branco, caso algum item não se aplique.

1- Nenhuma / 2 – 1 a 5 horas / 3 – 6 a 10 horas / 4 – 11 a 15 horas / 5 – 16 a 20 horas / 6 – 21 a 25 horas / 7 – 26 a 30 horas / 8 – Mais do que 30 horas

Preparação para aula (ex. estudando, lendo, escrevendo, fazendo atividade de casa, analisando dados, pesquisando ou outra atividade acadêmica)	1	2	3	4	5	6	7	8
Participando de atividades extracurriculares (ex. organizações, publicações no campus, associação de estudantes, clubes e sociedades, esportes, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8
Ficando no campus, incluindo tempo em sala de aula	1	2	3	4	5	6	7	8
Ficando no campus, excluindo tempo em sala de aula	1	2	3	4	5	6	7	8

Agora, nós gostaríamos de saber como você está lidando com a transição da universidade para o mercado de trabalho.

Indique o nível de confiança que você tem na sua capacidade para desempenhar as atividades abaixo

Na escala abaixo, 1 representa nada confiante e 6 representa que você está totalmente confiante na sua capacidade para desempenhar a atividade

Inscrever-me em agência de emprego online	1	2	3	4	5	6
Trabalhar bem em equipe	1	2	3	4	5	6
Procurar oportunidades de emprego na internet	1	2	3	4	5	6
Resolver problemas inesperados no meu trabalho	1	2	3	4	5	6
Adaptar-me às necessidades do meu local de trabalho	1	2	3	4	5	6
Responder a anúncios de emprego do jornal	1	2	3	4	5	6
Atuar como profissional na carreira escolhida	1	2	3	4	5	6
Estabelecer um bom relacionamento com colegas de trabalho	1	2	3	4	5	6
Continuar a responder anúncios do jornal após muitas tentativas sem resposta	1	2	3	4	5	6
Comunicar-me bem com os colegas de trabalho	1	2	3	4	5	6

Continuar a pensar que vou encontrar emprego após várias recusas	1	2	3	4	5	6
Empenhar-me no cumprimento das minhas funções	1	2	3	4	5	6
Após uma recusa de emprego conseguir lidar com a frustração	1	2	3	4	5	6
Acreditar nas minhas capacidades enquanto profissional	1	2	3	4	5	6
Não desistir de procurar emprego mesmo recebendo muitas respostas negativas	1	2	3	4	5	6
Continuar a pensar que vou encontrar trabalho após uma recusa de emprego	1	2	3	4	5	6
Não me deixar invadir pelo desânimo após ter um emprego recusado	1	2	3	4	5	6
Inscrever-me em empresas de recrutamento e seleção	1	2	3	4	5	6
Demonstrar segurança naquilo que faço	1	2	3	4	5	6
Não desanimar perante as dificuldades encontradas	1	2	3	4	5	6
Cumprir todas as tarefas que o cargo exige	1	2	3	4	5	6
Ter tranquilidade na procura de emprego	1	2	3	4	5	6
Inscrever-me em agência de emprego	1	2	3	4	5	6
Identificar as minhas habilidades para o exercício profissional	1	2	3	4	5	6
Desempenhar bem as minhas funções no emprego	1	2	3	4	5	6
Adaptar-me às mudanças que possam ocorrer nas minhas funções no emprego	1	2	3	4	5	6
Contribuir com novas ideias num grupo de trabalho	1	2	3	4	5	6
Depois de não conseguir um emprego, não me deixar invadir por pensamentos derrotistas	1	2	3	4	5	6

Qual é o seu principal objetivo a curto prazo após a conclusão da graduação?
Conseguir um emprego formal.
Abrir um negócio próprio.
Passar em um concurso público na própria área.
Passar em um concurso público em qualquer área.
Entrar em um programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
Ser selecionado para um programa <i>trainee</i> de uma grande empresa.
Ainda não defini.
Como você avalia as oportunidades profissionais disponíveis à sua área atualmente?
Muito ruins.
Ruins.
Nem boas, nem ruins.
Boas
Muito boas.

**ANEXO IV - ITENS DO *STUDENT ENGAGEMENT QUESTIONNAIRE (SEQ)*
AGRUPADOS NA SOLUÇÃO DE 4 FATORES E SUAS RESPECTIVAS CARGAS
FATORIAIS.**

