

Recursos psicológicos de estudantes universitários calouros e concluintes¹

*Fabiola Rodrigues Matos*²

Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes/RJ, Brasil

Maria Gabriela Costa

Universidade do Estado de Minas Gerais, Ituiutaba/MG, Brasil

Resumo

Demandas da universidade exigem dos estudantes diversos recursos para enfrentarem desafios inerentes ao contexto. O objetivo desta pesquisa foi explorar os recursos psicológicos que universitários calouros e concluintes dispõem para as transições de carreira. Participaram 198 estudantes de graduação de Minas Gerais, sendo 103 dos dois primeiros períodos e 95 dos dois períodos finais. Para analisar os dados, utilizou-se uma abordagem quantitativa e qualitativa, avaliando construtos de Capital Psicológico e Adaptabilidade de Carreira. Os resultados indicaram maior média fatorial para Esperança e Otimismo. Os calouros relataram expectativas quanto ao próprio desempenho para promover empregabilidade. Já os concluintes, indicaram satisfação com o próprio desempenho, apesar da vivência de desafios. Por fim, são sugeridas intervenções visando a maior satisfação e bem-estar dos universitários.

Palavras-chave: estudantes universitários, autoeficácia, otimismo, esperança, carreira

Abstract: Psychological resources of freshmen and senior university students

University demands require students to have a variety of resources to face challenges inherent to the context. The objective of this research was to explore the psychological resources that freshmen and seniors have for career transitions. 198 undergraduate students from Minas Gerais participated, 103 from the first semesters and 95 from the final semesters. To analyze the data, a quantitative and qualitative approach was used, evaluating constructs of Psychological Capital and Career Adaptability. Results indicated a higher factorial mean for Hope and Optimism. Freshmen reported expectations regarding their own performance to promote employability. Seniors, on the other hand, indicated satisfaction with their own performance, despite experiencing challenges. Finally, interventions aimed at greater satisfaction and well-being of college students are suggested.

Keywords: university students, self-efficacy, optimism, hope, career

Resumen: Recursos psicológicos de los estudiantes universitarios de primer y último año

Demandas universitarias exigen que estudiantes cuenten con variedad de recursos para enfrentar desafíos inherentes al contexto. El objetivo de esta investigación fue explorar recursos psicológicos que poseen los estudiantes de primer y último año. Participaron 198 estudiantes de Minas Gerais, 103 de los primeros semestres y 95 de los semestres finales. Se utilizó un enfoque cuantitativo y cualitativo, evaluando Capital Psicológico y Adaptabilidad Profesional. Resultados indicaron media fatorial más alta para Esperanza y Optimismo. Estudiantes de primer año relataron expectativas con respecto a su propio desempeño para promover la empleabilidad. Estudiantes de último año indicaron satisfacción con su propio desempeño, a pesar de experimentar desafíos. Se sugieren intervenciones dirigidas a una mayor satisfacción y bienestar de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: estudiantes universitarios, autoeficacia, optimismo, esperanza, carrera profesional

¹ Financiamento: EDITAL PROPPG N° 10/2022.

² Endereço para correspondência: Rua José do Patrocínio, 71, Centro, 28010-385, Campos dos Goytacazes, RJ.
E-mail: fabiolarmatos@yahoo.com.br

Transição de carreira: desafios contemporâneos

Mudanças econômicas, sociais e tecnológicas têm sido frequentes nos últimos dez anos no Brasil, acarretando alterações nos modos de gestão e organização do mercado de trabalho, bem como na maneira em que as carreiras são construídas e mantidas. O desemprego aumentou especialmente nos anos de 2015, 2016 e em 2020, consequência de crises econômicas e da pandemia do COVID-19. Em 2019, último ano antes de começar a pandemia, o desemprego era de 11,8% e logo no primeiro trimestre de 2021 este índice atingiu 14,9%, nível alarmante no país. A baixa no desemprego ocorreu em 2022, sendo 9,5 milhões (8,7%) de desempregados no terceiro trimestre de 2022 (IBGE, 2022).

A pandemia ocasionou transformações abrangentes e significativas na trajetória profissional dos indivíduos, marcadas pela larga escala do trabalho remoto e híbrido, a maior valorização de habilidades digitais e interpessoais e a reavaliação de prioridades pessoais no trabalho, por exemplo. Neste cenário, o mundo pós-moderno e sua dinâmica instável e imprevisível provoca preocupações em torno da necessidade de adaptação às transições na carreira, exigindo mobilizações que são postas como desafios à construção da vida e da carreira (Silva & Melo-Silva, 2021).

As mudanças econômicas, tecnológicas, culturais e sociais que ocorreram ao longo dos anos no mercado de trabalho proporcionaram uma nova perspectiva para a compreensão sobre a definição de carreira. Esta foi ampliada e entendida como uma construção realizada por meio do conjunto de decisões tomadas pelo trabalhador (Ladeira et al., 2019; Savickas, 2013). A carreira é, então, conceituada como a trajetória profissional que é construída ao longo da vida, o percurso profissional que poderá ser reinventado de tempos em tempos, à medida que o indivíduo e o ambiente mudarem, ou seja, é definida como sequência evolutiva de experiências de trabalho de uma pessoa ao longo do tempo (Gander, 2021). No que concerne à sua perspectiva subjetiva, carreira remete ao modo como as experiências são organizadas pela pessoa (Savickas, 2013), de forma a produzir uma história significativa (Torres, 2020). Assim, Mark Savickas, um dos principais teóricos desta área, define a carreira como a construção pessoal da trajetória de vida no trabalho, influenciada pelas narrativas individuais e pelo significado atribuído às experiências profissionais (Savickas, 2013), perspectiva que é adotada neste trabalho.

As transições de carreira ocorrem quando há o movimento de passagem entre dois estágios, relacionados à carreira do indivíduo, e pode ter diferentes características sociais, culturais, profissionais, relacionais ou reflexos desses multifatores. Podem ser antecipadas, sendo normativas e previsíveis; não antecipadas, quando ocorrem em situações não programadas, como em crises ou rupturas; ou de não-eventos, como uma promoção que não ocorre

(Silva & Melo-Silva, 2021). Ao longo da vida, apresentam-se em diversas configurações. Por exemplo, ao final da adolescência ocorrem da escola para a universidade ou para o mercado de trabalho; na fase adulta em âmbitos de transições da universidade para o mercado de trabalho ou mesmo dentro do próprio mercado de trabalho, e posteriormente do trabalho à aposentadoria (Silva & Melo-Silva, 2021). O indivíduo, com certa frequência, é considerado responsável pela gestão dessa transição, embora o ambiente desempenhe um papel inegável, em termos de mercado de trabalho, oportunidades, instituições, redes e da desigualdade social presente no Brasil (Ribeiro, 2020).

