



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FRANCIELLE PEREIRA NASCIMENTO

**PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO, SATISFAÇÃO
ACADÊMICA E ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS**

Londrina
2022



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Nascimento, Francielle Pereira.

Perspectiva de Tempo Futuro, Satisfação Acadêmica e Engajamento de Estudantes Universitários / Francielle Pereira Nascimento. - Londrina, 2022. 178 f.

Orientador: Katya Luciane de Oliveira.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Perspectiva Temporal - Tese. 2. Satisfação Acadêmica - Tese. 3. Engajamento nos Estudos - Tese. 4. Universitário - Tese. I. Oliveira, Katya Luciane de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

FRANCIELLE PEREIRA NASCIMENTO

**PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO, SATISFAÇÃO
ACADÊMICA E ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof^a Dr^a Katya Luciane de Oliveira

FRANCIELLE PEREIRA NASCIMENTO

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof^a Dr^a Katya Luciane de Oliveira

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a Dr^a Katya Luciane de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Andreza Schiavoni
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Andrea Carvalho Beluce
Escola de Governo - Paraná

Prof^a Dr^a Thatiana Helena Lima
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Londrina, 14 de dezembro de 2022.

DEDICATÓRIA

À minha família,
mãe, pai e sis, com amor.

Ao meu sobrinho Leonardo,
minha pulsão de amor mais pura e verdadeira.

Aos meus alunos do Ensino Superior,
que o meu trabalho sempre vislumbre:
a permanência **com** satisfação,
o ensino **com** qualidade
e o bom desempenho **com** aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

À Deus,

Maravilhoso, Conselheiro, Deus Forte, Pai da Eternidade; pela oportunidade de vivenciar uma Graduação, um Mestrado e um Doutorado em Educação em uma das melhores universidades públicas do Brasil. Por toda força, proteção e sabedoria concedidas a mim nestes quatro anos de doutorado.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Katya Luciane de Oliveira

por todo direcionamento, compartilhamento de saberes e auxílio na tomada de decisões sobre esta pesquisa. Pela paciência durante o percurso e pelas contribuições com meu processo formativo. Sou grata por todo o rigor científico, toda orientação sobre melhorias e realização de um bom trabalho. Muito obrigada!

Ao prof. José Aloyseo Bzuneck

por ter mudado a minha vida acadêmica em 2019. Por toda empatia, pelo carinho e pelos ensinamentos. Prof. o sr. é meu exemplo eterno de professor e ser humano. O meu coração se enche de orgulho e de gratidão toda vez que menciono seu nome e a caminhada (breve, mas, transformadora) que tive com o sr.

À prof. Andrea Carvalho Beluce

por todo cuidado e tempo de contribuição com a minha pesquisa. Nenhuma palavra escrita aqui será suficiente para expressar o meu agradecimento por todo conhecimento compartilhado e toda disponibilidade. Com o seu apoio tudo se tornou mais leve. Obrigada!!!

À profs. Dr. Prof. Andreza Schiavoni

pelas contribuições não só com esta pesquisa, mas, durante o meu processo formativo na pós-graduação que se iniciou em 2018. Obrigada por acolher, ensinar e dedicar, novamente, um tempo para contribuir com a minha formação.

À prof. Thatiana Helena Lima

pelo aceite em compor a banca e por todas as contribuições relacionadas a esta pesquisa. Todas foram de grande valia para meu desenvolvimento como pesquisadora.

Aos professores

do departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina que impactaram positivamente na minha formação desde 2011 e me impulsionaram para esta jornada na pós-graduação.

Às instituições coparticipantes

por toda colaboração e tempo disponibilizado para a coleta de dados.

Aos participantes da pesquisa

por dedicarem tempo de aula e de vida para contribuir com a minha pesquisa.

À minha coordenadora pedagógica no município Silvana Biazão Kern

minha “chefa” querida. Sou grata pela recepção em 2019, pelo acolhimento e incentivo desde então. Obrigada pelas inúmeras vezes que compreendeu minhas falhas, que tolerou minha ausência e que incentivou a conclusão do doutorado me lembrando o quão significativo ele é. Ser professora numa escola que tem você como coordenadora é motivo de satisfação profissional e sinônimo de aprendizado!

Às amigas

da vida e da caminhada acadêmica. Cada uma, ao seu modo, preencheu nas necessidades, abraçou nas angústias, aliviou no fardo e foi alegria nas tempestades. Eu amo vocês.

À minha família

pelo apoio incondicional de sempre, mesmo nos meus erros. Pelo exemplo de honestidade, humanidade, solidariedade e amor.

*Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.
Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.
Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, bonita que dela
some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se
não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo,
descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que
deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste.
Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mi mesmo, arrogante e
desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.*

(Paulo Freire em "Pedagogia da Autonomia".)

NASCIMENTO, Francielle Pereira. **Perspectiva de Tempo Futuro, satisfação acadêmica e engajamento de estudantes universitários**. 2022. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

À luz da Perspectiva de Tempo Futuro (PTF), as metas futuras têm efeito consciente e voluntário nos comportamentos dos sujeitos no presente. Neste sentido, vislumbram-se caminhos para investigações no campo psicoeducacional, pois, cursar uma graduação representa a busca de uma meta futura. O objetivo principal deste estudo foi analisar as relações entre Perspectiva de Tempo Futuro, satisfação acadêmica e engajamento de universitários. Trata-se de uma pesquisa descritiva com delineamentos de levantamento e correlacional, e com os procedimentos psicométricos para a validação de medidas psicoeducacionais. Participaram 676 estudantes de dez cursos de graduação de duas instituições do norte do Paraná, pública e particular e de nove semestres distintos. Para a coleta de dados foram aplicados três instrumentos: ZPTI – Inventário de Perspectiva de Tempo Futuro, QSEA – Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica e a EAE-ED4 – Escala de Engajamento Escolar. O ZPTI e a QSEA foram aplicados com a amostra $N=676$, e o EAE-E4D foi aplicado em um segundo tempo com parte dos estudantes, $n=163$. Os instrumentos foram submetidos às análises de averiguação de validade de conteúdo e de semântica e verificação de estrutura interna. Os dados foram submetidos às análises estatísticas descritiva (médias e desvio padrão) e inferencial (análises fatoriais confirmatória; testes de diferenças - ANOVA e *t Student*, correlação de *Pearson* e análise de regressão linear). A AFC foi realizada com o Inventário ZPTI e com a Escala EAE-E4D e os resultados evidenciaram bons índices de consistência interna para as dimensões, contudo, houve mudanças nos modelos. Com a amostra $N=676$, das cinco dimensões do ZPTI, quatro se confirmaram e com a amostra $n=163$, três das quatro dimensões do engajamento se confirmaram. Para a escala QSEA, bons índices foram obtidos para cada fator. Os resultados evidenciaram correlações significativas entre satisfação acadêmica e engajamento e entre PTF e satisfação. Verificou-se que estudantes orientados pelo presente hedonista ou pelo presente fatalista tendem a não ser orientados para o futuro e que os universitários orientados pelo tempo futuro se sentem satisfeitos com sua própria aprendizagem e com seu rendimento acadêmico. Em contrapartida, aqueles orientados pelo passado negativo ou pelo presente fatalista, tendem a não estarem tão satisfeitos com sua aprendizagem e rendimento. Observou-se também que os estudantes que se sentem satisfeitos com o ensino e com o seu processo de aprendizagem tendem a não ser engajados na dimensão comportamental. As discussões indicam o papel indispensável das instituições de propiciar boas condições para as aprendizagens dos estudantes, bem como, constituir-se como um espaço de reflexão sobre a melhora do ensino em todas as etapas da graduação. Espera-se que este estudo contribua com a literatura brasileira e internacional sobre o tema e que inspire novas investigações com os construtos aqui abordados.

Palavras-chave: Perspectiva Temporal; Satisfação Acadêmica; Engajamento nos estudos; Universitários.

NASCIMENTO, Francielle Pereira. **Future Time Perspective, academic satisfaction and university student engagement**. 2022. 176f. Thesis (Doctorate in Education) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

In the light of the Future Time Perspective (PTF), future goals have a conscious and voluntary effect on the subjects' behavior in the present. In this sense, paths for investigations in the psychoeducational field are envisioned, since attending a graduation represents the search for a future goal. The main objective of this study was to analyze the relationships between Future Time Perspective, academic satisfaction and engagement of university students. This is a descriptive research with survey and correlational designs, and with psychometric procedures for the validation of psychoeducational measures. Participants were 676 students from ten undergraduate courses at two institutions in the north of Paraná, public and private, and from nine different semesters. Three instruments were applied for data collection: ZPTI – Future Time Perspective Inventory, QSEA – Satisfaction with Academic Experience Questionnaire and EAE-ED4 – School Engagement Scale. The ZPTI and QSEA were applied with the sample N=676, and the EAE-E4D was applied in a second time with part of the students, n=163. The instruments were submitted to content and semantic validity verification analyzes and internal structure verification. Data were submitted to descriptive statistical analysis (means and standard deviation) and inferential analysis (confirmatory factor analysis; differences tests - ANOVA and Student's t, Pearson's correlation and linear regression analysis). The CFA was performed with the ZPTI Inventory and with the EAE-E4D Scale and the results showed good internal consistency indexes for the dimensions, however, there were changes in the models. With the sample N=676, of the five dimensions of the ZPTI, four were confirmed and with the sample n=163, three of the four dimensions of engagement were confirmed. For the QSEA scale, good scores were obtained for each factor. The results showed significant correlations between academic satisfaction and engagement and between TFP and satisfaction. It was verified that students oriented by the hedonistic present or by the fatalistic present tend not to be oriented towards the future and that university students oriented by the future tense feel satisfied with their own learning and with their academic performance. In contrast, those guided by the negative past or the fatalistic present tend not to be as satisfied with their learning and performance. It was also observed that students who feel satisfied with teaching and with their learning process tend not to be engaged in the behavioral dimension. Discussions indicate the indispensable role of institutions in providing good conditions for students' learning, as well as constituting themselves as a space for reflection on improving teaching at all stages of graduation. It is hoped that this study will contribute to the Brazilian and international literature on the subject and that it will inspire new investigations with the constructs discussed here.

Keywords: Time Perspective; Academic Satisfaction; Engagement in studies; College students.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas sobre PTF no Ensino Superior.....	38
Quadro 2 - Pesquisas sobre Satisfação com a Experiência Acadêmica no Ensino Superior brasileiro	57
Quadro 3 - Itens do instrumento de mensuração da PTF após as análises de conteúdo e/ou semântica pelos juízes.	88
Quadro 4 - Itens do instrumento de mensuração da PTF após as análises de conteúdo e/ou semântica no estudo piloto.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da amostra geral por curso de graduação	79
Tabela 2 - Distribuição da amostra geral por semestre matriculado	79
Tabela 3 - Horas semanais de estudo	80
Tabela 4 - Índice de concordância entre os juízes pertinente aos itens do instrumento de PTF – ZTPI.....	87
Tabela 5 - Índice de concordância entre os juízes pertinente aos itens do instrumento QSEA – Satisfação com a experiência acadêmica.	89
Tabela 6 - Índice de concordância entre os juízes pertinente aos itens do instrumento Escala EAE-E4D - Engajamento escolar.....	91
Tabela 7 - Médias, <i>DP</i> e pontuações máxima e mínima no estudo piloto: dimensões dos instrumentos	92
Tabela 8 - Distribuição dos itens da ZTPI por dimensão e as cargas fatoriais após a AFC.....	94
Tabela 9: Análise descritiva por dimensão da escala ZTPI.....	97
Tabela 10: Análise comparativa por dimensão da PT entre estudantes de instituição pública e particular	98
Tabela 11- Análise comparativa da PT entre os estudantes que estão no curso de primeira escolha e os que não estão.....	99
Tabela 12: Análise comparativa por dimensão da PT entre estudantes do sexo masculino e feminino.....	99
Tabela 13: Análise comparativa da PT por horas de estudo semanal.....	100
Tabela 14: Análise descritiva por dimensão da escala QSEA.....	103
Tabela 15: Análises comparativas por dimensão da QSEA entre estudantes de instituição pública e particular.	103
Tabela 16: Análises comparativas da satisfação acadêmica entre os estudantes que estão no curso de primeira escolha e os que não estão.....	104
Tabela 17: Análises comparativas por dimensão da QSEA entre estudantes do sexo masculino e feminino	105
Tabela 18: Análises comparativas da satisfação acadêmica por horas de estudo semanal	105

Tabela 19 – Análise de Variância sobre satisfação acadêmica: comparação entre semestre da graduação.....	108
Tabela 20 - Distribuição dos itens da Escala EAE-E4D por dimensão e as cargas fatoriais após a AFC.....	113
Tabela 21: Análise descritiva por dimensão da escala EAE-E4D.....	115
Tabela 22: Análise comparativa do Engajamento Acadêmico entre estudantes da instituição pública e particular	115
Tabela 23: Análises comparativas do engajamento acadêmico entre estudantes que estão no curso de primeira escolha e os que não estão	116
Tabela 24: Análises comparativas do engajamento acadêmico entre estudantes do sexo masculino e feminino.....	117
Tabela 25 - Análise de Variância sobre engajamento: comparação entre semestres da graduação	118
Tabela 26 - Coeficientes de correlação de <i>Pearson</i> entre as variáveis do estudo ($n=163$)	121
Tabela 27 - Coeficientes de correlação de <i>Pearson</i> entre PT e satisfação $N=676$	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC	Análise Fatorial Confirmatória
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFI	<i>Comparative Fit Index</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DP	Desvio Padrão
EAE-ED4	Escala de Engajamento escolar
ESEA	Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica
EVAE-EF	Escala de Valorização às áreas de Estudo
FTPS	<i>Future Time Perspective Scale</i>
GPA	<i>Grade Point Average</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPT	Inventário de Perspectiva Temporal
SEM	Modelagem de Equações Estruturais

PF	Presente Fatalista
PH	Presente Hedonista
PN	Passado Negativo
PNAE	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PP	Passado Positivo
PT	Perspectiva Temporal
QMRC-44	Questionário de Motivação Referente à Carreira
QSA	Questionário de Satisfação Acadêmica
QSEA	Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica
QVA	Questionário de Vivências Acadêmicas
PECDA	<i>Professional Engagement and Career Development. Aspirations</i>
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PTF	Perspectiva de Tempo Futuro
SAL	Students's Approaches to Learning
SRL	<i>Self-regulated Learning</i>
RMSEA	<i>Root Mean Square Error of Aproximation</i>
STD	Teoria da Autodeterminação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TF	Tempo Futuro
TFTPS	<i>Transcendental-Future Time Perspective Scale</i>
TLI	<i>Tucker Lewis Index</i>
TTF	Tendência para encerramento/exclusão
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
VEC	Exploração e Comprometimento Vocacional
WLSMV	Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted
ZTPI	Inventário de Perspectiva de Tempo de Zimbardo

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	14
2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	17
2.1 ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA	21
3 PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO (PTF)	25
3.1 PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO EM TERMOS DE EU'S POSSÍVEIS.....	33
3.2 PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO DE ZIMBARDO E BOYD	35
3.3 REVISÃO DE LITERATURA - PTF	37
3.3.1 Estudos Internacionais de Medidas.....	40
3.3.2 Estudos Internacionais de Correlação.....	41
3.3.3 Estudos Nacionais de Correlação	52
4 SATISFAÇÃO ACADÊMICA	54
4.1 PESQUISAS NACIONAIS SOBRE SATISFAÇÃO ACADÊMICA	56
4.2 SATISFAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA E A ADAPTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	64
5 ENGAJAMENTO NOS ESTUDOS E PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO.....	70
6 OBJETIVOS.....	76
6.1 OBJETIVO GERAL.....	76
6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	76
7 MÉTODO.....	77
7.1 PARTICIPANTES	77
7.1.1 Juiz Tradutor Linguista	77
7.1.2 Juízes Experts no Contruto.....	78
7.1.3 Participantes da Validação Semântica.....	78
7.1.4 Participantes do Estudo Piloto	78
7.1.5 Participantes da Amostra	78
7.2 INSTRUMENTOS.....	80

7.2.1 Descrição dos instrumentos	81
7.3 Procedimentos	83
7.4 ANÁLISE DOS DADOS	84
8 RESULTADOS	86
8.1 VALIDADE DE CONTEÚDO SEMÂNTICA: RESULTADOS DAS ANÁLISES PARA BUSCA DE EVIDÊNCIAS	86
8.2 RESULTADOS DO ESTUDO PILOTO.....	92
8.3 RESULTADOS SOBRE PERSPECTIVA DE TEMPORAL.....	92
8.3.1 Resultados da Análise Fatorial Confirmatória para a ZTPI	93
8.3.2 Resultados das análises descritivas e comparativas: ZTPI	97
8.4 RESULTADOS SOBRE A SATISFAÇÃO ACADÊMICA.....	102
8.4.1 Resultados da verificação da consistência interna da escala QSEA.....	102
8.4.2 Resultados das análises descritivas e comparativas: satisfação acadêmica..	102
8.5 RESULTADOS SOBRE ENGAJAMENTO ACADÊMICO.....	112
8.5.1 Resultados da Análise Fatorial Confirmatória para a EAE-E4D.....	112
8.5.2 Resultados das análises descritivas e comparativas: engajamento.....	114
8.6 RESULTADOS DAS ANÁLISES CORRELACIONAIS DE PEARSON.....	119
8.6.1 Resultados das análises correlacionais: PT, satisfação e engajamento.....	120
8.6.2 Resultados das análises correlacionais: PT e satisfação.....	122
8.7 RESULTADOS DA ANÁLISE DE REGRESSÃO LINEAR.....	124
9 DISCUSSÃO.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	14
APÊNDICES.....	157
APÊNDICE A – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	158
APÊNDICE B - Questionário ZTPI – Inventário de Perspectiva de Tempo de Zimbardo.....	159
APÊNDICE C – QSEA - Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica	163
APÊNDICE D – EAE-ED4 – Escala de Engajamento Escolar.....	165

ANEXOS	168
ANEXO A – Comprovante da Tradução Juramentada da ZTPI	169
ANEXO B - Comprovante do Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos	171

1 APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina em nível de doutorado. A justificativa pessoal do tema se deu mediante a uma experiência profissional nos anos de 2017 e 2019 em uma universidade particular da cidade de Londrina. Durante esse período, a pesquisadora, com formação inicial em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia Institucional, atuou como Assistente Psicopedagógico em um serviço de apoio aos estudantes.

O período de atuação no referido serviço foi simultâneo ao curso e conclusão do mestrado, que inclusive, teve como tema “Autorregulação, motivação e estratégias de aprendizagem de estudantes universitários em uma tarefa de aprendizagem”. As funções do cargo possibilitaram vivências diretas com universitários que, por alguma questão pessoal, institucional, emocional ou acadêmica, buscavam apoio do serviço para se manter no curso. Havia atendimentos individuais para orientação pedagógica, oficinas de estratégias de estudo, planejamento de tempo, de preparação para a prova e orientação ao corpo docente diante de demandas pedagógicas dos alunos.

Por quase dois anos, ao atuar com uma equipe multidisciplinar, composta por docentes do curso de Psicologia, Psicólogos do campus universitário e Médico Psiquiatra, a pesquisadora pôde presenciar as angústias, dúvidas e expectativas dos universitários que, por muitas vezes, não eram observadas em sala de aula pelos docentes. As experiências profissionais desse período inquietam até hoje, no sentido de mostrar - na condição de docente e pesquisadora - possibilidades do “mundo” universitário, bem como, as múltiplas relações presentes nesse campo, que é cheio de descobertas, desafios e exigências na vida daqueles que nele ingressam. E para esta pesquisa, a caminhada investigativa se estende para o tema “futuro”, bem como, a autonomia humana de transitar entre o tempo. A Francielle de 2011 se identifica cotidianamente com seus alunos de 2022, entretanto, reflete frequentemente sobre a potencialidade de agência humana que a trouxe até aqui e ainda a levará para mais longe.

A justificativa social do tema está no fato de que nas últimas décadas houve um reconhecimento da importância estratégica que o Ensino Superior passou a ter desenvolvimento econômico, social e científico do país. Concomitante a essa

importância, tem-se os dados que evidenciam a expansão deste nível educacional, propiciando maiores condições de acesso, apontadas por Almeida et al. (2012) como uma democratização que incorporou esferas sociais que não ingressavam na universidade até então. (ALMEIDA et al. 2012). Logo, o contexto universitário se apresenta como um campo de novas possibilidades de pesquisa.

O construto base para este estudo é a Perspectiva de Tempo Futuro (PTF). Trata-se de uma teoria de base epistêmica cognitivista que tem sido o foco de diversos estudos internacionais nas últimas décadas (LENS, 1993, HUSMAN; LENS, 1999; NUTTIN, 2014; SIMONS et al. 2004). Zimbardo e Boyd (2015) afirmam que na PTF, o tempo presente se trata de uma integração entre os outros tempos, passado e futuro. Assim, eventos que já aconteceram ou que ainda vão acontecer têm impacto no comportamento atual.

Outros dois construtos apontados pela literatura como relevantes de serem investigados no Ensino Superior são a satisfação com a experiência acadêmica (ALMEIDA et al, 2020; OSTI et al., 2020) e o engajamento nos estudos (GUTIERREZ et al., 2019; REEVE et al. 2004), que consiste no esforço empregado pelo estudante em determinada tarefa. Desse modo, questiona-se, de que modo os comportamentos atuais dos estudantes se relacionam com vivências passadas e/ou com objetivos futuros? Há alguma relação entre o nível de engajamento dos estudantes nos estudos e a sua percepção sobre o futuro? A satisfação com a experiência acadêmica pode influenciar no engajamento acadêmico ou nas suas metas futuras? Uma boa perspectiva sobre o futuro faz com que o estudante mude seus comportamentos no presente para se engajar melhor nos estudos? De que maneira a Perspectiva de Tempo Futuro (PTF) se relaciona com a satisfação acadêmica engajamento ao longo da graduação? Frente a estes questionamentos, o objetivo principal deste estudo é analisar as relações entre Perspectiva de Tempo Futuro, satisfação acadêmica e engajamento de estudantes universitários ao longo da graduação.

Sendo assim, a relevância acadêmica desta pesquisa se justifica primeiramente na importância de investigações que abordem os três construtos, visto que, eles têm impacto sobre o bom desempenho acadêmico dos estudantes. Um outro motivo se respalda na produção acadêmica sobre o tema. Por meio da revisão de literatura realizada na presente pesquisa, percebeu-se a escassez de estudos com a PTF nos cursos de graduação internacional e nacionalmente, e não há estudos nacionais

relacionando-a com a satisfação e com o engajamento nos estudos. Dessa forma, acredita-se na relevância dessa investigação para a área da educação, da psicologia educacional brasileira e da ação e formação docente.

O trabalho foi organizado em sete seções. A primeira consiste nesta de introdução. A segunda apresenta um breve histórico do Ensino Superior no Brasil e sua expansão no final do século XX e início do século XXI, assim como, uma sucinta exposição de como se deu as aulas durante a pandemia da COVID- 19 no Brasil. A necessidade de se apresentar tal contexto se deu diante do fato de que esta pesquisa foi desenvolvida em grande parte durante a pandemia.

A terceira seção apresenta a Perspectiva de Tempo Futuro (PTF), sua formulação teórica, seus modelos, especificidades enquanto teoria que busca explicar a relação entre os comportamentos atuais e perspectiva futuras – e ou passadas. Também é evidenciada uma revisão de literatura sobre a TTF, tanto no cenário internacional quanto nacional nos últimos 12 anos. A revisão é dividida entre: estudos internacionais de medidas, estudos internacionais de correção e estudos nacionais de correlação.

A quarta aborda um outro construto que faz parte deste estudo denominado Satisfação Acadêmica, juntamente com uma revisão de pesquisas nacionais nos últimos 12 anos e a relação com o ensino superior. A quinta seção deste estudo traz uma exposição sobre o Engajamento Acadêmico e uma discussão breve sobre a sua relação com a PTF.

Na sexta seção são expostos os objetivos da presente pesquisa, o geral e os específicos. Na sequência, há a apresentação do método, incluindo participantes, juízes participantes, participantes da amostra geral e do estudo piloto, os instrumentos e suas descrições, procedimentos de coleta de dados e de análise. A oitava seção resultados das análises realizadas, sendo elas, a validade de conteúdo dos instrumentos, o resultado do estudo piloto, o resultado das análises dos instrumentos e as análises previstas para dados coletados. As discussões dos resultados compõem a seção 9 desta pesquisa e as considerações sobre toda a pesquisa são apresentadas na sequência. Posteriormente, são apresentadas as referências, seguida dos anexos.

2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A busca pelo ingresso nos cursos do Ensino Superior cresceu significativamente nas últimas décadas no Brasil. Tal fato se dá mediante à relevância que esse nível passou a ter na vida dos indivíduos como forma para o desenvolvimento intelectual, econômico e profissional, bem como, em nível macro, em relação ao crescimento do próprio país no aspecto político, econômico, social e cultural ao ter os brasileiros com nível mais elevado de formação (ALMEIDA et al, 2012; SANTOS et. al. 2013). Segundo Vargas e Heringer (2017), nunca se houve tanto investimento individual na educação como nos dias atuais, ou seja, a busca por uma sociedade escolarizada além da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Entretanto, a história sobre o Ensino Superior evidencia que nem sempre foi dessa forma. Diferentemente do contexto americano e de países europeus, no Brasil, a universidade foi implementada tardiamente. Esse fato se justifica ao percurso vivenciado, baseado na colonização, cujos interesses portugueses não abrangiam a abertura de universidades no país. De acordo com Flores (2017), foi somente após a chegada da Família Real ao Brasil que se pensou nesse nível de educação no território brasileiro.

No Brasil Colônia, com a chegada da família real (1808), não foram construídas faculdades ou universidades, mas, alguns cursos avulsos e cadeiras. No estado da Bahia, por exemplo, a cadeira de Medicina foi aberta, assim como no Rio de Janeiro. Nesse período histórico, esses acontecimentos marcavam o início da finalidade de formação de profissionais que atendessem as demandas da marinha e do exército. (FLORES, 2017; SAVIANI, 2010). Assim como, cursos de economia, de agricultura, de química e de desenho técnico também na Bahia.

No Rio de Janeiro, alguns anos depois, foram construídos os laboratórios de química e curso de agricultura e outros cursos avulsos. Na sequência, no restante do país foram se expandindo a proposta, como por exemplo, matemática Superior em Pernambuco, Retórica e Filosofia em Minas Gerais e Direito em Olinda PE (SAVIANI, 2010). Segundo Mendonça (2000), o interesse na abertura dos referidos cursos e/ou cadeiras e a possível expansão das faculdades se dava pela preocupação pragmática de uma infraestrutura que servisse a corte portuguesa.

Durante o Brasil Império, após 1822, continuaram vigentes os cursos supracitados, pois, conforme aponta Flores (2017) não havia interesse por formar uma pequena parcela da população com cursos superiores num território cujo ensino primário ainda precisava ser melhorado. Entretanto, nesse período, durante processo de urbanização e industrialização que surgiram as primeiras universidades no Brasil.

Constata-se que a primeira foi a Rio de Janeiro em 1920, uma iniciativa federal, por meio da agregação de algumas escolas profissionais preexistentes, que eram: a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito, e em Minas Gerais em 1927 pelo governo do Estado. (FLORES, 2017; MENDONÇA, 2000). Na sequência, em 1934 tem-se a abertura da Universidade de São Paulo (USP), seguida da Universidade do Brasil em 1937, sendo considerada universidade modelo para as demais do país e que deu origem à Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A Lei nº 5.540/68, que dispôs sobre a Reforma Universitária é considerada um marco do período na história da universidade brasileira, visto que, por meio dela, ocorreram diversas transformações no Ensino Superior no que diz respeito à contratação de professores, vestibular, recursos e materiais, agrupamento de faculdades, como justificativas para a expansão e democratização. Segundo Mendonça (2000), a reforma contribuiu para a constituição da universidade em seu formato tríptico: ensino, pesquisa e extensão.

