



# Desenvolvimento de carreira e competências emocionais de estudantes beneficiários de assistência estudantil

*Career development and emotional skills of students receiving student assistance*

*Desarrollo profesional y habilidades emocionales de los estudiantes que reciben asistencia estudiantil*

LEONARDO DE OLIVEIRA BARROS<sup>1</sup>

ANA LUÍSA COSTA CARDOSO<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo foi investigar o desenvolvimento de carreira e de competências emocionais de 155 universitários beneficiários de programas de assistência estudantil. Participantes responderam a um questionário demográfico, a Escala de Afetos sobre o Projeto de Carreira e o Inventário de Competências Emocionais. Os resultados indicaram que o atendimento das necessidades a partir da assistência estudantil contribui para a regulação emocional e os afetos positivos de carreira explicam a satisfação com a carreira e com o curso.

**Palavras-chave:** assistência estudantil, inteligência emocional, orientação vocacional.

**Abstract:** *It aims to investigate the career development and emotional skills of 155 university students who benefited from student assistance programs. Participants responded to a demographic questionnaire, the Career Project Affect Scale, and the Emotional Skills Inventory. The results indicate that meeting students' needs through student assistance contributes to emotional regulation, and positive career affects explain satisfaction with the career and the course.*

**Keywords:** *student assistance, emotional intelligence, vocational guidance.*

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8406-0515> . Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Salvador, BA, Brasil.

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9106-5253> . Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, Residência Multiprofissional em Clínica da Pessoa e da Família, Salvador, BA, Brasil.

**Resumen:** *El objetivo fue investigar el desarrollo profesional y las habilidades emocionales de 155 estudiantes universitarios que se beneficiaron de programas de asistencia estudiantil. Los participantes respondieron a un cuestionario demográfico, la Career Project Affect Scale y el Emotional Skills Inventory. Los resultados indican que satisfacer las necesidades de los estudiantes a través de la asistencia estudiantil contribuye a la regulación emocional, además, los efectos positivos en la carrera explican la satisfacción con la carrera y el curso.*

**Palabras clave:** *asistencia al estudiante, inteligencia emocional, orientación vocacional.*

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem-se observado uma série de transformações na educação superior no Brasil, pautadas por processos de expansão e interiorização das universidades, associados à ampliação e democratização do acesso às instituições (Araújo *et al.*, 2019; Dutra; Estrada, 2014; Heringer, 2018; Santos, 2017). Destacam-se as contribuições de diferentes políticas governamentais, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa Universidade para Todos (ProUni), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). Percebe-se uma diversificação no perfil dos estudantes de ensino superior, com maior participação de grupos pouco representados anteriormente (Abreu; Ximenes, 2021; Heringer, 2018). Nas instituições federais, registrou-se um crescimento no número de graduandos pretos, pardos e indígenas, bem como a predominância de discentes oriundos de escolas públicas e com renda mensal familiar per *capita* de até um salário-mínimo e meio (Fonaprace, 2019).

A fim de possibilitar a permanência dos estudantes nessas instituições, as políticas de assistência estudantil tornam-se imprescindíveis (Abreu; Ximenes, 2021; Estrada, 2014; Heringer, 2018). Historicamente, o desenvolvimento da assistência estudantil esteve atrelado às mudanças sociopolíticas vivenciadas no país e seus impactos na educação superior (Dutra; Santos, 2017), passando por momentos distintos (Kowalski, 2012). De início, as ações destinavam-se à elite brasileira, ampliando-se posteriormente para os estudantes com maiores dificuldades econômicas, porém de forma pontual e atendo-se às necessidades básicas (Costa, 2010; Dutra; Santos, 2017; Kowalski, 2012). Com o processo de redemocratização, a assistência estudantil passou a ser mais discutida, visando promover condições mais justas de acesso e permanência (Dutra; Santos, 2017; Kowalski, 2012), culminando na implementação do REUNI em 2007 e instituição, no mesmo ano, do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Kowalski, 2012).

O PNAES tem como objetivo principal ampliar as condições de permanência dos discentes das IFES, por meio da democratização dessas condições; minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais para a permanência e conclusão; redução das taxas de retenção e evasão; e contribuição para a promoção da inclusão social por meio da educação (Brasil, 2010a). Com esse propósito, define dez áreas para o desenvolvimento das ações: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico; e apoio, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010a). Além disso, confere autonomia para as IFES na execução dessas ações, que devem considerar suas especificidades, áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e as necessidades dos estudantes (Brasil, 2010a).

As universidades públicas estaduais contam com o Programa Nacional de Assistência Estudantil para Instituições de Educação Superior Pública Estaduais (PNAEST), implementado em 2010. Através do PNAEST, as instituições que adotaram o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) para a oferta de vagas, selecionando candidatos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), recebem recursos federais para o investimento em ações de assistência estudantil, que devem ser implementadas nas dez áreas definidas também para o PNAES (Brasil, 2010b). Essas instituições também recebem recursos, de forma variada, dos governos estaduais para custear as ações de assistência estudantil.

É necessário pensar no percurso universitário construído pelos estudantes beneficiários da assistência estudantil, diante dos impactos desse período de formação no processo de desenvolvimento de carreira. Durante a graduação, os estudantes universitários têm a oportunidade de se aproximarem da profissão escolhida, podendo refletir mais profundamente sobre essa escolha, e de adquirirem conhecimentos e desenvolver competências necessárias para o exercício profissional, contudo, esses percursos são constituídos de formas distintas por cada estudante (Silva *et al.*, 2013). Portanto, torna-se relevante explorar os impactos da assistência estudantil nessa trajetória, considerando inclusive que os estudos realizados com esses estudantes são escassos e voltados, principalmente, para auxílios específicos (Lacerda; Valentini, 2018) e realidades de algumas universidades brasileiras (Abreu; Ximenes, 2021; Ganan; Pinezi, 2021; Garcia *et al.*, 2020; Mattos; Fernandes, 2019).