Recursos psicológicos para adaptação ao ensino superior e preparação para o mercado de trabalho

O acesso ao ensino superior e sua conclusão constituem um dos principais indicadores que proporcionam posições sociais mais dignas, valorizadas e bem remuneradas. Assim, a alta exigência de qualificação dos trabalhadores pelo mercado aumenta também a pressão para que indivíduos invistam mais energia nos estudos e trabalho (Simon et al., 2021). O cenário de competitividade e alta exigência de dedicação aos estudos configura uma transição complexa de carreira tanto do Ensino Médio ao Ensino Superior quanto do Ensino Superior ao mercado de trabalho, devido às exigências supracitadas. Assim, esses períodos de transição podem se caracterizar como estressantes para o jovem, podendo impactar sua saúde física e mental (Pascoe et al., 2020).

Nesta conjuntura, determinantes como os aspectos individuais e recursos internos colaboram para a adaptação às transições na carreira, de modo que indivíduos mais abertos às mudanças, que correm riscos, são mais resilientes e confiantes e podem possuir maior adaptabilidade e maiores chances de sucesso nas transições (Anderson & Schlössberg, 2012; Silva & Melo-Silva, 2021). A Adaptabilidade de Carreira assume relevância nesse contexto sendo caracterizada como a capacidade do indivíduo de lidar com tarefas do desenvolvimento vocacional e com transições ocupacionais (Savickas, 2013). Sua origem advém do conceito de maturidade vocacional, sendo definida como a prontidão e os recursos utilizados pelos indivíduos ao se confrontarem com tarefas atuais e antecipadas do desenvolvimento vocacional (Soares et al., 2022).

O construto Adaptabilidade de Carreira é destaque como conceito central da Teoria de Construção da Carreira (CCT), de Mark Savickas (Savickas, 2013), que considera a carreira como um processo construtivo, pessoal e social baseado nos significados atribuídos às escolhas profissionais. Representa um processo contínuo e dinâmico de lidar com situações do trabalho, enfatizando competências comportamentais para a adaptação, que incluem preocupação, controle, curiosidade e confiança, conhecidos como os “quatro Cs” da Adaptabilidade de

Carreira (Savickas, 2013). A Preocupação relaciona-se com a orientação ao futuro e ao planejamento no que diz respeito à carreira; o Controle diz respeito às crenças do indivíduo acerca da sua responsabilidade diante do futuro e da sua vontade de agir de modo proativo favorecendo o alcance de seus objetivos; a Curiosidade relaciona-se a comportamentos de caráter exploratório que auxiliam a ampliar as perspectivas de ação no cenário ocupacional; e Confiança refere-se às crenças de capacidade para enfrentar os desafios relacionados com a construção da carreira (Savickas, 2013; Santos & Oliveira, 2020).

A Adaptabilidade de Carreira é compreendida também como um recurso psicossocial para gerenciar tarefas, transições e dificuldades relacionadas à carreira, sendo associada ao engajamento de estudantes universitários nos estudos (Soares et al., 2022). Além disso, este construto é considerado como um conjunto de recursos pessoais que ajudam os indivíduos a projetarem sua carreira, colaborando para o desenvolvimento profissional e manutenção da empregabilidade (Soares et al., 2022).

Ainda referente a recursos no ambiente de transição, indica-se aqueles proporcionados pelo Capital Psicológico, que podem contribuir para o desempenho acadêmico, assim como auxilia em superar obstáculos, atingir metas e enfrentar situações mais difíceis e delicadas na vida (Carmona-Halty et al., 2019). O Capital Psicológico é um estado psicológico positivo, que pode ser desenvolvido pelo indivíduo, sendo formado pelas dimensões de: Autoeficácia, que é a confiança para assumir tarefas desafiadoras, elevando os esforços necessários para obtenção de êxito, resultando em um desempenho satisfatório; Otimismo, definido pela adesão a uma abordagem positiva em relação ao sucesso, o que ocasiona um aumento de expectativas positivas para a execução de tarefas futuras; Esperança, conceituada pela determinação em alcançar objetivos e, quando necessário, redirecionar os caminhos para alcançar o sucesso; e a Resiliência, que envolve ser capaz de superar obstáculos e adversidades para o alcance das metas, adaptando-se conforme a necessidade (Geremias et al., 2020; Luthans et al., 2007; Matos & Andrade, 2021).

Assim, no contexto educacional, colabora para os processos necessários para a atenção, interpretação e retenção de memórias positivas e construtivas que norteiam o bem-estar e o bom desempenho, sendo positivamente relacionado ao envolvimento com a aprendizagem (Carmona-Halty et al., 2019). Investigações apontam os benefícios desse construto no ambiente de estudos. Por exemplo, em estudantes de ensino médio, foi demonstrado que os recursos de Capital Psicológico têm uma relação positiva com o engajamento com os estudos e uma relação negativa com a ansiedade (Kang et al., 2021). No contexto de estudantes de graduação, Songhori e Salamti (2024) apontaram que o apoio acadêmico (suporte familiar, institucional e das relações sociais) tem o potencial de

influenciar o desenvolvimento do Capital Psicológico, que pode resultar em engajamento ativo nos estudos e maior desenvolvimento da aprendizagem.

Compreende-se, portanto, que as transições de carreira acabam exigindo habilidades e recursos psicológicos, bem como o desenvolvimento da capacidade para enfrentar as incertezas e realizar negociações com o mundo do trabalho (Silva & Melo-Silva, 2021). O Capital Psicológico colabora no cenário de transição por interferir positivamente na vida acadêmica e pessoal dos estudantes do ensino superior (Manica, 2021), assim como a Adaptabilidade de Carreira é um recurso psicossocial fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos para a construção da carreira, destacando-se nos últimos dez anos de pesquisa em auxiliar na investigação do desenvolvimento e adaptação na carreira (Coradini et al., 2022). Assim, a identificação e exploração desses dois recursos torna-se relevante em contextos de transição, visto que são responsáveis por auxiliar na promoção de empregabilidade (Silva & Andrade, 2019). Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi explorar os recursos psicológicos de que estudantes do início e do fim da graduação dispõem para as transições de carreira que vivenciam. Busca-se, por fim, responder ao seguinte problema de pesquisa: “Quais são os níveis de Capital Psicológico e Adaptabilidade de Carreira apresentados por estudantes universitários no início e no final da graduação, e como esses recursos psicológicos influenciam sua percepção e preparação para as transições de carreira?”