Conforme Vargas e Heringer (2017), a expansão significativa das IES nesse período se deu a necessidade de formação de mão de obra capacitada para atender às demandas do mercado. Outro fator que contribuiu foi a privatização desse nível de ensino. Entre 1960 e 1980, o número de matrículas aumentou de cerca de 99 mil em 1961 para 1,34 milhões em 1980. Em relação às matrículas nas instituições privadas, o crescimento no mesmo período foi de 44 mil para 852 mil.

De acordo com os dados do último censo sobre o Ensino Superior no Brasil realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), há um crescimento acelerado desta etapa de ensino, tanto em relação ao aumento de instituições quanto ao número de ingressantes nos cursos de graduação nas diferentes instituições que os ofertam.

No fim da década de 1990, o Brasil apresentava um pouco mais de 1000 IES e aproximadamente 2 milhões e 300 mil alunos matriculados. Em 2005, já totalizavam 2.165 instituições (89,3% privadas). (IBGE, 2002, 2016). Dez anos depois, em 2015,

havia 2.364 IES, sendo que, 2.069 privadas eram privadas e 295 públicas (municipais, federais e estaduais), ambas totalizavam a oferta de 33.501 cursos. (IBGE, 2016). Em relação às matrículas, em 2015 foi de mais de 8 milhões e 200 mil, um crescimento de aproximadamente 73% quando comparado à 2005. (IBGE, 2016).

No censo de 2017, também foi evidenciado um aumento, totalizando 2.448 instituições, que é o número mais expressivo em toda a história do Ensino Superior no Brasil, sendo 296 instituições públicas e 2.152 privadas. Nesse contexto, somavam-se 35.380 cursos de graduação, dos quais 94% são da modalidade presencial. (IBGE, 2017). Em relação aos universitários ingressantes de 2017, eles somavam 3.226.249 de 8.286.663 matrículas, o que representou crescimento de 8,1% em relação ao ano de 2016. Tais resultados, seguem a tendência de crescimento observada a partir de 2015, superando o crescimento mais expressivo até então, registrado em 2014. A soma dos estudantes concluintes no Censo 2017 é de 1.199.769, o que representa 14,5% das correspondentes matrículas de graduação.

No último censo, realizado tendo como base o ano de 2020, o Brasil totalizou 2.457 IES. Deste total, 2.153 são privadas e 304 públicas. Sobre a oferta de curso, verifica-se que houve um aumento em relação ao ano de 2015, totalizando 41.953 e mais de 8 milhões e 600 mil matrículas (IBGE, 2020).

Ao fazer uma comparação com o número de ingressantes no Ensino Superior, tem-se um crescimento acelerado em uma década. No ano de 2010, por exemplo, de acordo com o INEP, tinha-se um total de 2.182.229, e no ano de 2020, um total de 3.765.475. Em relação à conclusão da graduação, em 2010 foi de 973.839 e em 2020, concluíram os cursos 1.278.622 estudantes.

As mudanças que ocasionaram a expansão do Ensino superior no Brasil aconteceram principalmente a partir de 2003, com as políticas públicas para esse nível (ARAÚJO; ALMEIDA et al. 2020; OSTI, et al. 2020). A oferta ampliada de vagas, o número maior de bolsas para as instituições privadas e a avanços nas políticas de permanência das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) são apontadas por Heringer (2014), Vargas e Heringer (2017) como justificativas para a expansão e democratização. A exemplo, tem-se as formas de ingresso o Prouni – Programa Universidade para todos, de 2004, o Sisu- Sistema de Seleção Unificada, criado em 2009. Incentivos à permanência por meio da Portaria que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 2007.

Segundo Almeida et al. (2012) e Osti et al. (2020), o crescimento do número de IES privadas fez com que houvesse um avanço em relação ao acesso aos cursos de graduação. Diante deste fato, os autores consideram a relevância desse movimento de expansão, pois, diz respeito ao atendimento de uma grande parte da população por uma etapa da educação que não é obrigatória e está para além da educação básica gratuita e obrigatória.

No entanto, defender ou concluir sobre a qualidade, permanência e sucesso acadêmico, é uma necessidade existente que requer pesquisa e investigação no Ensino Superior. Para Almeida (2012), Oliveira, Santos e Dias (2016) somente o acesso não garante êxito no processo acadêmico, pois, a integração na universidade ou faculdade é um processo multifacetado, que depende das diferentes relações estabelecidas no novo contexto, tanto na esfera social quanto acadêmica e de aprendizagem e que influencia no desempenho acadêmico.

Vargas e Heringer (2017) acrescentam que diante de um panorama do Ensino Superior em países da América Latina, verifica-se que essas dificuldades são acentuadas quando se trata das populações mais pobres. Em outras palavras, a desigualdade social existente nos países desse território, faz com o que o processo de adaptação, permanência e conclusão de uma graduação ainda mais desafiador e complexo.

Sendo assim, de que maneira ofertar de forma igualitária a todos os ingressantes nos aspectos sociais, econômicos e não menos importante, acadêmicos? Frente a essa problemática, considera-se a necessidade de investigações que busquem mostrar caminhos não só para o acesso a uma graduação, mas o seu curso com qualidade, o processo de formação profissional de forma satisfatória que seja capaz de oportunizar ao universitário o estabelecimento de uma meta futura a longo prazo e condições do seu alcance.

Cabe ressaltar que a presente pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia da COVID-19, e por isso, infere-se que é importante abordar como o Ensino Superior se organizou e oportunizou a continuidade dos estudos aos alunos, até porquê os participantes da pesquisa são universitários que tiveram no mínimo um semestre de curso por intermédio do ensino remoto.

2.1 ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

O ano de 2020 ficará marcado na história pela pandemia do Novo Corona Vírus, a Covid-19. Em relação ao tempo cronológico para realização desta pesquisa (2019-2023), quase 50% dele foi vivenciado na pandemia. Descrito inicialmente na China no final de 2019, tomou o mundo e já infectou milhares de pessoas, levando a óbito mais de três milhões. No Brasil, até o presente momento são mais de 690¹ mil mortes e 35,5 milhões de casos confirmados, número que levam o país a estar entre os 20 do mundo em número de óbitos.

Este cenário exigiu mudanças na forma de viver a atuar em sociedade, e na realidade brasileira, evidenciou uma crise na saúde, na economia e também no sistema educacional. Algumas fragilidades que já eram intrínsecas ao cenário do país foram potencializadas, como por exemplo, acesso à educação por meio das tecnologias digitais, fato que impôs novos desafios que necessitam de reinvenção de modelos já conhecidos.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relativo ao ano de 2018 aponta que um em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet, considerando números totais, cerca de 46 milhões de brasileiros não acessam as redes. Em áreas rurais, o índice de pessoas sem acesso é ainda maior que as cidades, chega a 53,5% e em áreas urbanas é 20,6%.

No início da pandemia, em artigo publicado dia 01/04/2020 a Unesco informava que 165 países já haviam fechado suas escolas, deixando 87% dos alunos sem aula em todo o mundo, cerca de 1 bilhão e meio de estudantes. Este número atingiu sua totalidade com o avanço da contaminação, agravando a situação global. Naquele momento, o ano letivo estava no início, e a situação foi vista como provisória, o que não ocorreu.

Os desafios enfrentados pela educação iniciaram a partir do momento em que as aulas presenciais foram suspensas. Da Educação Infantil ao Ensino Superior, as indicações do governo foram a Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020c) e também a medida provisória Nº 934 de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), que

¹ Dados retirados do Portal Oficial do Brasil em relação à Covid 19 em tempo real. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 06. Out. 2022.

dispensaram em caráter excepcional as aulas presenciais, sendo substituídas por aulas em meios digitais e sendo flexibilizada a obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar:

[...] em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino [...] (BRASIL, 2002a, Art.1).

O Conselho Nacional de Educação emitiu em abril o Parecer nº 5 de 2020, o qual dispõe acerca da reorganização do calendário escolar com a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da pandemia Covid-19. O documento ressalta a importância das escolas e sistemas de ensino planejarem de forma cuidadosa o retorno às aulas, considerando o contexto adverso de isolamento social e também levar em conta propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizagem. (BRASIL, 2020b).

O referido Parecer aponta que a finalidade principal do processo educativo em cada etapa é a garantia dos direitos de aprendizagem por meio das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sistematizadas nas propostas pedagógicas da Educação Básica e nos currículos dos cursos das instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica. Na busca por orientar a educação nacional no cumprimento da carga horária mínima anual, o documento reitera que o ponto principal ao se discutir a reorganização das atividades educacionais durante a pandemia caracteriza-se nas alternativas que, considerando a longa duração da suspensão das atividades presenciais, minimizem os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos alunos.

Existem algumas críticas ao parecer do CNE (Conselho Nacional de Educação). Uma delas foi feita por Mascarenhas e Franco (2020, p. 2), que apontam o documento como uma forma de priorizar o cumprimento do calendário escolar, “sem aprofundar as especificidades e desigualdades presentes nas diversas regiões do país, desconsiderando a função social da escola e, ainda, sem a problematização do

processo de ensino e aprendizagem no contexto não presencial”. E conforme Amaral e Polydoro (2020), mesmo a suspensão das atividades presenciais sendo real em todas as partes do mundo, não há uma orientação prescritiva e única diante de um desafio tão complexo.

Com a exigência das aulas sendo realizadas por meios digitais, houve a necessidade da reinvenção da prática docente e também nas estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, no sentido de modificação das formas de ensinar e aprender. Os desafios docentes são inúmeros e foi necessário um preparo para alcançar o(a) aluno(a) de forma virtual, considerando todas as dificuldades de acesso, e isso se refletiu no entendimento do processo de ensino aprendizagem em tempos de isolamento social.

Segundo os dados do Observatório de Inovação Educativa da Universidade Tecnológica de Monterrey do México, que envolveu mais de 800 professores universitários da América Latina, 3 em cada 4 docentes relataram que não se sentiam preparados para incorporar ferramentas digitais exigidas para o trabalho pedagógico no ensino remoto (ARIAS et al., 2020).

Conforme Amaral e Polydoro (2020), as soluções baseadas no ensino remoto são temporárias, adaptadas aos recursos e às possibilidades disponíveis, com manutenção da interação síncrona para mediação, para que haja um ensino que não se caracterize apenas pela transposição das aulas presenciais para o ambiente digital. Contudo, pode-se afirmar que não se trata da educação à distância, modalidade de educação planejada, organizada e garantida de forma online.

Os dados relacionados ao acesso à internet evidenciam os desafios na área da educação durante a pandemia, visto que, o direito a educação básica e o acesso ao ensino superior estão sendo organizados, inclusive de acordo com os documentos de nível nacional, que ela ocorra por meio de tecnologias digitais. Para além do acesso, outro desafio necessário de ser considerado é em relação à utilização das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), pois, exige-se dos profissionais da educação um domínio das ferramentas digitais.

Ao inferir a Perspectiva de Tempo Futuro nesse contexto, construto que busca compreender de que maneira as perspectivas e a construção de planos para o futuro influenciam os comportamentos e engajamentos nos estudos do tempo presente, percebe-se que, no momento pandêmico, é exigido muito mais autonomia por parte

dos professores e alunos do ensino superior, uma vez que, as demandas de aprendizagem estão no formato remoto.

Tanto as tarefas acadêmicas síncronas quanto as assíncronas dependem da *internet* e das ferramentas digitais para ocorrer. Portanto, ressalta-se a importância de se considerar que os comportamentos atuais dos universitários em relação à sua meta futura, às perspectivas que tem sobre o futuro, podem abranger, nesse momento e futuramente, novos formatos e características. A partir destas premissas, verifica-se a necessidade de compreender a PTF e sua pertinência com o Ensino Superior. Sendo assim, o próximo capítulo abordará um breve histórico da teoria, bem como, suas vertentes e implicações educacionais.

3 PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO (PTF)

Nas últimas décadas, as influências que as metas e aspirações sobre futuro exercem no comportamento e na motivação atual dos indivíduos têm sido o foco de diversos estudos da área da psicologia e também da psicologia escolar (LENS, 1993, HUSMAN; LENS, 1999; SIMONS et al. 2004; HUSMAN; HILPERT; BREM, 2016). A PTF é uma teoria particular que investiga como os eventos passados e aspirações futuras podem influenciar no comportamento atual dos indivíduos. Dessa forma, o tempo é considerado numa perspectiva temporal integradora (passado-presente-futuro), que está diretamente relacionado à motivação, uma vez que, o grau com que o indivíduo considera suas experiências passadas e compreende suas metas futuras, implicam na sua motivação do presente, conforme mencionado durante esse tópico pela literatura.

Sendo assim, estudos sobre as influências da percepção/consideração do tempo na motivação seguiram quatro vertentes ou modelos: Lens (1980) elaborou o primeiro modelo a partir das premissas de Lewin desde 1930, e posteriormente, tiveram outros, como a Teoria de Metas futuras (Ryan e Deci): como a PTF em termos de Eu's Possíveis, descrito na seção abaixo, e a PTF de Zimbardo e Boyd (1999), sendo este último, o adotado para este estudo.

A última mencionada foi a contemplada neste estudo. Trata-se de uma teoria contemporânea, de base epistêmica cognitivista pensada desde a década de 1930 por Lewin e desenvolvida na década de 1980 pelo seu principal precursor Lens, e em seguida, aprimorada por colaboradores como Husman (Husman; Lens, 1999, 2006, 2008) e Nuttin e Lens (1985). O modelo de Zimbardo e Boyd (1999), incorpora os pressupostos anteriores e apresenta novas dimensões da Perspectiva Temporal (PT).

Apesar de ser uma teoria recente, o interesse pela temática surgiu na década de 1930 com Kurt Lewin a partir do estudo da composição das situações presentes na vida de um indivíduo, a qual levou ao entendimento de que o presente implica vivências passadas e metas futuras. Autores como Husman e Shell (2008) e Schmitt (2010) afirmam a carência de produção relacionada à PTF no campo educacional, uma vez que, as pesquisas com PTF são mais voltadas para outros contextos, como, carreira, pessoas em situações de risco, ou envolvimento com álcool e outras drogas.

De acordo com Husman, Hilpert e Brem (2016), durante 40 anos, Willy Lens liderou a investigação sobre perspectivas de tempo em contextos acadêmicos, argumentando que o sucesso do aluno é influenciado por sua capacidade de entender o valor de suas ações no passado, presente e futuro. Nessa perspectiva, Husman e Lens (1999) afirma que a PTF se difere das demais da área da Psicologia na medida em que investiga a percepção e as ações humanas em relação ao futuro, ou seja, o grau e o modo em que o presente na vida de um indivíduo se integra ao seu futuro por meio da motivação.

Dessa forma, Lens (1993), assim como Lewin, define a PTF como sendo a integração do futuro cronológico no momento presente na vida do indivíduo. Consiste na perspectiva ou representação mental em relação a algo mais ou menos distante, porém, não coincide com o tempo real compartilhado por todos. Segundo o autor, engloba necessidades pessoais futuras que estão ligadas ao planejamento de ações no presente.

Lee et al. (2010) apontam que os aspectos mais discutidos pelos pesquisadores sobre metas futuras, a saber, a instrumentalidade das tarefas atuais para se atingir metas futuras; a regulação interna ou externa do comportamento para o alcance de metas futuras e o conteúdo das metas futuras. Esse último aspecto, segundo os autores, é o que tem recebido menor destaque nas pesquisas.

A respeito do conteúdo das metas futuras, Ryan e Deci (2017) elaboraram uma miniteoria, sendo denominada pelos autores como o Conteúdo de Metas de Vida e caracterizada como a quinta miniteoria da Teoria da Autodeterminação (SDT). Segundo os autores, ela diz respeito às metas e aspirações que organizam a vida dos indivíduos, assim como, as relações dessas metas e aspirações com a satisfação de necessidades básicas, de motivação e bem-estar. Nesse sentido, consiste na representação do “o quê” dos comportamentos direcionados aos objetivos dos indivíduos se relacionam na busca por aspirações da vida, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas e com os resultados.

Para Husman, Hilpert e Brem (2016), a conceituação tradicional do PTF também é entendida como construções psicológicas hierarquicamente organizadas que definem diferenças individuais nas percepções do futuro em diferentes níveis de especificidade. Estes níveis criam uma estrutura variável alinhada que é frequentemente descrita de cima para baixo, do domínio geral ao contexto específico.

De acordo com Husman e Shell (2006), a PTF é caracterizada pela sua extensão e valência. Extensão devido a como é remota a representação do tempo, divergindo de uma área para a outra, e valência no sentido de indicativo de valor de um certo objetivo de vida no futuro. Os autores apontam que pensar sobre o tempo na perspectiva do tempo futuro implica em considerá-lo como um fenômeno psicológico individual, uma vez que, planejar metas, vislumbrá-las, e agir para alcançá-las são processos desenvolvidos a partir de características pessoais e também de aspectos contextuais de cada um. Assim como, mencionaram que o valor da instrumentalidade de terminada ação ou tarefa compõe a PT.

Portanto, os fatores que descrevem o espaço de tempo que os indivíduos consideram nas suas tomadas de decisões sobre o presente, depende da clareza com que eles percebem suas necessidades futuras, bem como, da relação que estabelecem entre o presente e o passado, o presente e o futuro. Dessa forma, as necessidades humanas são consideradas objetivos dentro desse tempo (HUSMAN; SHELL, 2008).

Lens (1993) descreve três níveis da Perspectiva Futura (PF), sendo elas, Perspectiva Futura Extensa, Perspectiva Futura Restrita e Perspectiva Futura Alongada. Eles se referem à relação que os adolescentes ou jovens fazem entre o tempo presente e seus objetivos a curto, médio ou longo prazo. Aqueles que estabelecem objetivos à longo prazo, ou seja, um futuro distante, têm uma PF extensa. Já os indivíduos que estipulam objetivos para um futuro próximo, são dotados de uma PF restrita, ou seja, limitada ao tempo cronológico de curto prazo.

Nessa perspectiva, indivíduos que têm uma PF extensa têm a capacidade de esperar gratificações e são capazes de perceberem as distâncias temporais como mais curtas do que aqueles que são orientados pela PF restrita. Logo, os indivíduos com PF extensa antecipam melhor as consequências futuras de suas ações do presente e transformam planos em comportamentos, pois, conseguem atribuir valor aos objetivos mesmo que distantes e ficam motivados para alcançá-los (LENS, 1993).

A PF alongada é característica daqueles que conseguem esperar o tempo que é necessário para alcançar seus objetivos, adiando suas necessidades imediatas e ainda assim continuam orientados para alcançá-las. Conforme pontua Lens (1993), indivíduos com PF extensa ou alongada são mais capazes de não só planejar como

também agir em busca de um objetivo futuro, pois, possuem maior grau de satisfação, perseverança e esforço na execução de uma tarefa necessária.

Percebe-se que a PTF tem relação com o construto da motivação. Essa afirmativa se baseia no fato de que a motivação consiste em uma tendência do indivíduo em direção a algo, ou seja, o seu agir tensionado na busca por algo, e essa busca depende da relação que ele tem com o seu objetivo em questão (NUTTIN, 2014).

De Volders e Lens (1982) desenvolveram um relevante estudo que comprovou a variável motivação e os componentes da PTF. Os participantes da pesquisa foram adolescentes de 17 e 18 anos e foi verificada a relação entre a motivação para o estudo e a extensão PTF. Segundo os autores, estudantes mais motivados atribuíram maior valor a metas futuras quando comparados aos menos motivados. Esse valor instrumental também foi refletido nos trabalhos acadêmicos, pois, os mais motivados demonstraram valorizar mais suas tarefas como meios para alcançar metas próximas e futuras.

Para De Volder e Lens (1982), a motivação em função da PTF contempla dois componentes: o aspecto dinâmico ou valência e o aspecto cognitivo. O primeiro é formado pela capacidade de se atribuir um valor às metas futuras. Já o aspecto cognitivo envolve a percepção de instrumentalidade das ações presentes. Por exemplo, um jovem que se dedica nos estudos para passar no vestibular e ingressar em uma universidade compreende o valor instrumental das ações que envolvem o estudo para alcançar o objetivo de ingressar no ensino superior. Quando se têm metas futuras, como neste exemplo, torna-se mais fácil adiar recompensas, gratificações ou até renunciar por reconhecê-las como menos importantes.

Nesta perspectiva, Malka e Covington (2005) acrescentam que a motivação é resultado da combinação de valorização de uma meta futura e da percepção da ligação das tarefas e comportamentos atuais, por isso também valorizados, com essa meta. Os autores também argumentaram que valorização de uma tarefa é um conceito muito próximo de instrumentalidade, sem que coincidam. Eles não são um único e mesmo construto. De acordo com a Teoria Expectativa-Valor de Wigfield e Eccles (2000), o valor de uma tarefa ou objeto pode basear-se em instrumentalidade-utilidade, mas não exclusivamente neste aspecto, podendo haver também o valor por importância ou por interesse. Assim, instrumentalidade percebida e valorização

seriam dois construtos distintos fatorialmente, conforme Malka e Covington (2005) comprovaram em seus estudos.

Sendo assim, conforme defende Schmitt (2010), a PTF se difere de outras teorias da psicologia sobre o comportamento por trazer para o campo da motivação uma dimensão de temporalidade. Sendo assim, o envolvimento implica no dinamismo entre a necessidade, plano de ação e o objetivo, o desejo e o plano de ação. Logo, o objetivo e o projeto de ações se relacionam com a noção de perspectiva futura, de tempo futuro.

Simons et al. (2004) afirma que a perspectiva temporal futura é um conceito cognitivo-motivacional, pois, os alunos com uma PTF alongada podem ter uma motivação diferente que os alunos com um PTF restrita, uma vez que os objetivos futuros são vivenciados de maneira diferente por cada um. Nesse sentido, estudantes são orientados por diferentes metas, sejam intrínsecas, extrínsecas, imediatas ou futuras. Por isso, Nuttin (2014) afirma que possuir uma perspectiva futura robusta é de extrema importância para que os indivíduos realizem suas tarefas do presente com maior envolvimento, atribuindo mais valor a elas e relacionando-as com seu objetivo maior. Dessa forma, o engajamento e a motivação do aluno, em parte, dependem do que se espera para o futuro.

Portanto, nessa perspectiva existe o conceito de valor de instrumentalidade ou valor de utilidade de certo comportamento, que inclui o conceito de ligação ou conexão: os comportamentos presentes devem ser vistos como ligados à meta futura, em termos de instrumento para atingi-la. De acordo com Malka e Covington (2005) e Simons et al. (2004), um indivíduo tende a ser mais motivado para um objetivo futuro quando há a combinação entre a valorização e percepção da ligação entre o objetivo e seus comportamentos atuais.

Percebe-se que a instrumentalidade é uma das variáveis relacionadas diretamente com a PTF, no entanto, é considerada de forma distinta em cada situação, uma vez que, depende dos objetivos traçados pelos indivíduos, o valor que eles atribuem e a compreensão das consequências dos seus comportamentos para o futuro. Para Miller e Brickman (2004), a percepção de instrumentalidade de uma tarefa de aprendizagem é conceituada como sendo a percepção que os adolescentes e jovens têm sobre as atividades acadêmicas que consideram fundamentais para o seu futuro. Esta percepção os faz transferir o valor do objetivo futuro e das metas menores

(submetas- necessárias para o objetivo maior) para as tarefas próximas que enfrentam. Isto é mais comum quando os estudantes entendem que submetas próximas levam a objetivos futuros que são valorizados.

Miller e Brickman (2004) também compartilham da premissa que o desenvolvimento da PTF é individual, uma vez que é no contexto sociocultural que ela se desenvolve, juntamente com o significado de instrumentalidade de metas próximas por influência da escola e da família. Os autores acrescentam que, a influência dos pais, professores e de outras pessoas pode fazer com que o adolescente ou jovem desenvolva a percepção de instrumentalidade das tarefas de curto prazo como necessárias para o alcance de objetivos de longo prazo, possibilitando que eles se engajem mais facilmente no estudo e conseqüentemente no cumprimento de tarefas escolares imediatas.

Para Husman e Shell (2008) existem quatro dimensões que são parte do conjunto estável da PTF, sendo elas: valência, extensão, velocidade e ligação. Partindo do pressuposto de que se trata de uma variável individual, tais dimensões, apesar de serem consideradas estáveis a curto prazo, podem mudar e dependem do contexto social e cultural de cada indivíduo. E o mesmo ocorre no contexto acadêmico. Os autores chegaram a essa conclusão, aumentando duas dimensões por meio de um estudo desenvolvido em 2006.

Husman e Shell (2006) ampliaram a “Escala de Perspectiva do Tempo Futuro”, elaborada anteriormente por Daltrey e Langer (1984) e Gjesme (1979). A nova escala permitiu o encontro de um conjunto estável que reflete a PTF que pode ser mensurado de forma confiável e que evidencia as quatro dimensões: conectividade ou ligação, valência, velocidade e extensão. Para chegar a esse resultado, os autores realizaram três estudos.

No primeiro, a amostra contou com 398 estudantes (245 mulheres e 148 homens) do curso de Psicologia da Educação, cuja média de idade foi de 22 anos. A Análise dos componentes principais com rotação Varimax foi usada para estabelecer a validade de construto das quatro subescalas do *Future Time Perspective Scale-FTPS*. Cargas de componentes que excederam 0,30 foram considerados como sendo aceitáveis, caso algum item deixasse de carregar em qualquer componente foi removido. Dois itens que tinham ambas cargas baixas e carregaram em mais de um componente foram removidos. Itens de envolvimento da escala de Gjesme foram

carregados juntamente com os itens de instrumentalidade de Shell, criando a subescala de conexão, esperada por Husman e Shell (2006). Outros dois dos itens Gjesme haviam sido rotulados de "ocupação" carregados com itens de nossa extensão para criar o fator de extensão.

Após a eliminação de quatro itens que tiveram cargas baixas em seu principal componente, a confiabilidade da escala criada usando os demais itens da escala foi calculada. Nove itens permaneceram no componente de valência com $\alpha=0,83$; 21 itens permaneceram no componente de conexão com $\alpha=0,88$; sete itens permaneceram no componente de extensão, com $\alpha=0,70$ e seis itens permaneceram no componente de velocidade com $\alpha=0,64$.

A escala foi revisada e teve outras modificações para o estudo 2, como por exemplo, a retirada de itens específicos sobre provas, a fim de que fosse aplicável a outros contextos educacionais. Outra mudança foi em relação à escrita dos itens. Os estudos indicaram que em seis meses as diferenças individuais na extensão tornaram-se aparente, por isso, a redação das questões que abordava "um dia", passou a abordar "um semestre".

Participaram do estudo 2 um total de 380 estudantes de graduação de Psicologia Educacional. Antes de ser aplicado, o instrumento foi analisado utilizando a análise da rotação do componente principal de Varimax. Novamente verificou-se que a solução de quatro componentes foi o melhor. Estes componentes foram novamente identificados como valor, de ligação, de extensão e nove itens que foram encontrados para ter uma baixa carga ou cargas múltiplas foram eliminados. Após a eliminação destes itens, a confiabilidade da escala foi confirmada. Sete itens permaneceram com valor do componente com $\alpha=0,76$; 15 itens permaneceram com valor componente de conexão $\alpha=0,80$; seis itens permaneceram com extensão componente $\alpha=0,74$, e cinco itens permaneceram na velocidade componente $\alpha=0,66$.