Com relação às decisões de carreira, alguns estudos nacionais exploram a influência do nível socioeconômico dos estudantes na transição para a universidade, apresentando resultados contraditórios (Cattani *et al.*, 2016; Dias; Soares, 2012; Martins; Noronha, 2010; Oliveira; Melo-Silva, 2010). Contudo, no âmbito internacional, Ali *et al.* (2005) apontam que esse fator está associado à percepção de oportunidades e ao acesso a recursos educacionais e vocacionais. Tal dinâmica é

identificada nos relatos de estudantes brasileiros de nível socioeconômico baixo frente às limitações que encontram ao realizarem a escolha profissional (Dias; Soares, 2012; Oliveira; Melo-Silva, 2010). Trata-se de um aspecto preocupante, considerando ainda que no país o nível de escolaridade está relacionado à renda e às oportunidades de trabalho (IBGE, 2022).

Outra questão relevante ao percurso universitário é a evasão, definida por Castro e Teixeira (2014) como o desligamento de um curso superior por qualquer motivação que não a sua conclusão. Há algumas décadas, trata-se de uma temática de interesse tanto no contexto internacional quanto nacional (ex: Astin, 1999; Pereira, 1996; Tinto, 1975), na busca por compreender motivos que levariam o estudante a evadir. Nesse sentido, Bardagi e Hutz (2005), ao analisarem a produção brasileira, pontuaram alguns dos aspectos encontrados: pouca integração social à universidade, questões escolares prévias, não correspondência de expectativas, insatisfação com questões institucionais, desempenho acadêmico ruim, dificuldades financeiras, informações insuficientes sobre o curso e a profissão e descontentamento quanto à relação professor-aluno. Tendo em vista os objetivos dos programas de assistência estudantil, entende-se a necessidade de que não se limitem a intervenções isoladas e destinadas às necessidades básicas (Andrade; Teixeira, 2017; Heringer, 2018).

Diante dos desafios que se apresentam nesse período e as implicações do mundo do trabalho atual para a construção de carreira, torna-se pertinente investigar os afetos que perpassam o planejamento de carreira (Andrade *et al.*, 2016). A vivência de afetos negativos está relacionada à maior indecisão profissional (Anghel; Gati, 2021; Hutz; Bardagi, 2006) e à menor qualidade das vivências acadêmicas (Ariño; Bardagi, 2018). Os afetos positivos, por sua vez, atuam com preditores de motivação para investimento e superação de obstáculos na busca por objetivos educacionais e de carreira (Haase *et al.*, 2012), estão associados a sucesso de carreira (Walsh *et al.*, 2018), comprometimento com os estudos entre universitários (Hagenauer, 2016) e, quando direcionados à carreira, em oposição aos afetos negativos, maior satisfação nesse âmbito (Silva; Andrade, 2016).

Ao considerar os afetos como inerentes ao processo de carreira (Emmerling; Chernes, 2003) e as competências requisitadas para a inserção no mercado de trabalho, o desenvolvimento da inteligência emocional em universitários apresenta-se como um recurso relevante. A inteligência emocional é resultante de quatro habilidades: percepção emocional, que é capacidade de identificar emoções em si, nos outros e no ambiente e expressá-las adequadamente; facilitação emocional do pensamento, que se refere à possibilidade das emoções influenciarem processos cognitivos; compreensão emocional, que engloba o entendimento sobre os significados, diferenças, implicações

das emoções, situações eliciadores e aspectos culturais; e regulação emocional, que diz respeito ao manejo das emoções em si e nas outras pessoas conforme a necessidade e os diferentes interesses (Mayer; Salovey, 2016).

Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo investigar o planejamento de carreira e o desenvolvimento de competências emocionais de estudantes universitários inscritos em programas de assistência estudantil, bem como o impacto desses programas no percurso acadêmico dos estudantes. De maneira mais específica, buscou-se analisar as relações entre variáveis de carreira (afetos sobre o projeto de carreira, satisfação com a carreira, com o curso e avaliação de desempenho acadêmico), competências emocionais (inteligência emocional) e assistência estudantil (programas e perfil demográfico dos estudantes). Além disso, foram analisadas possíveis diferenças de médias nos construtos em função de variáveis demográficas (satisfação com o curso, percepção do atendimento das necessidades a partir dos programas de assistência, gênero, quantidade de benefícios recebidos, ter mudado ou não de cidade para cursar a graduação, forma de ingresso na universidade e situação laboral).

## MÉTODOS

### Participantes

Participaram deste estudo 155 estudantes de graduação, com idades entre 19 e 57 anos ( $M = 25,57$ ;  $DP = 6,20$ ) e que, em sua maior parte (57,4%;  $n = 89$ ), identificaram-se como mulheres. Quanto à raça/cor, 35,5% ( $n = 55$ ) declararam-se pardos; 32,9% ( $n = 51$ ), brancos; 27,7% ( $n = 43$ ), pretos; 2,6% ( $n = 4$ ), indígenas; e 1,3% ( $n = 2$ ) amarelos. Sobre a região em que residiam, 82 (52,9%) estavam no Nordeste; 24 (15,5%), no Norte; 21 (13,5%), no Sudeste; 18 (11,6%), no Sul; e 10 (6,5%), no Centro-oeste do país. A maioria estava estudando em instituições federais (65,8%,  $n = 102$ ), seguido de instituições estaduais (32,9%,  $n = 51$ ) e privadas (1,3%,  $n = 2$ ). Com relação ao turno que cursavam, 46,5% ( $n = 72$ ) estavam em turno integral; 25,8% ( $n = 40$ ) estudavam à noite; 24,5% ( $n = 38$ ) pela manhã; e 3,2% ( $n = 5$ ) pela tarde. As áreas de graduação com maior número de participantes foram Ciências Humanas (18,7%,  $n = 29$ ), Ciências Exatas e da Terra (15,5%,  $n = 24$ ), Ciências Sociais e Aplicadas (13,5%,  $n = 21$ ) e Ciências Biológicas (12,9%,  $n = 20$ ).