Método

Participantes

A amostra foi composta por 198 estudantes de graduação de uma mesma universidade de Minas Gerais. A maioria se identificava com o gênero feminino (62,6%; $N = 124$) e média de idade de 23,75 ($DP = 7,48$). No que concerne ao estado civil, houve maior concentração de pessoas solteiras ($N = 177$; 89,4%), seguido de casadas ($N = 17$; 8,6%). Quanto à raça/etnia, a maior parte se identificava como branca ($N = 114$; 57,6%), seguido de parda ($N = 65$; 32,8%) e 5,6% ($N = 11$) trabalhava no momento da coleta de dados. Referente a filhos, 88,4% ($N = 175$) relata não ter. Por fim, do total de respondentes, 44,9% ($N = 89$) possuía renda mensal de todo o grupo familiar na faixa entre 1 e 3 salários-mínimos.

A amostra foi composta por estudantes dos seguintes cursos de graduação: Ciências Biológicas (10,6%); Direito (17,2%); Educação Física (27,8%); Engenharia Agrônoma (4,0%); Pedagogia (4,0%); Psicologia (25,3%); e dos cursos de Tecnologia em Gestão Ambiental (5,6%) e Tecnologia em Gestão do Agronegócio (5,6%). Destes, 52% ($N = 103$) encontravam-se nos dois primeiros períodos do curso e 48% ($N = 95$) estavam nos dois últimos períodos.

Instrumentos

1. Escala de Adaptabilidade de Carreira (Audibert & Teixeira, 2015): Objetiva avaliar as habilidades das pessoas em se adaptarem e gerenciarem tarefas críticas de transições de carreira. A escala é composta por 24 itens, em escala Likert de 5 pontos (1 = Desenvolvi pouco ou nada a 5 = Desenvolvi extremamente bem). Os itens são distribuídos em 4 dimensões, a saber: preocupação ($\alpha = 0,88$), controle ($\alpha = 0,83$), curiosidade ($\alpha = 0,88$) e confiança ($\alpha = 0,89$).

2. Escala de Capital Psicológico no Contexto dos Estudos (PsyCap-E; Matos & Andrade, 2021): Instrumento que visa mensurar Capital Psicológico nos estudos, composto por quatro dimensões: autoeficácia ($\Omega = 0,70$), otimismo ($\Omega = 0,73$), esperança ($\Omega = 0,62$) e resiliência ($\Omega = 0,85$). A escala possui 12 itens, sendo 3 para cada dimensão, sendo respondidos em uma escala tipo Likert de cinco pontos (1 = discordo completamente a 5 = concordo completamente).

3. Questões abertas sobre a carreira: Buscavam explorar aspectos da transição de carreira dos estudantes, no que concerne às experiências individuais. Para estudantes que estão no início do curso, foram realizadas as seguintes perguntas: (a) Como foi o seu preparo para ingressar no ensino superior?; (b) O que acredita ser necessário para vivenciar a graduação de maneira que o/a ajude futuramente a conseguir um emprego na área desejada?. Para os estudantes que estão no fim da graduação, as seguintes perguntas foram realizadas: (a) Como você avalia o seu desempenho durante a graduação?; (b) O curso de graduação que está finalizando correspondeu às suas expectativas quanto à sua construção de carreira?.

4. Questionário sociodemográfico: Perguntas para caracterização da amostra, como idade, gênero, estado civil, renda, curso de graduação, período, se tem filhos e se trabalha.

Procedimentos de coleta de dados e cuidados éticos

A pesquisa foi submetida inicialmente para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, sendo aprovada pelo CAAE: 67904223.2.0000.5525. Foram seguidas todas as normativas e parâmetros éticos, atendendo à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Após aprovação, os estudantes foram convidados a participar da pesquisa de modo online e presencial, ocorrendo na própria instituição de ensino. O convite foi realizado em cada sala de aula, bem como divulgado pela coordenação dos cursos. Ressalta-se que não houve critério de escolha para os cursos representados nesta pesquisa, visto que foram aqueles que demonstraram disponibilidade para realização da coleta quando esta ocorreu.

Apenas participaram da pesquisa aqueles estudantes que se encontravam no início ou fim da graduação, possuindo mais de 18 anos e que apresentavam desejo em responder ao questionário. A coleta foi realizada por questionário com os instrumentos utilizados. Os participantes manifestaram sua concordância em responder à pesquisa mediante o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Procedimentos de análises de dados

Após a verificação de que a distribuição dos dados omissos seguiu um padrão não completamente aleatório, foi realizado o método mais indicado para a substituição dos valores omissos o *Expectation Maximization* (Koch, 2013). No âmbito da abordagem quantitativa, estatísticas descritivas foram empregadas para descrever a amostra e analisar a distribuição dos dados, utilizando medidas como frequência, média e desvio padrão. Considerando que as escalas utilizadas envolvem vários fatores, os resultados foram analisados separadamente por dimensão. Assim, o resultado da amostra (ou média fatorial) ocorreu somando-se os valores marcados pelos respondentes em cada item de cada fator e dividindo-se o resultado total pelo número de itens, havendo apuração do escore conforme publicações originais das medidas.

A normalidade dos dados foi avaliada por meio dos testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk. O pressuposto de homogeneidade de variância foi avaliado por meio do teste de Levene. Realizou-se, por fim, o Teste *t* de Student para amostras independentes para a comparação das médias fatoriais dos construtos quanto aos estudantes do início do curso e do final. Os dados foram analisados com o suporte do *software* SPSS (Versão 26).

Em âmbito da abordagem qualitativa, a análise interpretativa das respostas sobre a carreira foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, que visa à descrição do conteúdo presente nas respostas e propõe-se analisar os conteúdos explícitos no texto, culminando em categorizações sobre a temática analisada (Bardin, 2016). Nesta etapa, os participantes foram descritos como P. (acrescentando o número de preenchimento do questionário que contou com 198 participantes). A priori, duas avaliadoras realizaram uma leitura flutuante de todas as respostas, buscando identificar temas comuns, conforme a pergunta realizada. Após exaustiva leitura e análise das respostas, foram construídas e definidas categorias temáticas. Por fim, as respostas foram quantificadas e tabuladas, realizando-se o cálculo da porcentagem encontrada.

Resultados e discussão

Na Tabela 1 são apresentados os resultados da análise do Teste *t* de Student para avaliar em que medida os níveis dos escores das dimensões de Adaptabilidade de Carreira

(Preocupação, Curiosidade, Confiança e Controle) e das dimensões de Capital Psicológico (Esperança, Autoeficácia, Otimismo e Resiliência) eram diferentes entre os estudantes conforme o período em que está (calouros e concluintes). Foram implementados procedimentos de

re-amostragem (*bootstrapping*; 1000 re-amostragens, com intervalo de confiança 99%), com o objetivo de obter uma maior confiabilidade dos resultados, para corrigir desvios de normalidade da distribuição da amostra e diferenças entre os tamanhos dos grupos (Haukoos & Lewis, 2005).