Algumas alterações foram notadas na confiabilidade seguindo a escala de adição. Especificamente, a confiança caiu para valência e conexão entre os estudos primeiro e segundo. Enquanto aumentou para a subescala de extensão e de velocidade. No terceiro estudo participaram 473 alunos do mesmo curso, sendo 257 mulheres; 212 homens, e quatro de sexo não identificado. Após a aplicação, verificou-se que os coeficientes de α foram superiores a 0,70 para todas as quatro subescalas, indicando que a escala tem boa confiabilidade interna. Os alfas específicos foram de

$\alpha=0,72$ para a subescala de valência, $0,82$ para a subescala de conexão, $\alpha=0,72$ para a velocidade subescala, e $\alpha=0,74$ para a subescala de extensão.

Para examinar a construção da validade da escala final, foi realizada uma análise de componentes de confirmação. Uma solução de quatro componentes foi estimada usando o procedimento de máxima semelhança. A versão final dos FTPS tem 27 itens. As dimensões representadas por quatro subescalas do instrumento foram distintas e estáveis ao longo de dois exploratórios e uma análise de componentes de confirmação em três estudos. A forte e replicada estrutura de quatro componentes deste instrumento indica que o PTF, como já conceituada, não é uma construção unitária, mas um fenômeno multidimensional que possui ambos os componentes dinâmicos e cognitivos.

Sendo assim, para Husman e Lens (1999;2006), a valência consiste na importância que os indivíduos atribuem às metas que desejam para o futuro. Em determinadas condições, as metas que são mais distantes no tempo tendem a ser menos valiosas em relação às imediatas. Porém, para os indivíduos que tem uma PTF forte, ou seja, que mensuram os comportamentos atuais a partir de consequências futuras, o valor de suas metas e objetivos que estão dentro da perspectiva de tempo não é afetado completamente pela questão de proximidade. Conforme apontam Husman e Shell (2008), a valência está associada com comportamentos adaptadores e com motivação positiva, tanto em ambientes educacionais universitários quanto no ensino médio.

A dimensão denominada ligação diz respeito à capacidade do indivíduo de fazer ligações entre as suas atividades do presente e suas metas futuras. O aspecto cognitivo da PTF permite a antecipação do futuro mais distante por meio de planos, projetos e direcionamento de ações que visam o alcance de um objetivo futuro. Nesse sentido, as ações do presente adquirem maior valor de utilidade, ou seja, como instrumentais (ECCLES; WIGFIELD, 2002).

Já a extensão, diz respeito a como o quão longe o indivíduo consegue projetar seus pensamentos. Essa dimensão busca explicar as metas possíveis dentro do tempo, que, quando parecem mais perto tendem a ter maior importância do que as metas mais distantes. Outra dimensão da PTF é a velocidade, que diz respeito à capacidade cognitiva do indivíduo de antecipar e planejar o seu futuro. (HUSMAN; SHELL, 2008).

Percebe-se que pesquisadores investigam o efeito consciente e voluntário das metas e objetivos futuros no presente dos indivíduos, ou seja, buscam compreender de que maneira as perspectivas e a construção de planos para o futuro influenciam os comportamentos atuais, isso porquê, as aspirações, os objetivos, preocupações e anseios assumem um papel relevante no modo como os indivíduos agem no presente.

Esta realidade propõe desafios à pesquisa no campo da psicologia educacional uma vez que, de acordo com Kerpelman e Mosher (2004), os pensamentos e aspirações dos alunos sobre o futuro influenciam na sua motivação acadêmica e engajamento para o estudo no presente. Os autores ainda acrescentam que alunos que não estabelecem relação entre os comportamentos atuais com os objetivos futuros, tendem a ter a motivação nos estudos no presente afetada.

Zimbardo e Boyd (2015), desenvolveram uma teoria, a Perspectiva Temporal, e baseada nela, um questionário específico (ZPTI), em que consideraram a Perspectiva de Tempo Perspectiva de Tempo com cinco perspectivas temporais: Passado Positivo, Passado Negativo, Presente Hedonista, Presente Fatalista e Futuro. Nesse modelo, a perspectiva de tempo é considerada fundamental e em funcionamento individual e social. De acordo com Zimbardo e Boyd (2015), trata-se de um processo inconsciente, no qual fluxos contínuos de experiências pessoais e sociais são atribuídos a categorias temporais ou à prazos que auxilia o indivíduo a atribuir coerência e significado a esses eventos.

Estes quadros cognitivos podem refletir padrões temporais, cíclicos, eventos repetidos ou lineares únicos e não recorrentes na vida dos indivíduos, eles também são usados na codificação, armazenamento e recuperação de eventos já conhecidos, bem como no processo de construção de expectativas, metas, objetivo e sonhos. Sendo assim, construções cognitivas de eventos passados ou imaginativas sobre o futuro residem em representações concretas do tempo presente, e podem inclusive, influenciar em tomadas de decisões.

3.1 PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO EM TERMOS DE EU`S POSSÍVEIS

A perspectiva dos Eus Possíveis (Possible Selves) de Markus e Nurius (1986) incorpora conceitos sobre o tipo de “eu” que o indivíduo espera ser ou que teme em

ser no futuro e por isso evita. Trata-se de uma teoria que busca compreender os mecanismos e processos implicados no desenvolvimento de formas ainda na adolescência que visam o alcance de metas futuras.

Essa teoria também é considerada uma forma de autoconhecimento, ou seja, uma das maneiras pelas quais os indivíduos pensam sobre suas capacidades, potencialidades e metas futuras. Logo, implica pensar no que se espera de si mesmo para o futuro, ou o que deseja evitar. Caprioli (2016) exemplifica que os “eus” esperados abrange um futuro rico, bem-sucedido, criativo e amado, por exemplo. Entre os “eus” temidos estão o desempregado, uma pessoa solitária, deprimida ou incompetente.

Dessa forma, adolescentes que já vivenciaram experiências de mal desempenho na vida escolar tendem a apresentar dificuldades para estabelecer metas futuras que dependem dos estudos, pois, se sente fracassados e têm uma visão ruim de si mesmos. A autora acrescenta que a percepção que o indivíduo tem de si mesmo e o que ele acredita que é implicará em seu eu de forma positiva ou negativa. (CAPRIOLI, 2016).

O repertório que cada indivíduo desenvolve em termos de seu “eu possível” é manifestação cognitiva de suas metas, expectativas e aspirações que lhe são significativas, bem como de seus receios, sendo componente do autoconceito e da autoimagem, assim, intimamente ligado à personalidade. A origem desse repertório justifica-se nas representações sobre si próprio no passado e abrangem representações sobre o futuro. Ou seja, cada indivíduo elabora o seu eu possível de acordo com suas vivências contextuais e modelos, sendo um processo pessoal com influências sociais. (MARKUS; NURIUS, 1986). Sendo assim, um meio social que valoriza o processo de educação formal, que incentiva e participa da vida escolar do adolescente ou jovem, pode contribuir para o desenvolvimento de um eu possível desejado.

Apesar de ser diferente da PTF, pois, a perspectiva dos Eus Possíveis está ligada à personalidade, sugere-se o uso das duas teorias em investigações que buscam conhecer, por exemplo, expectativas futuras em função de metas de vida em termos de “eus possíveis”. Conforme Caprioli (2016), a função motivacional desse construto ou de incentivo para atingir metas desejadas ou para evitar um futuro indesejado, o que inclui planos e trajetórias definidas para os dois casos.

No tópico a seguir, será apresentado o modelo de PTF de Zimbardo e Boyd (1999). Serão explanadas as especificidades do modelo, bem como, as dimensões que o compõe segundo os autores e suas contribuições para se compreender a relação entre passado, presente e futuro nas ações dos indivíduos.

3.2 PERSPECTIVA TEMPORAL DE ZIMBARDO E BOYD

As contribuições dos estudos com a PTF na atualidade estão relacionadas não apenas à área acadêmica, mas, também e principalmente, em diversas situações problemas em que as cognições e comportamentos atuam em situações de risco, como por exemplo, consumo de álcool e outras drogas (ZIMBARDO; BOYD, 1999). A fim de investigar a PT, Zimbardo e Boyd (1999) elaboraram um modelo que contempla cinco dimensões temporais: Passado-Negativo, Passado-Positivo, Presente-Hedonista, Presente-Fatalista e Tempo-Futuro.

Em relação às dimensões do passado, Zimbardo e Boyd (1999), partem da premissa de que é uma dimensão temporal dominante para determinados sujeitos, de maneira positiva ou negativa, real ou distorcida, mas que afeta na interpretação e na resposta à determinadas demandas que necessitam de tomada de decisão. Portanto, independente da dimensão, há influência no comportamento do tempo presente.

A dimensão passado-negativo reflete uma visão negativa e pessimista em relação ao passado, podendo até ser aversiva. Pode ser caracterizado como consequências traumáticas ou da reconstrução negativa de eventos passados, ou os dois elementos, assim, um sujeito que age de maneira predominante passado-negativa, pode frequentemente reviver decepções, traumas e situações desagradáveis. Já os sujeitos com atitudes passado-positiva, são o oposto. Eles também tendem a reviver e/ou refletir experiências passadas, porém, com sentimentos positivos, envolvendo boas emoções.

A dimensão presente-fatalista, caracteriza-se pela atitude predominantemente despreparada e desesperançada para a vida futura, ou seja, há uma ausência de percepção de que as atitudes do presente acarretam consequências futuras. Normalmente, são sujeitos imediatistas e acreditam estar no controle (ZIMBARDO; BOYD, 1999). O presente-hedonista é caracterizado por sujeitos que vivem para o

momento e que chegam a assumir riscos e comportamentos hedonistas na busca por prazer. Trata-se de uma dimensão que define a orientação para o prazer do momento, de modo que não há preocupação com consequências.

Por fim, a dimensão Tempo Futuro define-se pela crença nas metas futuras e recompensar e por isso, se associa ao foco no futuro e nas consequências dos comportamentos do tempo presente. Sujeitos orientados por essa dimensão acreditam que seus comportamentos do presente aumentam a probabilidade de uma meta futura a ser alcançada, isso resulta num valor dos objetivos. Para Zimbardo e Boyd (1999), uma PT ideal é aquele que consegue o equilíbrio entre as orientações temporais – passado, presente e futuro – e que possibilita o sujeito transitar de maneira flexível no tempo nas variadas situações da vida. Este equilíbrio seria uma relação na qual os comportamentos do presente fossem influenciados por metas futuras a curto, médio ou longo prazo, de maneira que o indivíduo compreendesse a relação temporal entre atitudes do hoje para com o amanhã. E que experiências negativas do passado não tivessem tanto impacto no comportamento atual diante de metas futuras.

Para o presente estudo, será utilizado modelo de PT apresentado neste tópico, visto que, ele se trata da ampliação dos modelos primários e que abrange cinco dimensões de perspectiva temporal, as quais inferem qualidade negativa e positiva ao passado, qualidade hedonista e fatalista para o presente, e uma perspectiva futura considerada robusta e com aspectos motivacionais direcionados às metas. Além da justificativa teórica, a opção se deu devido ao fato de que é um modelo comprovado internacionalmente em suas dimensões, porém, de acordo com a revisão de literatura que será apresentada no tópico a seguir, em âmbito nacional, não foram encontradas pesquisas utilizando-o o modelo de Zimbardo e Boyd (1999) nos últimos 12 anos no contexto educacional.

Frente ao exposto, a fim de visualizar o panorama nacional e internacional sobre as pesquisas produzidas recentemente acerca da PT, foi realizada uma revisão de literatura sobre o referido construto nos últimos doze anos. O tópico a seguir apresentada as investigações, seus objetivos, instrumentos utilizados e resultados principais.

3.3 REVISÃO DE LITERATURA - PTF

Para realizar a revisão de literatura foi feita uma busca de pesquisas desenvolvidas nos últimos doze anos, de 2010 a 2022, em âmbito nacional e internacional que tratam da Perspectiva de Tempo Futuro no contexto acadêmico. Os sites de busca de dados escolhidos foram: *Scielo*, *LILACS*, Periódicos da CAPES e *ERIC* e o site de busca de artigos científicos *Google Acadêmico*.

A escolha dos estudos para compor a revisão foi feita em algumas etapas e seguiu critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão possibilitaram que fossem selecionados para esta revisão estudos publicados nos últimos doze anos no cenário nacional ou internacional que abordassem a PTF com o modelo de Boyd e Zimbardo no contexto do Ensino Superior, ou a Perspectiva Futura com uma visão mais ampla também voltada para os universitários. Esse critério abrangeu investigações sobre o construto em si ou de correlações com outras variáveis educacionais e também de validação de instrumentos. Estudos que abordaram o modelo de Boyd e Zimbardo em outras etapas da educação formal foram excluídos, assim como aqueles que investigaram o construto com adultos, porém, sem ser no campo educacional

Num primeiro momento, foi realizada a busca por meio das palavras-chaves: Perspectiva de Tempo-Futuro e Ensino Superior, Perspectiva de Tempo Futuro, Perspectiva Temporal, Perspectiva de Tempo Futuro e Universitários; *Future Time Perspective* e *Future Perspective*. Na sequência, a leitura do resumo dos estudos a fim de já excluir aqueles que não atendiam os critérios pré-estabelecidos, como, o tema central (PTF) voltado para o Ensino Superior internacional ou nacional. Posteriormente, todos os artigos desenvolvidos sobre a Perspectiva Tempo Futura (PTF) ou Perspectiva Futura com universitários no cenário nacional ou internacional foram lidos na íntegra e resumidos.

No *Scielo* foram encontrados 41 estudos. Desse total, três se enquadraram nos critérios da revisão, que era: tratar da Perspectiva de Tempo Futuro no contexto universitário, nacional ou internacional, que foram os estudos de Alcará e Guimarães (2010), Daura (2017) e Ortuño, Paixão e Janeiro (2011). Na plataforma *Eric* foram encontrados 895 estudos com a palavra-chave Perspectiva de Tempo Futuro, ao inserir “Ensino Superior” esse número caiu para 105. Desse total, seis foram

selecionados: Eren (2017), Gutiérrez-Braojos (2015), King (2016), Luyckx et al. (2010), Phan (2015) e Usart e Romero (2014). O critério para a seleção dos referidos estudos se pautou na abordagem da PTF no contexto educacional do Ensino Superior.

No Portal de Periódico da CAPES foram encontradas 1445 pesquisas com o termo PTF, ao incluir o termo “Universitários” o número caiu para 671. Cinco estudos foram selecionados, porém, já tinham sido encontrados nas bases anteriores. Na base de dados *Lilacs* com as palavras-chaves foram encontrados 63 estudos, no entanto, foi verificado que não atendiam aos critérios de inclusão. Sendo assim, no Quadro 1 são evidenciados os 9 estudos que fazem parte da revisão de literatura por ordem cronológica do mais antigo para o mais atual.

Quadro 1 - Pesquisas sobre PTF no Ensino Superior.

Estudo	Objetivo	Instrumento
Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia. Alcará e Santos (2010)	Analisar no cenário brasileiro as orientações motivacionais de alunos do curso de Biblioteconomia de uma universidade pública do norte do Paraná, a partir da identificação do tipo de motivação, das estratégias de aprendizagem utilizadas, da percepção de desempenho acadêmico e da Perspectiva de Tempo Futuro.	Escala de Motivação Acadêmica, Subescala -PTF - versão adaptada da escala de Shell e Husman (2001).
Time perspective and identity formation: Short-term longitudinal dynamics in college students Luyckx et al. (2010).	Verificar se o planejamento do futuro e o desenvolvimento da identidade se desenvolvem simultaneamente.	Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo – ZTPI e <i>Inventory Style Inventory</i> .
Tempo e Universidade: A evolução da Perspectiva Temporal ao longo do percurso universitário. Ortuño, Paixão e Janeiro (2011)	Explorar, por meio de um estudo transversal, a evolução da Perspectiva Temporal (TP) ao longo dos anos em indivíduos que cursam o Ensino Superior	O Inventário de Perspectiva Temporal de Janeiro (2006) e Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo – ZTPI
Spanish Zimbardo Time Perspective Inventory construction and validity	Verificar a consistência interna da escala de Perspectiva Temporal e comparar a	Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo – ZTPI

among higher education students. Usart e Romero (2014).	resultados de estudos anteriores e investigar a Perspectiva Temporal em 161 estudantes de duas universidades catalãs, sendo uma na modalidade <i>online</i> e outra mista (híbrida).	e ZTPI de Diaz-Morales (2006)
Future time orientation and learning conceptions: effects on metacognitive strategies, self-efficacy beliefs, study effort and academic achievement. Gutiérrez-Braojos (2015).	Analisar os efeitos diretos e indiretos da Perspectiva de Tempo Futuro e as concepções de aprendizagem sobre as estratégias metacognitivas, autoeficácia, esforço e desempenho acadêmico.	Escala FTPS – <i>Future Time Perspective Scale</i> , Escala de Autoeficácia dos Estudantes de Bandura e Inventário Metacognitivo
The impact of FTP on commitment to career choices: situating within a social cognitive perspective. Phan (2015).	Avaliar o impacto da Perspectiva de Tempo Futuro no compromisso com as escolhas de carreira e com as conquistas na disciplina de Psicologia Educacional por intermédio das crenças pessoais de autoeficácia e esforço.	Subescala Orientação Futura do Inventário da Perspectiva Temporal de Zimbardo e Questionário de Estratégias Motivadas para a Aprendizagem (MSLQ).
Does your approach to time matter for your learning? The role of time perspectives on engagement and achievement. King (2016).	Examinar a influência da Perspectiva de Tempo Futuro sobre engajamento acadêmico no estudo de língua estrangeira <i>versus</i> ausência de envolvimento (<i>disengajament</i>) e sobre desempenho acadêmico nessa disciplina.	Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo – ZTPI
Perspectiva temporal de los universitarios: implicaciones para la orientación educativa Daura (2017)	Avaliar a relação existente entre a perspectiva Temporal na vida presente e a Perspectiva Futura Transcendente em estudantes de nível superior, analisar a relação que essas perspectivas temporais têm com variáveis demográficas e verificar a ação norteadora do orientador acadêmico e a sua influência no desenvolvimento do projeto de vida do universitário.	Questionário sociodemográfico, o Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo – ZTPI e o Questionário sobre Perspectiva Temporal Futura Transcendente (TFTPS)
Aspirações profissionais entre professores em formação: responsabilidade pessoal, perspectivas de tempo e	Verificar se o senso de responsabilidade pessoal, perspectivas de tempo e satisfação na escolha de	Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo – ZTPI, TRS - <i>Teacher</i>

satisfação com a escolha da carreira. Eren (2017).	carreira são significativamente relacionados às aspirações profissionais de futuros professores.	<i>Responsibility Scale e Career Choice Satisfaction Scale</i>
-------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------

Fonte: a própria autora.

O Quadro 1 evidencia todos os estudos lidos e que compõem a revisão de literatura por atenderem na íntegra aos critérios. Cabe ressaltar que dos 9 estudos, apenas um é brasileiro. Devido ao seu conteúdo, foram separados em três grupos: Estudos de medidas internacionais, estudos correlacionais internacionais e estudos correlacionais nacionais. Hipoteticamente teria um tópico de “estudos de medidas nacionais”, porém, não foram encontradas investigações desse caráter no recorte temporal determinado. Cada tópico foi organizado em ordem cronológica e serão apresentados a seguir.

3.3.1 Estudos internacionais de Medidas

Este tópico é composto por apenas um estudo, de Usart e Romero (2014), que teve como objetivo validar os itens que compõem cada fator da Perspectiva Temporal (PT) e compará-lo a resultados de estudos anteriores. A etapa de verificação da PT foi feita com 250 universitários espanhóis que cursavam a faculdade *online*, presencial e mista (híbrida). A etapa de validação foi realizada por meio da análise fatorial confirmatória do instrumento em uma amostra diferente e composta por 316 universitários. A justificativa das autoras pela amostra diversa se dá diante das mudanças ocorridas no Ensino Superior espanhol, o qual se tornou mais flexível, mesclando atividades presenciais e online a fim de atender as necessidades da diversidade de alunos que ingressam na universidade.

O instrumento utilizado foi o Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo – ZTPI (1999) composta por 56 itens em escala tipo *Likert* de 5 pontos e cinco fatores, sendo eles: Passado negativo (PN), Passado positivo (PS), Presente Hedonista (PH), Presente fatalista (PF) e Perspectiva tempo futuro (PTF). Porém, para essa amostra foi usada a versão espanhola de Díaz-Morales (2006). Todos participantes responderam ao instrumento de forma *online*, disponibilizado em uma plataforma a fim de que todos alunos, das três modalidades, tivessem acesso.

Os resultados da análise fatorial confirmatória (via estimativa de máxima verossimilhança) apontaram que 45 itens apresentaram uma relação significativa com o fator latente no qual eles deveriam carregar de acordo com a EPT. Assim, todos os itens apresentam uma pontuação padronizada acima de 0,35, exceto 3 itens.

Após a análise fatorial e o estudo de confiabilidade interna do ZTPI em espanhol, Usart e Romero (2014) mediram a relação entre TO e idade para as três diferentes modalidades de aprendizagem. As autoras verificaram que o passado negativo diminui significativamente com a idade, pois, os jovens têm um PN maior que os alunos mais velhos $F(3,249) = 5,63; p < 0,001$. A análise de Díaz-Morales (2006) não conseguiu encontrar uma diminuição significativa da *NP* com a idade.

Foi verificado também que a perspectiva de presente hedonista diminui com a idade, mas não de forma significativa. No entanto, existem diferenças significativas entre as universidades, em particular, os estudantes *online* e de ensino misto apresentam uma taxa significativamente ($p < 0,05$) mais baixa de PH do que no local.

Em relação ao fator Tempo Futuro, não foram encontradas diferenças significativas com faixa etária. Sobre o passado positivo, foi demonstrado uma diminuição com a idade em geral, porém, esse decréscimo só foi significativo para os estudantes da educação *online*. Para o presente fatalista não houve diferenças significativas com a idade em geral. Contudo, universitários da modalidade presencial local apresentam um fator de PF significativamente maior do que os online e alunos da aprendizagem híbrida (USART, ROMERO, 2014).

Conclui-se a estrutura fatorial e a confiabilidade interna do ZTPI em sua versão em espanhol de Usart e Romero (2014) e a confirmação da validade externa do instrumento entre duas amostras diferentes de estudantes adultos espanhóis. As autoras acrescentam que, no que diz respeito à relação entre a idade dos alunos e o TO, os resultados do seu estudo possibilitam um indicativo para ajudar as instituições a adaptar sua oferta de cursos *online*, presenciais e híbrido aos diferentes perfis dos alunos, com base na TO.

3.3.2 Estudos Internacionais de Correlação

Esta seção é composta por oito estudos internacionais de correlação entre a Perspectiva de Tempo Futuro com outras variáveis, como o desenvolvimento da

identidade, a orientação de metas, engajamento, autoeficácia, estratégias de aprendizagem, escolha de carreira, o senso de responsabilidade pessoal e também a Perspectiva Temporal de modo que abrangesse a investigação sobre as metas futuras. Eles são descritos a seguir por ordem cronológica: Luyckx et al. (2010), Ortuño, Paixão e Janeiro (2011), Usart e Romero (2014), Gutiérrez-Braojos (2015), Phan (2015), King (2016), Daura (2017), Eren (2017).

O estudo de Luyckx et al. (2010) teve como objetivo verificar se o planejamento do futuro e o desenvolvimento da identidade se desenvolvem simultaneamente. Em outras palavras, os autores examinaram até que ponto o desenvolvimento da identidade e os estilos específicos de abordagem para as tarefas estão relacionados ao grau com o que eles são orientados para o futuro. Para tanto, foi feito um acompanhamento longitudinal a curto prazo, de quatro meses, com 371 estudantes universitários ingressantes belgos de uma universidade de Psicologia e Ciências da Educação.

Para avaliar os estilos de identidade e comprometimento, Luyckx et al. (2010) utilizaram o *Inventory Style Inventory* de Smits et al. (2008) composto por três estilos de identidade. Luyckx et al. (2010) também utilizaram nessa amostra a ZTPI de Zimbardo e Boyd (1999,2015). Assim, A formação da identidade foi avaliada usando o compromisso de identidade e três estilos de processamento de identidade. Já a perspectiva do tempo foi avaliada usando as perspectivas presente hedonista, presente fatalista e orientada para o futuro.

Por meio dos resultados da análise de correlação e análise de caminho com modelagem de equações estruturais, verificou-se que o presente hedonista e o presente fatalista diminuíram com o tempo, enquanto o futuro, o estilo de identidade orientada à informação e comprometimento aumentaram. Luyckx et al. (2010) também constataram que o futuro hedonista e o presente fatalista estavam negativamente relacionados à perspectiva futura, que o comprometimento estava positivamente relacionado ao estilo orientado e negativamente ao estilo difuso.

Os autores também relatam que a perspectiva de presente hedonista estava relacionada positivamente ao estilo evitador difuso e o presente fatalista relacionado ao estilo e comprometimento orientado à informação e positivamente ao estilo difuso. A perspectiva de futuro foi relacionada de forma positiva ao estilo orientado à informação e de maneira negativa ao estilo esquivo. (LUYCKX et al. 2010).

A perspectiva de presente hedonista previu negativamente o estilo normativo, a perspectiva presente fatalista previu positivamente o estilo evitador difuso e a perspectiva orientada para o futuro previu positivamente o estilo orientado à informação e o comprometimento da identidade, e negativamente o estilo evitador difuso. O estilo orientado à informação e o comprometimento da identidade previram positivamente a perspectiva orientada para o futuro, o comprometimento da identidade previu negativamente a perspectiva atual hedonista e, finalmente, o estilo evitador difuso previu positivamente a perspectiva atual fatalista.

Luyckx et al. (2010) concluem que a formação da identidade e a perspectiva do tempo são processos de desenvolvimento interdependentes que se reforçam mutuamente ao longo do tempo. Pensa-se que a perspectiva do tempo seja um processo psicológico fundamental adquirido em tenra idade por influências culturais, psicossociais e familiares. E apesar do curto intervalo de tempo entre as duas coletas de dados, os estudantes mais novos da amostra tornaram-se mais orientados para o futuro e menos orientados para o presente (e especialmente menos orientados para o presente fatalismo) ao longo do tempo. Assim, os indivíduos do estudo tornaram-se mais orientados à informação e foram mais capazes de formar compromissos constantes e autoaprovados ao longo do tempo.

O estudo português de Ortuño, Paixão e Janeiro (2011) teve por objetivo principal explorar, por meio de um estudo transversal, a evolução da Perspectiva Temporal (TP) ao longo dos anos em indivíduos que cursam o Ensino Superior. A amostra foi composta por 346 universitários, 90.7% do sexo feminino do curso de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sendo 186 estudantes pertencentes ao 1º ano do curso, n=77 do 2º ano e n=77 do 3º ano.

Quatro instrumentos foram utilizados para a coleta de dados. O primeiro deles foi o Questionário Sociodemográfico, elaborado pelos autores para caracterizar a amostra, o Inventário de Perspectiva Temporal de Janeiro (2006), o ZTPI e o último foi a *Transcedental-Future Time Perspective Scale* – TFTPS de Boyd e Zimbardo (1997).

Ortuño et al. (2011) analisaram os valores médios em cada uma das dimensões temporais avaliadas nos três anos do curso no Ensino Superior. Verificou-se que os universitários do 1º ano obtiveram os escores mais elevados no passado negativo, no presente fatalista, no presente hedonista e no futuro negativo. Já os universitários que

cursam o 3º ano obtiveram os escores mais elevados na perspectiva de futuro e os valores mais baixos no futuro transcendental. Os autores ressaltam que o valor do passado positivo não apresentou variações significativas e manteve-se num nível considerado moderado/alto.