Item	Carga Fatorial	Solução de 7 fatores	Solução de 4 fatores
21 Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Fez perguntas ou contribuiu com discussões em classe ou online]	0,453	Interação Pares- Profs	Dedicação acadêmica
23 Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Se esforçou para dominar um conteúdo difícil]	0,542	Aprendizagem Ativa	Dedicação acadêmica
24 Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Usou os recursos da biblioteca virtual ou no campus]	0,535	Aprendizagem Ativa	Dedicação acadêmica
25 Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Elaborou um trabalho ou redação que requereu integração de ideias ou informações provenientes de várias fontes]	0,618	Atividades Desafiadoras	Dedicação acadêmica
27 Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Está em dia com os seus estudos]	0,429	Aprendizagem Ativa	Dedicação acadêmica
28 Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Trabalhou em projetos com outros estudantes durante a aula]	0,527	Interação Pares- Profs	Dedicação acadêmica
29 Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Trabalhou com outros estudantes fora da sala de aula para preparar trabalhos ou exercícios.]	0,576	Interação Pares- Profs	Dedicação acadêmica
30 Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Ajudou ou ensinou outro estudante universitário]	0,645	Interação Pares- Profs	Dedicação acadêmica
31 Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Participou de um projeto comunitário (voluntariado) como parte de seus estudos.]	0,571	Atividades Enriquecedoras	Participação em Atividades não-obrigatórias
32 Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Usou email ou fórum para se comunicar com os professores]	0,471	Interação Pares- Profs	Dedicação acadêmica
34 Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Conversou com professores ou conselheiros sobre seus planos de carreira]	0,426	Interação Pares- Profs	Dedicação acadêmica
35 Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Discuti com professores fora de sala de aula sobre as aulas e sobre suas leituras]	0,510	Interação Pares- Profs	Dedicação acadêmica
36 Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Se esforçou mais do que poderia imaginar para atender as expectativas dos professores e/ou tutores.]	0,434	Aprendizagem Ativa	Dedicação acadêmica

38	Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Discuti ideias sobre suas leituras ou aulas com outros fora da sala de aula (ex. estudantes, membros familiares, colegas de trabalho, etc.).]	0,655	Interação Pares- Profs	Dedicação acadêmica
39	Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Conversou com estudantes que são bem diferentes de você no que diz respeito a crenças religiosas, opiniões políticas e valores pessoais.]	0,474	Interação Pares- Profs	Dedicação acadêmica
40	Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Aperfeiçoou conhecimento e habilidades que irão contribuir para sua empregabilidade]	0,525	Atividades ligadas ao trabalho	Preparação para carreira
41	Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Explorou como aplicar seu aprendizado no local de trabalho]	0,507	Atividades ligadas ao trabalho	Preparação para carreira
42	Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Atualizou seu currículo]	0,698	Prontidão para carreira	Preparação para carreira
43	Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Pensou sobre como apresentar-se a potenciais empregadores]	0,751	Prontidão para carreira	Preparação para carreira
44	Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Explorou onde procurar trabalhos relevantes para suas áreas de interesse]	0,783	Prontidão para carreira	Preparação para carreira
45	Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Usou sua rede de relacionamentos como fonte de informação sobre oportunidades de trabalho]	0,723	Prontidão para carreira	Preparação para carreira
46	Com qual frequência você realizou cada um dos itens abaixo no ano corrente? [Desenvolveu metas e planos de carreira]	0,668	Prontidão para carreira	Preparação para carreira
48	Em uma semana comum, quantas horas você dispensa para fazer cada um dos itens abaixo? [Participando de atividades extracurriculares]	0,508	Atividades Enriquecedoras	Participação em Atividades não-obrigatórias
50	Em uma semana comum, quantas horas você dispensa para fazer cada um dos itens abaixo? [Ficando no campus, excluindo tempo em sala de aula]	0,416	Atividades Enriquecedoras	Participação em Atividades não-obrigatórias
53	Quais dos itens abaixo você fez ou planeja fazer antes de concluir a graduação nesta instituição? [Serviço comunitário ou trabalho voluntário]	0,672	Atividades Enriquecedoras	Participação em Atividades não-obrigatórias
54	Quais dos itens abaixo você fez ou planeja fazer antes de concluir a graduação nesta instituição? [Participar de grupo de estudo ou comunidade de aprendizagem]	0,611	Interação Pares- Profs	Participação em Atividades não-obrigatórias

55	Quais dos itens abaixo você fez ou planeja fazer antes de concluir a graduação nesta instituição? [Trabalhar em um projeto de pesquisa]	0,524	Atividades Desafiadoras	Participação em Atividades não-obrigatórias
58	Quais dos itens abaixo você fez ou planeja fazer antes de concluir a graduação nesta instituição? [Alcançar uma posição de liderança em um grupo da universidade ou na comunidade.]	0,532	Atividades Desafiadoras	Participação em Atividades não-obrigatórias
59	Relacionamento com os outros estudantes	0,582	Suporte do Ambiente	Integração Social
60	Relacionamento com professores	0,780	Suporte do Ambiente	Integração Social
61	Relacionamento com o pessoal da área administrativa	0,809	Suporte do Ambiente	Integração Social
62	Relacionamento com serviços de suporte ao estudante	0,742	Suporte do Ambiente	Integração Social