Tabela 1
Testes-*t* de Student para as diferenças nos escores dos construtos

| Dimensão | Grupo | Média (DP) | ΔM [99% IC] | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>D</i> |
|--------------|-------------|-------------|----------------------|----------|----------|----------|
| Preocupação | P. Iniciais | 3,56 (0,84) | -0,15 (-0,44 – 0,12) | -1,35 | 0,180 | -0,18 |
| | P. Finais | 3,72 (0,76) | | | | |
| Curiosidade | P. Iniciais | 3,59 (0,84) | -0,06 (-0,33 – 0,22) | -0,57 | 0,569 | -0,06 |
| | P. Finais | 3,64 (0,81) | | | | |
| Confiança | P. Iniciais | 3,77 (0,79) | -0,12 (-0,40 – 0,11) | -1,21 | 0,228 | -0,17 |
| | P. Finais | 3,90 (0,66) | | | | |
| Controle | P. Iniciais | 3,81 (0,77) | 0,00 (-0,26 – 0,29) | 0,08 | 0,933 | 0,01 |
| | P. Finais | 3,80 (0,74) | | | | |
| Esperança | P. Iniciais | 4,31 (0,78) | -0,03 (-0,26 – 0,18) | -0,40 | 0,693 | -0,05 |
| | P. Finais | 4,34 (0,61) | | | | |
| Autoeficácia | P. Iniciais | 3,62 (0,74) | -0,25 (-0,50 – 0,00) | -2,56 | 0,011 | -0,35 |
| | P. Finais | 3,87 (0,66) | | | | |
| Otimismo | P. Iniciais | 4,14 (0,71) | -0,05 (-0,35 – 0,20) | -0,56 | 0,577 | -0,09 |
| | P. Finais | 4,21 (0,78) | | | | |
| Resiliência | P. Iniciais | 3,15 (0,90) | -0,05 (-0,41 – 0,32) | -0,40 | 0,686 | -0,06 |
| | P. Finais | 3,18 (0,92) | | | | |

Nota. P. Iniciais = Períodos Iniciais; P. Finais = Períodos Finais; DP = desvio padrão; ΔM = Diferença de média entre os grupos; *p* = Significância estatística; *d* = valor de *d* de Cohen

Os resultados indicaram diferenças significativas entre os períodos apenas nos níveis de Autoeficácia para estudantes concluintes ($t = -2,56$; $p = 0,011$), com tamanho de efeito pequeno ($d = -0,35$) (Cohen, 2013). A diferença encontrada entre os estudantes quanto à autoeficácia pode refletir os desafios crescentes enfrentados pelos estudantes nos períodos finais, como maior carga de responsabilidades e proximidade da conclusão do curso, que exigem maior competência percebida para lidar com as demandas. Tais demandas podem ser típicas dessa etapa, como a elaboração de trabalhos de conclusão de curso, realização de estágios e preparação para o ingresso no mercado de trabalho. Desse modo, compreende-se que os estudantes concluintes possuem certa confiança para assumir tarefas da transição de carreira, o que pode acarretar um desempenho satisfatório (Matos & De Andrade, 2021).

Em relação às médias fatoriais, destaca-se o construto de Capital Psicológico com as maiores médias em Esperança (Períodos Iniciais: $M = 4,31$; $DP = 0,78$; Períodos Finais: $M = 4,34$; $DP = 0,61$) e Otimismo (Períodos Iniciais: $M = 4,14$; $DP = 0,71$; Períodos Finais:

$M = 4,21$; $DP = 0,78$). Estes dados evidenciam uma estabilidade relativa desses construtos tanto nos períodos iniciais quanto finais da formação universitária. A Esperança apresentou as maiores médias em ambos os grupos, com uma ligeira elevação nos períodos finais, enquanto o Otimismo também demonstrou consistência, embora com médias levemente inferiores. Essa estabilidade sugere que, mesmo diante das demandas distintas enfrentadas pelos calouros e concluintes, esses recursos psicológicos mantêm-se como fatores de proteção ao longo da trajetória acadêmica. No contexto de transição de carreira, tanto a Esperança quanto o Otimismo podem facilitar a adaptação ao novo ambiente acadêmico, no que diz respeito aos calouros; enquanto nos concluintes é essencial para lidar com a incerteza associada à entrada no mercado de trabalho (Matos & De Andrade, 2021).

No que concerne à Análise de Conteúdo, as categorias temáticas podem ser verificadas na Tabela 2 para as questões direcionadas aos calouros. Para a primeira pergunta, Q1) “Como foi o seu preparo para ingressar no ensino superior?”, 29,29% indicaram uma percepção

positiva do ensino preparatório (C1), a qual envolveu sentimentos de segurança, apoio, Confiança e autoestima, ou seja, variáveis relacionadas à superação de obstáculos inerentes à transição para o Ensino Superior. Por outro lado, a C2 englobou respostas de percepções negativas do ensino preparatório, sendo estas o sentimento de insegurança, falta de apoio, autocobrança e renúncias durante o processo, destacando os níveis de Autoeficácia e abarcando 37,37% da amostra. Quanto à C3, categoria referente à tentativa e erro, esta abarcou comportamentos de explorar a realização do vestibular como uma tentativa, sem haver um preparo específico para o processo seletivo, além de aspectos relacionados à Adaptabilidade de Carreira, como Preocupação e Confiança, englobando 23,23% dos estudantes.

Em relação à Q2) “O que acredita ser necessário para vivenciar a graduação de maneira que o (a) ajude futuramente a conseguir um emprego na área desejada?”, na categoria C4, de maior abrangência de respostas (60%), há um foco sobre o próprio desempenho, com conteúdos relacionados a Autoeficácia, habilidades cognitivas, disciplina, aspectos relacionados a Curiosidade e Controle. Em C5, com 28% das respostas, foram elencadas expectativas sobre a instituição, as quais envolviam a oferta de práticas e programas de desenvolvimento acadêmico como forma de estabelecer contatos e preparar para a atuação profissional. Por fim, C6 (6%) indicou estudantes que relatavam a necessidade de superar a carga extensa do curso que realizavam para lidarem com os obstáculos logísticos e pessoais.

