

Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários

Undergraduate students' life satisfaction, career commitment and career exploration

Marúcia Patta Bardagi; Claudio Simon Hutz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rio Grande do Sul, Brasil

[Endereço para correspondência](#)

RESUMO

Este estudo parte de uma tese de Doutorado sobre desenvolvimento de carreira no Ensino Superior e teve por objetivo identificar as relações entre satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em alunos de graduação. Participaram do estudo 939 estudantes, homens e mulheres (50,9%), regularmente matriculados nas diferentes áreas de formação, com idades entre 18 e 30 anos ($m=22$ anos; $sd=2,93$ anos), cursando os períodos inicial (36,8%), intermediário (30%) ou final (33,2%) de seus cursos. Os resultados apontam bons níveis de satisfação de vida, com curso e profissão. E ainda que alunos de início de curso apresentam maior comprometimento, mas menor exploração, que alunos de final de curso. Conclui-se que estratégias de apoio ao universitário devem considerar as características vocacionais segundo área e período do curso, além de auxiliar na elaboração de projetos futuros.

Palavras-chave: Satisfação de vida; Exploração vocacional; Estudante universitário; Carreira; Comprometimento.

ABSTRACT

This study, part of a doctoral dissertation about career development in Higher Education, aimed to identify relations among life satisfaction, career commitment and career exploration in undergraduate students. Participated in the study 939 students, men and women (50,9%), regularly attending classes in different fields of study, between 18 and 30 years old ($m=22$ years; $sd=2,93$ years), in initial (36,8%), intermediate (30%) or final (33,2%) levels of undergraduation. Results show good levels of life, course and career satisfaction. Initial level students showed higher career commitment, but lower vocational exploration than final level students. It can be concluded that support strategies to students must consider vocational characteristics related to field of study and level, and help to elaborate future career plans.

Keywords: Life satisfaction; Career exploration; University student; Career; Commitment.

INTRODUÇÃO

No Brasil, especialmente na cultura das classes média e alta, o curso superior é o caminho natural da formação, não apenas uma entre as muitas possibilidades de futuro pessoal e profissional, sendo visto por grande parte dos estudantes como a forma privilegiada de ascensão social e realização profissional, uma continuidade entre a vida escolar e a inserção laboral (MAGALHÃES; REDIVO, 1998; PACHANE, 2004; SPARTA; GOMES, 2005). Mesmo tendo feito escolhas maduras à época do vestibular, é possível que exista uma fragilização da identidade profissional ao longo do tempo, especialmente durante o período da formação. Adicionado a isso, o próprio contexto vocacional vivenciado pelo aluno propiciaria um maior ou menor engajamento no curso ao longo do tempo. Assim, compreender as relações entre satisfação profissional e de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional pode auxiliar na elaboração de estratégias facilitadoras do desenvolvimento de carreira do jovem universitário. Estes aspectos são salientados nos estudos sobre adaptação acadêmica realizados a partir da perspectiva evolutiva de carreira (SUPER; SAVICKAS; SUPER, 1996). Essa perspectiva, que serve de base para este estudo, entende o desenvolvimento de carreira individual como uma relação dinâmica entre o indivíduo e o trabalho ao longo do ciclo vital, que sofre mudanças à medida que as demandas sociais e os papéis de vida se transformam e exigem do indivíduo novas competências e definições.

Satisfação de vida é um construto que se refere à avaliação cognitiva que o indivíduo faz sobre sua qualidade de vida geral ou relativa a domínios como trabalho, lazer, amor, saúde, finanças, etc. (DIENER; SUH; OISHI, 1997; DIENER; SUH; LUCAS; SMITH, 1999). Essa avaliação é feita a partir da comparação entre as circunstâncias de vida do indivíduo e um padrão que cada indivíduo determina para si. Além de aspectos como renda e *status* ocupacional (ARGYLE, 1999; DIENER; DIENER; DIENER, 1995), qualidade das relações afetivas e das atividades de lazer (ARGYLE, 1999) e gênero (NOLEN-HOEKSEMA; RUSTING, 1999; SANTOS, 2006), estudos internacionais, ao avaliarem amostras universitárias, mostraram que a satisfação de vida em geral e a satisfação de vida acadêmica estão positivamente relacionadas com decisão de carreira, personalidade, otimismo, senso de identidade e orientação para o trabalho (LOUNBURY ET AL., 1999; LOUNBURY ET AL. 2005), além de rendimento acadêmico e satisfação com as atividades acadêmicas (CHOW, 2005).

As poucas pesquisas nacionais que investigam satisfação de vida em universitários detêm-se, em sua maioria, na qualidade/satisfação de vida em alunos de uma área ou curso específico (ALMEIDA; PINTO; ALMEIDA, 2006; OLIVEIRA, 1999; SAUPE ET AL., 2004). No estudo de Saupe et al. (2004) com estudantes de enfermagem, por exemplo, 64% dos alunos estavam satisfeitos com sua qualidade de vida, mas 39% dos participantes referiram sofrer com algum problema de saúde, físico e emocional. Oliveira (1999) observou que trabalhar na área, levar pouco tempo para chegar à universidade e ter mais idade foram aspectos associados a melhor qualidade de vida entre alunos de Educação Física. Pachane (2004) apontou que os aspectos relacionados à satisfação costumam ser os relacionamentos pessoais (40,22%), a aprendizagem (11,73%), o crescimento pessoal (11,17%), a formação profissional (10,61%) e a qualidade do curso (8,94%) e da universidade (6,14%). Em um estudo com universitários em meio de curso, Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) relatam a identificação pessoal com o curso como a principal fonte de satisfação, mostrando que estar comprometido com uma escolha em termos vocacionais promove uma avaliação mais otimista das possibilidades, relativiza as dificuldades eventuais para obtenção de resultados e promove um maior bem-estar psicológico. Schleich (2006) avaliou a satisfação acadêmica entre alunos ingressantes e concluintes de uma universidade paulista e identificou maior satisfação entre os alunos ingressantes, especialmente nos domínios de satisfação com o curso e percepção de oportunidades de crescimento.