Quanto ao semestre do curso, 30,3% ( $n = 47$ ) estava matriculado até o quarto semestre, 38,1% ( $n = 59$ ) estava entre o quinto e sétimo semestre e 31,6% ( $n = 49$ ) estava matriculado do oitavo semestre em diante. Os estudantes ingressaram no ensino superior, majoritariamente, por meio das cotas (63,2%,  $n = 98$ ), 34,2% ( $n = 53$ ) através da ampla concorrência e 2,6% ( $n = 4$ ) por programas sociais ou bolsas institucionais. A maioria deles estava no curso que considerava sua primeira opção

(73,5%, 114) e tiveram que mudar de cidade para fazer a graduação (54,2%, n = 84). Com relação aos programas de assistência estudantil, 50,3% (n = 78) estavam inscritos em apenas um tipo, 38,1% (n = 59) em dois, 7,1% (n = 11) em três, 3,9% (n = 6) em 4, 0,6% (n = 1) em cinco modalidades.

## **Instrumentos**

Questionário sociodemográfico (elaborado pelos autores): contendo questões sobre idade, gênero, raça/cor, região do Brasil em que reside, tipo de instituição em que estuda, turno, área e semestre que está cursando, forma de ingresso no ensino superior, tipo(s) de programa(s) de assistência estudantil em que está inscrito, se o curso que está fazendo foi sua primeira opção, se foi necessário mudar de cidade para cursá-lo e se está trabalhando no momento.

Escala de Afetos sobre o Projeto de Carreira (EAPC) (Andrade *et al.*, 2016): mensura emoções positivas e negativas que influenciam o processo de planejamento de carreira. Composta por 12 itens respondidos em uma escala de Likert de 5 pontos, variando entre 1 (não me caracteriza) e 5 (me caracteriza totalmente). Possui duas dimensões: afetos negativos de carreira e afetos positivos de carreira.

Inventário de Competências Emocionais (ICE-R) (Bueno *et al.*, 2021): avalia habilidades relacionadas à inteligência emocional. Constituída por 34 itens, que são respondidos em uma escala Likert de 5 pontos, com variação de 1 (não se aplica ao seu caso) a 5 (se aplica perfeitamente ao seu caso). Organiza-se em cinco fatores: percepção de emoções, regulação de emoções de baixa potência, expressividade emocional, regulação de emoções em outras pessoas e regulação de emoções de alta potência.

## **Procedimentos**

O projeto foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (CAAE: 55497022.3.0000.5686). A coleta de dados ocorreu de forma on-line, através da ferramenta Google Forms. O convite para participar da pesquisa foi divulgado em redes sociais e através de listas de e-mail das instituições, aceitando respostas entre junho e outubro de 2022. Para acessarem os instrumentos, os respondentes deveriam ter 18 anos ou mais, ser estudantes de graduação, estar inscrito em algum programa de assistência estudantil e concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo a participação voluntária e anônima.

## Análise de dados

Os dados foram analisados através do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS – versão 25). Foram empregadas estatísticas descritivas para caracterização da amostra e dos níveis endossados pela amostra nos construtos. Nesta etapa foram também realizadas análises de qui-quadrado de prevalência. Para avaliar a normalidade dos dados, foi utilizado o teste Kolmogorov-Smirnov. Na ausência de normalidade dos dados, foram empregadas correções via *bootstrapping* com 1000 reamostragens (*Bias corrected accelerated*). Para a comparação de médias foram realizadas Análise de Variância *One-Way*, com *post-hoc* de Tukey para quando a homogeneidade da variância foi acatada ou *post-hoc* de Games-Howell para quando o pressuposto não foi atendido. Somente para a comparação entre gêneros foi utilizado o teste *t* de Student. Tanto para a ANOVA quanto para o teste *t* foram calculados os tamanhos de efeito. A relação entre os construtos foi analisada através da correlação de Pearson. Os resultados foram interpretados com base em Dancey e Reidy (2018). A *path analysis* foi realizada no *software Mplus* (Muthén; Muthén, 2011), tendo como estimador o maximum likelihood robusto (MLR). Os índices de ajuste do modelo foram interpretados com base em Hu e Bentler (1999).

## RESULTADOS

Inicialmente, foi realizado o teste de Kolmogorov-Smirnov para analisar a normalidade dos dados obtidos e não foi encontrada distribuição normal para nenhuma das variáveis estudadas: Afetos Negativos de Carreira (KS = 0,094; p = 0,00), Afetos Positivos de Carreira (KS = 0,078; p = 0,03), Regulação de Emoções em Outras Pessoas (KS = 0,090; p = 0,00), Regulação de Emoções de Baixa Potência (KS = 0,086; p = 0,01), Expressividade Emocional (KS = 0,083; p = 0,02), Percepção de Emoções (KS = 0,121; p = 0,00) e Regulação de Emoções de Alta Potência (KS = 0,085; p = 0,01). Na sequência, buscou-se analisar os níveis de satisfação com o curso, percepção de atendimento de necessidades a partir dos programas de assistência e autoavaliação do desempenho acadêmico, conforme o exposto na Tabela 1. Além disso, as respostas foram agrupadas a partir de três quartis e submetidas ao teste de prevalência.

**Tabela 1 - Estatísticas descritivas da satisfação com o curso, assistência estudantil e desempenho acadêmico**

Variável	M	DP	Classificação	N	$\chi^2$	p
Satisfação com o curso	7,50	2,00	Baixa	67	8,723	0,01
			Média	37		
			Alta	51		
O quanto as necessidades são atendidas pela assistência	6,63	2,46	Pouco	46	9,071	0,01
			Medianamente	69		
			Muito	40		
Autoavaliação do desempenho acadêmico	7,51	1,68	Ruim	60	2,258	0,32
			Médio	50		
			Bom	45		

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão; N = número de participantes;  $\chi^2$  = qui-quadrado; p = p-valor.  
Fonte: Elaborada pelos autores.