Tabela 2
Percentual de respostas dos períodos iniciais abrangidas por cada categoria

| Pergunta | Categoria | (%) |
|----------|---|-------|
| Q1 | C1: Percepção positiva do ensino preparatório | 29,29 |
| | C2: Percepção negativa do ensino preparatório | 37,37 |
| | C3: Tentativa e erro | 23,23 |
| | Outro | 10,11 |
| Q2 | C4: Expectativas sobre o próprio desempenho | 60,00 |
| | C5: Expectativas sobre a instituição | 28,00 |
| | C6: Superação da carga extensa | 6,00 |
| | Outro | 6,00 |

Nota. Q1 = Como foi o seu preparo para ingressar no ensino superior?; Q2 = O que acredita ser necessário para vivenciar a graduação de maneira que o (a) ajude futuramente a conseguir um emprego na área desejada?; C1 = Categoria 1; C2 = Categoria 2; C3 = Categoria 3; C4 = Categoria 4; C5 = Categoria 5; C6 = Categoria 6; Outro = Respostas sem nexos com a pergunta realizada

Conforme mencionado, a pergunta Q1 envolvia eleger as semelhanças e diferenças do preparo para o ingresso no ensino superior. A primeira categoria demonstrou características positivas do processo, mesmo com os estudantes considerando os obstáculos do período de transição para o Ensino Superior. Assim, os estudantes relataram a necessidade da disciplina e da persistência durante todo o processo, relatando a importância do cuidado com questões de cunho psicológico, como aborda P.190 em “(...) o desafio que enfrentei foi não deixar o nervosismo ou o medo de não conseguir ingressar na faculdade me afetar” e P. 43 em “Fiz cursinho para garantir um bom desempenho no Enem e vestibular, mas acredito que tive que me preparar mais psicologicamente do que de forma acadêmica”.

A maior frequência de respostas categorizadas na primeira pergunta foi relacionada à categoria de percepção negativa do ensino preparatório. Embora os participantes tenham relatado suas insatisfações sobre a base educacional e conflitos psicossociais que enfrentaram, revelaram também que as dificuldades foram parte significativa para

um posicionamento de superações, como pode ser verificado na seguinte resposta de P. 19: “vim de escola pública onde eles não apoiam os alunos e não dão incentivo. Tive que estudar por conta própria, as maiores dificuldades foram não ter apoio e ter que ser por mim mesma”. A Autoeficácia destaca-se nesta categoria, pois foi verificada em diversas respostas como a apresentada, assim, para a maioria contemplada foi preciso assumir uma confiança para enfrentar contextos desafiadores, com poucos recursos e apoio (Geremias et al., 2020). Todavia, é preciso ir além de um panorama de superações e considerar que em comparação entre a primeira e segunda categoria são visíveis a desigualdade social e o acesso à educação de qualidade, o que pode tornar os obstáculos mais críticos aos estudantes (Salata, 2018).

Sobre a C3, verificou-se um grupo de estudantes que buscaram explorar a realização do vestibular como uma tentativa, sem haver um preparo específico para o processo seletivo, devido a questões pessoais. Neste contexto, foram elencados relatos de pessoas que apresentaram um comportamento mais flexível em relação à transição para

o Ensino Superior, como visto na seguinte resposta de P. 91: “Fiz metade de uma faculdade e troquei, pois, me encontrei na educação física” e P. 193 “Estou cursando minha segunda graduação. Me vi obrigada a dar novos rumos a minha vida profissional (...) e escolhi o Agronegócio por entender que terei mais sucesso e progresso no trabalho”. Essa dinâmica confirma a literatura que aponta uma maior adaptação à transição para os indivíduos mais abertos à mudança (Anderson & Schlössberg, 2012; Silva & Melo-Silva, 2021). Observa-se que os estudantes contemplados pela categoria apresentaram características relacionadas à Adaptabilidade de Carreira, por buscarem um direcionamento ao futuro e ao planejamento no que diz respeito à carreira (dimensão Preocupação) a às crenças da capacidade para enfrentar os desafios relacionados com a construção da carreira (dimensão Confiança).

O segundo questionamento realizado aos estudantes calouros buscou compreender quais são os recursos que estes pretendem utilizar para construir a carreira desejada. A C4 agrupou respostas sobre as expectativas sobre o próprio desempenho, na qual mais da metade dos participantes acreditavam que precisavam reunir recursos internos para garantir uma transição efetiva para o mercado de trabalho, como visto em P.137: “se dedicar e se esforçar ao máximo e conseguir um emprego na área e cada vez mais se graduar na área em prol da minha carreira profissional e crescimento pessoal também”. Os participantes também relataram a relevância de comportamentos que são relacionados à Curiosidade, caracterizada por ações de caráter exploratório que auxiliam a ampliar as perspectivas de ação no cenário ocupacional, e Controle, relacionado às crenças do indivíduo acerca da sua responsabilidade diante do futuro e da sua vontade de agir de modo proativo favorecendo o alcance de seus objetivos (Savickas, 2013; Santos & Oliveira, 2020). Tem-se como exemplo o relato de P.83 “Sempre buscar mais conhecimento para ser um ótimo profissional”.

Em contraste, 28% dos estudantes, abordaram em C5, crenças de que a instituição, com seus recursos e acessos a programas de desenvolvimento acadêmico, é um caminho para a inserção ao mercado de trabalho, como exposto na resposta de P. 101: “Acho que se estivermos em um ambiente em que possamos ganhar experiência, nos tornaremos bons profissionais”. Diante dessas descrições e coadunando com a pesquisa de Sá et al. (2022), a formação universitária proporciona a construção de um futuro profissional que auxilia a difundir e contribuir para a difusão do conhecimento adquirido, expandindo o potencial do indivíduo na área e enfrentando os possíveis desafios. Desse modo, os recursos e as condições institucionais, são essenciais e fazem parte da trajetória de construção da carreira, para assim favorecer a organização subjetiva da própria profissão que se almeja (Savickas, 2013).

Na categoria C6, ainda sobre os anos iniciais, as respostas comuns eram sobre como a carga extensa da universidade ou de problemas logísticos se mostravam

como obstáculos a serem transpostos para conseguir fazer a transição para o mercado de trabalho, como visto na fala de P2: “Como eu moro a duas horas da cidade e do campus, eu vejo a necessidade de morar perto da faculdade, pois a cada dia que eu venho para a aula, volto para casa esgotada física e emocionalmente”. Condizente ao resultado, na revisão integrativa sobre o tema, Penha et al. (2022) sugerem que fatores como suporte social, hábitos e estilo de vida pode gerar alterações psicológicas no indivíduo. Desse modo, para universitários com a saúde mental afetada por problemáticas multifatoriais, possibilita uma inferência de prejuízo de se manter o Otimismo e planejamento sobre a própria carreira, devido ao esgotamento. Sendo assim, o nível de adaptação para a próxima transição, o mercado de trabalho, pode ser prejudicado, visto que o Otimismo e o planejamento são variáveis significativas para a Adaptabilidade de Carreira (Rodrigues & Oliveira, 2023).