O comprometimento com a carreira é um construto comumente utilizado para avaliar adultos já inseridos no mundo profissional (OLIVEIRA, 1998). Em contextos educacionais como a universidade, ele pode ser descrito como sentimento de conexão com a área de estudo, estabelecimento de metas em relação a ela e intenção de permanecer na área. Desta forma, esse construto constituiria uma boa medida de permanência ou tendência à evasão (CARSON; CARSON; BEDEIAN, 1994). O estudo de Bondan (2007), avaliando comprometimento em estudantes de cursos tecnológicos e cursos regulares, apontou que os homens apresentavam índices mais altos de comprometimento do que as mulheres, sendo este resultado interpretado em função da especificidade das áreas de formação avaliadas.

Como último aspecto a ser considerado neste estudo está a exploração vocacional ou de carreira, conceito sistematizado por Jordaan (1963) para quem o objetivo da exploração é suprir determinadas informações sobre o próprio sujeito ou sobre o meio e verificar ou encontrar subsídios para hipóteses que auxiliem o indivíduo a escolher, preparar, assumir, ajustar-se ou progredir em uma ocupação. A

exploração permite a reunião de informações essenciais à formação do autoconceito (geral e vocacional) e organiza a experiência, aumentando a maturidade de carreira, sendo uma atividade voltada tanto para o interior (exploração de si) quanto para o exterior (exploração do ambiente) do indivíduo (Super, 1963). Em universitários, avaliar o nível de exploração vocacional permite a identificação do processo de busca de informações implementado por eles antes e durante a graduação, intimamente relacionada às experiências vivenciadas pelos alunos na relação com o curso e a profissão. A exploração tem sido associada à idade (KETTERSON; BLUSTEIN, 1997; SPARTA; BARDAGI; ANDRADE, 2005), autoeficácia e orientação a metas (GUSHUE ET AL., 2006; SOLBERG ET AL., 1995), personalidade (REED; BRUCH; HAASE, 2004), decisão (GATI; KRAUSZ; OSIPOW, 1996; SPARTA; BARDAGI; ANDRADE, 2005), autoeficácia profissional (BARTLEY; ROBITSCHKEK, 2000; RYAN; SOLBERG; BROWN, 1996) e desenvolvimento de expectativas realistas e comportamento de busca de oportunidades (PHILLIPS; BLUSTEIN, 1994; WERBEL, 2000). Em uma pesquisa com recém graduados, Werbel (2000) observou que a capacidade exploratória é um importante passo para a busca de emprego; o autor afirma que os processos de aconselhamento de carreira devem priorizar o desenvolvimento dessa capacidade. Teixeira e Gomes (2005) identificaram, entre formandos, relações entre maior exploração e otimismo para a busca de emprego.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi identificar as relações entre satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. Especificamente, avaliar se há influências de gênero, área de estudo, tipo de universidade, momento do curso e outras características vocacionais sobre estas variáveis. Considera-se que estas informações podem servir de base para a criação de intervenções de carreira e de apoio psicológico ao estudante no âmbito do Ensino Superior.

Método

Participantes. Participaram do estudo 939 universitários (50,9% mulheres), entre 18 e 30 anos ($m=22$ anos; $sd=2,93$ anos), de instituições públicas (57,5%) e privadas (42,5%) de Ensino Superior, nas diferentes áreas de formação. Estudantes em início de curso compuseram 36,8% da amostra, alunos em meio de curso 30% e alunos em final de curso 33,2%. Em sua maioria, os alunos estudavam em turno diurno (73%), eram solteiros (89,7%), moravam com os pais (63,5%), estavam em sua primeira graduação (77,6%) e declararam renda mensal familiar de até 4000 reais (73%).

Instrumentos. Além de um questionário sociodemográfico e vocacional, investigando características pessoais, familiares, socioeconômicas e ocupacionais (atividades acadêmicas, trabalho, níveis de satisfação com a escolha profissional e com o curso e intenção de evasão), foram utilizados os seguintes instrumentos:

a) Escala de Satisfação de Vida (DIENER ET AL., 1985, adaptada por GIACOMONI; HUTZ, 1997). Instrumento composto por cinco itens em modelo tipo Likert de cinco pontos com avaliação somatória. Os resultados podem ser absolutos ou relativos, com ponto neutro no escore 20. As faixas de classificação são: a) 35 - 31 extremamente satisfeito; b) 26 - 30 satisfeito; c) 21 - 25 moderadamente satisfeito; d) 20 neutro; e) 15 - 19 moderadamente insatisfeito; f) 10 - 14 insatisfeito; e g) 5 - 9 extremamente insatisfeito.

Escala de Comprometimento com a Carreira (BLAU, 1985, adaptada por BASTOS, 1994). Instrumento de sete itens em formato Likert de cinco pontos, com avaliação somatória, em que o estudante aponta o quanto as afirmativas refletem o modo como se sente em relação à profissão/carreira. Para este estudo, na redação dos itens substituiu-se o termo 'carreira' por 'profissão', a fim de adequar o instrumento à população-alvo, uma vez que o segundo termo é mais frequente entre os estudantes universitários.

Escalas de Exploração Vocacional (EEV) (TEIXEIRA; BARDAGI; HUTZ, 2007): Instrumento composto por 24 itens, do tipo Likert de cinco pontos, em que os estudantes relatam o quanto realizam os comportamentos exploratórios descritos nas afirmações, que avaliam as dimensões de autoconhecimento ou exploração de si e conhecimento do mundo do trabalho/exploração do ambiente. A avaliação é somatória e o resultado reflete tanto um índice global de exploração, como os níveis exploratórios de si mesmo e do mundo do trabalho.

Delineamento e Procedimentos: Este estudo de delineamento fatorial fez parte de uma tese de Doutorado sobre desenvolvimento de carreira na graduação. Após a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade, foi feito um levantamento dos cursos segundo a área de formação e realizados contatos com as coordenações ou direções de cada unidade, a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa e solicitar a participação das mesmas. As aplicações dos instrumentos (de acordo com a disponibilidade dos professores responsáveis pelas disciplinas iniciais, intermediárias e finais dos cursos) foram realizadas coletivamente em sala de aula. A participação foi voluntária, com a assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido. As instituições colaboradoras receberam um relatório com os resultados finais do estudo e os participantes, sempre que houve solicitação, foram encaminhados para atendimento na área de orientação de carreira.