Os resultados indicaram maiores frequências de estudantes com baixa satisfação em relação ao curso, medianamente satisfeitos com o atendimento das necessidades pessoais pelos programas de assistência estudantil e que avaliam o desempenho de forma mais negativa. No que concerne às análises de prevalência, os resultados não foram estatisticamente significativos apenas para a autoavaliação do desempenho. Com base nos resultados de prevalência, foram realizadas comparações de médias nos fatores da EAPC e ICE-R em função dos níveis de satisfação com o curso e atendimento das necessidades pelos programas de assistência estudantil. Além disso, analisaram-se também possíveis diferenças em função do semestre, sendo que os resultados estatisticamente significativos são apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2 - Comparações de médias dos fatores da EAPC e ICE-R em função dos níveis de satisfação com o curso e atendimento das necessidades pelos programas de assistência estudantil**

Variável	F (gl)	Comparações múltiplas entre grupos	Diferença da média	Bootstrapping (95% IC BCa)			h <sup>2</sup>	
				Erro Std.	Inferior	Superior		
<b>Nível de satisfação com o curso</b>								
Afetos negativos de carreira	12,658(2)**	Baixo	Médio	3,215*	1,146	1,085	5,678	0,15
			Alto	5,336*	1,101	3,151	7,461	
		Médio	Alto	2,121*	1,281	-,343	4,666	
Afetos positivos de carreira	18,540(2)**	Baixo	Médio	-3,295*	1,158	-5,677	-1,156	0,21
			Alto	-6,886*	1,200	-9,279	-4,625	
		Médio	Alto	-3,591*	1,406	-6,325	-,929	
<b>Quanto os programas de assistência estudantil atendem as necessidades</b>								
Percepção Emocional <sup>a</sup>	5,06(2)**	Pouco	Médio	0,345*	1,095	-1,848	2,443	0,04
			Muito	-2,167*	1,020	-4,307	-,281	
		Médio	Muito	-2,511*	,819	-4,143	-,929	
<b>Semestre</b>								
Afetos negativos de carreira <sup>a</sup>	3,583(2)*	Inicial	Interm.	-1,381*	1,193	-3,725	1,005	0,05
			Final	-3,481*	1,291	-6,021	-1,064	
		Interm.	Final	-2,100*	1,193	-4,666	,250	

Nota. \* p<0,05; \*\* p<0,001; a = Teste de Welsh test e post-hoc de Games-Howell; F = teste de ANOVA; gl = graus de liberdade; IC Bca = Confidence Interval Bias-Corrected and accelerated; h<sup>2</sup> = eta-quadrado; Interm. = intermediário. Fonte: Elaborada pelos autores.

Constatou-se que pessoas menos satisfeitas com o curso apresentaram maiores níveis de afetos negativos de carreira (M = 16,79; DP = 5,29) do que aquelas mais satisfeitas (M = 11,45; DP = 5,74). Em sentido oposto, mais satisfeitas com o curso, apresentaram maiores afetos positivos em relação a carreira (M = 23,77; DP = 6,91) do que aquelas com menor satisfação (M = 16,89; DP = 4,93). As comparações para a percepção de atendimento das necessidades pelos programas de assistência estudantil indicaram que aqueles que avaliaram alto atendimento apresentaram maiores médias em percepção emocional (M = 29,17; DP = 3,26) do que aqueles que consideram que os programas atendem pouco suas demandas (M = 27,00; DP = 5,73). Por fim, as comparações de médias em função do semestre indicaram que estudantes dos semestres finais apresentaram níveis mais altos de afetos negativos com a carreira (M = 16,16; DP = 6,27) do que alunos de períodos iniciais (M = 12,68; DP = 5,74). O tamanho de efeito foi pequeno para todas as diferenças encontradas.

Na sequência, buscou-se analisar diferenças nas médias dos fatores da EAPC e ICE-R em função das variáveis demográficas: gênero, quantidade de benefícios recebidos, ter mudado ou não de cidade para cursar a graduação, forma de ingresso na universidade (cotistas/bolsistas ou ampla concorrência) e ter ou não um trabalho. Destaca-se que para a comparação em função do gênero, foram excluídos os(as) participantes não binários por serem um grupo muito pequeno. Os resultados estatisticamente significativos são apresentados na Tabela 3.

**Tabela 3 - Teste t de Student de amostras independentes para os fatores de ANC, REAP e PE em função do gênero e mudança de cidade**

Variável	Grupos	M (DP)	T	D
Afetos negativos de carreira	Homem	13,19(5,73)	-2,184*	0,38
	Mulher	15,40(5,89)		
Regulação emocional de alta potência	Homem	23,57(5,16)	2,190*	0,38
	Mulher	21,53(5,53)		
Percepção emocional	Mudou de cidade	21,75(5,80)	-1,870*	0,24
	Não mudou de cidade	23,06(4,84)		

*Nota.* ANC – Afetos Negativos de Carreira, REBP – Regulação Emocional de Baixa Potência, PE – Percepção Emocional; M = média; DP = desvio-padrão; d = d de Cohen; \*\*p<0,001; \*p<0,05. Fonte: elaborada pelos autores.

Os resultados indicaram que as mulheres apresentaram maiores níveis de afetos negativos com a carreira, enquanto os homens apresentaram maiores níveis de regulação emocional de alta potência. Por sua vez, participantes que não tiveram que mudar de cidade para cursar a graduação apresentaram maiores níveis de percepção emocional quando comparados com aqueles que precisaram mudar. Os tamanhos de efeito para as diferenças encontradas foram todos de magnitude pequena. Não foram encontrados resultados estatisticamente significativos nas comparações em função da forma de ingresso no curso ou da situação laboral. Em seguida, buscou-se analisar as correlações entre os construtos e os resultados são apresentados na Tabela 4, assim como as estatísticas descritivas (média e desvio-padrão) e os índices de confiabilidade dos instrumentos.