A Tabela 3 identifica as questões direcionadas aos concluintes e as respectivas categorias temáticas. Para a pergunta Q3) “Como você avalia o seu desempenho durante a graduação?”, de acordo com as categorias temáticas, 28,57% perceberam o seu desempenho acadêmico prejudicado pela pandemia (C7), visto que esta afetou âmbitos de socialização, oportunidades extracurriculares, aprendizado e interesse. Já em C8, 17,35% notaram insatisfação geral quanto ao próprio desempenho, sendo este ocasionado devido a fatores pessoais, falta de estrutura da universidade, falta de interesse de professores, dificuldade de adaptação à cidade e/ou falta de atividades práticas. Por fim, a categoria mais representativa da amostra foi C9, em que 51,02% da amostra demonstra satisfação com o próprio desempenho acadêmico, relatando superação de limitações próprias e estruturais da instituição de ensino, além de conteúdos relacionados ao Capital Psicológico

Quanto à Q4) “O curso de graduação que está finalizando correspondeu às suas expectativas quanto à sua construção de carreira?”, em C10, com maior representação temática das respostas (54,08%), houve uma percepção positiva quanto às expectativas sobre o curso, na qual foram indicados fatores de reconhecimento da relevância da profissão, identificação com a área, posição otimista quanto ao futuro, ganho de experiência e recurso de Confiança. Na C11, 14,29% dos graduandos indicaram percepção negativa referente às expectativas sobre o curso, as quais abrangeram fatores de incerteza, insegurança, falta de identificação, falta de apoio e insatisfação com o serviço da universidade como um todo. Por fim, C12 (28,57%) representou uma percepção parcial quanto às expectativas sobre o curso, havendo ambiguidades relatadas através de uma satisfação existente, porém com muitos desafios enfrentados. Entre estes, são citados os fatores de carga horária extensa, falta de capacitação para o mercado de trabalho, desinteresse na área e a própria pandemia.

Tabela 3

Percentual de respostas dos períodos finais abrangidas por cada categoria

| Pergunta | Categoria | (%) |
|----------|---|-------|
| Q3 | C7: Desempenho acadêmico prejudicado devido à pandemia | 28,57 |
| | C8: Insatisfação geral sobre o próprio desempenho | 17,35 |
| | C9: Satisfação com o desempenho, apesar de desafios enfrentados | 51,02 |
| | Outro | 3,06 |
| Q4 | C10: Percepção positiva quanto as expectativas sobre o curso | 54,08 |
| | C11: Percepção negativa quanto as expectativas sobre o curso | 14,29 |
| | C12: Percepção parcial quanto as expectativas sobre o curso | 28,57 |
| | Outro | 3,06 |

Nota. Q3 = Como você avalia o seu desempenho durante a graduação?; Q4 = O curso de graduação que está finalizando correspondeu às suas expectativas quanto à sua construção de carreira?; C7 = Categoria 7; C8 = Categoria 8; C9 = Categoria 9; C10 = Categoria 10; C11 = Categoria 11; C12 = Categoria 12; Outro = Respostas sem nexo com a pergunta realizada

No tocante aos estudantes dos períodos finais, foram investigadas as percepções sobre o próprio desempenho durante a graduação, como observado na Q3. A C7 indicou a percepção do desempenho acadêmico prejudicado devido à pandemia. Os estudantes indicaram que poderiam ter melhor desempenho caso a pandemia não tivesse ocorrido, visto que esta afetou âmbitos de socialização, oportunidades extracurriculares, aprendizado e interesse. Exemplos se encontram nas respostas de P. 161 “(...) Comecei com boas notas e me esforçava, mas com a pandemia surgiu uma série de problemas pessoais que interferiram, como morte de familiares próximos, doenças graves, risco de morte”. Tal percepção corrobora com a revisão integrativa de Gundim et al. (2020), realizada com amostra de universitários, em que se observaram reações emocionais acarretadas pelo estresse, ansiedade e luto, além da preocupação com o impacto das atividades acadêmicas e ao medo de adoecer.

A C8 abordou conteúdos relacionados à insatisfação geral sobre o próprio desempenho, ocasionada por atravessamentos pessoais e especificidades da universidade. Foram relatados aspectos pessoais como o de P.112 “Dentre os principais desafios com certeza estudar e trabalhar, o que não me permitiu me dedicar integralmente e aproveitar 100% das possibilidades dentro da faculdade” e estruturais como relatado por P.121 “Entrei com muitas dúvidas também, e senti que a faculdade/curso ofereceu pouca orientação”. Semelhante a estes dados, a literatura aborda os resultados da pesquisa de Pereira e Coutrim (2020), que discutiram em um estudo qualitativo sobre o desafio pessoal de conciliar estudo e trabalho, que ocasiona até a interrupção da formação.

Ainda sobre a Q4, a categoria temática mais representativa dessa amostra indicou que houve satisfação com o próprio desempenho acadêmico, relatando superação de limitações pessoais e estruturais da instituição de ensino. Conteúdos relacionados ao Capital Psicológico foram identificados, como a Resiliência em respostas como a de P. 167 “Muitos desafios me fortaleceram e

amadureceram”. Neste âmbito, Rosendo et al. (2022) indica que a Resiliência é uma capacidade importante para enfrentar as demandas da graduação, que pode colaborar para a redução da evasão no Ensino Superior. Concernente à Autoeficácia, foram observados em relatos como o de P.35: “(...) Hoje, me encontro mais segura, com determinação, sem muito achismo, sou mais forte e confiante. Foram longos os desafios (...) não é para qualquer um!”. Zumárraga-Espinosa e Cevallos-Pozo (2022) indicam que estudantes com alto nível de autoeficácia geram alto desempenho acadêmico e vice-versa, além de tenderem a avaliar positivamente suas habilidades no longo prazo, o que leva à conclusão dos estudos.

No que se refere ao Otimismo e à Esperança, estes são notados em respostas como a de P.9, “(...) parei o curso e estou de volta, com o aprendizado da vida resolvi voltar e estou amando meu curso, já trabalhei na área da educação e pretendo voltar depois de formada”, e a de P.165, “(...) aproveitando todo esse processo que é se formar como uma futura Pedagoga e poder proporcionar aos futuros alunos todo conhecimento adquirido no processo”. Estes achados reforçam a importância do desenvolvimento da Esperança e do Otimismo em ambiente universitário, visto que além de auxiliar no alcance das metas individuais, melhora o desempenho acadêmico, e, conforme Rand et al. (2020), impactam no bem-estar subjetivo em graduandos.