Diante desses resultados, Ortuño et al. (2011) concluíram que na medida em que os indivíduos avançam no curso, a tendência é que a PT se torne mais adaptativa e funcional, por isso, os autores inferem o efeito positivo da frequência no Ensino Superior no desenvolvido de uma PT. Em relação ao decréscimo constatado no futuro transcendental ao longo dos anos, os autores afirmam que é um resultado condizente com outros na literatura, e que reflete a diminuição das crenças e práticas religiosas no decorrer dessa etapa de ensino.

O terceiro estudo que compõe esse tópico é australiano e foi realizado por Phan (2015). O objetivo principal foi avaliar o impacto da Perspectiva de Tempo Futuro no compromisso com as escolhas de carreira e com as conquistas na disciplina de Psicologia Educacional por intermédio das crenças pessoais de autoeficácia e esforço. Para tanto, participaram do estudo 256 estudantes do primeiro ano, sendo 151 mulheres e 105 homens, de uma universidade da Austrália, e o autor utilizou quatro instrumentos para a coleta de dados.

A PTF foi avaliada com a subescala Orientação Futura do Inventário da Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZIMBARDO; BOYD, 1999). A autoeficácia pessoal foi avaliada com a subescala de oito itens do Questionário de Estratégias Motivadas para a Aprendizagem (MSLQ) de Pintrich et al. (1991). Para avaliar o esforço dos participantes, foram utilizados dois itens de Elliot, McGregor e Gable's (1999) e dois itens do MSLQ. Por fim, para verificar o comprometimento dos participantes na escolha de carreira, foram utilizadas duas subescalas, o VEC (exploração e comprometimento vocacional), que avalia o progresso dos indivíduos de uma fase altamente esclarecida e comprometida para uma fase exploratória não comprometida.

Os resultados apontam que a PTF influenciou o desempenho acadêmico na disciplina de psicologia educacional por meio da autoeficácia e da VEC. A importância da PTF também implica sua associação com o compromisso com a escolha de carreira. Phan (2015) constatou que a PTF está relacionada negativamente à própria tendência de encerramento. Outro dado relevante demonstrado pelo autor é que,

nessa amostra, os participantes que antecipam suas metas futuras têm menor probabilidade de tomar decisões prematuras sobre a escolha de carreira. Sobre a autoeficácia, foi verificado seu importante papel nos contextos educativos, pois, nesse estudo, ela prevê o VEC e as escolhas de carreira.

A exploração vocacional contribuiu positivamente para a previsão de desempenho acadêmico. Conforme aponta Phan (2015), essa descoberta sugere que universitários abertos à explorações e conhecimentos de variadas alternativas em termos de desenvolvimento profissional são mais propensos a ter sucesso em seus estudos. O autor acrescenta que seu modelo teórico-conceitual indicou os efeitos diretos da autoeficácia pessoal e da exploração vocacional no desempenho acadêmico.

Outro estudo realizado nessa perspectiva foi o de Usart e Romero (2014), que investigaram a Perspectiva Temporal em 161 estudantes de duas universidades catalãs, sendo uma na modalidade *online* e outra mista (híbrida). A amostra foi composta por dois grupos distintos, sendo 105 estudantes do mestrado *online* em ensino e pedagogia, e 56 alunos do curso presencial de Psicologia Educacional. O instrumento utilizado foi a versão espanhola do questionário de ZTPI de Diaz-Morales (2006)

Os resultados gerais da pesquisa de Usart e Romero (2014), considerando toda a mostra, evidenciam que os universitários participantes têm uma alta pontuação para PTF e para o passado negativo. Os escores em relação ao presente hedonista foram menores, seguidos do passado negativo e o presente fatalista foi a dimensão que apresentou os menores escores. Contudo, ao avaliar cada grupo separadamente, as autoras constataram algumas diferenças significativas, como por exemplo, a PTF dos universitários que cursam presencial é mais alta em relação aos alunos dos cursos da modalidade *online*, a perspectiva de passado negativo é significativamente maior para estudantes *online* do que estudantes presenciais.

Diferenças significativas de idade também foram identificadas. Usart e Romero (2014) estabeleceram três grupos, de 18 a 27, de 28 a 37, 38 a 47, e 48 a 57 anos. Este teste revelou resultados significativos para faixas etárias e fatores. A perspectiva de passado negativo diminui com a idade, assim como o passado positivo. O presente fatalista diminui com a idade, mas essa tendência não é significativa em nessa amostra. Já o presente hedonista diminui significativamente com a idade nos três

primeiros grupos etários. A dimensão TF mostra um aumento significativo nos três primeiros grupos etários, mas diminui a partir da idade de 48.

Para as autoras, esse último dado indica que conforme os indivíduos ficam mais velhos, se concentram mais no presente e na aplicação imediata do que aprendem, ao contrário dos mais novos, que precisam pensar e planejar um futuro. Assim, o estudo de Usart e Romero (2014) contribui com a literatura ao passo que indica a expectativa de que os alunos cada vez mais escolham a modalidade do curso de acordo com suas preferências. As autoras também apontam a necessidade dos professores e instituições de um modo geral, considerarem a PTF dos seus alunos, a fim de auxiliar no processo de potencialização dos benefícios da sua escolha profissional para o futuro.

Um estudo espanhol realizado por Gutiérrez-Braojos (2015) teve como objetivo analisar os efeitos diretos e indiretos da Perspectiva de Tempo Futuro e as concepções de aprendizagem sobre as estratégias metacognitivas, autoeficácia, esforço e desempenho acadêmico. A amostra foi composta por 100 estudantes universitários espanhóis matriculados no curso de Ciências Sociais. A maioria dos participantes eram do sexo feminino (84%) e a idade variou de 18 a 49 anos ($M=22,02$; $DP=3,68$). Como referencial teórico, o autor utilizou o modelo de Aprendizagem Autorregulada (SRL) de Barry Zimmerman e a Abordagem dos Alunos para a Aprendizagem (SAL).

Para a coleta de dados foram utilizados quatro instrumentos. Para medir a Perspectiva Temporal Futura dos participantes foi utilizado a Escala FTPS e para verificar a autoeficácia foi aplicada a escala de Autoeficácia dos Estudantes de Bandura (2006). A fim de verificar as estratégias metacognitivas Gutiérrez-Braojos (2015) utilizou em seu estudo o Inventário Metacognitivo de estado. Outro instrumento utilizado foi o Questionário de concepção de aprendizagem (CONAPRE, 2004) que aborda uma concepção profunda ou qualitativa da aprendizagem e uma superfície ou concepção quantitativa de aprendizagem.

De acordo com Gutiérrez-Braojos (2015), de um modo geral, os resultados confirmam parcialmente a influência da PTF nos processos construtivos de aprendizagem e conquista acadêmica, pois, demonstram que as crenças de autoeficácia e a PTF estão significativamente relacionadas uma a outra. Contudo, o autor afirma que a PTF não é uma variável tão relevante para explicar o restante das

variáveis, pelo menos neste estudo, pois, não mostrou correlações significativas com estratégias metacognitivas, esforço de estudo e desempenho acadêmico. A influência que a PTF tem nessas variáveis é mediada pela autoeficácia, contudo, seu impacto é baixo.

Na análise de *cluster* realizada por Gutiérrez-Braojos (2015), foram identificados três padrões de aprendizagem. O autor denominou o primeiro de “padrões superficiais de aprendizado”, composto por alunos que concebem a aprendizagem como um processo reprodutivo que afeta sua autoeficácia para a autorregulação, bem como, seu uso de estratégias metacognitivas, seu esforço de estudo e seu desempenho acadêmico.

O segundo *cluster* foi chamado de “padrões profundos de aprendizado”, pois, os alunos que o compuseram, apresentam notas altas em todas as variáveis, exceto na concepção de aprendizagem superficial. Também consideram a aprendizagem um processo construtivo que positivamente influencia suas crenças de autoeficácia para SRL e seu uso de métodos metacognitivos estratégias, aumento seu esforço de estudo e desempenho acadêmico.

E o terceiro *cluster*, segundo Gutiérrez-Braojos (2015) apresenta uma relação positiva incomum entre concepções profundas e superficiais. Os universitários pertencentes a esse padrão desempenham uma coexistência das duas concepções de aprendizagem e uma perspectiva temporal orientada para o futuro. O autor sugere a coexistência de um padrão estratégico, uma vez que, padrões desse tipo, podem se manifestar de maneiras diferentes, dependendo sobre a influência das características histórico-culturais das práticas de aprendizagem na educação contextos internacionais. Sendo assim, eles aprendem a 'ler o contexto' e diferem ativar inicialmente um tipo de concepção e processo de aprendizagem ou outro, o que possibilita que possam mostrar uma fusão dissonante dos tipos de concepções e estratégias ao responder a questionários sobre suas atividades acadêmicas gerais. (GUTIÉRREZ- BRAOJOS, 2015).

Em um outro estudo internacional, realizado com estudantes filipinos, King (2016) propôs-se examinar a influência da Perspectiva de Tempo Futuro sobre engajamento acadêmico no estudo de língua estrangeira *versus* ausência de envolvimento (*disengagement*) e sobre desempenho acadêmico nessa disciplina. Também foi objetivo avaliar a influência de avaliações de vivências positivas ou

negativas no passado, bem como uma avaliação hedonística ou fatalista do presente. Para essa parte, o autor utilizou o Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo.

Os participantes desse estudo foram 211 estudantes universitários filipinos de diferentes cursos, como Artes, Ciências Sociais, Negócios e Engenharia, sendo a maioria deles do primeiro ano de faculdade. No contexto destes universitários, o inglês é uma disciplina acadêmica obrigatória para todos os estudantes da universidade.

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos. Um deles foi o Inventário de Perspectiva de Tempo de Zimbardo e outro foi a Escala de Autorrelato de Engajamento e Desafeição de Skinner adaptada para a amostra e o objetivo do estudo. Outro dado que foi coletado consistiu nas notas dos participantes no inglês. Eles tiveram que relatar suas notas para o semestre em que foi feita a pesquisa e no semestre anterior. Para a referida amostra, as escalas que medem formas de envolvimento e descontentamento e perspectivas de passado negativo e presente hedonista tiveram confiabilidade aceitável. Porém, as escalas que medem passado positivo, presente fatalista e futuro tiveram os alfas de Cronbach inferiores a $\alpha=0,70$. (KING, 2016).

Na escala de engajamento e descontentamento, os itens Engajamento comportamental e Envolvimento Emocional tiveram correlação significativa, assim como os itens de Insatisfação comportamental e descontentamento emocional. Por isso, King (2016) agregou o emocional com comportamental em uma escala geral de engajamento, e descontentamento emocional e insatisfação comportamental em outra escala geral de descontentamento.

Os resultados do estudo mostram que a PTF e o passado positivo foram associados positivamente com engajamento e negativamente à insatisfação. Já as perspectivas de passado negativo e presente fatalista foram associadas à insatisfação. Por outro lado, o presente fatalista também foi associado ao descontentamento. O engajamento previu positivamente o desempenho acadêmico, enquanto o descontentamento o previa negativamente.

Engajamento e descontentamento tiveram correlação negativa, resultado já esperado conforme aponta King (2016). Outros resultados mostraram que o passado positivo foi relacionado positivamente aos resultados adaptativos, como engajamento e conquista. Em contrapartida, o passado negativo mostrou uma má adaptação, sendo positivamente associado ao descontentamento. Um dado curioso foi em relação ao

presente hedonista, que não foi associado significativamente a qualquer uma das variáveis educacionais (engajamento, descontentamento ou realizações), enquanto o presente fatalista demonstrou um padrão positivamente relacionado ao engajamento, descontentamento e resultados.

Com bases nas hipóteses dos primeiros resultados, King (2016) construiu um modelo de equação estrutural no qual as perspectivas de tempo foram postas como antecedentes distais, engajamento e descontentamento como mediadores e desempenho acadêmico como variável de resultado. O efeito do desempenho acadêmico anterior foi controlado. Engajamento e o descontentamento foram designados como construções latentes sustentadas pelos componentes comportamental e emocional. Perspectivas de tempo e desempenho acadêmico foram como variáveis manifestas. Eles não foram postulados como construções latentes, dada a tamanho limitado da amostra do estudo.

A influência das variáveis de perspectiva temporal sobre engajamento foi avaliada pelo método estatístico denominado Modelagem das Equações Estruturais. Com esse modelo, entre outros resultados, a medida em engajamento afetou positivamente o resultado por notas na disciplina, enquanto que a ausência de engajamento teve efeito negativo. Como dado mais importante, a perspectiva de tempo futuro foi a medida que mais influenciou positivamente, em nível significativo, o engajamento, ao mesmo tempo que teve influência negativa e significativa sobre ausência de engajamento. Isto é, os estudantes com uma PTF tiveram resultados superiores de desempenho acadêmico, tinham mais probabilidade engajar-se na disciplina e menor probabilidade de falta de engajamento (esse modelo estatístico mostrou que engajamento foi a variável mediadora entre PTF e desempenho).

Em um estudo argentino desenvolvido por Daura (2017), o objetivo foi triplo: avaliar a relação existente entre a perspectiva Temporal na vida presente e a Perspectiva Futura Transcendente em estudantes de nível superior, analisar a relação que essas perspectivas temporais têm com variáveis demográficas e verificar a ação norteadora do orientador acadêmico e a sua influência no desenvolvimento do projeto de vida do universitário. A amostra foi composta por 351 estudantes argentinos que frequentaram entre 2013 e 2014 cursos de graduação e pós-graduação, sendo 180 mulheres e 171 homens com média de 26 anos.

Daura (2017) coletou dados por meio de três instrumentos. Um deles foi um questionário sociodemográfico que coletou informações sobre sexo, idade, instituição, tipo de carreira e prática religiosa, o outro foi o ZTPI de Zimbardo e Boyd (1999) e por fim, o Questionário sobre Perspectiva Temporal Futura Transcendente (TFTPS).

Por meio da análise descritiva dos dados coletados com as duas escalas de perspectivas temporais, Daura (2017) verificou que os participantes têm uma perspectiva temporal equitativa em que predomina uma visão positiva do passado, um presente hedonista para a satisfação de um nível baixo de necessidades sensíveis do presente fatalista e um futuro positivo em que os universitários se veem alcançando os objetivos de vida.

A autora destaca como principais resultados a correlação a positiva e significativa entre passado negativo e presente hedonista e fatalista. A correlação também positiva e significativa entre passado positivo com presente hedonista e com o futuro. Outro destaque feito por Daura (2017) foi em relação ao presente fatalista, essa variável correlacionou-se de forma negativa e significativa com o futuro transcendente. Em relação ao futuro, percebeu-se que esse fator está correlacionado positiva e significativamente com o fato de Futuro transcendente.

Com os dados sociodemográficos foi realizada a análise de variância, e um dos resultados apontam que as mulheres tiveram escores menores em relação à fatores do passado positivo, futuro e futuro transcendente, enquanto os homens alcançaram média mais alta no fator presente hedonista. Outro resultado mostrou que universitários com até 21 anos tiveram a pontuação mais alta para presente hedonista, enquanto os que têm mais de 40 anos pontuaram mais no futuro transcendente.

O último estudo que compõe esse tópico é o de Eren (2017). O objetivo principal da investigação deste autor foi verificar se o senso de responsabilidade pessoal, perspectivas de tempo e satisfação na escolha de carreira são significativamente relacionados às aspirações profissionais de futuros professores. A amostra foi composta por 511 estudantes universitários da Turquia que cursavam o programa de bacharelado de quatro anos em faculdades de educação, cuja idade média foi de 20 anos ($DP=1,95$). Quatro instrumentos foram utilizados no estudo.

Para avaliar o senso de responsabilidade pessoal foi usado o TRS - *Teacher Responsibility Scale* de Lauermann e Karabenick (2013), para verificar a PTF foi utilizado o ZTPI e para avaliar a satisfação da escolha de carreira foi utilizado uma

versão de três itens da *Career Choice Satisfaction Scale* de Richardson e Watt (2006). Também foi utilizada a escala PECDA - *Professional Engagement and Career Development. Aspirations* de Watt e Richardson (2008) para avaliar as aspirações profissionais em termos dos quatro fatores específicos.

Os resultados da análise de correlação mostraram que a satisfação na escolha profissional dos participantes está forte e positivamente relacionada às suas aspirações profissionais, com exceção das aspirações de liderança, que não foi relacionada a nenhuma variável. As relações não significativas entre as aspirações de liderança e a satisfação na escolha da carreira, bem como as relações não significativas entre liderança e aspirações e outras variáveis, podem ser explicadas com base no objetivo principal dos programas de formação de professores na Turquia. De acordo com Eren (2017), o foco é na formação de professores eficazes em seu trabalho em sala de aula, e não no preparo para posições de liderança nas escolas. Além do fato de que nesse país, para alcançar uma posição de liderança, o professor precisa antes ter adquirido experiência na atividade de ensino.

Outro resultado relevante apontou que as aspirações profissionais dos participantes, o senso de responsabilidade e a satisfação na escolha da carreira estavam relacionados à perspectiva de tempo futuro. De acordo com Eren (2017), tal resultado é esperado devido ao fato de que as aspirações profissionais exigem que os futuros professores visualizem seu senso de responsabilidade pessoal e profissional por intermédio das lentes da PTF, e não do tempo passado ou do presente. Os resultados também demonstraram que os quatro aspectos do senso de responsabilidade pessoal estavam positivamente relacionados ao esforço planejado, persistência planejada, aspirações de desenvolvimento profissional e satisfação na escolha de carreira.

De um modo geral, os resultados da análise de regressão do estudo de Eren (2017) mostraram que a satisfação pela escolha de carreira e PTF são variáveis com grande potencial para desempenhar papéis de mediação nas relações entre senso de responsabilidade pessoal e aspirações profissionais. Em contrapartida, a responsabilidade pelo aluno, perspectiva de realização e perspectiva de PP não previam aspirações. Por meio das análises de regressão, Eren (2017) criou um modelo estrutural para examinar os papéis mediadores da PTF e a satisfação na escola da carreira.

Outro dado importante do estudo mostrou que as relações entre responsabilidade pela motivação dos alunos e aspirações profissionais, bem como pela relação entre responsabilidade pelo ensino e aspirações profissionais, foram completamente mediadas pela satisfação na escolha de carreira. Isso evidencia que o papel mediador dessa variável foi mais proeminente do que o papel mediador da PTF. Eren (2017) também destaca que o senso de responsabilidade pessoal e o relacionamento com os alunos estavam diretamente relacionados à persistência planejada. Sendo assim, o autor considera que o papel mediador não significativo da PTF e da satisfação na escolha da carreira nas relações entre responsabilidade pelo desempenho do aluno e aspirações profissionais podem ser explicados pelo fato da falta de experiência dos universitários com a docência, o que os levou a considerar “desempenho do aluno” suas próprias posições atuais na universidade.

3.3.3 Estudos Nacionais de Correlação

Somente uma pesquisa compõe esse tópico, a de Alcará e Guimarães (2010). As autoras analisaram no cenário brasileiro as orientações motivacionais de alunos do curso de Biblioteconomia de uma universidade pública do norte do Paraná, a partir da identificação do tipo de motivação, das estratégias de aprendizagem utilizadas, da percepção de desempenho acadêmico e da Perspectiva de Tempo Futuro. A amostra foi composta por 143 universitários de diferentes etapas do curso. Participaram do estudo 143 alunos das quatro séries do curso. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de uma escala de 80 itens que abrangeu sub escalas dos construtos a serem investigados.

Uma das subescalas foi composta por 26 itens de 7 pontos que se referiam às razões pelas quais os alunos vão à universidade, denominada Escala de Motivação Acadêmica que foi elaborada e validada no Brasil por Guimarães e Bzuneck (2008). A outra subescala que avaliou a Perspectiva de Tempo Futuro e as orientações dos universitários quanto ao futuro profissional tratou-se de versão adaptada da escala de Shell e Husman (2001).

Como resultados principais sobre a PTF, as autoras inferem por meio dos dados coletados que os participantes do seu estudo estabelecem e valorizam metas a longo prazo. Esse resultado pode indicar os aspectos positivos sobre a motivação,

pois, a grande maioria da amostra demonstrou intenção de permanecer no curso até a sua conclusão, ou seja, um indicativo de persistência de acordo com as autoras, um indicador de motivação.

Os universitários da pesquisa também mostraram perceber a utilidade das atividades do presente para a sua atuação futura, ou seja, possuem um positivo valor de instrumentalidade. Um dado curioso apontado por Alcará e Guimarães (2010) foi a falta de relação entre PTF e intenção de permanecer no curso, e que também, há outras variáveis, não abordadas no estudo que funciona como preditores das orientações motivacionais. E houve uma relação positiva entre essa percepção e a PTF com motivação autônoma (identificada e intrínseca). Contudo, os dados também evidenciaram que conforme eles avançam nas séries do curso, essa percepção de instrumentalidade diminuiu.

Sobre a percepção de desempenho, Alcará e Guimarães (2010) notaram que os universitários têm um bom nível de desempenho acadêmico, correlacionado de modo negativo com desmotivação e regulação externa. De um modo geral, os autores enfatizam que, para os universitários do seu estudo, o estabelecimento de metas futuras pode prever de maneira positiva a valorização das atividades exigidas no presente e a motivação autônoma.

Por meio da revisão sistemática de literatura apresentada, verificou-se a baixa produção de pesquisas nacionais sobre a Perspectiva de Tempo Futuro nos últimos doze anos. No cenário internacional, observa-se que o tema é mais explorado, contudo, cabe salientar que em muitos estudos ele é investigado através de uma articulação entre a Perspectiva Temporal, ou seja, as metas futuras são um componente de uma noção mais ampla de tempo e não investigadas como variáveis de uma teoria particular.

Também foi possível constatar que diferentes variáveis são abordadas nos estudos internacionais, como mencionado no início do tópico, contudo não há pesquisas que correlacionam a PTF com a satisfação acadêmica e engajamento. Um outro aspecto observado e que justifica a escolha do modelo de PTF adotado neste estudo é que dos 9 estudos correlacionais, 8 abordam o modelo de Boyd e Zimbardo, e 6 deles utilizam o Inventário ZTPI, evidenciando sua pertinência para amostras compostas de universitários.

4. SATISFAÇÃO ACADÊMICA

A expansão do Ensino Superior nas últimas três décadas no cenário brasileiro evidencia a importância estratégica que o conhecimento resultante de uma formação em nível de Ensino Superior passou a ter no desenvolvimento do país, e traz à tona novos desafios sobre a democratização e incorporação de diferentes esferas sociais nos cursos de graduação (ALMEIDA et al. 2012; ARAÚJO; ALMEIDA, 2019; SANTOS et al. 2013; OSTI et al, 2020). Esse cenário justifica a expansão de pesquisas cujas temáticas abordam sucesso e adaptação acadêmica no Ensino Superior. Os autores acrescentam que a expansão do acesso aos cursos de graduação também resulta, principalmente, da intensa privatização da oferta disponível.

Vale ressaltar que a democratização do acesso ao Ensino Superior não garantiu a permanência e sucesso acadêmico dos universitários, pois, isso requer um processo de adaptação acadêmica satisfatório (ARAÚJO et al, 2014). Contudo, muitos autores acentuam que se trata de processo multifacetado e complexo, que envolve diferentes fatores relacionados às vivências acadêmicas. (ARAÚJO; ALMEIDA, 2019; DA SILVA PORTO; SOARES, 2017). Esse termo “Vivências Acadêmicas” refere-se ao cotidiano dos jovens universitários, composto por um conjunto de situações e variáveis que são próprias do contexto de vida do estudante, do qual dependem o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social. (GRANADO et al. 2005; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).

De acordo com Pinto et al. (2016) e Suehiro e Andrade (2018), as vivências acadêmicas resultantes das variáveis relativas à instituição, ao curso, às relações interpessoais e perspectivas de carreira, determinam a satisfação do estudante com sua vida universitária. E embora não haja uma definição consensual para a sua natureza, Astin (1993) a caracterizou como a avaliação subjetiva que o próprio estudante realiza sobre qualidade e o valor da sua experiência acadêmica. Autores posteriores, também ao definiram nesse sentido, afirmando que o construto constitui o bem-estar subjetivo ou não, ou ainda, um estado psicológico resultante da confirmação ou da negação das expectativas do estudante com a realidade por ele vivenciada no contexto acadêmico. (ALMEIDA, et al. 2020; SUEHIRO; ANDRADE, 2018).

Nessa perspectiva, Pinto et al. (2016) e Ramos et al. (2015) afirmam que se trata da forma como as necessidades e as aspirações dos estudantes são atendidas, e que envolve processos comportamentais, cognitivos, emocionais, motivacionais e atitudinais. Almeida (et al. 2020) acrescenta que a satisfação acadêmica no Ensino Superior envolve a percepção, o engajamento e a realização pessoal e profissional dos estudantes, logo, pode influenciar na qualidade da experiência do estudante em termos de intensidade e frequência.

Portanto, pode-se inferir que se trata de um construto multidimensional, pois, envolve as variáveis pessoais, institucionais, profissionais, acadêmicas, interpessoais. pessoais (ARAÚJO, 2017). Assim, os instrumentos que buscam avalia-lo em âmbito internacional, em sua maioria, incluem dimensões desta natureza (GRANADO et al., 2005), como por exemplo, o CSSQ – *College Student Satisfaction Questionnaire* de Betz, Menne, Starr e Klingensmith (1971), o QSEA- Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica de Osti e Almeida (2018), e a ESEA - Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica) de Schleich, Polydoro, e Santos, 2006, QSA – Questionário de Satisfação Acadêmica de Soares e Almeida (2002).

Cabe salientar que no cenário brasileiro, a ESEA de Schleich, Polydoro e Santos (2006), foi elaborada a partir do QSA. E o QSEA, instrumento recente elaborado por Osti e Almeida (2018) também teve como base a QSA, se caracterizando como uma nova versão de instrumento para medir a satisfação.

Na literatura brasileira e portuguesa, sendo a segunda um referencial amplo sobre o tema, Osti e Almeida (2018), Osti et al. (2020) defendem a premissa de que seis dimensões compõem a satisfação com a experiência acadêmica, sendo elas: a institucional, a profissional, interpessoal, recursos econômicos, aprendizagem e rendimento acadêmico e ensino. Portanto, ao analisa-la, esses seis elementos devem ser considerados.

Segundo Osti et al. (2020), a dimensão institucional se trata daquela que avalia quantidade e qualidade dos equipamentos da IES, bem como, as estruturas que ela oferece aos estudantes, tanto no que diz respeito ao atendimento dos funcionários quanto à mobília da sala de aula, por exemplo. Já a dimensão profissional diz respeito às expectativas que os universitários têm sobre o mercado de trabalho e carreira a partir dos estudos no curso.

A dimensão interpessoal consiste no relacionamento com os colegas de turma, curso e/ou outros vínculos estabelecidos na IES. Uma outra dimensão é a de recursos econômicos, a qual aborda os gastos que o estudante tem no período acadêmico, seja com materiais, alimentação e até mesmo festas e atividades extra classe relacionadas à vida acadêmica. Por fim, a sexta dimensão é a de ensino, a qual consiste na percepção do aluno sobre a qualidade pedagógica dos seus professores, como por exemplo, o modo de ensinar e os materiais. (OSTI et al. 2020).

Segundo Campira, Almeida e Araújo (2021), investigar a satisfação acadêmica possibilita caminhos para se explicar um outro construto relevante, que é a adaptação. Segundo os autores, o processo de adaptação do universitário à IES dependerá exatamente dos elementos relacionados à recursos pessoais e recursos institucionais.