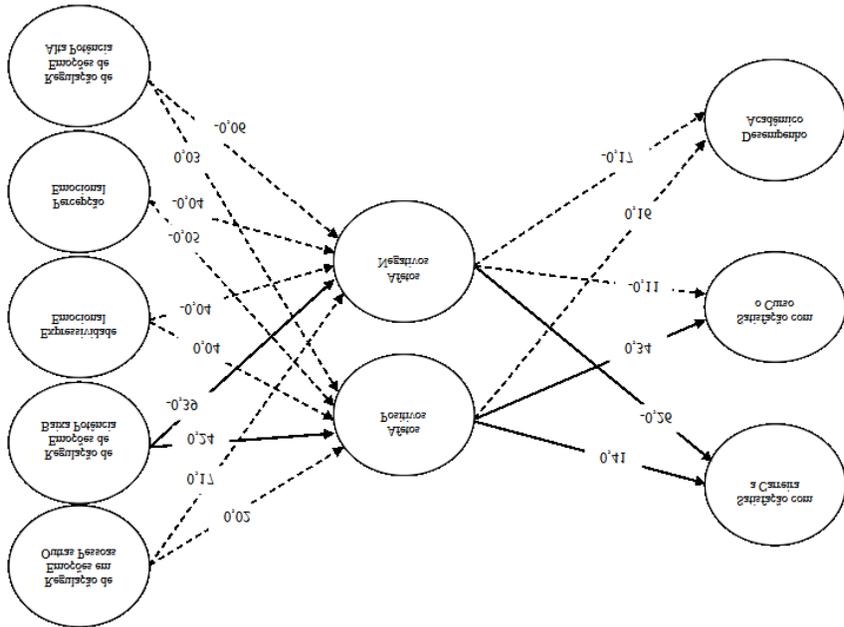
**Tabela 4 - Correlação entre os fatores da EAPC e ICE-R**

	M	DP	ANC	APC	REOP	REBP	EE	PE	REAP
ANC	14,33	5,76							
APC	19,96	6,35	-0,54**						
REOP	30,66	7,78	-0,60	0,11					
REBP	20,91	5,77	0,37**	0,29**	0,43**				
EE	12,93	3,77	-0,05	0,04	0,37**	0,26**			
PE	27,36	4,88	-0,12	0,10	0,55**	0,44**	0,36**		
REAP	22,41	5,46	-0,22**	0,17*	0,41**	0,54**	0,24**	0,57**	

*Nota.* M = média; DP = desvio-padrão; ANC – Afetos Negativos de Carreira; APC – Afetos Positivos de Carreira; REOP – Regulação de Emoções em Outras Pessoas; REBP – Regulação de Emoções de Baixa Potência; EE – Expressividade Emocional; PE – Percepção de Emoções; REAP – Regulação de Emoções de Alta Potência; \*\* $p < 0,001$ ; \* $p < 0,05$ . Fonte: elaborada pelos autores.

Dentre as correlações estatisticamente significativas, destacam-se as correlações negativas entre os afetos negativos de carreira e a regulação de emoções de baixa potência, de magnitude moderada, e com a regulação de emoções de alta potência, de magnitude baixa. E as correlações positivas e baixas entre os afetos positivos e a regulação de emoções de baixa e de alta potência. Por fim, foi realizada uma *path analysis* tendo as competências emocionais explicando os afetos positivos e negativos e estes explicando a satisfação com a carreira, com o curso e com o desempenho. Os resultados são apresentados na Figura 1.

**Figura 1 - Modelo explicativo das relações entre competências emocionais, afetos positivos e negativos e satisfação com a carreira, curso e desempenho acadêmico**



Fonte: Elaborada pelos autores.

Observou-se que apenas a regulação de emoções de baixa potência explicou em sentido positivo os afetos positivos e em direção negativa os afetos negativos. Por sua vez, os afetos positivos explicaram positivamente a satisfação com a carreira e com o curso enquanto os afetos negativos explicaram negativamente a satisfação com a carreira. Os índices de ajuste obtidos a partir do modelo foram: CFI=0,80; TLI=0,57; RMSEA=0,11 [I.C. 0,07 até 0,15],  $\chi^2(16) = 46,407$ ;  $p=0,00$ . No que se refere à variância explicada ( $R^2$ ), para a satisfação com a carreira o valor foi de 0,25 ( $p = 0,00$ ), para a satisfação com o curso foi de 0,14 ( $p = 0,00$ ), satisfação com o desempenho acadêmico foi de 0,06 ( $p = 0,06$ ), afetos negativos foi de 0,15 ( $p = 0,00$ ) e afetos positivos de 0,06 ( $p = 0,10$ ).

## DISCUSSÃO

Compreendendo que os programas de assistência estudantil são essenciais para possibilitar a permanência dos estudantes na universidade (Abreu; Ximenes, 2021; Estrada, 2014; Heringer, 2018), este estudo teve como objetivo investigar o desenvolvimento de carreira e de competências emocionais de universitários beneficiários da assistência estudantil, a partir dos afetos sobre o planejamento de carreira, a inteligência emocional, a percepção de desempenho acadêmico e de atendimento das necessidades pelas ações de assistência e os níveis de satisfação com o curso e com a carreira. Justifica-se a partir do reconhecimento de que as ações de assistência estudantil devem também contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais e emocionais, além de assegurar o atendimento de necessidades básicas de universitários socioeconomicamente vulnerabilizados (Andrade; Teixeira, 2017; Heringer, 2018).

A partir dos resultados encontrados, observando os comparativos de médias entre os grupos estabelecidos, os estudantes que indicaram maior satisfação com o curso também apresentaram mais afetos positivos e menos afetos negativos de carreira que aqueles menos satisfeitos. Como pontuado, Silva *et al.* (2013) destacam a importância das possibilidades ofertadas pelo período universitário para o desenvolvimento de carreira, ao aproximarem os estudantes da profissão através de diferentes atividades, auxiliando no desenvolvimento de competências necessárias à inserção no mundo do trabalho. É possível que estudantes que estão mais satisfeitos com a formação acadêmica recebida, sintam-se mais preparados para lidar com a própria carreira. Corroborando esse entendimento, em um estudo com universitários estadunidenses, Duffy *et al.* (2015) encontraram uma relação positiva entre a satisfação acadêmica e o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira.