Resultados

Inicialmente, houve associação entre área de formação e experiência com outro curso ($c^2=41,1$; $df=9$; $p<0,001$; $c^2=18,8$; $df=9$; $p<0,05$, respectivamente para homens e mulheres). Os alunos de Humanas (27,4%) declararam com maior frequência já terem cursado uma parte de outro curso (e se terem evadido); os alunos de Letras e Artes (15,9%) declararam com maior frequência já serem formados em outro curso e os alunos de Exatas (85,1%) declararam com maior frequência estarem na primeira graduação. A Tabela 1 mostra os percentuais de satisfação com o curso e a profissão. Os alunos de Humanas (32,3%) se declararam 'pouco satisfeitos' com a profissão em maior frequência do que os alunos de Exatas (23,7%), Biológicas (25,8%) e Letras e Artes (13,6%) ($c^2=25,49$; $df=12$; $p<0,05$); com relação ao curso, não houve associação ($p<0,1$). Tipo de universidade e gênero não se associaram à satisfação com curso ou profissão.

TABELA 1

Níveis de satisfação dos alunos em relação à profissão e ao curso

	Satisfação com a Profissão	Satisfação com o Curso
Não respondeu	0,3%	-
Insatisfeito	2,1%	2,6%
Pouco satisfeito	10,1%	16,7%
Satisfeito	52,8%	59,5%
Muito satisfeito	34,7%	21,2%

Não houve associação entre período no curso e satisfação com a profissão ($p<0,1$); com relação à satisfação com o curso, alunos iniciantes se descrevem 'muito satisfeitos' com maior frequência, alunos intermediários se descrevem 'pouco satisfeitos' com maior frequência e alunos de final de curso se descrevem 'insatisfeitos' com maior frequência do que os outros ($c^2=35,23$; $df=6$; $p<0,001$). Alunos que se descrevem como 'muito satisfeitos' com a profissão, com maior frequência participam de atividades não-obrigatórias, enquanto alunos 'insatisfeitos' com maior frequência não têm essas atividades ($c^2=17,60$; $df=4$; $p<0,01$). Entre os participantes, 48,5% já têm planos definidos sobre o que fazer após a graduação, 35,7% estão em dúvida e 15,8% não sabem o que vão fazer. Houve diminuição de respostas 'não sabe o que vai fazer' e um crescimento de respostas 'sim, sabe o que vai fazer' do início para o fim do curso, mas essas diferenças não são estatisticamente significativas. Não houve associação entre planos futuros e área de formação ($p<0,2$), tipo de universidade ($p<0,08$) ou gênero ($p<0,7$). Ao avaliarem a probabilidade de abandonarem o curso, 86,2% a descreveram como baixa (respostas 1 e 2 em uma escala de 5 pontos) e apenas 5% a descreveram como alta (respostas 4 e 5 na escala). Quanto a isso, a média masculina (1,66) é significativamente maior do que a feminina (1,49) ($t=2,88$; $df=934$; $p<0,01$). Houve diferenças na probabilidade de abandono de acordo com o período, diminuindo significativamente do início (1,76) para o meio do curso (1,56), assim como do meio para o final da graduação (1,36) [$F(2,933)=15,43$; $p<0,001$].

A Tabela 2 apresenta as correlações obtidas entre as variáveis do estudo. Entre outros aspectos, foram encontradas relações positivas entre as dimensões da exploração e entre satisfação com o curso e a profissão; ainda, a probabilidade de evasão apresentou correlação negativa com satisfação com a profissão e o curso e com comprometimento de carreira.

TABELA 2

Correlações entre aspectos sociodemográficos e vocacionais (valores acima de 0.20; $p<0,001$)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Renda	-							
2. Satisfação Profissão		-						
3. Satisfação Curso		0.44	-					
4. Probabilidade de Evasão		-0.27	-0.20	-				
5. Satisfação de Vida	0.20	0.26	0.21		-			
6. Exploração de Si						-		
7. Exploração do Ambiente		0.23				0.90	-	
8. Comprometimento com a Carreira		0.57	0.41	-0.29			0.20	-

A Tabela 3 apresenta as médias, pontuações máximas e mínimas e desvios-padrões das escalas utilizadas. A maior variabilidade foi observada nos escores de exploração vocacional e todas as escalas apresentaram bons índices de consistência interna (*Alpha* de Cronbach).

TABELA 3

Médias, desvios-padrão, consistência interna e pontuações extremas obtidas nos diferentes instrumentos

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Consistência Interna
Satisfação de Vida	5	35	16,6	6,26	0,81
Comprometimento com a Carreira	7	35	28,0	5,85	0,89
Exploração Vocacional	26	129	89,5	14,89	0,89

Com relação à satisfação de vida, houve 12,6% de alunos 'extremamente satisfeitos', 29,8% 'satisfeitos', 25,3% 'moderadamente satisfeitos', 5,3% 'neutros', 17,9% 'moderadamente insatisfeitos', 7,9% 'insatisfeitos' e 1,2% 'extremamente insatisfeitos'. Não houve diferença de gênero, tipo de universidade, turno do curso, período no curso ou área de formação nos níveis de satisfação de vida. Aqueles alunos que sabem o que vão fazer após a graduação (24,2) apresentaram média maior na satisfação de vida do que os que estão em dúvida (22,8) ou não sabem (21,9) [$F(2,295)=8,60$; $p<0,01$]. Ainda, alunos que se declaram 'muito satisfeitos' (25,1) ou 'satisfeitos' (23,1) com o curso apresentam maior satisfação de vida do que os alunos 'pouco satisfeitos' (21,2) ou 'insatisfeitos' (19,5) [$F(3,934)=15,1$; $p<0,001$]; o mesmo acontece em relação à satisfação com a profissão (médias de 25,3, 22,8, 21,1 e 19,4, respectivamente [$F(4,918)=20,27$; $p<0,001$]). Os alunos que trabalham apresentaram média menor (15,97) de satisfação de vida do que os alunos que só estudam (16,95) ($t=2,30$; $df=928$; $p<0,05$). Análises de regressão mostraram que a satisfação de vida apresentou apenas 16% da variância explicada pelas variáveis que compuseram o modelo (satisfação com a profissão, percepção de estressores, apoio do pai à escolha, renda e exploração de si).