Nesse sentido, Santos et al. (2018) destacam que a satisfação pode mudar ao longo do curso, ao passo que as experiências educacionais vivenciadas serem diferentes e até mesmo afetadas pelo próprio sujeito. As autoras acrescentam que se por um lado satisfação se mostra associada à integração do universitário nessa nova etapa, pois, interfere no seu engajamento com a instituição e com o curso, por outro, ela constitui a própria experiência de integração, portanto, são indissociáveis.

Suehiro e Andrade (2018) chamam atenção para o fato de que, a literatura aponta que as IES não têm tido a satisfação dos seus estudantes com a experiência acadêmica como foco, pois, a preocupação tem se voltado mais aos elementos acadêmicos, como por exemplo, a caracterização demográfica do corpo discente. Sendo assim, investigar o construto e suas relações com outras variáveis do contexto se torna extremamente relevante, a fim de que as práticas institucionais e pedagógicas a contemplem no seu planejamento e organização curricular.

4.1 PESQUISAS NACIONAIS SOBRE SATISFAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA

Neste tópico serão apresentadas pesquisas dos últimos doze anos que investigaram a satisfação com a experiência acadêmica com universitários brasileiros em suas dimensões e também suas relações com outros construtos, como por exemplo, autoeficácia e integração na universidade. Para as buscas, foram utilizadas a base de dados *Scielo* e o site de pesquisas de artigos científicos *Google Acadêmico*. Os descritores utilizados foram: satisfação acadêmica, satisfação acadêmica no Ensino Superior, satisfação acadêmica de universitários.

O critério para inclusão de estudos nesta revisão se pautou na exigência de serem estudos nacionais dos últimos 12 anos que investigaram a satisfação acadêmica em contexto universitário com a compreensão do construto conforme defendido nesta pesquisa. A escolha por estudos nacionais se deu diante do fato de que no cenário internacional, principalmente português, há muitos estudos sobre este construto, consolidando um vasto arcabouço teórico a respeito do tema. Portanto, buscou-se verificar no cenário brasileiro quais investigações vêm sendo realizadas sobre a satisfação acadêmica dos universitários.

Os estudos selecionados para compor este tópico foram: Assis, Moura e Alves (2020), De Aragão, Alfinito e Luís (2018), Lizote et al. (2018), Osti et al. (2020), Pereira et al. (2018), Ramos et al. (2015), Rodrigues e Liberato (2016), Santos et al. (2013), Santos, Zanon e Ilha (2019), Suehiro e Andrade (2018). No Quadro 2 os estudos foram organizados por ordem cronológica e em seguida, foi feita a apresentação de cada um de forma mais aprofundada.

Quadro 2 - Pesquisas sobre Satisfação com a Experiência Acadêmica no Ensino Superior brasileiro.

Estudo	Objetivo	Instrumento
Integração ao Ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. Santos et al. (2013).	Avaliar a integração e a satisfação acadêmica e analisar sua relação conforme o curso e etapa.	Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA)
Satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em enfermagem. Ramos et al. (2015).	Analisar a satisfação com a experiência acadêmica e sua relação com as variáveis sociodemográficas.	Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA)
Satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino Superior. De Aragão, Alfinito e Luís (2018).	Avaliar a satisfação com a experiência acadêmica de universitários no curso de administração comparando as etapas do curso, ingressantes, intermediários e concluintes.	Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA)
Fatores determinantes da satisfação com a experiência acadêmica. Rodrigues e Liberato (2016).	Verificar a satisfação dos universitários de cursos da engenharia com a experiência acadêmica e a sua relação com a vontade de concluir o curso.	ESEA- Adaptado pelos autores.

Satisfação dos alunos com o curso ciências contábeis: Uma análise em diferentes instituições de ensino superior. Lizote et al. (2018)	Avaliar como o interesse do estudante e o envolvimento do professor influenciam na satisfação geral dos alunos de graduação em Ciências Contábeis.	Instrumento elaborado pelos autores com base no ESEA.
Satisfação de estudantes universitários de Educação Física com experiências acadêmicas. Pereira et al. (2018).	Analisar a satisfação de estudantes do curso de Educação Física de uma IES pública com suas experiências acadêmicas, considerando suas características pessoais, acadêmicas e profissionais.	Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA)
Satisfação com a experiência acadêmica: um estudo com universitários do primeiro ano. Suehiro e Andrade (2018).	Avaliar a satisfação acadêmica dos universitários a fim de explorar eventuais diferenças por sexo, idade, área do conhecimento e serem ou não estudantes trabalhadores.	Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA)
Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica Santos, Zanon e Ilha (2019).	Avaliar a autoeficácia na formação superior prediz a satisfação com a experiência acadêmica, realizaram uma pesquisa com 372 universitários.	Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA)
Satisfação dos estudantes de cursos de Gestão de uma Instituição Superior Pública. Assis, Moura e Alves (2020)	Analisar a satisfação acadêmica de estudantes dos cursos de Administração e Tecnologia em Gestão financeira de uma IES pública de Minas Gerais.	Instrumento elaborado pelos autores com base no ESEA.
Satisfação acadêmica: Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública Osti et al. (2020).	Explorar fatores da satisfação acadêmica de estudantes brasileiros do primeiro ano.	Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica (QSEA).

Fonte: a própria autora.

Santos et al. (2013) realizaram uma pesquisa com 203 estudantes do curso de Psicologia e Odontologia de uma universidade particular cujo objetivo foi avaliar a integração e a satisfação acadêmica e analisar sua relação conforme o curso e a etapa de formação. Para a coleta de dados, as autoras utilizaram o Questionário de Vivência Acadêmica (QVA-r) e a Escala de Satisfação Acadêmica (ESEA). Este questionário é

escala tipo *Likert* de 5 pontos e possui três dimensões: satisfação com o curso, oportunidade de desenvolvimento e satisfação com a instituição.

Os resultados evidenciaram que, das dimensões pessoal e carreira, a pontuação dos alunos da Psicologia foi superior aos da Odontologia. No total do questionário, os estudantes do curso de Psicologia apresentam maior nível de integração acadêmica do que os de Odontologia. Em relação à satisfação com o curso, os estudantes de Psicologia também apresentaram scores maiores, entretanto, na dimensão instituição, os estudantes do curso de Odontologia tiveram pontuações mais altas. Diante dos dados, Santos et al. (2013) inferem que a satisfação e integração pode variar conforme o curso, haja vista que determinados cursos podem oferecer melhores condições de atendimento aos estudantes.

Outro dado relevante é em relação ao momento vivenciado no curso. Os ingressantes e os concluintes se mostram mais satisfeitos do que os estudantes intermediários, ou seja, que estão no meio do curso. Essa constatação é vista por Santos et al. (2013) como relevante, visto que, mostra às IES a necessidade de investimento nas etapas intermediárias.

Um outro estudo que compõe esta revisão é o de Ramos et al. (2015). A amostra foi composta por 170 estudantes do curso de enfermagem de uma instituição pública do Sul do Brasil. Os autores aplicaram a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA) a fim de analisar a satisfação com a experiência acadêmica e sua relação com as variáveis sociodemográficas.

De modo geral, os resultados apontaram que os participantes se mostraram nem satisfeitos nem insatisfeitos com o curso, com a instituição, com a oportunidade de desenvolvimento durante o curso pela IES. Um dado que merece destaque é em relação à idade. Estudantes mais jovens e que têm em sua rotina atividades de lazer, apresentaram maior satisfação com o curso e também com a oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional dentro da própria IES. Outro resultado apontado por Ramos et al. (2015) evidencia que, nessa amostra de enfermagem, estudantes dos semestres iniciais do curso se sentem menos satisfeitos do que os dos anos finais. Os autores inferem que tal fato pode se justificar pela dificuldade de percepção da aplicação prática das disciplinas do início do curso.

Outro estudo nacional que utilizou a ESEA foi o de De Aragão, Alfinito e Luís (2018). Os autores tiveram como objetivo avaliar a satisfação com a experiência

acadêmica de 300 universitários no curso de administração da Universidade de Brasília, comparando as etapas do curso, ingressantes, intermediários e concluintes.

Por intermédio dos resultados, verificou-se que, tanto em relação ao sexo quanto ao turno de estudo, não houve diferenças entre as três dimensões de satisfação acadêmica: satisfação com o curso, oportunidade de desenvolvimento e satisfação com a instituição. Contudo, foi observado que conforme os anos vão passando, os estudantes vão tendo uma diminuição na satisfação acadêmica nas três dimensões, sendo a queda em relação à satisfação com a instituição a mais expressiva, seguida da oportunidade de desenvolvimento e por último, a satisfação com o curso.

Rodrigues e Liberato (2016) realizaram um estudo que teve como objetivo verificar a satisfação dos universitários de cursos da engenharia com a experiência acadêmica e a sua relação com a vontade de concluir o curso. A amostra por composta por 142 participantes que responderam um questionário adaptado pelos autores da versão original do ESEA. Dos 32 itens da escala original, 18 foram mantidos na íntegra, 14 foram excluídos, 4 foram reduzidos a 2, e 8 novos itens foram incluídos. A pontuação tipo *Likert* foi de 7 pontos, sendo 1 para não influencia e 7 para influencia muito, e foi incluída a variável dependente “conclusão do curso”.

Os resultados de Rodrigues e Liberato (2016) demonstram que em relação às dimensões, foi observado que a dimensão de satisfação com o curso foi o que apresentou maior significância estatística com as variáveis que envolvem o professor com domínio do conteúdo, estratégias de ensino, compromisso da instituição com a qualidade da formação do aluno, relacionamento com os professores, questões de estrutura da instituição. Dessa forma, a vontade de concluir o curso muda de forma moderada, contudo, de maneira coerente e sistemática na medida em que se há uma alteração na percepção dos estudantes sobre sua percepção de satisfação.

No norte do país, Lizote et al. (2018) desenvolveram um estudo que teve como objetivo avaliar como o interesse do estudante (IE) e o envolvimento do professor (EP) influenciam na satisfação geral (SG) dos estudantes do curso de Ciências Contábeis em três diferentes tipos de IES. Os dados foram coletados com 665 universitários de duas universidades, sendo uma pública, outra comunitária e de ensino pago, e um centro universitário particular com finalidade lucrativa.

O instrumento elaborado por Lizote et al. (2018) continha 23 itens de escala tipo *Likert* de 5 pontos, sendo (1) discordo totalmente até (5) concordo plenamente. Três dimensões foram consideradas, interesse do estudante, envolvimento do professor e satisfação geral. A validade psicométrica do instrumento foi comprovada.

Os resultados apontaram que as médias gerais das três IES foram estatisticamente iguais. Também foi possível constatar que a participação efetiva do professor no curso influencia na determinação da satisfação acadêmica dos estudantes. Entretanto, Lizote et al. (2018) pondera tal afirmação ao considerar que participação docente pode mudar dependendo do tipo de instituição, no seu estudo, por exemplo, apenas na universidade comunitário foi elucidado um equilíbrio entre o envolvimento do docente e interesse do estudante. De modo geral, os autores concluem que o envolvimento do professor e o interesse do estudante são determinantes da satisfação geral dos alunos com o curso.

No outro extremo do país, Pereira et al. (2018) objetivaram analisar a satisfação de estudantes do curso de Educação Física de uma IES pública do estado de Santa Catarina com suas experiências acadêmicas, considerando suas características pessoais, acadêmicas e profissionais. Para tanto, os autores aplicaram o ESEA em uma amostra composta por 494 participantes.

Os resultados elucidaram a relação estatisticamente significativa apenas com a etapa do curso, nesse sentido, os estudantes da primeira metade apresentaram valores superiores de alta satisfação geral com suas experiências. Mesmo não havendo outra relação significativa com características pessoais, profissionais e acadêmicas, Pereira et al. (2018) destacam o fato de os percentuais mais elevados de satisfação foram apresentados por participantes de até 20 anos de idade dos cursos de licenciatura que participavam de algum grupo de pesquisa e sem companheiros na vida pessoal.

Em um outro estudo brasileiro, Suehiro e Andrade (2018) avaliaram a satisfação acadêmica dos universitários a fim de explorar eventuais diferenças por sexo, idade, área do conhecimento e serem ou não estudantes trabalhadores. A amostra foi composta de 232 ingressantes de cursos na área de Biológicas e Saúde, Exatas, Humanas e Sociais. O instrumento aplicado foi a ESEA.

Os dados revelaram que a maioria dos participantes do estudo estão satisfeitos com o curso, sendo a menor pontuação indicada para oportunidade de

desenvolvimento, o que seria a necessidade que os estudantes percebem de terem mais oportunidades dentro do próprio curso, como por exemplo, atividades extracurriculares. Os estudantes mais novos, em relação aos de mais idade, demonstraram estar mais satisfeitos com a instituição e com as oportunidades de desenvolvimento. Por outro, com esse grupo também predominou o menor nível de satisfação na dimensão 'satisfação com o curso', ressaltando demandas sobre relacionamento com professores e colegas, disponibilidade dos professores em atender-los, conhecimento sobre os conteúdos, entre outros. (SUEHIRO; ANDRADE, 2018).

Cabe salientar que não houve diferença significativa quando o parâmetro foi o sexo dos participantes. E na referida amostra, conciliar os estudos com a atividade de trabalho foi indicada como positiva em todas as dimensões de satisfação, e de forma significativa para a dimensão satisfação com o curso.

A relação entre satisfação acadêmica com variáveis motivacionais também foi investigada em estudos brasileiros. Santos, Zanon e Ilha (2019), a fim de avaliar a autoeficácia na formação superior prediz a satisfação com a experiência acadêmica, realizaram uma pesquisa com 372 universitários. Os instrumentos utilizados foram a ESEA e a Escala de Autoeficácia na Formação Superior, de Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010).

Os resultados do estudo apontaram o papel preditivo da autoeficácia na formação superior em relação à satisfação com a experiência acadêmica, e pelo modelo de regressão, verificou-se que a satisfação é predita pela autoeficácia no Ensino Superior. Santos, Zanon e Ilha (2009) mencionam a proximidade dos seus resultados com os pressupostos da Teoria Social Cognitiva de Bandura que define a autoeficácia como a crença que as pessoas têm sobre si mesmas nas suas capacidades, tendo um papel importante no engajamento e nas decisões tomadas. Assim, os autores sugerem que as IES promovam possibilidades de interação entre seus alunos dentro e também fora da sala, de modo a oportunizar experiência que os façam sentir menos isolados e menos incapazes.

Em um estudo mais recente, Assis, Moura e Alves (2020) analisaram a satisfação acadêmica de 154 estudantes dos cursos de Administração e Tecnologia em Gestão financeira de uma IES pública de Minas Gerais. O instrumento aplicado foi um elaborado pelos próprios autores com base na ESEA, composto por 27 itens em

escala tipo *Likert* de 5 pontos. Após a análise fatorial exploratória, chegou-se a um total de 21 itens em 4 fatores.

Os resultados apontaram que o questionário elaborado para essa amostra apresentou 4 dimensões para a satisfação acadêmica. A primeira tem como características com relacionamentos interpessoais, a disponibilidade dos professores em atender estudantes depois das aulas, qualidade de ensino, condições de desenvolvimento e adequação das disciplinas ao tempo.

O segundo fator teve como característica a relação do estudante no curso com o seu desempenho acadêmico, bem como, a segurança do professor sobre o conteúdo que ensina e o compromisso da IES com os três pilares, ensino, pesquisa e extensão. O fator 3 foi composto por variáveis relacionadas com serviços de apoio e eventos sociais, como por exemplo, atividades extracurriculares, oportunidades de estágio, serviços de apoio ao estudante. Por fim, o último fator contempla estrutura que a IES oportuniza aos estudantes para as atividades de pesquisa e extensão. Assis, Moura e Alves (2020) defendem que, embora os fatores apresentem características distintas da versão original, devem ser aplicados com outras amostras para a obtenção de novos resultados.

Osti et al. (2020), a fim de explorar fatores da satisfação acadêmica de estudantes brasileiros, aplicaram o QSEA – Questionário de Satisfação com a experiência acadêmica com 136 universitários de uma instituição pública matriculados no 1º ano dos cursos de Biologia, Computação, Geografia, Matemática e Pedagogia. Também foi solicitado que os participantes exemplificassem situações em cada dimensão do QSEA (institucional, profissional, interpessoal, aprendizagem e rendimento, ensino e recursos econômicos).

Os resultados de Osti et al. (2020) evidenciaram menor satisfação dos participantes dos períodos noturnos com a dimensão institucional, como por exemplo, segurança, serviços institucionais prestados no campus e também na dimensão aprendizagem e rendimento, sobre o tempo para dedicação e envolvimento com a universidade e colegas. Verificou-se que, os estudantes dos cursos de exatas apontaram que seus professores são frios e distantes, e também se constatou que eles têm maiores dificuldades com os conteúdos e em realizar as disciplinas.

Na dimensão interpessoal, a maior satisfação foi apontada pelos estudantes dos cursos de período integral, visto que, eles têm mais oportunidade de vivenciarem

experiências com seus pares no campus. Em contrapartida, na dimensão profissional, os estudantes do noturno demonstraram mais satisfação, ao passo que, muitos já estavam atuando na área de estudo. Sobre a dimensão de recursos econômicos, não houve diferença significativa entre os grupos dos diferentes períodos. Na dimensão aprendizagem e rendimento, os estudantes dos cursos de biológicas e humanas se mostraram mais satisfeitos. Por fim, na dimensão Ensino, constatou-se um bom nível de satisfação em todos os estudantes, independente do curso.

Conforme exposto no quadro acima, as pesquisas sobre Satisfação com a Experiência Acadêmica no Ensino Superior brasileiro utilizam, em sua maioria, a escala ESEA. O Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica - QSEA se constituiu como a nova versão da QSA – Questionário de Satisfação Acadêmica de Soares e Almeida (2002), e foi elaborada por autores portugueses. No Brasil, ela foi validada com a pesquisa de Osti et al. (2020) recentemente. Por se tratar de um instrumento recente e ainda pouco utilizado na realidade brasileira, foi escolhido para este estudo, a fim de validar suas qualidades psicométricas e suas possibilidades dentro da amostra deste estudo.

4.2 SATISFAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA E A ADAPTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

A experiência acadêmica dos ingressantes consiste no enfrentamento de diferentes desafios, visto que é um momento de transição na sua vida escolar. Araújo e Almeida et al. (2019), Osti (2020), Santos et al. (2013), argumentam que essa etapa acadêmica representa uma descontinuidade em relação às experiências escolares, pessoais e sociais vividas anteriormente. Portanto, a experiência inicial na Ensino Superior trata-se de um entrelaçamento de fatores, conforme denomina Soares e Del Prette (2014), sendo eles, as relações sociais, os elementos pessoais e as conjunturas institucionais, determinantes para adaptação, integração e permanência.

Nesse sentido, verifica-se que a satisfação com as experiências acadêmicas está relacionada à adaptação do sujeito no contexto universitário (ALMEIDA et al. 2020; CAMPIRA; ALMEIDA; ARAÚJO, 2021; SANTOS et al. 2018), visto que, pode ser compreendida como um processo abrangente de integração do estudante às vivências acadêmicas, não só no que diz respeito à aprendizagem técnica dos

saberes da sua formação, mas também sobre o desenvolvimento pessoal, interpessoal e emocional para seu exercício profissional.

Nessa perspectiva, Oliveira, Santos e Dias (2016), Soares et al. (2014) defendem que o ingresso no Ensino Superior (ES) é multidimensional porque normalmente é acompanhado por acontecimentos singulares na vida dos estudantes, como por exemplo, a saída da casa dos pais, a mudança de cidade, o distanciamento do núcleo familiar, as mudanças nos círculos de amizade, a troca do ambiente escolar (Ensino Médio). Outros fatores dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem, pois, na universidade há novas formas de ensinar e aprender, assim como, novos horários, hábitos culturais da instituição, currículo, relação professor aluno. De um modo geral, espera-se também uma adaptação do estudante em relação a nova cultura institucional, a qual exige que novos papéis sejam assumidos, com proatividade e autonomia. (ARAÚJO et al., 2014).

Para Zimmerman (2013), o estudante proativo é capaz de estabelecer metas, planejar, traçar e executar estratégias para cumprí-las, possuir crenças de autoeficácia, expectativas sobre os resultados, autocontrole, domínio das tarefas, realizar autoavaliação. No entanto, a literatura aponta que nem sempre o estudante que acaba de cursar o Ensino Médio, a última etapa da educação básica, possuem essas competências necessárias para lidar com as novas demandas do ensino superior. (ALMEIDA, 2007; PIRES et al. 2000; MATTA et al. 2017)

Conforme assevera Almeida et al. (2012), alguns estudantes têm dificuldades em se identificarem com a universidade, bem como, se adaptar a ela, da mesma forma que as instituições não se adaptaram a atender as necessidades da diversidade de estudantes que passou a ter, pois, conforme Araújo e Almeida (2015), a expansão da diversidade da base sociocultural que cursam o Ensino Superior nos dias de hoje, trouxeram alterações significativas nos perfis dos estudantes. Se antes a população acadêmica era homogênea, formada pelas classes sociais mais favorecidas, nas últimas décadas houve uma massificação da população estudantil.

No cenário internacional, os ingressantes do Ensino Superior são foco de pesquisas já há algumas décadas por autores como Tinto (1975) e Pascarella (1980). Desde o início da década de 1990, Tinto (1993) afirma que as experiências anteriores dos estudantes permitem o acúmulo de um conjunto de características, seu *background* familiar – nível econômico e cultural dos pais, suas competências,

características pessoais, suas motivações, expectativas e preferências intelectuais, sociais e políticas, suas vivências e resultados da Educação Básica. E segundo o autor, esses fatores influenciam diretamente na sua transição para o Ensino Superior e na forma de encarar esse novo cenário.

No Brasil, a temática passou a ser investigada com maior ênfase nas últimas décadas com autores como Araújo et al. (2010), Beluce et al. (2021), Boruchovitch, Machado e Polydoro (2017), De Moraes e Frison (2011), Soares e Prette (2015), Mata, Lebrão e Heleno (2017), Santos, Oliveira e Dias (2015), Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010), Oliveira, Santos e Dias (2016), Da Silva Porto e Soares (2017), Soares et al. (2014), os quais desenvolveram estudos que buscaram evidenciar e discutir as variáveis que impactam de alguma forma o processo de adaptação do estudante universitário, bem como, apontar caminhos para a minimização e superação dos desafios vivenciados pelos universitários no processo de adaptação.

Conforme aponta Soares e Prette (2015), para o universitário, nos primeiros meses, paralelo ao sentimento de conquista por estar no curso desejado, há os impasses do processo de adaptação, principalmente pelos novos modos de aprendizagem e socialização. A adaptação ao espaço universitário implica variadas transformações em relação ao que era vivenciado no Ensino Médio, exigindo deles novos hábitos e novas formas de lidar com as relações sociais, o currículo do curso, as metodologias dos professores, entre outros. Em relação ao processo de aprendizagem, há novas solicitações intelectuais, pois, as aulas são menos descritivas, os horários mais flexíveis, demandando mais autonomia e competências do estudante que talvez não tenham sido desenvolvidas na sua amplitude nos processos escolares anteriores. (SOARES; PRETTE, 2015; SOARES et al. 2014).

Para Oliveira, Santos e Dias (2016) as expectativas dos ingressantes em relação ao Ensino Superior tendem a influenciar no nível não só do compromisso e investimento, a aprendizagem, mas também, a qualidade da adaptação acadêmica. Esse indicativo existe, pois, as expectativas, segundo Soares et al. (2014) são idealizações que podem ou não condizer com a realidade, que no segundo caso, pode gerar uma frustração e diminuição do envolvimento acadêmico. Em seu estudo com 142 universitários ingressantes, Soares et al. (2014), verificaram que aqueles com expectativas acadêmicas mais elevadas estão associadas aos melhores índices de adaptação. Os autores ainda acrescentam que as expectativas relacionadas ao

envolvimento social, vocacional ou curricular influenciam a adaptação do aluno ao Ensino Superior.

Outro componente da adaptação acadêmica apontado na literatura são as relações familiares, que se modificam com o ingresso do estudante na universidade. Muitos saem de sua cidade natal para morar em outra, outros são trabalhadores e passam o período noturno, que antes dedicado à família, nas salas de aula, e outras situações. Sendo assim, espera-se que os estudantes do primeiro ano também sejam capazes de fazer um ajustamento nesse sentido da sua vida pessoal. (SOARES; DEL PRETTE, 2014; ARAÚJO et al. 2014).

A fim de investigar como as relações entre os pares se modificam com o passar dos anos e como podem influenciar no processo de adaptação acadêmica, Santos, Oliveira e Dias (2015) realizaram um estudo utilizando entrevista semiestruturada com 24 estudantes do curso de Economia e Psicologia do Sul do Brasil. As autoras concluíram a partir dos dados que o bom relacionamento dos ingressantes com os outros colegas, é um dos preditores para a satisfação e adaptação acadêmica, principalmente o apoio afetivo e instrumental.

O trabalho colaborativo foi apontado como um fator que também contribuiu para esse processo, ao passo que oportuniza a otimização da realização das exigências acadêmicas. Assim, as autoras enfatizam a importância do estímulo por parte dos docentes para o desenvolvimento de atividades em grupo, bem como, o incentivo e a criação de um ambiente de aprendizagem com interações saudáveis como variáveis facilitadoras da aprendizagem a adaptação à universidade.

Almeida (2007), ao discorrer sobre os desafios dos jovens universitários relacionadas às tarefas acadêmicas, acentua que uma das justificativas se dá ao fato de eles não terem vivenciado na educação básica boas experiências de aprendizagem que oportunizassem o conhecimento e uso de estratégias de estudo. A esse respeito, Marini e Boruchovitchi (2014) defendem que uma das alternativas para o sucesso acadêmico dos estudantes ingressantes é o uso de estratégias adequadas de aprendizagem, possível de serem ensinadas ao longo do processo educativo formal. (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014).

O Ensino Médio, de acordo com McKeachie (1988), raramente fornece aos estudantes uma orientação sobre estratégias e vivências que envolvam situações de escolhas, e às vezes, os próprios professores não consideram o ensino de estratégias

necessário. Sendo assim, os alunos são direcionados a cumprir tarefas com foco no resultado, na resposta, não contemplando as estratégias, ou seja, os caminhos necessários no processo que resultaram o produto final. Esse fator não pode ser desconsiderado no ingresso na universidade, pois, no primeiro momento da graduação, o estudante pode não ter desenvolvido as competências necessárias para lidar com as novas demandas, que abrangem novos prazos, novas estratégias e exigência maior de autonomia.

Da Silva Porto Porto e Soares (2017) realizaram um estudo para identificar e comparar as expectativas e a adaptação acadêmica em iniciantes e concluintes e identificar o impacto das expectativas na adaptação. A amostra do estudo foi composta por 400 universitários de instituições públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro. Os instrumentos utilizados foram o Questionário de Envolvimento Acadêmico relativos às expectativas e comportamentos, e o Questionário de Vivências Acadêmicas em sua versão reduzida. Os resultados sugeriram que vivências no ES beneficiam de forma gradativa à adaptação ao Ensino Superior, e também foi verificado que o Envolvimento Institucional, Vocacional e Curricular são preditores da adaptação à universidade.

Nesse mesmo estudo de Da Silva Porto e Soares (2017), um resultado que merece atenção, foi o que demonstra a maior diferença entre os grupos foi na dimensão Institucional, pois, os estudantes dos últimos anos demonstraram maior descontentamento com a instituição. Assim, concluiu-se que os ingressantes se mostram mais adaptados do que os concluintes. Para as autoras, esse resultado deve ser melhor investigado, visto que, algumas variáveis podem ter influenciado, como por exemplo, as expectativas dos grupos são diferentes, pois, os concluintes estão preocupados com o pós universidade, diferente dos ingressantes.