Além disso, observou-se que os estudantes dos semestres finais do curso apresentaram níveis mais altos de afetos negativos relacionados à carreira do que os que estavam nos primeiros semestres. Ao final da graduação, os universitários estão mais próximos da transição para o mercado de trabalho, período que, de acordo com Oliveira *et al.* (2013), suscita sentimentos e emoções contraditórios. De modo geral, sentem-se felizes com a finalização do curso e a conquista do diploma, mas também apreensivos, preocupados e inseguros com relação ao futuro, em que enfrentarão desafios como a inserção no mercado, a atuação como profissional e a busca pela independência financeira (Oliveira *et al.*, 2013). Considera-se também o cenário atual do mercado de trabalho, caracterizado por maior flexibilidade, instabilidade e incertezas, exigindo uma série de habilidades e competências para a realização de uma transição bem sucedida (Alves; Teixeira, 2020). Assim, entende-se que nos períodos

finais, os universitários precisam lidar com demandas distintas e complexas, para além de realizar as atividades acadêmicas (Remor *et al.* 2022) – que tendem a se intensificar em alguns cursos nesse momento.

Quanto às diferenças de gênero, os níveis de afetos negativos em relação à carreira foram maiores entre as mulheres. Nesse sentido, destaca-se que em comparação com os homens, universitárias mulheres antecipam mais barreiras ao desenvolvimento de suas carreiras (Watts *et al.*, 2014). Nardes *et al.* (2022) pontuam que mulheres de gerações mais novas também estão mais conscientes quanto à percepção dessas barreiras. Ainda que consigam adentrar o mercado de trabalho – no Brasil, a taxa de desocupação é maior entre as mulheres (IBGE, 2023) – estão suscetíveis a enfrentar desafios como a desigualdade salarial e de oportunidade, discriminação e assédio no ambiente de trabalho, responsabilização pelas atividades domésticas e de cuidado com os filhos e políticas organizacionais insipientes quanto às questões de gênero (Ceribeli; Silva, 2017; Ibarra *et al.*, 2021; Nardes *et al.*, 2022).

Através do modelo testado, verificou-se que dentre as competências emocionais avaliadas, somente a regulação de emoções de baixa potência foi capaz de explicar os afetos sobre a carreira, em sentido positivo, os afetos positivos e de modo negativo, os afetos negativos. Na ICE-R, trata-se de um fator que se refere ao controle de emoções desagradáveis, que provocam sensações de baixa energia e de desmotivação (Bueno *et al.*, 2015). Portanto, é esperado que ao desenvolverem a capacidade de regular emoções de baixa potência, os estudantes consigam influenciar a vivência de afetos negativos em relação ao seu projeto de carreira. Contudo, além de se referir a um certo controle sobre os afetos negativos, a dimensão também compreende a capacidade de superar frustrações e motivar-se, gerando as emoções necessárias para a realização de atividades (Bueno *et al.*, 2021). Assim, entende-se que essa competência também pode auxiliar no desenvolvimento de afetos positivos sobre a carreira, uma vez que estes atuam como preditores de motivação para o investimento e a superação de obstáculos nesse aspecto da vida (Haase *et al.*, 2012).

Ainda de acordo com o modelo, os afetos positivos de carreira explicam positivamente a satisfação com o curso e com a carreira, enquanto os afetos negativos explicam negativamente a satisfação com a carreira. No âmbito geral, pessoas que vivenciam afetos positivos com mais frequência estão também mais satisfeitas com a própria vida, enquanto aquelas que experienciam mais afetos negativos, tendem a estar mais insatisfeitas (Zanon *et al.*, 2013). Silva e Andrade (2016) encontraram correlações análogas ao avaliar afetos positivos e negativos sobre a carreira e a satisfação com a carreira. Por sua vez, em estudo com universitários portugueses, Almeida *et al.* (2020) observaram que a vivência de afetos positivos entre estudantes universitários está relacionada à avaliação de maior satisfação com o domínio acadêmico e uma relação inversa se estabeleceu para os afetos negativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu identificar que uma maior percepção de que os programas de assistência estudantil contribuem para atender as necessidades pessoais tende a estar associada a maior capacidade de perceber as próprias emoções. Assim, nota-se que ter recursos econômicos e sociais que garantam direitos básicos, pode permitir que os estudantes cotistas consigam ter maior autoconhecimento identificando como sentem e atuam diante do mundo. Apesar disso, somente uma das competências que constitui a inteligência emocional, relativa à autorregulação de emoções de baixa potência, atua como fator preditivo para os afetos positivos e negativos sobre a carreira. Tal dado sugere que a capacidade de controlar emoções negativas tende a favorecer o desenvolvimento de perspectivas mais positivas sobre a carreira, contribuindo para que os estudantes cotistas lidem melhor com os desafios encontrados no percurso formativo. Por sua vez, os afetos sobre a carreira explicaram significativamente a satisfação com o curso, e quando positivos, também com a carreira. Tais resultados apontam para a importância das competências emocionais para o desenvolvimento de carreira, mas também reforçam a necessidade de construção de múltiplas habilidades e competências para o enfrentamento dos possíveis desafios que se apresentam nesse aspecto central da vida.

Os resultados indicam também que a promoção de afetos positivos relativos à carreira pode ter resultados promissores para que os estudantes tenham maior satisfação ao longo da formação. Nesse sentido, compreende-se a necessidade de realização de intervenções em orientação profissional e de carreira direcionadas a esse público como parte das ações de assistência estudantil. Além disso, programas de educação emocional nas universidades podem ser uma alternativa interessante e com possíveis desfechos positivos para que os estudantes lidem melhor com as demandas do contexto universitário, estabeleçam projetos de vida alinhados com seus valores e tenham maior engajamento com a carreira e com o curso. Embora as ações possam contemplar estudantes cotistas como um todo, alguns grupos parecem ser mais vulnerabilizados ao longo da formação e poderiam ser prioritários, tais como estudantes dos últimos semestres, as mulheres, aqueles que mudaram de cidade e os mais insatisfeitos com a capacidade dos programas de assistência estudantil atenderem às suas necessidades.