Referente à última questão para os concluintes, buscou-se compreender quais eram as idealizações do estudante quanto às expectativas do curso de graduação. A maior representação temática das respostas foi em C10, em que houve uma percepção positiva, na qual foram indicados fatores de reconhecimento da relevância da profissão, identificação com a área, posição otimista quanto ao futuro e ganho de experiência. Destaca-se, dentre as dimensões dos recursos psicológicos já citados, a de Confiança, presente na fala de P. 176, que afirma que “(...) me sinto preparado para atuar em qualquer uma das áreas

que posso com a graduação”, indicando a sua crença em sua competência para empreender os esforços necessários a fim de atingir os seus objetivos.

Na C11, os graduandos indicaram percepção negativa referente às expectativas sobre o curso, as quais abrangeram fatores de incerteza, insegurança, falta de identificação, falta de apoio e insatisfação com o serviço da universidade como um todo. Nesta categoria, os estudantes relatavam falta de equipamentos, preparação ao mercado de trabalho, falta de flexibilidade da universidade e de professores. Isso é exemplificado na fala de P. 130 “Gostaria que o ambiente proporcionasse maior visão e contato com carreiras policiais. Além disso, o curso mal se adequa a quem trabalha o dia todo”.

Por fim, C12 representou uma percepção parcial quanto às expectativas sobre o curso, havendo ambiguidades relatadas por meio de uma satisfação existente, porém com muitos desafios enfrentados. O principal fator citado nesta categoria envolveu a falta de capacitação para o mercado de trabalho, como é possível verificar no relato de P. 122 “Em questão de formar um profissional que vai enfrentar o mercado de trabalho, não. Faltou passar mais questões de como se preparar”. Assim, os estudantes percebem a necessidade de maior investimento em questões práticas do mercado, para que se sintam seguros em realizar a transição de carreira. Este resultado se assemelha ao de Almeida et al. (2023) que identificou que a falta de conhecimento prático dentro da universidade é o que mais vem dificultando o ingresso dos concluintes no mercado de trabalho.

De modo geral, este estudo explorou os recursos psicológicos que estudantes calouros e concluintes dispõem para as transições de carreira que estão vivenciando, identificou os níveis de Adaptabilidade de Carreira e Capital Psicológico e descreveu a percepção da transição de carreira dos estudantes quanto ao seu acesso ao ensino superior e ao ingresso no mercado de trabalho. Os resultados indicaram que a amostra apresenta maior média fatorial para Esperança e Otimismo. Quanto aos estudantes de períodos iniciais, estes apresentaram maior percepção negativa do ensino preparatório para o ingresso na universidade, relatando base educacional fraca e dificuldades estruturais de estudo. Relataram ainda que possuem maiores expectativas quanto ao próprio desempenho para vivenciar a graduação de modo a promover empregabilidade. Em relação aos estudantes dos períodos finais, indicaram satisfação com o próprio desempenho durante a faculdade, apesar da vivência de diversos desafios. Enfim, também relataram, em sua maioria, percepção positiva quanto às expectativas que possuía do curso de graduação.

Considerações Finais

As demandas do mercado de trabalho atual exigem dos universitários o uso de uma série de recursos

psicológicos para lidarem com desafios inerentes ao contexto, bem como com as transições de carreira que passarão. O desenvolvimento destes recursos auxilia na percepção de um futuro mais positivo e flexível, colaborando para a empregabilidade e para a autogestão da carreira. De modo geral, os resultados desta pesquisa abarcaram uma complementaridade do levantamento quantitativo e qualitativo, ampliando a compreensão de como os estudantes vivenciam a transição tanto para a própria faculdade quanto para o mercado de trabalho. Foi possível observar que a maior parte da amostra demonstra padrões de Esperança e Otimismo, mesmo relatando em respostas aos questionamentos as inseguranças que são vivenciadas no contexto estudantil.

Além disso, os recursos de Capital Psicológico e Adaptabilidade de Carreira estavam presentes nos relatos das vivências dos graduandos, reforçando a importância da investigação destes construtos no âmbito educacional. Assim, a presente pesquisa traz contribuições à Psicologia Positiva e à Orientação Profissional e de Carreira ao indicar os impactos dos construtos supracitados, bem como ampliar a discussão sobre o ensino preparatório para o ingresso na universidade, as expectativas que os estudantes possuem quanto ao próprio desempenho e quanto à faculdade, além de desafios comuns que devem ser considerados ao meio universitário.

Apesar das contribuições indicadas, este estudo apresenta limitações as quais envolvem a restrição da amostra apenas ao estado de Minas Gerais, comprometendo generalizações para outros locais, devido a características específicas da região. Neste mesmo cenário, tem-se a percepção subjetiva dos participantes, às interpretações individuais ao contexto da faculdade, que consideram cada curso que estão vivenciando, impedindo de abarcar as mesmas considerações a outros cursos. Por fim, são sugeridos estudos futuros que ocasionem maior abrangência da amostra, em relação às regiões do Brasil e a cursos de graduação, de modo a explorar a representatividade dos resultados do estudo. Propõe-se também intervenções as quais englobam as dimensões de Capital Psicológico e Adaptabilidade de Carreira, identificando o benefício de ações e programas voltados ao contexto.

Declaração sobre conflitos de interesse

Não existem conflitos de interesses relacionados com este trabalho

Declaração sobre o uso de inteligência artificial

O conteúdo deste artigo foi inteiramente elaborado sem o uso de inteligência artificial para a sua criação.