Sobre as responsabilidades da instituição no processo de adaptação acadêmica, Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010) enfatizam que cabe às IES conhecer os impactos dessa etapa na vida dos estudantes para que assim, possa favorecer a integração e adaptação deles nesse contexto. Almeida et al. (2012) acrescentam que o insucesso acadêmico do aluno não é só responsabilidade dele, mas também passa também pelo curso, pela instituição e seus serviços, pelo currículo e professor. Percebe-se que as IES também possuem um papel fundamental na integração do estudante, facilitando ou não seu processo de adaptação acadêmica.

Araújo et al. (2014) reconhecem que pesquisas brasileiras e portuguesas estão se empenhando nas últimas décadas no intuito de possibilitar a superação das dificuldades de adaptação pelos universitários e mencionam as contribuições do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) de Almeida e Ferreira (1997) e suas versões mais atualizadas. Contudo, os autores apontam para a necessidade de investigações mais atualizadas, com um aprofundamento e caracterização das múltiplas dimensões da adaptação enquanto conceito, bem como, a inclusão de vivências acadêmicas e de desenvolvimento e ajustamento social, pessoal e vocacional.

Esse cenário impulsiona uma reflexão sobre o objetivo do Ensino Superior, que além da formação técnica profissional, tem o compromisso de promover o desenvolvimento de competências necessárias para a permanência do estudante nas IES, por meio da autonomia, da proatividade e da capacidade de ajustar suas vivências acadêmicas para o novo contexto. Diante disso, alguns autores alguns autores como Almeida (2007), Basso et al. (2013) e Rosário et al. (2010) sugerem a alterações nas IES como, a reestruturação dos currículos, a revisão das práticas pedagógicas e das metodologias e também a criação de serviços de apoio ao estudante e/ou programas de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

5. ENGAJAMENTO NOS ESTUDOS E PERSPECTIVA DE TEMPO

Engajamento ou envolvimento nos estudos é considerado como sendo a intensidade comportamental e a qualidade motivacional que um indivíduo emprega à determinada tarefa. (REEVE et al. 2004). Trata-se de um conceito utilizado constantemente pelos estudiosos do construto da motivação e está presente na literatura desde os anos de 1960 para indicar os efeitos da motivação no aluno e que teve seus estudos ampliados nas últimas décadas.

A partir da crescente democratização do acesso ao Ensino Superior a partir da década de 1990, o engajamento de estudantes nas atividades educativas tem sido uma preocupação nos debates educacionais e nas próprias IES. Conforme aponta Vitória et al. (2018), a problemática sobre o engajamento do universitário diz respeito tanto aos processos de ensino e aprendizagem quanto ao institucional. Ou seja, as investigações consideram também ao vínculo e identificação do estudante nas IES e as relações com as aprendizagens. Tais preocupações se dão diante do fato de que o envolvimento dos estudantes nas atividades acadêmicas é essencial para o bom desempenho e continuidade no curso. (GUTIERREZ et al., 2019).

Kerpelman e Mosher (2004) afirmam que o engajamento acadêmico se dá ao passo que, os pensamentos e aspirações que os alunos têm sobre o futuro, implicam no seu engajamento para os estudos no tempo presente. Tal assertiva reafirma como o engajamento também está associado à motivação. Os alunos terão sua motivação afetada na medida em que não encontrarem relação entre os comportamentos atuais com suas metas futuras, logo, conforme já mencionado no tópico sobre PTF, engajamento e a motivação do aluno, em parte, dependem do que ele espera para o próprio futuro.

Autores como Appleton et al. (2008) e Sinatra, Heddy e Lombardi (2015) consideraram o engajamento como a energia em ação diante de determinada tarefa, portanto, um construto multidimensional ou metaconstruto. Num primeiro momento, fora caracterizados três tipos de engajamento nos alunos: o comportamental, o cognitivo e o afetivo/emocional (APPLETON et al. 2008), posteriormente, o engajamento agente (REEVE et al. 2004).

O engajamento comportamental consiste envolvimento nas diferentes atividades típicas da vida escolar e também por atitudes positivas em relação ao cumprimento de normas e adesão às regras e combinados da sala de aula, das tarefas

acadêmicas, ou seja, o oposto de comportamentos inadequados, enquanto o engajamento cognitivo, que é todo o investimento pessoal nas tarefas de aprendizagem, com qualidade próxima da motivação intrínseca.

O engajamento emocional ou afetivo consiste nas reações afetivas às atividades acadêmicas, a. Ele revela a intensidade da proximidade dos estudantes em relação às pessoas de sua escola, demonstrando o quanto o aluno sente que faz parte da comunidade escolar. E o engajamento agente, segundo Veiga (2013), é aquele em que o aluno se coloca como agente central da ação, tomando assim, iniciativas em relação às suas aprendizagens, como por exemplo, dialogando com professor, perguntando aos colegas, e estudando de forma autônoma quando tem dúvidas.

Em termos cognitivos, pode-se dizer que o engajamento inclui fatores da aprendizagem autorregulada, como por exemplo, o estabelecimento de metas, o uso de estratégias de aprendizagem, a motivação por fatores intrínsecos, compromisso e orientação pela meta domínio. De acordo com Harris (2011), esse seria o engajamento ideal para a promoção da aprendizagem.

Amaral e Polydoro (2020) afirmam que no momento de pandemia vivenciado pelo mundo todo, no contexto universitário, os estudantes devem ter não só o domínio sobre os recursos que envolvem a aprendizagem no formato remoto, mas também, a compreensão de como melhor utilizá-los, pois, é esse fator que fomenta verdadeiramente o engajamento nos estudos. As autoras citam a pesquisa americana *Time for Class* (TYTON; DIGITAL PROMISE, 2020), realizada com mais de 4.000 professores de mais de 1.500 instituições de ensino superior americanas. Os dados evidenciam que 75% dos professores participantes mencionaram que a prioridade para semestre seguinte seria a busca e o uso de ferramentas digitais para a promoção do engajamento e a colaboração dos estudantes.

Os dados da pesquisa de Ketonen et al. (2016) confirmam tais assertivas. Os autores objetivaram examinar o engajamento acadêmico e os problemas que 668 alunos finlandeses enfrentam no primeiro ano do Ensino Superior. No estudo, os estudantes formaram quatro grupos ou perfis, com base nos escores em várias medidas como de engajamento, falta de interesse e de autorregulação e que foram rotulados, respectivamente, de (a) engajados e motivados, (b) desengajados e com vários problemas que incluíam desmotivação e ausência de autorregulação, (c) dos indecisos na carreira e com baixa autorregulação e (d) os alienados, que eram

indecisos em relação à carreira e com baixo interesse. Cada grupo ou perfil apareceu associado a resultados acadêmicos.

Assim, o grupo (perfil) de engajados, composto por 69% dos participantes, caracterizados como interessados na área de estudo e seguros quanto a carreira e com habilidades de autorregulação, apareceu como os melhores resultados nos estudos, mesmo em anos seguintes. Já os que compuseram o perfil de desengajados (14%) mostraram o contrário, além da falta de interesse e incerteza sobre sua escolha de carreira, relatando alta falta de interesse e incerteza sobre sua escolha de carreira, não demonstraram engajamento nos estudos, mas sim exaustão e falta de autorregulação. O grupo (perfil) de alunos indecisos (9%) estão tão indecisos quanto o grupo de desengajados, assim como, exaustão e falta de autorregulação, porém, ainda evidenciaram o segundo maior envolvimento no estudo quando comparado aos outros. Por fim, o grupo dos alunos alienados (8%) foram caracterizados pelo alto desinteresse sobre a carreira e a escolha, e também demonstraram pouco envolvimento nos estudos, alta exaustão e falta de autorregulação, sendo superior ao grupo dos desengajados. (KETONEN et al., 2016).

A aprendizagem autorregulada, presente nos alunos engajados, depende de motivação de boa qualidade. Para Schunk et al. (2014), o engajamento acadêmico é uma característica dos alunos motivados a aprender, visto que, julgam a contribuição do envolvimento para sua aprendizagem, logo, ficam atentos durante as aulas, fazem anotações sobre as falas do professor, monitoraram o próprio nível de compreensão, pedem auxílio quando não entende algum conceito e mantém crenças positivas em relação à sua própria capacidade de aprender.

O engajamento nos estudos tem sido relacionado com construtos motivacionais específicos (REEVE et al., 2004). Nessa linha, foi avaliado em associação com razões ou motivos, presentes em duas teorias motivacionais. Pela Teoria da Autodeterminação, a motivação se caracteriza por considerar as razões num *continuum*, visto que, todo ser humano tem uma tendência natural para o autocrescimento baseado no processo de interiorização de experiências, em busca de progressos gratificantes, bem-estar e integração social. Reeve et al. (2004) afirma que a motivação autônoma, que se configura tanto na motivação intrínseca como nas formas identificadas e integradas da motivação extrínseca, tem sido associada com

interesse, engajamento, persistência na tarefa, atenção, esforço, permanência na escola e nível de desempenho.

Razões para o engajamento têm sido igualmente consideradas à luz da Teoria de Metas de Realização. Para Hulleman et al. (2010) essas metas são representações cognitivas que orientam o comportamento para um estado final relacionado com competência. Quatro metas têm sido objeto de estudos: a meta domínio-aproximação, domínio-evitação, meta performance- aproximação e performance-evitação. Rufini e Bzuneck (2019) assinalam que elas justificam o grau de engajamento do estudante, ou seja, ele se engajará nas aprendizagens pelo motivo de chegar ao domínio pleno de determinada conteúdo ou mesmo para demonstrar sua *performance* diante de seus pares e professores.

Senko e Hulleman (2013) obtiveram em seu estudo resultados que evidenciaram que estudantes que adotam como orientação motivação a meta domínio-aproximação têm engajamento da melhor qualidade nos estudos, bem como, consideram os conteúdos mais interessantes, são perseverantes e utilizam estratégias eficazes de autorregulação. E sobre a meta *performance*-aproximação, ao ser mensurada em termos de *comparação social* (ser melhor que os outros) também indica a aplicação de estratégias de profundidade, bom desempenho nas aulas e notas altas. Ou seja, são metas adaptadoras. Em contrapartida, estudantes com orientação à meta domínio-evitação e performance-evitação, demonstraram resultados desadaptadores, como por exemplo, ansiedade, notas baixas e baixo interesse.

Assim, pode-se afirmar que, quando há engajamento nos estudos, ele reflete o entusiasmo da participação do indivíduo, expressando assim, modalidades excelentes de motivação, como por exemplo, a intrínseca, as formas autodeterminadas da motivação extrínseca, orientação para o trabalho e orientação à meta domínio. (REEVE et al. 2004). A respeito disto, Bzuneck e Boruchovitch (2016) argumentaram que o engajamento pode também estar baseado na valorização subjetiva da tarefa, um relevante fator motivacional.

Conforme Wigfield e Eccles (2002) esse aspecto tem um considerável impacto em situações escolares ou não escolares em que os indivíduos precisam fazer escolhas. Nesse sentido, os autores defendem que há quatro componentes, sendo eles: existe valor de realização (ou de importância pessoal), valor intrínseco, valor

instrumental e custo, ou ainda, conformações do *self*, ou que atendam às necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento, propostas na Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2004).

O valor intrínseco é o envolvimento em uma atividade que proporciona satisfação ou prazer. Já o custo consiste na ponderação entre a realização da atividade e as exigências inerentes a ela em termos de esforço e tempo, e até o custo emocional para sua conclusão. Sobre o valor instrumental ou de utilidade trata-se da percepção da relação das tarefas que serão significativas para metas futuras, próximas ou distantes. Ao pensar nesse último componente e sua pertinência na vida acadêmica, o estudante se envolverá em determinadas atividades mesmo quando não forem consideradas interessantes, visto que, serão necessárias para que atinjam um objetivo futuro. (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016).

A Perspectiva de Tempo Futuro é um fator motivacional que, em pesquisas, foi pouco associado a engajamento. Para esta pesquisa, foram encontrados apenas os estudos de King (2016) e Kozuki (2015). O estudo de King (2016) evidenciou que a PTF e o passado positivo foram associados positivamente com engajamento e negativamente à insatisfação e que o engajamento previu positivamente o desempenho acadêmico, enquanto o descontentamento o previa negativamente. Outros resultados mostraram que o passado positivo foi relacionado positivamente aos resultados adaptativos, como engajamento e conquista, assim como, o passado negativo mostrou uma má adaptação, sendo positivamente associado ao descontentamento.

Kozuki (2015), em seu estudo com 399 alunos que frequentavam a 9ª série do Ensino Fundamental e alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio verificou uma correlação significativa e positiva entre engajamento comportamental, percepção de instrumentalidade e conteúdo de metas futuras. Bzuneck e Boruchovitch (2016) afirmam que o valor de instrumentalidade têm relação com o envolvimento do estudante nas atividades acadêmicas, visto que, sua realização é um meio para se atingir algum objetivo até a longo prazo, o que inclui até metas de vida. Por isso, essa relação é uma realidade nas investigações e em novas proposições sobre PTF.

Os resultados do estudo de Gutierrez et al. (2019) com duas amostras, sendo 2.302 estudantes dominicanos e 2.028 angolanos, de 14 a 18 anos, evidenciaram que as percepções dos estudantes sobre o clima de ensino estavam relacionadas

positivamente ao engajamento escolar e ao sucesso acadêmico. Em contrapartida, as percepções do clima de desempenho estavam relacionadas negativamente com as mesmas variáveis.

Um outro aspecto mencionado por Martins, Ribeiro (2017), Gutierrez et al. 2019, Pascarella, (2001) e Vitória et al. (2018) que pode contribuir com o engajamento dos estudantes nas demandas escolares consiste nas atividades desenvolvidas pelas próprias instituições. Segundo os autores, as IES devem possibilitar atividades acadêmicas variadas, de modo a promover o engajamento e motivação dos estudantes dos alunos.

Ao considerar as evidências que enfatizam a importância do engajamento para o bom desempenho acadêmico, é necessário criar meios para que ele ocorra, de modo a promover a permanência do universitário no curso superior. A partir da PTF, para que o aluno se engaje nos estudos do presente, ele deve encontrar significado a longo prazo, ou seja, é necessário que desenvolva o valor de instrumentalidade sobre os seus comportamentos, assim, realizando as atividades imediatas tendo como ponto de chegada as aspirações futuras (MILLER; BRICKMAN, 2004).

Frente ao exposto neste tópico, verifica-se que o engajamento nos estudos se trata de um construto pertinente quando se trata de motivação, envolvimento, estabelecimento de metas e valor de instrumentalidade, pois, são componentes da perspectiva temporal dos indivíduos diante das tarefas e exigências do contexto educativo. Na seção a seguir, os objetivos deste estudo, o geral e os específicos, serão detalhados.

6. OBJETIVOS

6.1 OBJETIVO GERAL

Este estudo teve como objetivo geral analisar as relações entre Perspectiva de Tempo Futuro, satisfação acadêmica e engajamento de universitários.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos, foram delimitados:

- Buscar evidências de validade de conteúdo do Inventário de Perspectiva de Tempo (ZTPI), do Questionário de Satisfação Acadêmica (QSEA) e da Escala de Engajamento (EAE-E4D).
- Verificar índices de ajustes de estrutura interna do Inventário de Perspectiva de Tempo (ZTPI), do Questionário de Satisfação Acadêmica (QSEA) e da Escala de Engajamento (EAE-E4D).
- Identificar os níveis de Perspectiva Temporal, de Satisfação Acadêmica de Engajamento dos estudantes universitários participantes;
- Buscar possíveis diferenças considerando variáveis como: idade, sexo, faculdade particular e pública, semestre do curso.
- Examinar as relações de dependências entre os construtos.

7. MÉTODO

A presente pesquisa é do tipo descritiva, com delineamentos de levantamento e correlacional e também com os procedimentos psicométricos para a validação de medidas psicoeducacionais. Para a realização deste estudo e o cumprimento dos objetivos propostos, foram planejadas ações que compuseram os procedimentos metodológicos.

Houve, num primeiro momento, a apropriação teórica do referencial sobre PTF por meio da busca de pesquisas sobre o tema dos últimos doze anos, tanto no cenário nacional quanto internacional. Posteriormente, foi feita a escolha da amostra, pelo critério de conveniência, que consistiu em estudantes universitários de duas instituições, uma pública e outra privada da cidade de Londrina, de diferentes cursos e matriculados em variados anos/semestres.

Devido à pandemia do novo Coronavírus em âmbito internacional, diferentes medidas preventivas de contaminação do vírus foram seguidas no momento que antecedeu e durante a aplicação dos questionários. Os instrumentos foram embalados em um saco plástico desinfetado previamente com álcool em gel que só foi aberto no momento da coleta de dados. Os participantes foram orientados a não compartilharem objetos durante a aplicação. Os questionários respondidos foram guardados em outro saco plástico higienizado.

7.1 PARTICIPANTES

7.1.1 Juiz Tradutor Linguista

Este estudo contou com a participação de um juiz público interprete juramentado que efetivou a tradução do ZTPI de Zimbardo e Boyd (1999) do inglês norte americano para o Português do Brasil. Esse juiz, após efetivar a tradução, disponibilizou um documento assinado, o qual comprova a excelência do seu trabalho (Anexo A).

7.1.2 Juízes Experts no Construto

A avaliação do conteúdo dos itens que compõem os instrumentos fez parte de uma das etapas dos procedimentos metodológicos, e contou com a participação de três juízes do sexo feminino que avaliaram os três instrumentos aplicados. Os juízes são, uma doutora em psicologia da educação e duas doutoras em psicologia.

7.1.3 Participantes da Validação Semântica

A avaliação semântica foi realizada durante a aplicação do estudo piloto. Esta etapa contou com a participação de nove estudantes do curso de Pedagogia e três instrumentos foram submetidos à esta avaliação, o ZTPI, o QSEA e o EAE-E4D. Durante a aplicação os estudantes mencionavam as dúvidas e sugestões semânticas.

7.1.4 Participantes do Estudo Piloto

O estudo piloto foi composto por estudantes ($n=9$) do 5º semestre do curso de Pedagogia de uma faculdade privada, sendo todos da mesma turma e do sexo feminino e com idade média de 19,7 com mínima de 19 e máxima de 22 anos.

7.1.5 Participantes do estudo

A amostra total foi composta por 676 universitários de duas instituições diferentes, uma universidade pública da cidade de Londrina (31,1%, $n=210$) e uma faculdade particular (68,9%, $n=466$) da mesma cidade. Este grupo respondeu o Inventário de Perspectiva Temporal e o Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica. A média de idade foi de 24,64, sendo a idade mínima 18 e a máxima 61 anos. O sexo feminino representou 76,9% ($n=520$) e o masculino 23,1% ($n=156$). Do total da amostra, 60,9% relataram estar cursando a graduação de primeira escolha para a vida profissional, enquanto 37,4% mencionou não estar no curso de primeira escolha.

Do total dos participantes ($N=676$), uma parte deles respondeu ao terceiro instrumento ($N=163$) que foi a Escala de Engajamento Escolar EAE-E4D de Veiga

(2013). Os universitários da universidade pública cursavam Pedagogia, já os universitários da faculdade particular são do curso de Administração, Análise e desenvolvimento de sistemas, Biomedicina, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Engenharia Civil, Nutrição, Pedagogia, Psicologia e Odontologia. Assim, totalizou-se $n=210$ estudantes da universidade pública e $n=466$ da universidade particular.

Nas duas instituições os estudantes estão matriculados em diferentes semestres do curso, portanto, a amostra contém de ingressantes até concluintes, como pode ser observado na tabela 1 e 2.

Tabela 1- Distribuição da amostra geral por curso de graduação

Curso	<i>n</i>	Porcentagem %
Pedagogia	293	43,3
Direito	132	19,5
Enfermagem	52	7,7
Nutrição	34	5,0
Psicologia	33	4,9
Ciências Contábeis	28	4,1
Biomedicina	25	3,7
Administração	23	3,4
Análise e desenvolvimento de sistemas (ADS)	20	3,0
Odontologia	21	3,1
Engenharia Civil	15	2,2
Total	676	100

Fonte: a própria autora

Tabela 2 – Distribuição da amostra geral por semestre matriculado.

Semestre	<i>n</i>	Porcentagem %
1	119	17,6
2	113	16,7
3	49	7,2
4	23	3,4
5	120	17,8
6	61	9,0

7	154	22,8
8	21	3,1
9	16	2,4
Total	676	100

Fonte: a própria autora

Um outro dado abordado em relação aos participantes foi em relação a estarem ou não cursando uma graduação de primeira escolha. Do total, a maioria (60,9%, $n=412$) afirmou que sim, enquanto 37,4% ($n=253$) relatou que não estão no curso de primeira escolha, e 11 participantes (1,6) não responderam.

Sobre o tempo de estudo dos universitários na semana anterior à aplicação dos instrumentos, contatou-se uma variação de 0 a 60 horas semanais fora do horário de aula, como evidenciado na Tabela 3.

Tabela 3 – Horas semanais de estudo

Horas de estudo	<i>n</i>	Porcentagem
0	188	27,8
1 a 3	155	22,9
4 a 6	181	26,8
7 a 9	47	6,9
10 a 15	61	9
16 a 20	20	2,9
21 a 25	7	,0
28 a 30	10	1,5
36 a 40	3	,4
48 a 60	4	,2
Total	676	100,0

Fonte: a própria autora

7.2 INSTRUMENTOS

A fim de identificar a qualidade da Perspectiva de Tempo Futuro dos estudantes universitários participantes e identificar a satisfação acadêmica dos participantes no que diz respeito ao seu processo de adaptação ao Ensino Superior foram aplicados três instrumentos: Questionário ZTPI – Inventário de Perspectiva de Tempo de

Zimbardo de Zimbardo e Boyd (2015), QSEA - Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica de Osti e Almeida (2018) e Escala de Engajamento Escolar EAE-E4D de Veiga (2013).

Cabe ressaltar que alguns dados pessoais foram solicitados nos instrumentos, como: sexo, idade, curso, semestre do curso e se a instituição é pública ou particular e que, os dois primeiros instrumentos supracitados foram disponibilizados na íntegra pelos próprios autores mediante ao pedido via *e-mail* e aplicados simultaneamente. Já a Escala de Engajamento Escolar EAE-E4D de Veiga (2013) foi aplicada num outro tempo, com uma parte da amostra geral, considerando as condições disponibilizadas pelas instituições.

7.2.1 Descrição dos Instrumentos

O primeiro instrumento aplicado foi o Questionário ZTPI (Apêndice A) de Zimbardo e Boyd (2015), que é composto por 56 questões em escala tipo *Likert* de 5 pontos, sendo: (1) Muito falso, (2) Pouco falso, (3) Neutro, (4) Bastante verdadeiro e (5) Muito verdadeiro. Neste instrumento, cinco de perspectivas temporais ou dimensões são consideradas por Boyd e Zimbardo (1999): Passado-negativo, Presente-hedonista, Tempo-futuro, Passado-negativo e Presente-fatalista.

Na versão elaborada por Zimbardo e Boyd (2015) e utilizado neste estudo, a Perspectiva do Tempo Passado-Negativo é composta pelos itens: 4, 5, 16, 22, 27, 33, 34, 36, 50 e 54 ($\alpha=0,82$) à exemplo: “Cometi erros no passado que gostaria de poder desfazer”. A Perspectiva do Tempo Presente-hedonista pelos itens: 1, 8, 12, 17, 19, 23, 26, 28, 31, 32, 42, 44, 46, 48 e 55 ($\alpha=0,79$), como, “Acredito que se reunir com os amigos para uma festa é um dos prazeres importantes da vida.” As questões 6, 9, 10, 13, 18, 21, 24, 30, 40, 43, 45, 51 e 56 ($\alpha=0,77$) compõem a Perspectiva de Tempo futuro e contemplam itens, como, “Eu acredito que o dia de uma pessoa deve ser planejado com antecedência, todas as manhãs.” Já a Perspectiva do Tempo Passado Positivo é composta pelos itens 2, 7, 11, 15, 20, 25, 29, 41 e 49 ($\alpha=0,80$) e abordam questões de percepções positivas sobre o passado, como por exemplo, “Lembranças felizes de bons tempos me vêm à mente inesperadamente”. E para finalizar, a perspectiva do tempo presente-fatalista é determinada pelos itens: 3, 14, 35, 37, 38,

39, 47, 52 e 53 ($\alpha=0,74$) à exemplo: “A sorte muitas vezes compensa mais do que o trabalho duro”.

O segundo instrumento utilizado na pesquisa foi o QSEA - Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica (Apêndice B) de Osti e Almeida (2018). No início deste questionário havia duas afirmativas a serem preenchidas. A primeira delas era “Estou no curso de primeira escolha”, e o estudante deveria marcar “sim” ou “não”. A segunda era “Horas de estudo semanal fora do período de aula” e uma linha para que o estudante anotasse a quantidade de horas utilizando numerais.

O QSEA é composto por 34 questões também em escala tipo *Likert* de 5 pontos, sendo: (1) muito insatisfeito, (2) insatisfeito, (3) nem insatisfeito/nem satisfeito, (4) satisfeito e (5) muito satisfeito. Trata-se de um questionário com seis dimensões de satisfação e experiência acadêmica: Institucional, Profissional, Interpessoal, Recursos Econômicos, Aprendizagem e rendimento, e ensino.

A dimensão institucional é composta pelos itens 3, 10, 14, 18 e 22, à exemplo, “mobiliário e o equipamento das salas de aula”, a profissional é formada pelos itens 1, 4, 13, 16, 29 e 32, os quais dispõe de afirmações sobre satisfação do estudante em relação ao curso e a carreira profissional, como por exemplo, “a ligação das matérias com a profissão que desejo ter”. A terceira dimensão aborda as relações interpessoais, sendo os itens, 6, 20, 24, 26, 28, 30 e 34, a qual possui questões, como, “participar em festas ou convívios com outros estudantes”. Sobre os recursos econômicos, tem-se os itens 5, 8, 15, 23, 27 e 31, à exemplo, “Ter dinheiro suficiente para participar nas festas estudantis”. A dimensão de ensino e Aprendizagem e rendimento é composta pelos itens 7, 9, 11, 17, 19 e 33 e as afirmações eram a respeito da satisfação do participante com o próprio processo, como, “o meu nível de participação nas aulas”. E por fim, a dimensão ensino, formada por quatro itens (2, 12, 21 e 25) que busca avaliar a satisfação em relação ao ensino, à por exemplo, “A qualidade de disciplinas que tenho no curso”.

O terceiro instrumento, a Escala de Engajamento Escolar EAE-E4D de Veiga (2013) é uma escala quadridimensional, de origem portuguesa que foi num primeiro momento aplicada com alunos da educação básica, mas, com sugestões de utilização para o Ensino Superior, adaptada para o português brasileiro e composta por 20 itens de escala *tipo Likert* de 6 pontos, sendo, (1) discordo totalmente, (2) discordo bastante, (3) mais discordo que concordo, (4) mais concordo que discordo, (5) concordo

bastante e (6) concordo totalmente. Suas dimensões são quatro: engajamento comportamental, engajamento afetivo, engajamento agente e engajamento cognitivo.

Os itens 1, 2, 3, 4 e 5 ($\alpha = 0,62$), compõem a dimensão cognitiva e à exemplo “Quando escrevo os meus trabalhos, planejo primeiro o que vou escrever”. a dimensão de engajamento afetivo é composta pelos itens 6, 7, 8, 9, 10 ($\alpha = 0,81$) à exemplo “a minha faculdade é um lugar onde eu sinto que as pessoas gostam de mim”. A dimensão de engajamento comportamental contém os itens 11, 12, 13, 14 e 15 ($\alpha = 0,78$) e têm questões como “Quando vou à faculdade, mato as aulas”; A dimensão de engajamento agente é determinada pelos itens 16, 17, 18, 19 e 20 ($\alpha = 0,74$), que contemplam questões como “As expectativas de emprego na área do meu curso.”