Embora os resultados sejam promissores e com potenciais contribuições científicas e práticas, é importante ponderar que o estudo foi realizado com uma amostra de conveniência e com predominância de uma única região e de estudantes de instituições federais. De tal maneira, futuros estudos podem ter um bom equilíbrio quanto a esses aspectos para que sejam analisados possíveis impactos locais e institucionais nos desfechos encontrados. Além disso, sugere-se também a

possibilidade de mapeamento dos impactos das áreas determinadas pelo PNAES/PNAEST para o desenvolvimento das ações de assistência estudantil, permitindo identificar demandas próprias de cada grupo beneficiado pela política.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Kelma de Alencar; XIMENES, Verônica Moraes. Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial. **Psicologia USP**, v. 32, p. e200067, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200067>. Acesso em: 29 fev. 2024.

ALI, Saba Rasheed; MCWHIRTER, Ellen Hawley; CHRONISTER, Krista Marie. Self-Efficacy and Vocational Outcome Expectations for Adolescents of Lower Socioeconomic Status: A Pilot Study. **Journal of Career Assessment**, v. 13, n. 50, p. 40–58, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1069072704270273>. Acesso em: 29 fev. 2024.

ALVES, Cássia Ferrazza; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Construção e Avaliação de uma Intervenção de Planejamento de Carreira para Estudantes Universitários. **Psico-USF**, v. 25, n. 4, p. 697–709, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413/82712020250409>. Acesso em: 29 fev. 2024.

ANDRADE, Alessandro Luiz de; PISSAIA, Andressa Tonini; SILVA, Marcelo Zanotti; OLIVEIRA, Manoela Ziebell de. (2016). Características proteanas e afetos sobre carreira de estudantes de Psicologia. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 33, n. 4, p. 677-688, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000400011>. Acesso em: 29 fev. 2024.

ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 2, p. 512-528, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200014>. Acesso em: 29 fev. 2024.

ANGHEL, Ella; GATI, Itamar. The Associations Between Career Decision-Making Difficulties and Negative Emotional States. **Journal of Career Development**, v. 48, n. 4, p. 537–551, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0894845319884119>. Acesso em: 29 fev. 2024.

ARAÚJO, Sandy Andreza de Lavor; ANDRIOLA, Wagner Bandeira; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo; CHAGAS, Denise Maria Moreira. Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 24, n. 3, p. 722-743, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300009>. Acesso em: 29 fev. 2024.

ARIÑO, Daniela Ornellas; BARDAGI, Marúcia Patta. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. **Psicologia em Pesquisa**, v. 12, n.3, p. 44-52, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24879/2018001200300544>. Acesso em: 29 fev. 2024.

ASTIN, Alexander W. Student involvement: A developmental theory for higher education. **Journal of College Student Development**, v. 40, n. 5, p. 518-529, 1999. Disponível em: <https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininv.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

BARDAGI, Marúcia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. **Psicologia Revista**, v. 14. n. 2, p. 279-301, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/18107/13463>. Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil – PNAES. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%207.234-2010?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.234-2010?OpenDocument). Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais - P N A E S T. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/12/2010&jornal=1&pagina=36&totalArquivos=136>. Acesso em: 29 fev. 2024.

BUENO, José Maurício Haas; CORREIA, Fernanda Maria de Lira; ABACAR, Mussa; GOMES, Yves Albuquerque; PEREIRA JÚNIOR, Francisco Santos. Competências emocionais: estudo de validação de um instrumento de medida. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 1, p. 153-163, 2015. Disponível em <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.17>. Acesso em: 29 fev. 2024.

BUENO, José Maurício Haas; CORREIA, Fernanda Maria de Lira; PEIXOTO, Evandro Morais. Psychometric Properties of the Emotional Competence Inventory - Short Revised Version (ECI-R). **Psico-USF**, V. 26, N. 3, p. 519-532, 2021. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260310>. Acesso em: 29 fev. 2024.

CATTANI, Beatriz Cancela; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; OURIQUE, Luciana Rubensan. Maturidade de carreira e nível socioeconômico em estudantes do ensino médio. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 67-77, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v9n1/v9n1a06.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

CERIBELI, Harrison Bachion; SILVA, Edlane Regis. Interrupção voluntária da carreira em prol da maternidade. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 11, n. 5, p. 116-139, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12712/rpca.v11i5.11316>. Acesso em: 29 fev. 2024.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na Educação Superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil**, 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27499/000764752.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 fev. 2024.

DANCEY, Christine; REIDY, John. **Estatística Sem Matemática para Psicologia**. Penso Editora, 2018.

DIAS, Maria Sara de Lima; SOARES, Dulce Helena Penna. A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 2, p. 272-283, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000200002>. Acesso em: 29 fev. 2024.

DUFFY, Ryan. D.; DOUGLASS, Richard P.; AUTIN, Kelsey L. Career adaptability and academic satisfaction: Examining work volition and self efficacy as mediators. **Journal of Vocational Behavior**, v. 90, p. 46-54, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.007>. Acesso em: 29 fev. 2024.

DUTRA, Natália Gomes Reis Dutra; SANTOS, Maria de Fátima Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 94, p. 148-181, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100006>. Acesso em: 29 fev. 2024.

EMMERLING, Robertt J.; CHERNISS, Cary. Emotional Intelligence and the Career Choice Process. **Journal of Career Assessment**, v. 11, n. 2, p. 153–167, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1069072703011002003>. Acesso em: 29 fev. 2024.

ESTRADA, Adrian Alvarez. Permanência na educação superior: aspectos da assistência estudantil. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 44, 2014. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2014/02/assistencia-estudantil.html>. Acesso em: 29 fev. 2024.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS – FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

GANAM, Eliana Almeida Soares; PINEZI, Ana Keila Mosca. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. **Educação em Revista**, v. 37, p. e228757, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698228757>. Acesso em: 29 fev. 2024.

GARCIA, Luciana Morolla; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; REIS, Verônica Lima. Saúde mental na universidade: a perspectiva de universitários da permanência estudantil. **Colloquium Humanarum**, v.17, p. 167-181, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5747/ch.2020.v17.h493>. Acesso em: 29 fev. 2024.