O comprometimento com a carreira apresentou correlações positivas com satisfação com a profissão e satisfação com o curso, além de negativa com probabilidade de evasão. Não houve diferenças no comprometimento em função de gênero, turno do curso ou tipo de universidade. Quanto ao período no

curso, o comprometimento foi maior no período inicial (28,9) em relação aos períodos intermediário (27,6) e final (27,3) do curso, não havendo diferenças entre estes dois últimos [$F(2,927)=6,46$; $p<0,01$]. A análise do comprometimento nas diferentes áreas de formação mostrou que alunos de Letras e Artes apresentaram maior comprometimento do que alunos de Humanas e Exatas e alunos de Biológicas também apresentaram maior comprometimento do que alunos de Humanas [$F(3,929)=6,29$; $p<0,001$]. Alunos que sabem o que vão fazer após a graduação apresentaram maior comprometimento do que aqueles que não sabem ou estão em dúvida [$F(2,929)=23,43$; $p<0,001$]. Análises de regressão mostraram que o comprometimento com a carreira obteve 39% de variância explicada pelo modelo (satisfação com a profissão, satisfação com o curso, probabilidade de evasão, semestre, percepção de estressores e exploração do ambiente).

Quanto aos níveis de exploração, não houve diferenças de gênero, tipo de universidade e turno do curso. Com relação ao período no curso, alunos de final de curso apresentam maior exploração de si (83,8) [$F(2,898)=3,35$; $p<0,05$] e do ambiente (47,3) [$F(2,902)=5,67$; $p<0,01$] do que alunos de início de curso (80,9 e 44,8, respectivamente); não houve diferença em relação aos alunos de meio de curso. Os alunos que sabem o que vão fazer após a graduação apresentaram maior exploração de si (84,8) e do ambiente (48,1) em relação àqueles que estão em dúvida (81,3 e 45,2) ou não sabem o que vão fazer (77,7 e 41,9) [$F(2,901)=10,56$; $p<0,001$; $F(2,905)=18,68$; $p<0,001$, respectivamente]. Alunos que participam de atividades acadêmicas apresentaram também maior exploração de si (84,3) e do ambiente (47,7) em relação aos alunos que não exercem nenhuma atividade (80,7 e 44,5) ($t=5,24$; $df=905$; $p<0,001$; $t=3,87$; $df=901$; $p<0,001$, respectivamente). Análises de regressão mostraram que a variável dependente com o menor percentual de variância explicada foi exploração vocacional, com 6% (satisfação com a profissão, desempenho, percepção de estressores, renda e satisfação com o curso).

DISCUSSÃO

Inicialmente, os índices gerais de satisfação com o curso e a profissão apontaram para uma avaliação geral positiva por parte dos alunos, resultado que se aproxima de outros já relatados na literatura (BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003). No entanto, o número de alunos que se diz 'pouco satisfeito' ou 'insatisfeito' com a profissão (12,2%) e o curso (19,3%), demonstra que o Ensino Superior não atende às expectativas de um número considerável de alunos, descontentes com a graduação que cursam ou a opção de carreira que fizeram. Eis um alerta para a comunidade acadêmica em geral. Um ponto a ser destacado, entretanto, é que os alunos parecem conseguir diferenciar entre curso e profissão, aspecto sugerido pelas diferenças de percentuais nos índices de satisfação; nesse sentido, a dificuldade que alguns alunos encontraram em avaliar a profissão demonstra que existe um maior distanciamento e falta de informações realistas relativas às carreiras, enquanto que a realidade do curso, por fazer parte do dia a dia do aluno, é mais palpável e fácil de avaliar.

Aspectos como área de formação e período no curso foram importantes para a percepção de satisfação. Alunos das áreas de Humanas declararam com maior frequência do que os outros estarem 'pouco satisfeitos' com a profissão; essa percepção mais negativa pode estar relacionada a um engajamento menor em atividades acadêmicas (BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003; BARDAGI ET AL., 2005), que fornecem informações e contato com a realidade profissional, em comparação com alunos de outras áreas. Já a oscilação da satisfação de acordo com o período no curso confirma as descrições da literatura. Os alunos em início de curso apontaram a categoria 'muito satisfeito' com maior frequência, demonstrando um otimismo maior em relação ao curso, talvez ainda influenciados pela conquista da vaga na universidade e pelo entusiasmo com a nova realidade universitária (MELO-SILVA; REIS, 1997; SCHLEICH, 2006). São alunos para quem as dificuldades enfrentadas podem parecer naturais e esperadas no processo de adaptação, gerando maior tolerância. Já os alunos intermediários apontaram a categoria 'pouco satisfeitos' e os alunos de final de curso apontaram a categoria 'insatisfeitos' com maior frequência do que os outros, confirmando que a partir da fase intermediária da graduação há menor tolerância do aluno às dificuldades enfrentadas no curso e maior preocupação com a transição para o mercado de trabalho, o que gera um sentimento geral de insatisfação e falta de preparo (MELO-SILVA; REIS, 1997; TEIXEIRA, 2002). Ainda, os alunos nestas etapas costumam apresentar maior contato com a realidade profissional, menor idealização da carreira e a percepção de que as demandas profissionais não serão supridas apenas pela graduação, o que pode refletir na percepção de insatisfação com o curso.

Os níveis de satisfação se mostraram associados a pensar em desistir ou mudar de profissão, comprometimento com a carreira e satisfação de vida. Os alunos mais satisfeitos tenderam a estar mais comprometidos, ter menor probabilidade percebida de evasão e apresentar maior nível de satisfação de vida do que os alunos menos satisfeitos. Estes resultados apontam para o impacto da satisfação percebida sobre as variáveis do desenvolvimento vocacional. Alunos que se sentem satisfeitos e identificados com seus cursos e profissões apresentam melhor qualidade de vida de maneira geral

(CHOW, 2005; LOUNBURY ET. AL., 1999; LOUNBURY ET. AL., 2005), podem avaliar as dificuldades e barreiras de carreira de forma mais positiva e tendem a se envolver mais ativamente com a universidade, criando um contexto favorável ao desenvolvimento de carreira. No entanto, como este estudo investigou percepções gerais de satisfação com o curso e a profissão, é necessário que estudos posteriores especifiquem as fontes de satisfação e insatisfação dos alunos, a fim de permitirem a avaliação do impacto das questões vocacionais para essa percepção.