7.3 PROCEDIMENTOS

A coleta de dados com a amostra total ($n=676$) atendeu às seguintes etapas: análise do juiz linguista, análise dos itens pelos juízes expertise, estudo piloto do instrumento e validade semântica do item. A aplicação dos instrumentos ocorreu após a aprovação deste estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa, que atende as exigências da Resolução nº 510/2016 e aos complementos do Conselho Nacional de Saúde, conforme consta no Parecer nº 5.195.616. (Anexo B).

Todos os participantes responderam aos instrumentos após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Não foi necessária aplicação com pais ou responsáveis, visto que, um dos critérios para participação foi ser maior de idade. A coleta teve duração aproximada de 30 minutos. Cada participante respondeu a dois instrumentos simultaneamente, o Questionário ZTPI (Zimbardo e Boyd, 2015) e o QSEA - Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica de Osti e Almeida (2018), sendo que, cada grupo dos instrumentos foi identificado por um número e entregue a um aluno, por exemplo, uma cópia do Questionário ZTPI e um QSEA tinha o número 1 e foi entregue a um participante, uma outra cópia dos dois tinha o número 2, e assim sucessivamente para que cada participante fosse identificado nos dois instrumentos.

Cabe elucidar que a coleta na amostra geral foi feita em tempos diferentes a depender da autorização efetiva pelas instituições participantes e respectivos

colegiados de curso. Por essa via, inicialmente no primeiro tempo da coleta foram aplicados os instrumentos Questionário ZTPI de Zimbardo e Boyd, 2015, e o QSEA - Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica de Osti e Almeida (2018). Já no segundo tempo, de duas a quatro semanas após a aplicação dos dois primeiros instrumentos, incluiu-se também o instrumento Escala de Engajamento Escolar EAE-E4D de Veiga (2013). Cabe mencionar que o terceiro instrumento também foi identificado por número, sendo respondido pelo mesmo participante.

7.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise de dados foram utilizadas às estatísticas descritiva (médias, desvio padrão e índices percentuais) e inferencial (análise fatorial confirmatória, correlação de *Pearson*, análise de regressão linear simples pelo método *Enter* e testes de diferenças, como ANOVA). Essa escolha se deveu pois os dados apresentaram distribuição normal (curva de Gauss). Os programas utilizados foram o IBM SPSS *Statistics for Windows*®, *JASP for Windows* e o software *Mplus* (versão 7) (MUTHÉN; MUTHÉN, 2012).

Empregou-se a análise fatorial confirmatória (AFC) para o Inventário de Perspectiva de Tempo e a Escala de Engajamento EAE-E4D, que são métodos de mensuração para averiguar a adequação das citadas análises para a amostra investigada. Averiguou-se os índices comparativos de ajuste: o *Comparative Fit Index* (CFI), o *Tucker Lewis Index* (TLI) e a estatística raiz quadrada média do erro de aproximação, o *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) (90% de intervalo de confiança).

O RMSEA dos instrumentos foi mencionado, verificando o erro médio de aproximação populacional em matrizes de covariância. Apresentou-se como valor desejável índices inferiores a 0,05, mas com pontuações aceitáveis até 0,08. Vale observar que os indicadores CFI, TLI e RMSEA são amplamente encontrados em análises fatoriais do tipo confirmatória, com o uso de análise paralela ou do teste de *scree plot*.

Para a mensuração de *M* e *DP*, empregou-se nas análises descritivas o teste *t Student*, e para em descrições binárias e ANOVA para análises comparativas e

inferenciais entre grupos. Para alcançar os objetivos referentes às correlações, foram realizadas análises correlacionais de *Pearson* entre a PTF, Satisfação Acadêmica e Engajamento. Por fim, realizou-se a análise de regressão linear com o método *Enter* para as correlações de *Pearson* significativas. Os resultados das análises mencionadas serão expostos na seção a seguir.

8 RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos por meio das análises previstas. Eles serão divididos em seis seções. A primeira apresenta os resultados das análises de validade semântica e de conteúdo para os três instrumentos. A segunda expõe os advindos do estudo piloto. A terceira seção evidencia os valores resultantes das análises que buscaram as evidências de validades psicométricas da escala de PTF, seguido das análises descritivas e comparativas do construto. A quarta seção apresenta a análise de consistência interna da QSEA e as análises descritivas e comparativas relacionadas à satisfação acadêmica. A quinta seção elucida as análises que buscaram as evidências psicométricas EAE-E4D, bem como, os resultados das análises descritivas e comparativas sobre o engajamento. Por fim, a sexta seção expõe os resultados da análise correlacionais entre os três construtos.

8.1 VALIDADE DE CONTEÚDO E SEMÂNTICA: RESULTADOS DAS ANÁLISES PARA BUSCA DE EVIDÊNCIAS

A fim de alcançar o objetivo específico de buscar evidências de validade de conteúdo e validade semântica para o ZTPI - Inventário de Perspectiva de Tempo, esta seção elucida o parecer dos juízes e dos estudantes do estudo piloto sobre o ZTPI, QSEA e o EAE-E4D. Para averiguar a validade de conteúdo de cada instrumento, foram coletados e organizados os índices de concordância entre os juízes. Após a análise do conteúdo realizada pelos juízes, os instrumentos foram aplicados com a amostra piloto ($n=9$) com o objetivo de verificar inteligibilidade dos itens e possíveis sugestões de cunho semântico.

Nesta etapa, seguiu-se o critério sugerido por Pasquali (2017) cujo valor mínimo deve ser de 80% de concordância entre os juízes para a permanência do item. A seguir, as Tabelas 4, 5 e mostram os valores alcançados, sendo a Tabela 4 sobre os itens que buscaram verificar a PTF, a Tabela 4 sobre a satisfação com a experiência acadêmica e a Tabela sobre o Engajamento escolar – escala EAE-E4D.

Tabela 4- Índice de concordância entre os juízes pertinente aos itens do instrumento de PTF – ZTPI.

PTF	Itens	J1	J2	J3	% de concordância
Passado Negativo	4	C	C	C	100
	5	C	C	C	100
	16	C	C	C	100
	22	C	C	C	100
	27	C	C	C	100
	33	C	C	C	100
	34	C	C	C	100
	36	C	C	C	100
	50	C	C	C	100
	54	C	C	C	100
Presente Hedonista	1	C	C	C	100
	8	C	C	C	100
	12	C	C	C	100
	17	C	C	C	100
	19	C	C	C	100
	23	C	C	C	100
	26	C	C	C	100
	28	C	C	C	100
	31	C	C	C	100
	32	C	C	C	100
	42	C	C	C	100
	44	C	C	C	100
	46	C	C	C	100
	48	C	C	C	100
55	C	C	C	100	
Tempo Futuro	6	C	C	C	100
	9	C	C	C	100
	10	C	C	C	100
	13	C	C	C	100
	18	C	C	C	100
	21	C	C	C	100
	24	C	C	C	100
	30	C	C	C	100
	40	C	C	C	100
	43	C	C	C	100
45	C	C	C	100	
51	C	C	C	100	
56	C	C	C	100	
Passado Positivo	2	C	C	C	100
	7	C	C	C	100
	11	C	C	C	100
	15	C	C	C	100
	20	C	C	C	100
	25	C	C	C	100
	29	C	C	C	100
	41	C	C	C	100
49	C	C	C	100	
3	C	C	C	100	
14	C	C	C	100	

Presente Fatalista	35	C	C	C	100
	37	C	C	C	100
	38	C	C	C	100
	39	C	C	C	100
	47	C	C	C	100
	52	C	C	C	100
	53	C	C	C	100

Fonte: a própria autora

Em relação ao parecer dos juízes sobre os itens, observou -se uma concordância com o conteúdo apresentado por Zimbardo e Boyd (2015). Algumas sugestões foram feitas pelos juízes em relação a alguns termos e todas foram seguidas conforme o Quadro 3.

Quadro 3- Itens do instrumento de mensuração da PTF após as análises de conteúdo dos juízes.

Item	Versão original enviada aos juízes para análise	Adequação recomendada pelos juízes	Versão final com as adequações recomendadas pelos juízes
1	Acredito que se reunir com os amigos para uma festa é um dos prazeres importantes da vida.	Adequação semântica: passar para a primeira pessoa do singular.	Acredito que me reunir com os amigos para uma festa é um dos prazeres importantes da vida.
34	É difícil para mim esquecer imagens desagradáveis da minha juventude.	Adequação de conteúdo: trocar a palavra “juventude” por “passado”, visto que, muitos universitários vivenciam a juventude no presente.	É difícil para mim esquecer imagens desagradáveis do meu passado .
56	Sempre haverá tempo para pôr em dia meu trabalho.	Adequação de conteúdo: suprimir a palavra “trabalho” e inserir “demandas”, pois, não se trata de emprego, e poderia provocar equívocos na compreensão	Sempre haverá tempo para pôr em dia as minhas demandas .

Fonte: a própria autora

Em relação ao QSEA, instrumento que mensura a satisfação com a experiência acadêmica, pode-se observar na Tabela 5 que todos os juízes concordaram com o conteúdo dos itens e não houve solicitação de adequação semântica dos itens.

Tabela 5 - Índice de concordância entre os juízes pertinente aos itens do instrumento QSEA – Satisfação com a experiência acadêmica.

QSEA	Itens	J1	J2	J3	% de concordância
Institucional	3	C	C	C	100
	10	C	C	C	100
	14	C	C	C	100
	18	C	C	C	100
	22	C	C	C	100
Profissional	1	C	C	C	100
	4	C	C	C	100
	13	C	C	C	100
	16	C	C	C	100
	29	C	C	C	100
	32	C	C	C	100
Interpessoal	6	C	C	C	100
	20	C	C	C	100
	24	C	C	C	100
	26	C	C	C	100
	28	C	C	C	100
	30	C	C	C	100
	34	C	C	C	100
Recursos Econômicos	5	C	C	C	100
	8	C	C	C	100
	15	C	C	C	100
	23	C	C	C	100
	27	C	C	C	100
	31	C	C	C	100
Aprendizagem e rendimento	7	C	C	C	100
	9	C	C	C	100
	11	C	C	C	100
	17	C	C	C	100
	19	C	C	C	100
	33	C	C	C	100
Ensino	2	C	C	C	100
	12	C	C	C	100
	21	C	C	C	100
	25	C	C	C	100

Fonte: a própria autora

De modo geral, a amostra do estudo piloto não demonstrou dificuldade para a compreensão dos conteúdos dos itens, apenas uma estudante pediu para que fosse explicado o significado da palavra “suficiência”, presente no item 27 da QSEA “a suficiência dos meus recursos econômicos para as despesas diárias”.

Sobre o Inventário de PTF – ZTPI, os participantes também não evidenciaram dificuldades, contudo, fizeram duas sugestões de adequações semânticas com o intuito de facilitar a compreensão para os próximos participantes. As referidas sugestões estão dispostas no Quadro 4.

Quadro 4 - Itens do instrumento de mensuração da PTF após o estudo piloto.

Item	Versão original enviada aos juízes para análise	Adequação recomendada pelos juízes	Versão final com as adequações recomendadas pelos juízes
6	Eu acredito que o dia de uma pessoa deve ser planejado com antecedência, todas as manhãs.	Adequação de conteúdo: suprimir “todas as manhãs”, visto que, pode-se ter planejado o dia seguinte na noite anterior.	Eu acredito que o dia de uma pessoa deve ser planejado com antecedência.
13	Cumprir os prazos de amanhã e fazer outros trabalhos necessários vêm antes do jogo de hoje à noite.	Adequação semântica: substituir a palavra “jogo” por “lazer”.	Cumprir os prazos de amanhã e fazer outros trabalhos necessários vêm antes do lazer de hoje à noite.

Fonte: a própria autora

Diante da solicitação dos alunos, a adequação semântica e de conteúdo solicitadas pelos participantes do estudo piloto foram feitas. Na sequência, a Tabela 6 evidencia o parecer dos juízes sobre a Escala EAE- E4D.

Tabela 6 - Índice de concordância entre os juízes pertinente aos itens do instrumento Escala EAE-E4D - Engajamento escolar.

EAE- E4D	Itens	J1	J2	J3	% de concordância
Engajamento Comportamental	11	C	C	C	100
	12	C	C	C	100
	13	C	C	C	100
	14	C	C	C	100
	15	C	C	C	100
Engajamento Afetivo	6	C	C	C	100
	7	C	C	C	100
	8	C	C	C	100
	9	C	C	C	100
	10	C	C	C	100
Engajamento Agente	16	C	C	C	100
	17	C	C	C	100
	18	C	C	C	100
	19	C	C	C	100
	20	C	C	C	100
Engajamento Afetivo	1	C	C	C	100
	2	C	C	C	100
	3	C	C	C	100
	4	C	C	C	100
	5	C	C	C	100

Fonte: a própria autora

A respeito da Escala EAE-E4D - Engajamento escolar, não houve sugestão sobre os itens e os juízes confirmaram em 100% a confiabilidade do conteúdo dos itens. Algumas adequações no texto dos itens foram realizadas antes mesmo da apresentação para os juízes e da aplicação do estudo piloto, que consistiu na troca do termo “escola” por “faculdade”, pois, o seu modelo original foi aplicado com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio Português (Veiga, 2013), e, posteriormente, com amostras de universitários nos estudos de Covas e Veiga (2017) e Fernandes et al. (2016).

No tópico a seguir, serão apresentados os resultados do estudo piloto realizados com as duas primeiras escalas, a QSEA e a ZTPI. É válido mencionar que não foi feito estudo piloto com a EAE-E4D porquê ela foi aplicada em outro tempo devido as especificidades das instituições participantes.

8.2 RESULTADO DO ESTUDO PILOTO

Os dois instrumentos aplicados no primeiro momento, tanto a escala ZTPI quanto o questionário QSEA são de escala tipo *Likert* de 5 pontos. A partir do estudo piloto, com 9 universitários do curso de Pedagogia do sexo feminino, cuja média de idade foi 19,7. Os dados foram submetidos às análises estatísticas para obtenção das médias, do desvio padrão e das pontuações máxima e mínima alcançadas pelos universitários em cada dimensão dos dois instrumentos que investigaram a PTF e a satisfação com a experiência acadêmica. A Tabela 7 elucida os dados supracitados.

Tabela 7 - Médias, *DP* e pontuações máxima e mínima no estudo piloto: dimensões dos instrumentos.

Instrumentos	Dimensões	<i>M</i>	<i>DP</i>	Pontuação Máxima	Pontuação Mínima
ZTPI (PTF)	Passado Positivo	3,08	1,11	37	19
	Presente Hedonísta	3,55	1,13	64	45
	Tempo Futuro	3,58	1,19	57	36
	Passado Negativo	4,12	1,12	36	26
	Passado Fatalista	2,86	1,22	35	18
Satisfação Acadêmica QSEA	Institucional	3,64	0,88	24	12
	Profissional	4,05	0,94	30	11
	Interpessoal.	3,93	0,89	35	18
	Recursos Econômicos	3,38	0,78	27	13
	Aprendizagem e Rendimento Ensino	3,95	0,75	30	15
		4,13	0,83	20	10

Fonte: a própria autora.

8.3 RESULTADO SOBRE PERSPECTIVA TEMPORAL

Nesta seção, serão apresentados todos os resultados das análises que concernem ao construto da Perspectiva de Tempo Futuro. As análises realizadas foram: AFC do instrumento ZTPI, análises descritivas e comparativas e as análises com o teste *t Student* e ANOVA.

8.3.1 Resultados da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para a ZTPI

Com o objetivo de testar o modelo fatorial da escala ZTPI, aplicou-se a AFC, respeitando a estrutura estabelecida pelos autores Zimbardo e Boyd (2015). As análises foram realizadas por intermédio dos dados coletados com 676 universitários de diferentes cursos de graduação matriculados em diferentes semestres, distribuídos em planilha por turma de forma aleatória. Após todos os dados serem organizados, foram submetidos à avaliação da medida de adequação da amostra para a realização da análise fatorial confirmatória – AFC. Como referência, foram utilizados os estimadores WLSMV mínimos quadrados ajustados com parametrização delta.

A primeira etapa consistiu nas análises iniciais que possibilitam a confirmação a adequação do modelo fatorial proposto na ZTPI por meio da AFC (Análise Fatorial Confirmatória). A segunda etapa apresentou os índices obtidos nas análises descritivas e comparativas sobre a PTF.

A fim de apontar a magnitude divergente entre as matrizes estimadas e as observadas, a qual possibilita testar probabilidade de ajuste dos dados coletados ao modelo teórico em questão, obteve-se o resultado advindo da razão entre o índice do qui-quadrado (χ^2) e os graus de liberdade (gl). O valor obtido foi inferior a 3 (2,64; $\chi^2=3894.772$; $gl = 1473$), o que significa um ajuste aceitável do modelo. Neste aspecto, Kline (2015) indicam que índices resultantes da razão χ^2/gl entre 1 e 3 são considerados desejáveis.

Também foram calculados os índices de ajuste comparativo – o CFI (*Comparative Fit Index*) e o TLI (*Tucker Lewis Index*). No CFI foi obtido 0.794 e no TLI 0.785, índices menos expressivos, porém, considerados aceitáveis quando não comparados a outro modelo. Ao calcular o RMSEA, obteve-se um resultado de 0.049, considerado um ajustamento adequado para esta estrutura, pois, segundo Noronha, Pinto e Ottati, (2016), são esperados resultados menores que 0.05 e aceitáveis até 0,08.

A partir dos resultados da AFC, verificou-se a confirmação do modelo proposto da ZTPI com algumas ressalvas. A estrutura da escala elaborada por Zimbardo e Boyd (2015) continha 56 itens divididos em 5 dimensões: Passado-negativo (itens: 4, 5, 16, 22, 27, 33, 34, 36, 50 e 54), Presente-hedonista (itens: 1, 8, 12, 17, 19, 23, 26, 28, 31, 32, 42, 44, 46, 48 e 55), Tempo-futuro (itens: 6, 9, 10, 13, 18, 21, 24, 30, 40, 43, 45,

51 e 56), Passado-positivo (itens: 2, 7, 11, 15, 20, 25, 29, 41 e 49) e Presente-fatalista (itens: 3, 14, 35, 37, 38, 39, 47, 52 e 53).

Na estrutura do referido estudo, após a AFC, 39 itens permaneceram, e a dimensão Passado-positivo não se confirmou, pois, todos os itens ficaram com carga negativa. No fator 1, Passado-negativo, todos os itens obtiveram índices de α superiores a 0,300. No fator 2, Presente-hedonista, os itens 1 ($\alpha=0,176$), 17 ($\alpha=0,290$) e 55 ($\alpha=0,255$) foram descartados devido aos índices baixos dos α , e os itens 48 e 55 não carregaram neste fator. No fator 3, Tempo-futuro, os itens 6, 10, 13, 21, 30, 50, 43 e 45 permaneceram com α = aceitáveis, enquanto os itens 18 ($\alpha=0,225$) e 51 ($\alpha=0,202$) foram descartados devido ao α , e o 9 e 56 devido ao α negativo. Por fim, o fator 4, Presente-fatalista, mantiveram-se todos itens 3, 14, 35, 37, 38, 39, 47, 52 e 53 com α acima de 0,300. Portanto, constatou-se a perda de 17 itens do total de 56.

Na Tabela 8, são apresentas as cargas fatoriais dos itens e os coeficientes de *alpha de Cronbach* de cada dimensão após as análises para os dados coletados com a amostra total ($n=676$) deste estudo.

Tabela 8 - Distribuição dos itens da ZTPI por dimensão e as cargas fatoriais após a AFC.

Nº	Questões	1	2	3	4	Alpha Total-Dim.
4	Eu frequentemente penso no que deveria ter feito de diferente em minha vida.	0,519				
5	Minhas decisões são, em sua maioria, influenciadas por pessoas e coisas ao meu redor.	0,413				
16	As experiências dolorosas do passado continuam a se repetir em minha mente.	0,849				Passado Negativo $\alpha = 0,80$
22	Já recebi minha cota de abuso e rejeição no passado.	0,544				
27	Cometi erros no passado que gostaria de poder desfazer.	0,681				
33	As coisas raramente funcionam como eu esperava.	0,483				

34	É difícil para mim esquecer imagens desagradáveis do meu passado.	0,801	
36	Mesmo quando estou curtindo o momento atual, sou atraído de volta a comparações com experiências semelhantes do passado.	0,922	
50	Eu penso nas coisas ruins que aconteceram comigo no passado.	0,954	
54	Eu penso nas coisas boas que eu perdi na minha vida.	0,685	
<hr/>			
8	Faço as coisas por impulso.	0,658	
12	Quando ouço minha música favorita, eu frequentemente perco a noção do tempo.	0,408	
48	Prefiro amigos espontâneos ao invés de previsíveis.	0,386	Presente Hedonista $\alpha = 0,73$
19	O ideal seria que eu vivesse cada dia como se fosse meu último.	0,504	
23	Eu tomo decisões no calor do momento.	0,802	
26	É importante colocar emoção na minha vida.	0,358	
28	Acho que é mais importante gostar do que você está fazendo do que fazer o trabalho a tempo.	0,498	
31	Assumir riscos evita que minha vida se torne chata.	0,375	
32	Para mim, é mais importante aproveitar a caminhada da vida do que me concentrar apenas no destino.	0,325	
42	Eu corro riscos para colocar emoção na minha vida.	0,512	
44	Eu frequentemente sigo meu coração mais do que minha cabeça.	0,576	
46	Eu me pego sendo arrastado pela emoção do momento.	0,805	
<hr/>			

6	6. Eu acredito que o dia de uma pessoa deve ser planejado com antecedência.	0,412	
10	Quando quero alcançar algo, eu estabeleço metas e penso em meios específicos para alcançá-las.	0,394	
13	Cumprir os prazos de amanhã e fazer outros trabalhos necessários vêm antes do lazer de hoje à noite.	0,431	Tempo Futuro $\alpha = 0,61$
21	Eu cumpro minhas obrigações com amigos e autoridades dentro do prazo.	0,337	
30	Antes de tomar uma decisão, eu avalio os custos e os benefícios.	0,408	
40	Eu concluo projetos no prazo fazendo um progresso constante.	0,346	
43	Eu faço listas de coisas a fazer.	0,478	
45	Sou capaz de resistir às tentações quando sei que há trabalho a ser feito.	0,322	
3	O destino determina muitas coisas em minha vida.	0,344	
14	Já que o que deve ser, será, o que eu faço não importa muito.	0,396	
35	Ter que pensar em metas e resultados tira de mim o prazer no processo e ritmo de minhas atividades.	0,569	
37	Você não consegue realmente planejar o futuro, porque as coisas mudam muito.	0,685	Presente Fatalista $\alpha = 0,68$
38	O caminho da minha vida é controlado por forças as quais não posso influenciar.	0,579	
39	Não faz sentido se preocupar com o futuro, já que não há nada que eu possa fazer sobre ele de qualquer forma.	0,596	
47	A vida hoje é muito complicada, eu prefiro a vida mais simples do passado	0,443	

52	Gastar o que ganho com prazeres hoje é melhor do que economizar para a segurança de amanhã.	0,638
53	A sorte muitas vezes compensa mais do que o trabalho duro.	0,467

Fonte: a própria autora

Sendo assim, foi possível comprovar as evidências de validade da estrutura interna dos itens integrantes de cada fator, sendo o primeiro a dimensão Passado-negativo com 10 itens e o $\alpha=0,80$, a dimensão Presente-hedonista com 12 itens e $\alpha=0,73$, o Tempo-futuro com 8 itens e $\alpha=0,61$, e por fim, a dimensão Presente-fatalista com 9 itens e $\alpha=0,68$, totalizando 39 itens. No tópico a seguir serão apresentados os resultados das análises descritivas e comparativas sobre a PTF.

8.3.2. Resultados das análises descritivas e comparativas: ZTPI

A fim de identificar a qualidade da PTF dos estudantes universitários participantes, foram realizadas as análises descritivas e comparativas com o ZTPI, sendo assim, índices apresentados nesta seção resultaram das análises que consideraram a participação de todos os estudantes ($N=676$).

Tabela 9: Análise descritiva por dimensão da escala ZTPI.

Dimensões Da PTF	M	DP	Min	Max
Presente Hedonista	38,26	7,26	16	58
Tempo Futuro	28,83	4,81	8	40
Passado Negativo	30,51	7,53	11	49
Presente Fatalista	22,68	5,79	9	45

Fonte: a autora.

Os índices supracitados evidenciaram que para a dimensão presente hedonista obteve a maior média, seguida do passado negativo, tempo futuro e presente fatalista. Em relação às análises comparativas, aplicou-se o teste *t* de *Student* com o objetivo de investigar eventuais diferenças entre a PTF para os estudantes de instituição pública ou particular, sexo feminino e masculino, estar no curso de primeira escolha

ou não. Na tabela a seguir, é apresentada a comparação da PT entre universitários de instituição pública e particular.

Tabela 10: Análise comparativa por dimensão da PT entre estudantes de instituição pública e particular

Dimensão	Faculdade	N	M	DP
Passado Negativo	PU	210	30,07	7,46
	PA	465	30,70	7,55
Presente Hedonista	PU	210	37,12	7,17
	PA	466	38,77	7,25
Tempo Futuro	PU	210	28,78	5,12
	PA	466	28,86	4,67
Presente Fatalista	PU	209	22,41	5,98
	PA	466	22,81	5,71

PU- Utilizado para designar instituição pública. PA – Utilizado para designar instituição particular.

Fonte: a própria autora

A partir dos resultados acima, as pontuações obtidas das análises dos dados coletados junto ao total de universitários revelaram uma média maior em todas as dimensões da PT para os estudantes da instituição particular. Em relação às máximas e mínimas, na dimensão de passado negativo, a mínima foi 11 e a máxima 49. Na dimensão presente hedonista, a mínima foi 16 e máxima 58. Na dimensão de tempo futuro, a pontuação variou entre 8 e 40 e na dimensão presente fatalista, os resultados indicaram pontuação mínima de 9 e máxima de 45 pontos.

A fim de investigar diferenças significativas entre os índices apresentados em relação à instituição pública e particular, aplicou-se o teste *t* de *Student*. Os resultados indicaram que não foram encontradas diferenças significativas entre as instituições quanto às dimensões da PT dos universitários da presente amostra. Na tabela 11, logo abaixo, tem-se os resultados descritivos em relação aos estudantes estarem cursando a graduação de primeira escolha ou não.

Tabela 11- Análise comparativa da PT entre os estudantes que estão no curso de primeira escolha e os que não estão.

Dimensões da PT	1º Escolha	M	DP
Presente Hedonísta	S	38,20	7,70
	N	38,55	7,65
Tempo Futuro	S	28,71	4,86
	N	28,85	4,65
Passado Negativo	S	30,71	7,40
	N	30,21	7,67
Presente Fatalista	S	22,63	5,90
	N	22,90	5,62

Fonte: a própria autora

Verifica-se por meio da tabela 11 que as médias foram muito próximas em cada dimensão entre os estudantes que estão cursando uma faculdade que foi sua primeira escolha e os que estão cursando por outras razões. Os resultados obtidos nas análises realizadas com o teste *t* de *Student* indicaram que não foram encontradas diferenças significativas entre estar cursando a graduação de primeira escolha ou não. Análises relacionadas ao sexo também foram realizadas e estão dispostas na Tabela 12.

Tabela 12: Análise comparativa por dimensão da PT entre estudantes do sexo masculino e feminino.