Referências

- Almeida, A. L. S., Santos, M. A. A., & Mucillo, F. M. (2023). Expectativas e dificuldades encontradas pelos concluintes do curso de contabilidade ao se inserirem no mercado de trabalho. *Revista Ciências Sociais Em Perspectiva*, 22(42), 133-159. <https://doi.org/10.48075/revistacsp.v22i42.30714>
- Anderson, M. L., & Schlössberg, N. K. (2012). *Counseling adults in transitions: Linking Schössberg's theory with practice in a diverse world* (4th ed.). Springer Publishing Company.
- Audibert, A., & Teixeira, M. A. P. (2015). Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade em universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 83-93. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.23
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2019). How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 20, 605-617. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9963-5>
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic press.
- Coradini, J. F., Lopes, L. F. D., Fabricio, A., Lima, M. P., & Krüger, C. (2022). Adaptabilidade de carreira: produção científica dos últimos 10 anos. *Revista Gestão Organizacional*, 15(1), 243-257. <https://doi.org/10.22277/rgo.v15i1.5606>
- Gander, M. (2021). The hybrid career concept: Creating hybrid career pathways. *Career Development International*, 26(7), 853-868. <https://doi.org/10.1108/CDI-07-2020-0189>
- Geremias, R. L., Lopes, M. P., & Soares, A. E. (2021). Influência do capital psicológico na aprendizagem interna em equipes: papel mediador da estrutura percebida da equipe. *Revista de Administração de Empresas*, 61(4), 1-15. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020210405x>
- Gundim, V. A., Encarnação, J. P. da, Santos, F. C., Santos, J. E. dos, Vasconcellos, E. A., & Souza, R. C. (2020). Saúde Mental De Estudantes Universitários Durante A Pandemia De Covid-19. *Revista Baiana De Enfermagem*, 35, e37293. <https://doi.org/10.18471/rbe.v35.37293>
- Haukoos, J. S., & Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: Bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. *Academic Emergency Medicine*, 12(4), 360-365. <https://doi.org/10.1197/j.aem.2004.11.018>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Desemprego*. IBGE. <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>
- Kang, X., Wu, Y., & Li, L. (2005). Validation and prediction of the school psychological capital among Chinese college students. *Frontiers in Psychology*, 12, 697-703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697703>
- Koch, K. R. (2013). Robust estimation by expectation maximization algorithm. *Journal of Geodesy*, 87, 107-116. <https://doi.org/10.1007/s00190-012-0582-3>
- Ladeira, M. R. M., Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. C. (2019). Adaptabilidade de Carreira e Empregabilidade na Transição Universidade-Trabalho: Mediação das Respostas Adaptativas. *Psico-USF*, 24(3), 583-595. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240314>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Manica, G. B. (2021). *O impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental de estudantes universitários: O efeito mediador do capital psicológico* [Dissertação de mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/24369>
- Matos, F. R., & Andrade, A. L. (2021). Psychometric Properties of the Psychological Capital Scale in the Student Context (PsyCap-S). *Paidéia*, 31, 31-23. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3123>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parkera, A. G. (2020). The impact of stress on students in Secondary School and Higher Education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>

- Penha, J. R. L., Oliveira, C. C., & Mendes, A. V. S. (2020). Saúde mental do estudante universitário: revisão integrativa. *Journal Health NPEPS*, 5(1), 369-395. <http://dx.doi.org/10.30681/252610103549>
- Pereira, L. S., & Coutrim, R. M. E. (2020). Estudantes trabalhadores de camadas populares em seu desafio cotidiano de conciliar trabalho e estudo. *Educativa*, 23, 1-16. <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.7376>
- Rand, K. L., Shanahan, M. L., Fischer, I. C., & Fortney, S. K. (2020). Hope and optimism as predictors of academic performance and subjective well-being in college students. *Learning and Individual Differences*, 81, 101-906. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101906>
- Ribeiro, M. A. (2020). Trabalho e orientação profissional e de carreira em tempos de pandemia: reflexões para o futuro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(1), 1-5. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n101>
- Rodrigues, V. O., & Oliveira, M. C. d. (2023). Adaptabilidade de carreira e sucesso na transição universidade-trabalho: estudo prospectivo com medidas repetidas. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 13(1), 114-133. <http://dx.doi.org/10.23925/recape.v13i1.54970>
- Rosendo, L. dos S., Meireles, A. L., Cardoso, C. S., Bandeira, M. de B., Paula, W. de., & Barroso, S. M. (2022). Relação entre Perfil, Hábitos, Vivências Acadêmicas e Resiliência de Universitários. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 42, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003242788>
- Sá, M. A. M., Monici, S. C. B., & Conceição, M. M. (2022). A importância do projeto de extensão e o impacto que ele tem no processo formativo dos estudantes universitários. *Revista científica acerte*, 2(3), 1-8. <https://doi.org/10.47820/acertte.v2i3.65>
- Salata, A. (2018). Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. *Tempo Social*, 30(2), 219-253. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>
- Santos, A. E., & Oliveira, M. C. D. (2020). Análise da adaptabilidade de carreira em estudantes concluintes do ensino superior. *Interação em Psicologia*, 24(1), 489-500. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/62877/41431>
- Savickas, M. L. (2013). Career Construction Theory and Practice. In: R. W. Lent, & S. D. Brown. (Eds.). *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp.147-183). John Wiley & Sons.
- Silva, M. P., & Melo-Silva, L. L. (2021). Transições na carreira na perspectiva de psicólogos: motivos e estratégias de enfrentamento. *Interação em Psicologia*, 25(1), 78-89. <http://dx.doi.org/10.5380/riep.v25i1.70715>
- Silva, M. Z., & Andrade, A. L. D. (2019). Influência da Carreira e do Capital Psicológico em Aspectos de Vida e Trabalho. *Psico-USF*, 24(1), 55-67. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240105>
- Simon, R., Nunes, M. F. O., & Oliveira, T. F. (2021, 8 a 14 de setembro). Fatores Sociodemográficos Associados Ao Conflito Trabalho-Família. [Apresentação de trabalho]. XV Congresso Brasileiro de Orientação Profissional e de Carreira, Porto Alegre, RS, Brasil. <https://abraopc.org.br/site2022/wp-content/uploads/2022/11/Investigacao-e-Praticas-em-Orientacao-de-Carreira.pdf#page=45>
- Soares, A. B., Santos, Z., & Brito, A. D. (2022). Preditores da adaptação acadêmica de iniciantes no curso de Psicologia. *Revista Internacional de Educação Superior*, 10, 1-21. <http://dx.doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8668325>
- Songhori, M. H., & Salamti, K. (2024). The Linkage Between University Students' Academic Engagement and Academic Support: The Mediating Role of Psychological Capital. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(2), 72-84. <http://dx.doi.org/10.61838/kman.ijes.7.2.10>
- Torres, M. L. (2020). *A busca pela felicidade no processo de transição de carreira em trajetórias profissionais femininas*. [Dissertação de Mestrado, UES – Universidade Estácio de Sá]. Repositório da UES.

Zumárraga-Espinosa, M., & Cevallos-Pozo, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *ALTERIDAD: Revista de Educación*, 17(2), 277-290. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08>

Recebido: 27/06/2024

1ª reformulação: 28/10/2024

Aceito: 21/11/2024

Sobre as autoras:

Fabiola Rodrigues Matos é Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2828-2869>

E-mail: fabiolarmatos@yahoo.com.br

Maria Gabriela Costa é Graduanda em Psicologia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6288-1327>

E-mail: mariagabrielacosta202@gmail.com