O número grande de alunos que está em dúvida ou não sabe o que vai fazer após a graduação (51,5%) confirma a dificuldade do aluno universitário em estabelecer metas de carreira e utilizar o período da formação como contexto para elaboração dos projetos profissionais, o que seria uma das tarefas deste estágio de desenvolvimento vocacional – a troca progressiva de uma escolha generalizada por uma escolha mais específica e a conversão desta preferência (verbal, indicando inclinação, adesão) em uma realidade concreta, por meio da educação especializada e do ingresso no mundo ocupacional. Mesmo que se observe um crescimento dos alunos que sabem o que vão fazer à medida que o curso avança, no período final da graduação apenas metade dos alunos tem planos definidos. Considerando-se que não foi avaliada a qualidade destes planos, ou sua adequação à realidade da área ou condições dos alunos, é possível que a fragilidade dos planos seja ainda maior. A falta de habilidades e recursos cognitivos e emocionais para lidar com as tarefas evolutivas do desenvolvimento de carreira de forma consistente e a dificuldade em tomar decisões vocacionais com qualidade são indicativos de pouca maturidade vocacional (BALBINOTTI, 2003; FOUAD; ARBONA, 1994; SUPER, 1983).

Ter planos definidos associou-se neste estudo com maior satisfação de vida, maior comportamento exploratório e maior comprometimento com a carreira. Essas relações já apareceram na literatura sobre exploração e satisfação de vida e acadêmica, demonstrando a importância dos planos e metas de carreira para a avaliação das barreiras de carreira e a qualidade de vida dos alunos. De qualquer forma, estes resultados parecem indicar que, para muitos alunos, a entrada na universidade é vista como a tarefa evolutiva em si mesma (BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003; TEIXEIRA, 2002) e que o estabelecimento dos projetos profissionais vai ser feito após o período da formação, o que pode dificultar ainda mais a transição universidade-trabalho. Assim, os serviços universitários precisam enfatizar as intervenções de carreira, a fim de desenvolver nos alunos maior prontidão para as decisões de carreira e melhores condições para lidar com as dificuldades na trajetória acadêmica e na transição universidade-trabalho, aperfeiçoando os aspectos componentes da maturidade vocacional (SUPER, 1983), quais sejam, capacidade de planejamento, capacidade de exploração, informação, tomada de decisão e orientação à realidade.

Os dados relativos à probabilidade de evasão e à existência de pensamentos sobre mudança profissional compõem, juntamente com os índices de satisfação, um panorama preocupante em relação ao estudante universitário. Os resultados indicam que a possibilidade de desistência e mudança de profissão já ocorreu para muitos alunos (39,2%) ao longo da graduação, enquanto a probabilidade real de abandono de curso é apontada como alta por apenas 5% da amostra. Juntando-se a isso o percentual de alunos que se descreve pouco satisfeito ou insatisfeito com o curso e/ou a profissão, pode-se pensar que a maioria dos alunos descontentes, insatisfeitos com a carreira ou o curso que frequentam, pretendem seguir a formação, concluir a graduação e não consideram seriamente a possibilidade de evasão e mudança profissional. Esse é um quadro que alerta para as dificuldades que estes alunos tendem a enfrentar no decorrer do curso e na transição universidade-trabalho, em função da pouca motivação e conseqüente falta de identidade profissional.

Considerando-se a importância que a conclusão do curso e a obtenção do diploma têm tanto para os alunos quanto para as famílias (PACHANE, 2004; SPARTA; GOMES, 2005), é preciso que a universidade possa também criar espaços de apoio e mecanismos que auxiliem alunos em mudanças de carreira, quando necessário. O presente estudo, entretanto, não avaliou a evasão propriamente dita, mas uma probabilidade percebida de abandono de curso; assim, não necessariamente quem acha que poderia abandonar o curso vai, efetivamente, fazê-lo. Com relação à área de formação, a maior probabilidade de evasão percebida entre os alunos de Humanas, juntamente com as outras dificuldades já descritas na área, apontam para uma vulnerabilidade generalizada destes alunos. Talvez os cursos da área de Humanas avaliados neste estudo sejam percebidos pelos alunos como de menor *status* ou com menores possibilidades de carreira, o que favoreceria uma queda na satisfação e no envolvimento com os cursos e aumentaria a possibilidade de saída dos alunos. Novos estudos, avaliando as áreas de formação de forma mais abrangente, poderiam confirmar ou refutar estes resultados negativos obtidos pelos alunos de Humanas.

Os escores obtidos neste estudo para a satisfação de vida se aproximam de outras investigações com estudantes universitários (ALMEIDA; PINTO; ALMEIDA, 2006; CHOW, 2005; LOUNBURY ET AL., 1999; LOUNBURY ET AL., 2005; OLIVEIRA, 1999; SAUPE ET AL., 2004), ao indicarem um percentual maior de alunos satisfeitos com suas condições de vida. A correlação entre renda e satisfação de vida também corrobora a literatura (ARGYLE, 1999; CHOW, 2005). No entanto, neste estudo observou-se um índice

de 27% dos alunos entre 'moderadamente insatisfeitos' e 'extremamente insatisfeitos' com suas vidas, o que é mais um elemento que compõe o quadro de preocupação em relação ao estudante universitário. Entre as variáveis vocacionais em estudo, apenas satisfação com o curso e a profissão, apoio do pai à escolha e existência de projetos futuros se correlacionaram com satisfação de vida. Embora isso ateste que as questões de carreira têm um impacto sobre a qualidade de vida e o bem-estar do aluno universitário, o percentual de variância de satisfação de vida, explicada pelo conjunto das variáveis em análise, foi baixo, indicando que a percepção de satisfação do indivíduo pode estar associada também a outras questões, como aspectos financeiros, relacionais e de personalidade, tal como indicou o estudo de Lounbury et al (2005). Esses resultados sugerem a necessidade de avaliações de satisfação relativas a domínios (DIENER; SUH; OISH, 1997; DIENER ET AL., 1999), a fim de especificar principais aspectos positivos e negativos associados à satisfação dos alunos, bem como a necessidade de incluir outras variáveis vocacionais em futuras investigações.