HAASE, Claudia M.; POULIN, Michael J.; HECKHAUSEN, Jutta. Happiness as a Motivator: Positive Affect Predicts Primary Control Striving for Career and Educational Goals. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 38, n. 8, p. 1093–1104, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0146167212444906>. Acesso em: 29 fev. 2024.

HAGENAUER, Gerda; GLÄSER-ZIKUDA, Michaela; MOSCHNER, Barbara. University students' emotions, life-satisfaction and study commitment: A self-determination theoretical perspective. **Journal of Further and Higher Education**, v. 42, n. 6, p. 808-826, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1323189>. Acesso em: 29 fev. 2024.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>. Acesso em: 29 fev. 2024.

HU, Li-tze; BENTLER, Peter M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal**, v. 6, n. 1, 1-55, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>. Acesso em: 29 fev. 2024.

HUTZ, Cláudio Simon.; BARDAGI, Marucia Patta. Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. **Psico-USF**, v. 11, n. 1, p. 65-73, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v11n1/v11n1a08.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

IBARRA, Ana Carolina Rodríguez; RAMOS, Natália Baptista; OLIVEIRA, Manoela Ziebell. Desafios das mulheres na carreira científica no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 22, n. 1, p. 17-28, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2021v22n102>. Acesso em: 29 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira - 2022**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101979.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/521>. Acesso em: 29 fev. 2024.

LACERDA, Izabella Pirro; VALENTINI, Felipe. Impacto da Moradia Estudantil no Desempenho Acadêmico e na Permanência na Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 413-423, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018022524>. Acesso em: 29 fev. 2024.

MARTINS, Denise da Fonseca; NORONHA, Ana Paula Porto. Interesse profissional e características socioeconômicas de estudantes do Ensino Médio. **Psico**, v. 41, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/4538/5219>. Acesso em: 29 fev. 2024.

MATTOS, Hellen Cristina Xavier da Silva; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Estudantes universitários: estratégias e procedimentos para a permanência. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 156-174, 2019. Recuperado de: <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.203614>. Acesso em: 29 fev. 2024.

MAYER, John D.; CARUSO, David R.; SALOVEY, Peter. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. **Emotion Review**, v. 8, n. 4, p. 290–300, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>. Acesso em: 29 fev. 2024.

MUTHÉN, Linda K.; MUTHÉN, Bengt O. **Mplus user's guide. Sixth edition.** Mu-thén & Muthén, 2011. Disponível em: [https://www.statmodel.com/html\\_ug.shtml](https://www.statmodel.com/html_ug.shtml). Acesso em: 27 fev. 2025.

NARDES, Larissa; GALLON, Shalimar; RECH, Eduardo. Os desafios enfrentados no desenvolvimento da carreira das mulheres de diferentes gerações. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 21, n. 2, p. 322-344, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21529/RECADM.2022012>. Acesso em: 29 fev. 2024.

OLIVEIRA, Marina Cardoso de; DETOMINI, Vitor Côrrea; MELO-SILVA, Lucy Leal. Sucesso na transição universidade-trabalho: expectativas de universitários formandos. **Psicologia em Revista**, v. 19, n. 3, p. 497-518, 2013. Disponível em: <https://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9563.2013v19n3p497>. Acesso em: 29 fev. 2024.

OLIVEIRA, Melina Del'Arco; MELO-SILVA, Lucy Leal. Estudantes universitários: a influência das variáveis socio-econômicas e culturais na carreira. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 23-34, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100003>. Acesso em: 29 fev. 2024.

PEREIRA, José Tomaz Vieira (1996). Uma contribuição para o entendimento da evasão um estudo de caso: Unicamp. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 1. n. 2, p. 23-32, 1996. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/733>. Acesso em: 29 fev. 2024.

REMOR, Gabriela Romani; OLIVEIRA, Maiana Farias; OLIVEIRA, Tiago Fernandes. Otimismo, autoeficácia e percepção de empregabilidade em universitários na transição para o trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 23, n. 2, p. 139-150, 2022. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2022v23n0203>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SILVA, Cláudia Sampaio Corrêa; COELHO, Paola Braga Meyer; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 1, p. 35-46, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v14n1/05.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SILVA, Marcelo Zanotti; ANDRADE, Alexsando Luiz de. Avaliando pensamentos negativos sobre a carreira: o desenvolvimento de uma medida (EPNC). **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 17, n. 2, p. 175-187, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v17n2/06.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

TINTO, Vincent. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89–125, 1975. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>. Acesso em: 29 fev. 2024.

WALSH, Lisa C.; BOEHM, Julia K.; LYUBOMIRSKY, Sonja. Does Happiness Promote Career Success? Revisiting the Evidence. **Journal of Career Assessment**, v. 26, n. 2, p. 199–219, 2018. <https://doi.org/10.1177/1069072717751441>. Acesso em: 29 fev. 2024.

WATTS, Logan L.; FRAME, Mark C.; MOFFETT, Richard G.; VAN HEIN, Judith L.; HEIN, Michael B. Gender, perceived career barriers, and aspirations. **Journal of Applied Social Psychology**, 45, p. 10-22, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jasp.12271>. Acesso em: 29 fev. 2024.

## NOTA

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão de uma bolsa PIBIC para a segunda autora.

### **SOBRE OS AUTORES**

---

#### **Leonardo de Oliveira Barros**

Doutor em Psicologia com ênfase em Avaliação Psicológica. Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Líder do Laboratório de Psicologia Positiva (LAPP-UFBA). Editor-Chefe da Revista Brasileira de Orientação Profissional. E-mail: leonardobarros\_lob@hotmail.com

#### **Ana Luísa Costa Cardoso**

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Foi bolsista PIBIC do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Residente Multiprofissional em Clínica da Pessoa e da Família pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP) e Secretaria de Saúde do Estado da Bahia (SESAB). E-mail: analuisaccardoso@gmail.com

*Recebido em: 29/02/2024*

*Aprovado em: 04/10/2024*