Ainda, a partir do percentual de alunos insatisfeitos, é importante que os serviços de apoio ao aluno incluam intervenções de cunho psicossocial, que possam auxiliar os alunos a lidar com problemas fora do âmbito vocacional. Ao se considerar que a avaliação de satisfação de vida é feita a partir da comparação entre as circunstâncias de vida do indivíduo e um padrão que cada indivíduo determina para si (e não um padrão pré-estabelecido externamente) (DIENER ET AL., 1985), também se identifica a necessidade de analisar as expectativas dos alunos antes da entrada na universidade. Não só em relação às questões de carreira, mas também em relação à vida pessoal e familiar: o quanto a realidade vivenciada por eles no período da graduação se afasta dos planos e desejos que haviam sido construídos para esse período.

Os resultados relativos à exploração vocacional apontaram maiores níveis de exploração entre os alunos de meio e final de curso em comparação com os iniciantes. Ainda, maiores níveis de exploração foram observados entre os alunos que têm planos para depois da graduação e entre os alunos mais satisfeitos com a profissão. Esses resultados confirmam os estudos revisados, que indicam o impacto positivo da exploração para o fortalecimento da identidade profissional, o melhor aproveitamento da experiência acadêmica e o estabelecimento de metas de carreira (BLUSTEIN ET AL., 1994; GATI; KRAUSZ; OSIPOW, 1996; PHILLIPS; BLUSTEIN, 1994; SPARTA; BARDAGI; ANDRADE, 2005; WERBEL, 2000). Com relação ao período no curso, pode-se pensar que o progressivo envolvimento do aluno com as atividades do curso e a maior exigência de conhecimento da realidade e aperfeiçoamento de habilidades e competências, que caracterizam as fases intermediária e final da graduação, solicite do aluno um comportamento exploratório maior. Por outro lado, os alunos presentes nas amostras dos períodos intermediário e final de cursos podem ser justamente aqueles que apresentaram ao longo da graduação um maior comportamento exploratório e conseguiram superar as dificuldades e frustrações que levam muitos alunos à evasão nos momentos iniciais do curso.

Os estudos nacionais costumam apontar um baixo comportamento exploratório dos adolescentes no momento da escolha profissional, mas são raros os estudos avaliando o comportamento exploratório de universitários, o que dificulta a comparação de dados. Neste estudo, ao analisarmos as dimensões interna e externa do comportamento exploratório, confirmou-se a correlação positiva entre elas (WERBEL, 2000). A variação entre os escores de exploração foi bastante alta, o que confirma que os alunos podem apresentar níveis bastante diversos de exploração (JORDAAN, 1963) e, por consequência, de informações, tanto profissionais quanto sobre si mesmos, consistentes e relevantes para o desenvolvimento de carreira. Nesse sentido, levando-se em conta a importância da exploração para a maturidade de carreira e o fortalecimento da identidade profissional, recomenda-se que o estímulo à exploração de carreira seja um dos grandes focos das intervenções e serviços de aconselhamento universitário. Esse estímulo pode acontecer a partir do favorecimento à participação em atividades acadêmicas, do contato com pessoas, conteúdos e ambientes relevantes à área de formação e à carreira, do estímulo à reflexão sobre as próprias expectativas, os valores e a importância do papel de trabalhador, além da discussão aberta sobre as informações profissionais percebidas pelos alunos.

No entanto, mais do que a quantidade de exploração, é necessário que se avalie a qualidade da exploração de carreira implementada pelos indivíduos. O instrumento utilizado neste estudo investigou a frequência com que alunos descrevem realizar os comportamentos exploratórios, mas não permite identificar a qualidade da atividade exploratória, que seria, em última instância, a responsável pelos efeitos positivos sobre o desenvolvimento de carreira. Como indicações de novos estudos, então, é preciso criar instrumentos para avaliar a qualidade da atividade exploratória e o tipo de uso que o aluno universitário faz da informação obtida por intermédio da exploração. Ainda, estudos nacionais acerca dos preditores da exploração ainda são necessários. Aqui, entre as variáveis pesquisadas, o percentual de variância explicada do comportamento exploratório foi muito pequeno, indicando que talvez aspectos de personalidade e relacionais podem ser mais importantes na determinação da capacidade exploratória. Além disso, ao contrário dos estudos internacionais, idade e nível socioeconômico não foram associados à exploração, resultados que pode ou ser não confirmado em novos estudos.

Quanto ao comprometimento com a carreira, os resultados deste estudo confirmaram as associações entre o nível de comprometimento e exploração do ambiente, probabilidade de evasão e satisfação com a profissão. No entanto, alguns desses resultados mostraram-se surpreendentes, como a correlação negativa entre período no curso e comprometimento e as diferenças em relação à área de formação. Inicialmente, alunos com mais exploração, projetos futuros definidos e os mais satisfeitos com a profissão apresentaram maior comprometimento. Esses resultados apontam para um contexto de favorecimento do desenvolvimento de carreira, em que o comprometimento indicaria realmente uma identificação psicológica do indivíduo com a profissão, atitudes que ele toma em benefício de sua profissão e o apego e estabelecimento de metas a longo prazo em relação à carreira, tal como descrito na literatura (BLAU, 1985; BASTOS, 1992; OLIVEIRA, 1998). Ao contrário do esperado, os alunos em início de curso apresentaram maior comprometimento do que os alunos de meio ou final de curso.

Esses resultados podem ser entendidos a partir da discussão do próprio instrumento. O tipo de itens que o compõem (ex. 'mesmo que eu tivesse todo o dinheiro de que necessito sem trabalhar, provavelmente continuaria em minha profissão', 'esta profissão é a ideal para trabalhar o resto da vida') pode fazer com que pontuações muito altas sejam, na verdade, indicativas de uma relação mais rígida e fantasiosa com a profissão, característica de alunos iniciantes (MELO-SILVA; REIS, 1997). Alunos intermediários e concluintes avaliam com maior realismo e objetividade as oportunidades de inserção e progressão de carreira. Uma pontuação não tão alta em comprometimento com a carreira talvez indique um maior amadurecimento do aluno, uma vez que permite identificar maior flexibilidade e disposição à mudança, características importantes no mundo do trabalho atual (LASSANCE, 1997; MEIJERS, 2002). Com relação às áreas de formação, considerando-se o comprometimento como uma medida de intenção de permanecer na área - no caso, de permanência ou de tendência à evasão (OLIVEIRA, 1998; CARSON; CARSON; BEDEIAN, 1994) -, pode-se pensar que os alunos de Letras e Artes (que apresentaram maior comprometimento, são em maior número formados em outros cursos e não estão em primeira graduação) tenham talvez uma intenção mais firme de permanecer em suas áreas por estarem resgatando agora uma formação desejada há mais tempo, ou realizando uma complementação da formação. No entanto, outros estudos podem auxiliar no entendimento das relações entre comprometimento com a carreira e permanência no curso, utilizando instrumentos que avaliem diferentes dimensões do comprometimento, bem como novos estudos com este instrumento podem confirmar a possibilidade de que ele esteja medindo uma forma mais rígida de comprometimento.

Quanto à metodologia, é bom frisar que todos os instrumentos utilizados neste estudo apresentaram boas qualidades psicométricas e se mostraram adequados para a avaliação da população universitária. No entanto, pensa-se que estudos de caráter qualitativo são, também, de extrema importância como forma de investigar o desenvolvimento do comportamento vocacional e avaliar o impacto particular das diferentes variáveis em grupos específicos de sujeitos. Como aspectos a serem destacados entre os resultados deste estudo salientam-se que as variáveis em estudo apresentaram muitas correlações entre si, o que demonstra a complexidade da avaliação do desenvolvimento de carreira e a dificuldade de se estabelecer o grau de contribuição de cada aspecto para uma experiência universitária de melhor ou pior qualidade.

Entre as variáveis avaliadas, merecem destaque para novas investigações as questões da exploração vocacional e os aspectos de área de formação e período no curso. Os resultados apontaram para a necessidade da avaliação cuidadosa acerca do comportamento exploratório e da importância de poder distinguir entre quantidade e qualidade de exploração. Nesse sentido, são necessários esforços na construção de novos instrumentos de avaliação da exploração e do delineamento de estudos qualitativos que possam auxiliar na compreensão do impacto da exploração para a construção de carreira. Quanto à área de formação e período no curso, os resultados confirmam que a experiência universitária é, em grande parte, determinada por estas categorias, influenciando trajetórias acadêmicas, percepções de oportunidades e problemas, entre outros aspectos. Esses dados também corroboram a idéia já largamente difundida na literatura de que qualquer proposta de intervenção com alunos de Ensino Superior deve considerar essas variáveis em suas formulações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. L.; PINTO, S. S.; ALMEIDA, C. I. R. Medida de satisfação dos estudantes do curso de engenharia civil da Furg: o curso sob a ótica dos estudantes em 2001 e em 2005. In: XXXIV COBENGE, 2006. Anais... Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

ARGYLE, M. Causes and correlates of happiness. In: KAHNEMAN, D.; DIENER, E.; SCHWARZ, N. (Ed). **Well-being**: The foundations of hedonic psychology New York: Russell Sage Foundation. 1999. p. 354-373.

BALBINOTTI, M. A. A. A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 461-473. 2003.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 4, n. 1-2, p. 153- 166. 2003.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C.; MENEZES, I. A. Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 10, n. 1, p. 69-82. 2005.

BARTLEY, D. F.; ROBITSCHKEK, C. Career exploration: A multivariate analysis of predictors. **Journal of Vocational Behavior**, v. 56, n. 1, p. 63-81. 2000.

BASTOS, A. V. B. **Comprometimento no trabalho**: a estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília: DF. 1994.

_____. Medidas de comprometimento no contexto de trabalho: um estudo preliminar de validade discriminante. **Psico**, v. 24, n. 2, p. 29-48. 1992.

BLAU, G. J. The measurement and prediction of career commitment. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, v. 58, p. 277-288. 1985.

BLUSTEIN, D. L.; PAULING, M. L.; DEMANIA, M. E.; FAYE, M. Relation between exploratory and choice factors and decisional process. **Journal of Vocational Behavior**, v. 44, n. 1, p. 75-90. 1994.

BONDAN, A. **Diferenças no comprometimento com a carreira e percepção de eventos estressores em alunos de graduação e alunos de graduação tecnológica**. Monografia (Especialização em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2007.

CARSON, K. D.; CARSON, P. P.; BEDEIAN, A. G. Development and construct validation of a career entrenchment measure. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, v. 68, n. 4, p. 301-320. 1994.

CHOW, H. P. H. Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. **Social Indicators Research**, v. 70, n. 2, p. 139-150. 2005.

DIENER, E.; DIENER, M.; DIENER, C. Factors predicting the subjective well-being of nations. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 69, n. 5, p. 851-864. 1995.

DIENER, E.; SUH, E.; OISHI, S. Recent findings on subjective well-being. **Indian Journal of Clinical Psychology**, v. 24, n. 1, p. 25-41. 1997.

DIENER, E.; EMMONS, R.; LARSEN, R.; GRIFFIN, S. The satisfaction with life scale. **Journal of Personality Assessment**, v. 49, n. 1, p. 91-95. 1985.

DIENER, E.; SUH, E. M.; LUCAS, R. E.; SMITH, H. L. Subjective well-being: Three decades of Progress. **Psychological Bulletin**, v. 125, n. 2, p. 276-302. 1999.

FOUAD, N. A.; ARBONA, C. Careers in a cultural context. **The Career Development Quarterly**, v. 43, n. 1, p. 97-112. 1994.

GATI, I.; KRAUSZ, M.; OSIPOW, S. H. A taxonomy of difficulties in career decision-making. **Journal of Counseling Psychology**, v. 43, n. 4, p. 510-526. 1996.

GIACOMONI, C. H.; HUTZ, C. S. A mensuração do bem-estar subjetivo: escala de afetos positivo e negativo e escala de satisfação de vida. In: XXVI CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA. **Anais...** Sociedade Interamericana de Psicologia. São Paulo: SIP, 1997. p. 313.

GUSHUE, G. V.; SCANLAN, K. R. L.; PANTZER, K. M.; CLARKE, C. P. Decision-making self-efficacy, vocational identity, and career exploration behavior in African American high school students. **Journal of Career Development**, v. 33, n. 1, 19-28. 2006.

JORDAAN, J. P. Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts. In: SUPER, D.; STARISHEVSKY, R.; MATLIN, N.; JORDAAN, J. P. (Ed.) **Career development: Self-concept theory: Essays in vocational development**. New York: College Entrance Examination Board. 1963. p. 42-78.

KETTERSON, T. U.; BLUSTEIN, D. L. Attachment relationships and the career exploration process. **The Career Development Quarterly**, v. 46, n. 2, p. 167-178. 1997.

LASSANCE, M. C. P. A orientação profissional e a globalização da economia. **Revista da ABOP**, v. 1, n. 1, p. 71-80. 1997.

LOUNBURY, J. W.; SAUDARGAS, R. A.; GIBSON, L. W.; LEONG, F. T. An investigation of broad and narrow personality traits in relation to general and domain-specific life satisfaction of college students. **Research in Higher Education**, v. 46, n. 6, p. 707-729. 2005.

LOUNBURY, J. W.; TATUM H. E.; CHAMBERS, W.; OWENS, K. S.; GIBSON, L. W. An investigation of career decidedness in relation to 'big five' personality constructs and life satisfaction. **College Student Journal**, v. 33, n. 4, p. 646-652. 1999.

MAGALHÃES, M. O.; REDIVO, A. Re-opção de curso e maturidade vocacional. **Revista da ABOP**, v. 2, n. 2, p.7-28. 1998.

MEIJERS, F. Career policy for the contemporary world: Dictat or stimulant? **The career learning network**, 2002. Disponível em: <www.hihohiho.com>. Acesso em: 11 jun. 2005. p. 1-11.

MELO-SILVA, L. L.; REIS, V. A. B. A identidade profissional em estudantes do curso de Psicologia: intervenção através da técnica de grupo operativo. In: **III SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ORIENTADORES PROFISSIONAIS, 1997. Anais...** Canoas, RS: ABOP, 1997. p. 57-65.

NOLEN-HOEKSEMA, S.; RUSTING, C. L. Gender differences in well-being. In: KAHNEMAN, D.; DIENER, E.; SCHWARZ, N. (Ed.). **Well-being: The foundations of hedonic psychology**. New York: Russell Sage Foundation. 1999. p. 330-344.

OLIVEIRA, J. A. C. **Qualidade de vida em estudantes universitários de educação física**. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo. 1999.

OLIVEIRA, M. A. P. S. **Comprometimento organizacional e com a carreira**: influência sobre a produção científica de pesquisadores brasileiros. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal. 1998.

PACHANE, G. G. A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Ed.). **Estudante universitário**: características e experiências de formação. Taubaté, São Paulo: Cabral Ed. e Livraria Universitária. 2004. p.155-186.

PHILLIPS, S. D.; BLUSTEIN, D. L. Readiness for career choices: Planning, exploring and deciding. **Career Development Quarterly**, v. 43, n. 1, p. 63-73.1994.

REED, M. B.; BRUCH, R. A.; HAASE, R. S. Five-factor model of personality and career exploration. **Journal of Career Assessment**, v. 12, n. 3, p. 223-238. 2004.

RYAN, N. E.; SOLBERG, V. S.; BROWN, S. D. Family dysfunction, parental attachment, and career search self-efficacy among community college students. **Journal of Counseling Psychology**, v. 43, n. 1, p. 84-89. 1996.

SANTOS, A. T. Avaliação da satisfação com a vida em homens e mulheres. In: XI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS. **Actas...** Braga, Portugal: Psiquilibrios, 2006. p. 139-147.

SAUPE, R.; NIETCHE, E. A.; CESTARI, M. E.; GEORGI, M. D. M.; KRAHL, M. Qualidade de vida dos acadêmicos de enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 12, n. 4, p. 636-642. 2004.

SCHLEICH, A. L. R. **Integração à educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas, São Paulo. 2006.

SOLBERG, V. S.; GOOD, G. E.; FISCHER, A. R.; BROWN, S. D.; NORD, D. Career decision-making and career search activities: Relative effects of career self-efficacy and human agency. **Journal of Counseling Psychology**, v. 42, n. 4, p. 448-455. 1995.

SPARTA, M.; BARDAGI, M. P.; ANDRADE, A. M. J. Exploração vocacional e informação profissional percebida em estudantes carentes. **Aletheia**, n.22, p. 79-88. 2005.

SPARTA, M.; GOMES, W. B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 2, p. 45-53. 2005.

SUPER, D. E. Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. **Personal and Guidance Journal**, v. 61, n. 9, p. 555-562. 1983.

SUPER, D. E. Vocational development in adolescence and early adulthood: Tasks and behaviors. In: SUPER, D. E.; STARISHEVSKY, R.; MARTIN, N.; JORDAAN; J. P. **Career development: Self concept theory – Essays in vocational development**. New York: College Entrance Examination Board. 1963. p. 79-95.

SUPER, D. E.; SAVICKAS, M. L.; SUPER, C. M. The life-span, life-space approach to careers. In: BROWN, D.; BROOK, L. S. (Ed.), **Career choice and development**. 3. ed. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers. 1996. p. 121-178.

TEIXEIRA, M. A. P. **A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2002.

TEIXEIRA, M. A. O.; BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Escalas de exploração vocacional (EEV) para universitários. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 1, p. 175-182. 2007.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 327-334. 2005.

WERBEL, J. D. Relationships among career exploration, job search intensity, and job search effectiveness in graduating college students. **Journal of Vocational Behavior**, v. 57, n. 3, p. 379-394. 2000.

[Endereço para correspondência](#)

Marúcia Patta Bardagi
E-mail: marucia.bardagi@gmail.com

Claudio Simon Hutz
E-mail: Claudio_hutz@terra.com.br

Submetido em: 15/01/2009
Revisto em: 01/06/2009
Aceito em: 05/06/2009