Dimensões da PT	Sexo	M	DP
Presente Hedonísta	M	37,81	7,09
	F	38,39	7,32
Tempo Futuro	M	29,60	4,45
	F	28,60	4,89
Passado Negativo	M	30,69	7,54

	F	30,45	7,53
Presente Fatalista	M	22,22	5,10
	F	22,82	5,98

Fonte: a própria autora

A comparação das pontuações das médias para os sexos feminino e masculino apresentam resultados a ser mencionados. Os dados mostram que os homens da amostra têm níveis mais altos nas dimensões de tempo futuro e passado negativo, enquanto as mulheres na dimensão presente fatalista e presente hedonista. A partir do teste *t* de *Student*, verificou-se que não houve diferenças significativas para as dimensões de PTF por sexo dos participantes.

Também foram desenvolvidas análises sobre as horas de estudo no intuito de identificar possíveis diferenças. Cabe ressaltar que no questionário QSEA havia um campo em que os estudantes marcavam as horas de estudos semanais além do período na universidade. Para tanto, foi empregado o teste de variância ANOVA e partir de uma divisão: os que estudam de 0 a 20 horas semanais, 21 a 40 horas, 41 a 60 e acima de 60 horas. Na Tabela 13 serão apresentados os resultados da análise comparativa.

Tabela 13: Análise comparativa da PT por horas de estudo semanal.

Dimensão	Horas de estudo	N	M	DP
Passado Negativo	De 0 a 20	188	31,26	7,522
	De 21 a 40	464	30,22	7,596
	De 41 a 60	19	30,74	5,905
	Acima de 60	4	27,25	5,737
	Total	675	30,51	7,530
Presente Hedonista	De 0 a 20	188	38,38	7,502
	De 21 a 40	465	38,31	7,232
	De 41 a 60	19	35,89	6,437
	Acima de 60	4	37,00	1,414
	Total	676	38,26	7,268
Tempo Futuro	De 0 a 20	188	28,59	4,880
	De 21 a 40	465	28,89	4,825
	De 41 a 60	19	29,63	4,219
	Acima de 60	4	30,00	2,582
	Total	676	28,83	4,812

	De 0 a 20	188	23,50	5,792
Presente	De 21 a 40	464	22,41	5,756
Fatalista	De 41 a 60	19	21,84	6,353
	Acima de 60	4	20,00	6,000
	Total	675	22,68	5,797

Fonte: a própria autora

A partir da análise comparativa de horas de estudo por dimensão da PTF, apesar de das diferenças entre as médias, resultados obtidos pelas das análises realizadas com o teste ANOVA mostraram que não foram encontradas diferenças significativas entre os universitários que estudam de 0 a 20 horas semanais, os que estudam 21 a 40 horas, 41 a 60 horas, e os que estudam mais de 60 horas em relação as dimensões da PT.

A amostra total ($N=676$) foi composta por universitários do 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, e 9º semestre. No intuito de comparar as dimensões da PT por curso, foram realizadas análises comparativas com o teste ANOVA. Os resultados evidenciaram que a maior média na dimensão Passado negativo foi $M=32,14$ com $DP=6,34$ para estudantes do 8º semestre, e a menor para o 9º semestre, com $M=26,81$ e $DP=8,2$.

Para a dimensão de Presente Hedonista, os resultados apontaram a maior média para os universitários do 5º semestre, sendo $M=39,30$ com $DP= 7,19$, e a menor para o 2º com $M=36,92$ e $DP=6,73$. Em relação à dimensão Tempo Futuro, a maior média foi indicada para os estudantes do 8º semestre, $M=31,33$ e $DP= 4,87$ e a menor para o 9º semestre.

Por fim, na dimensão Presente Fatalista, os resultados mostraram que se sentem mais orientados por esta PT também os universitários do 5º semestre, com $M=23,69$ e $DP= 6,00$ e com escore menor os do 9º semestre com $M=20,94$ e $DP=3,66$. Contudo, não foram encontradas diferenças significativas entre os semestres.

Após as análises descritivas e comparativas da PTF, foram realizadas análises também em relação à satisfação acadêmica dos participantes da amostra. No entanto, num primeiro momento foi feita a análise de consistência interna do instrumento que buscou mensurar a satisfação e será abordada no tópico a seguir.

8.4 RESULTADO SOBRE A SATISFAÇÃO ACADÊMICA

Nesta seção, serão apresentados todos os resultados das análises feitas para o construto da satisfação acadêmica. A primeira foi a verificação da consistência interna da QSEA com os dados coletados com a amostra total (N=676), posteriormente, os resultados descritivos e comparativos das análises com o teste *t Student* e ANOVA.

8.4.1 Resultados da verificação da consistência interna da escala QSEA

Para a escala QSEA foi realizada a verificação da consistência interna. Optou-se por esta forma de confirmar as qualidades psicométricas da escala, pois, recentemente seu modelo foi confirmado em uma amostra brasileira (Osti, Almeida, 2018). Os resultados mostraram índices satisfatórios, consolidando assim, boas qualidades psicométricas da escala. As seis dimensões da satisfação acadêmica do modelo original permaneceram: institucional, profissional, interpessoal, recursos econômicos, aprendizagem e rendimento e ensino. A escala na íntegra pode ser visualizada no Apêndice C deste estudo.

Os dados utilizados para esta verificação foram os coletados com a amostra de 676 universitários. A primeira dimensão, a Institucional, composta por 5 itens e o $\alpha=0,70$, a dimensão profissional possui 5 itens e o $\alpha=0,78$. Já a dimensão relações interpessoais, os 7 itens se conformaram com $\alpha=0,75$. A dimensão econômica teve o maior alpha, sendo, $\alpha=0,84$ e os 6 itens. A aprendizagem e rendimento teve $\alpha=0,79$ com 6 itens. Por fim, a dimensão ensino com 4 itens e $\alpha = 0,70$.

Desta maneira, os resultados apontam a QSEA como um instrumento confiável para mensurar a satisfação acadêmica de universitários. Ainda nesta seção, no tópico a seguir, serão apresentados os resultados das análises descritivas e comparativas sobre a satisfação acadêmica dos participantes.

8.4.2 Resultados das análises descritivas e comparativas sobre a Satisfação acadêmica

Com vistas a atender ao objetivo de identificar a qualidade da satisfação acadêmica dos estudantes universitários participantes, foram realizadas as análises

descritivas e comparativas com os dados coletados com a QSEA e serão expostas na sequência. Na Tabela 14 pode-se observar a descrição dos índices das médias, desvio padrão, máxima e mínima por dimensão.

Tabela 14: Análise descritiva por dimensão da escala QSEA

Dimensões	M	DP	Min	Max
Satisfação Acadêmica				
Institucional	18,02	3,58	7	25
Profissional	23,69	3,81	6	30
Interpessoal	25,47	4,71	10	35
Econômica	18,37	4,93	6	30
Aprendizagem e rendimento	21,75	3,74	6	30
Ensino	14,93	2,67	4	20

Fonte: a própria autora.

Conforme foi evidenciado na Tabela 14, a dimensão da Satisfação Acadêmica da amostra total ($N=676$) de universitários que apresentou a maior média foi a dimensão interpessoal, composta por 7 itens. Em seguida da profissional com 5 itens. Já a dimensão Aprendizagem e rendimento de 6 itens, indicou a média de 21,75 para a referida amostra. A dimensão da satisfação com os recursos econômicos, de constituída de 6 itens, a média foi de 18,37, e a dimensão ensino, composta de 4 itens, resultou em $M=14,93$. Posteriormente, foi realizada a análise comparativa por meio do teste t de *Student* para verificar possíveis diferenças na satisfação acadêmica entre estudantes da instituição pública e particular.

Tabela 15: Análises comparativas por dimensão da QSEA entre estudantes de instituição pública e particular.

Dimensão	Faculdade	N	M	DP
Institucional	PU	210	17,52	3,552
	PA	465	18,24	3,585
Profissional	PU	210	23,40	3,705
	PA	466	23,83	3,862
Interpessoal	PU	210	25,09	5,112

	PA	466	25,65	4,526
Recursos	PU	210	16,80	4,806
Econômicos	PA	466	19,07	4,828
Aprendizagem	PU	210	21,54	3,427
e Rendimento	PA	466	21,85	3,872
Ensino	PU	210	14,73	2,575
	PA	466	15,03	2,718

PU- Utilizado para designar instituição pública. PA – Utilizado para designar instituição particular.

Fonte: a própria autora

Como pode ser observado na tabela 15, os estudantes da instituição pública obtiveram média menor do que os que cursam a graduação na instituição particular nas dimensões de satisfação com a instituição, com o curso no que diz respeito a preparação profissional, na dimensão interpessoal, recursos econômicos, aprendizagem e rendimento e também na dimensão do ensino dos professores, ou seja, em todas as dimensões investigadas por intermédio do QSEA.

E a partir das análises comparativas realizadas pelo teste *t*, os resultados mostraram que houve uma diferença significativa entre os dois grupos de estudantes na dimensão recursos econômicos $p=0,000$. Uma outra análise realizada foi comparar a qualidade da satisfação dos estudantes que estão cursando a graduação de primeira escolha em relação aos que não estão cursando a primeira escolha para a vida profissional. Os resultados estão evidenciados na Tabela 16.

Tabela 16: Análises comparativas da satisfação acadêmica entre os estudantes que estão no curso de primeira escolha e os que não estão.

Dimensões			
Da Satisfação Acadêmica	1º Escolha	<i>M</i>	<i>DP</i>
Institucional	S	18,15	3,69
	N	17,77	3,71
Profissional	S	23,68	3,89
	N	23,72	3,71

	S	25,52	4,68
Interpessoal	N	25,42	4,68
	S	18,45	4,86
Recursos Econômicos	N	18,22	5,96
	S	21,78	3,83
Aprendizagem e rendimento	N	21,70	3,58
	S	14,94	2,69
Ensino	N	14,87	2,66

Fonte: a própria autora

Os resultados obtidos das análises realizadas com o teste t de *Student* indicaram que as médias mais altas obtidas com os estudantes que estão no curso de primeira escolha foram para a dimensão de satisfação institucional ($M=18,15$), interpessoal ($M=25,52$), recursos econômicos ($M=18,45$), aprendizagem e rendimento ($M=21,78$) e ensino ($M=14,94$). Contudo, não foram encontradas diferenças significativas para nenhuma dimensão. Análises relacionadas ao sexo também foram realizadas e estão dispostas na tabela 17.

Tabela 17: Análises comparativas por dimensão da QSEA entre estudantes do sexo masculino e feminino.

Dimensões Da QSEA	Sexo	<i>M</i>	<i>DP</i>
Institucional	M	18,67	3,66
	F	17,82	3,54
Profissional	M	24,46	4,09
	F	23,46	3,70
Interpessoal	M	25,88	4,59
	F	25,35	4,75

	M	20,03	4,78
Recursos Econômicos	F	17,87	4,86
	M	22,19	4,29
Aprendizagem e rendimento	F	21,62	3,49
	M	15,06	2,79
Ensino	F	14,90	2,64

Fonte: a própria autora

Os resultados obtidos das análises realizadas com o teste t de *Student* indicaram as médias mais altas em todas as dimensões para o sexo masculino. E foram encontradas diferenças significativas entre sexo feminino e masculino quanto à satisfação acadêmica dos universitários para dimensão de satisfação profissional $p=0,004$, sendo masculino $M= 24,46$ e feminino $M=23,46$ para a dimensão recursos econômicos $p=0,000$, masculino $M=20,03$ e feminino $M=17,87$. Ou seja, os participantes do sexo masculino se sentem mais satisfeitos com a instituição na qual estudam e com os recursos econômicos que possuem para lidar com as demandas universitárias do que as participantes do sexo feminino.

Análises de variância foram realizadas pelo teste ANOVA a fim de verificar possíveis diferenças entre os estudantes a partir da quantidade semanal de horas dedicadas ao estudo além do horário de aula. O padrão seguido para agrupar os universitários foi o utilizado na ZTPI: de 0 a 20 horas, de 21 a 40 horas, de 41 a 60 horas e acima de 60.

Tabela 18: Análises comparativas da satisfação acadêmica por horas de estudo semanal.

Dimensão	Horas de estudo	N	M	DP
Institucional	De 0 a 20	188	17,78	3,59
	De 21 a 40	464	18,04	3,59
	De 41 a 60	19	19,84	3,11
	Acima de 60	4	17,50	3,10
	Total	675	18,02	3,58
	De 0 a 20	188	23,15	3,86
	De 21 a 40	465	23,88	3,76

Profissional	De 41 a 60	19	24,42	4,14
	Acima de 60	4	24,25	4,85
	Total	676	23,69	3,81
Interpessoal	De 0 a 20	188	25,08	4,83
	De 21 a 40	465	25,56	4,68
	De 41 a 60	19	27,53	4,06
	Acima de 60	4	24,75	5,31
	Total	676	25,47	4,71
Recursos Econômicos	De 0 a 20	188	18,24	4,93
	De 21 a 40	465	18,39	4,91
	De 41 a 60	19	19,21	5,38
	Acima de 60	4	17,00	6,37
	Total	676	18,37	4,93
Aprendizagem E rendimento	De 0 a 20	188	20,96	4,09
	De 21 a 40	465	22,00	3,51
	De 41 a 60	19	23,05	4,28
	Acima de 60	4	23,75	4,11
	Total	676	21,75	3,74
Ensino	De 0 a 20	188	14,78	2,69
	De 21 a 40	465	14,99	2,67
	De 41 a 60	19	15,37	2,79
	Acima de 60	4	14,00	2,30
	Total	676	14,93	2,67

Fonte: a própria autora

As análises ANOVA comparativas entre os grupos de universitários por horas de estudo mostraram uma diferença significativa entre eles na dimensão Aprendizagem e rendimento ($F(28,13,43)=1,98$; $p=0,002$). Portanto, verifica-se que, nesta dimensão os estudantes acima que estudam mais de 60 horas ($M=23,75$) semanais se sentem mais satisfeitos com sua aprendizagem e rendimento, em contrapartida, os estudantes que estudam de 0 a 20 horas, que é a quantidade de horas tida como a menor no padrão para este estudo, se sentem menos satisfeitos com sua aprendizagem e com seu rendimento ($M=20,96$).

No intuito de comparar as dimensões da Satisfação Acadêmica por semestre da graduação, também foram realizadas análises comparativas com o teste ANOVA em relação aos semestres do curso, e pode ser observado na Tabela 19, a seguir.

Tabela 19 – Análise de Variância sobre satisfação acadêmica: comparação entre semestre da graduação.

Dimensão	Semestre	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Institucional	1	119	19,02	3,262
	2	113	18,35	3,346
	3	49	17,16	3,466
	4	23	18,13	3,888
	5	120	18,52	3,062
	6	61	15,84	3,648
	7	153	17,99	3,932
	8	21	16,67	2,904
	9	16	17,31	4,393
	Total	675	18,02	3,588
Profissional	1	119	25,10	3,163
	2	113	24,04	3,435
	3	49	24,29	3,571
	4	23	23,48	4,679
	5	120	23,36	3,908
	6	61	22,54	3,780
	7	154	23,33	4,050
	8	21	22,33	4,041
	9	16	21,44	3,829
	Total	676	23,69	3,816
Interpessoal	1	119	26,27	4,541
	2	113	25,42	4,799
	3	49	24,37	4,808
	4	23	25,74	4,309
	5	120	25,83	4,451
	6	61	24,34	5,003
	7	154	25,54	4,307
	8	21	25,67	7,045
	9	16	23,75	5,961
	Total	676	25,47	4,719

Recursos Econômicos	1	119	20,13	4,631
	2	113	17,43	4,940
	3	49	17,76	5,475
	4	23	18,65	4,141
	5	120	19,22	4,732
	6	61	15,16	4,386
	7	154	18,79	4,573
	8	21	17,19	5,016
	9	16	16,56	5,762
	Total	676	18,37	4,930
Aprendizagem e Rendimento	1	119	22,33	3,664
	2	113	21,64	3,346
	3	49	22,29	3,916
	4	23	21,00	4,011
	5	120	21,78	3,890
	6	61	21,28	3,465
	7	154	21,66	3,789
	8	21	23,00	2,683
	9	16	18,56	4,980
	Total	676	21,75	3,740
Ensino	1	119	15,40	2,388
	2	113	15,56	2,125
	3	49	15,37	2,612
	4	23	15,09	2,922
	5	120	15,28	2,714
	6	61	13,30	2,735
	7	154	14,76	2,715
	8	21	13,76	2,166
	9	16	12,38	3,612
	Total	676	14,93	2,676

Fonte: a própria autora.

A partir do teste ANOVA de comparação dentro da mesma dimensão por semestre, foram obtidas diferenças significativas entre eles na dimensão Institucional ($F(8,666)=5,46; p=0,000$) $p=0,000$, na dimensão Profissional $p=0,000$, Recursos Econômicos $p=0,000$ e Ensino $p=0,000$. Estes resultados retratam que na dimensão de satisfação institucional, conforme os universitários vão avançando na graduação, sua satisfação com a instituição oscila, mas, com tendência a chegar ao final do curso

mais baixa pois, para o 1º $M=19,02$ ($DP=3,26$), para o 2º, $M=18,35$ ($DP=3,34$), para o 3º $M=17,16$ ($DP=3,46$), para o 4º semestre de curso a média foi $M=18,13$ ($DP=3,88$), 5º $M=18,52$ ($DP=3,06$), 6º $M=15,84$ ($DP=3,64$), 7º semestre a média foi $M=17,99$ ($DP=3,93$), 8º $M=16,67$ ($DP=2,90$) e universitário do último semestre obtiveram $M=17,31$ ($DP=3,58$). Contudo, observa-se que até a metade do curso ela é mais alta do que na segunda metade.

A mesma tendência foi identificada na dimensão profissional ($F(8,667)=4,88$; $p=0,000$). As médias dos ingressantes no Ensino Superior foi a maior entre os outros, $M=25,10$ ($DP=3,16$), seguida do 2º semestre com $M=24,04$ ($DP=3,43$). Com os estudantes do 3º semestre a média foi de $M=24,29$ ($DP=3,57$), do 4º $M=23,48$ ($DP=4,67$), com os estudantes do 5º a média foi de $M=23,36$ ($DP=3,90$), do 6º $M=22,54$ ($DP=3,78$), do 7º $M=23,33$ ($DP=4,05$), do 8º $M=22,83$ ($DP=4,04$) e os estudantes do último semestre $M=21,44$ ($DP=3,82$).

A dimensão recursos econômicos ($F(8,667)=7,22$; $p=0,000$), que também mostrou diferenças significativas, não evidenciou tendência a diminuir conforme o semestre. Como pode ser observado, o 1º semestre teve a média $20,13$ ($DP=4,63$) o 2º $M=17,43$ ($DP=4,94$), o 3º $M=17,76$ ($DP=5,47$), o 4º $M=18,65$ ($DP=4,14$), o 5º $M=19,22$ ($DP=4,73$), o 6º $M=15,16$ ($DP=4,38$), o 7º $M=18,79$ ($DP=4,57$), 8º $M=17,19$ ($DP=5,01$) e 9º semestre $M=16,56$ ($DP=5,76$).

Na dimensão ensino ($F(8,667)=7,45$; $p=0,000$), as médias menores podem ser observadas nos semestres que indicam a segunda metade da graduação, enquanto as maiores, foram obtidas com os universitários que cursam a primeira metade do curso. O primeiro semestre obteve a média de $15,40$ ($DP=2,38$), o 2º semestre $M=15,56$ ($DP=2,12$), o 3º semestre $M=15,37$ ($DP=2,61$), o 4º semestre $M=15,09$ ($DP=2,92$), o 5º semestre $M=15,28$ ($DP=2,71$), 6º semestre $M=13,30$ ($DP=2,73$), 7º semestre $M=14,76$ ($DP=2,71$), 8º semestre $M=13,76$ ($DP=2,16$) e 9º $M=12,38$ ($DP=3,61$).

Em relação à comparação a grupo por grupo, também foram encontradas diferenças significativas. Na dimensão Institucional, os resultados apontaram uma diferença significativa entre o 6º semestre de curso e os demais. A primeira delas foi entre 1º e o 6º ($p=0,000$), sendo que o 1º apresentou média de $19,02$ e o 6º de $15,84$, ou seja, os estudantes do sexto semestre se consideram menos satisfeitos com a instituição quando comparados ao do primeiro semestre. Outra diferença significativa

observada nesta dimensão foi entre o 2º e o 6º semestre $p=0,000$, o 2º apresentou média de 18,35 enquanto o 6º de 15,84 pontos. Também houve diferença significativa entre o 6º e o 5º semestre ($M=18,52$) com $p=0,000$ e entre o 6º e o 7º, que obteve média de 17,99 e $p=0,002$.

Sobre a satisfação acadêmica para a dimensão profissional, foram encontradas diferenças significativas entre o 1º e o 6º semestre $p=0,001$, sendo que o 1º obteve média de 25,10 e o 6º de 22,54. Os resultados também mostraram diferença significativa ($p=0,004$) entre o primeiro e o 7º semestre. A média do 7º foi de 23,33 e a do primeiro 25,10. Desta forma, verifica-se que os estudantes do primeiro semestre se sentem mais satisfeitos do que aqueles que cursam o 6º e o 7º semestre da graduação em relação ao que o curso oportuniza sobre a vida profissional.

Na dimensão Interpessoal não foram encontradas diferenças significativas. Na dimensão Recursos Econômicos, houve diferença significativa entre os universitários do 1º ($M=20,13$) e do 2º ($M=17,43$) semestre, $p=0,001$. Foram identificadas diferenças significativas ainda nesta dimensão entre 6º semestre e o 1º ($p=0,000$), sendo a média do 6º $M=15,16$ e do primeiro $M=20,13$, também entre o 5º ($M=19,22$) e o 6º, $p=0,000$, e entre o 6º e 7º ($M=18,79$), $p=0,00$. Assim, observa-se que o sexto semestre teve a menor média em relação ao 1º, 5º e 7º.

Na dimensão aprendizagem e rendimento, a diferença foi significativa entre 1º e 9º semestre $p=0,005$, o que demonstra que os estudantes ingressantes no ensino Superior se sentem mais satisfeitos com a própria aprendizagem e seu rendimento, pois obtiveram média de 22,33 do que os estudantes concluintes, cuja média foi 18,56.

Na última dimensão analisada, a de satisfação com o ensino proporcionado pelos professores, foi a que mais teve diferenças significativas entre os semestres. A primeira foi entre os estudantes do primeiro semestre ($M=15,40$) em relação ao 6º ($M=13,30$), semestre $p=0,000$. A segunda diferença significativa identificada foi entre o 1º ($M=15,40$) e do 9º ($M=12,38$), $p=0,000$. Desta maneira, os ingressantes se sentem mais satisfeitos com o ensino do que aqueles que estão na metade do curso e também aqueles que estão finalizando.

Também foram verificadas diferenças significativas para a dimensão ensino entre 2º semestre ($M=15,56$) e o 6º semestre ($M=13,30$), $p=0,000$ e entre o 2º e do 9º semestre ($M=12,38$), $p=0,000$. Os resultados também indicaram diferença significativa entre o 3º semestre ($M=15,27$) e o 9º ($M=12,38$), $p=0,001$. A média dos estudantes

do 5º semestre foi de 15,28 e teve diferença significativa quando comparada a dos do 6º ($M=23,30$) $p=0,000$ e a do 9º ($M=12,38$) $p=0,001$. Estes resultados demonstram uma tendência na diminuição da satisfação com o ensino conforme os estudantes vão avançando no curso e eles serão discutidos no próximo capítulo de forma mais ampla.

Foi abordado neste estudo o construto do Engajamento Acadêmico, na próxima seção serão apresentadas as análises, tanto em relação ao instrumento utilizado para coleta de dados (EAE-E4D) quanto os resultados das análises descritivas e comparativas.

8.5 RESULTADO SOBRE O ENGAJAMENTO ACADÊMICO

Nesta seção, os resultados das análises feitas sobre o engajamento acadêmico com a amostra de $n=163$ universitários serão apresentados. A primeira foi a AFC da escala EAE-E4D. Posteriormente, serão expostos os resultados descritivos e comparativos das análises com o teste *t Student* e ANOVA.

8.5.1 Resultados da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para a EAE-E4D

Para testar o modelo fatorial da escala de Engajamento EAE-E4D, e assim alcançar o objetivo específico deste estudo de verificar índices de ajustes de estrutura interna da escala, aplicou-se a AFC. As análises foram realizadas por meio dos dados coletados com 163 universitários. Cabe ressaltar que é uma escala de 20 itens, portanto, coerente com a amostra e que os 163 participantes fizeram parte da amostra total ($N=676$). Como referência, foram utilizados os estimadores WLSMV mínimos quadrados ajustados com parametrização delta.

Com o intuito de mensurar a magnitude divergente entre as matrizes estimadas e as observadas, a qual possibilita testar probabilidade de ajuste dos dados coletados ao modelo teórico em questão, obteve-se o resultado advindo da razão entre o índice do qui-quadrado (χ^2) e os graus de liberdade (gl). O valor obtido foi inferior a 3 (2,82; $\chi^2= 463.798$; $gl = 164$), o que significa um ajuste aceitável do modelo (DANCEY; REIDY, 2019).

Também foram calculados os índices de ajuste comparativo – o CFI (*Comparative Fit Index*) e o TLI (*Tucker Lewis Index*). No CFI foi obtido 0.762 e no TLI 0.724. Ao calcular o RMSEA, obteve-se um resultado de 0.106, considerado um ajustamento aceitável para a estrutura do referido modelo.

É válido retomar que o modelo original de Veiga (2013) continha 20 itens divididos em 4 dimensões: engajamento cognitivo ($\alpha=0,62$) com os itens 1, 2, 3, 4 e 5, engajamento afetivo com os itens 6, 7, 8, 9, 10 ($\alpha=0,81$), engajamento comportamental com os itens 11, 12, 13, 14 e 15 ($\alpha=0,78$) e o engajamento agente é determinada pelos itens 16, 17, 18, 19 e 20 ($\alpha=0,74$). Após a AFC com a amostra deste estudo ($n=163$), os resultados provocaram algumas alterações para a escala.

Do total dos 20 itens, 7 foram retirados, sendo 6, 7, 8, 9, 10, 16 e 19. Cabe ressaltar que os cinco primeiros itens mencionados que foram retirados formavam a dimensão de engajamento afetivo, portanto, ela não se confirmou. O item 7, 8 e 9 ficaram com carga negativa, o item 6 ficou com carga 0,422 e o item 10 com 0,197. Na tabela 20, são apresentadas as cargas fatoriais dos itens e os coeficientes de *alpha de Cronbach* de cada dimensão de engajamento acadêmico.

Tabela 20 - Distribuição dos itens da Escala EAE-E4D por dimensão e as cargas fatoriais após a AFC

Nº	Questões	1	2	3	Alpha Total-Dim.
1	Quando escrevo os meus trabalhos, planejo primeiro o que vou escrever.	0,555			Engajamento Cognitivo $\alpha = 0,76$
2	Procuro relacionar o que aprendo em uma disciplina com o que aprendi em outras.	0,802			
3	Passo boa parte do meu tempo livre à procura de mais informações sobre os assuntos discutidos nas aulas.	0,841			
4	Quando leio, procuro entender o significado daquilo que o autor quer dizer.	0,696			
5	Releio a matéria e as minhas anotações, mesmo quando não está perto da prova	0,632			

11	Falto à escola sem justificativas	0,684	Engajamento Comportamental $\alpha = 0,72$
12	Quando vou à escola, “mato” às aulas.	0,727	
13	Perturbo a aula de propósito.	0,391	
14	Sou mal-educado(a) com o professor(a)	0,434	
15	Não presto atenção nas aulas.	0,504	
17	Converso com meus professores sobre o que gosto e o que não gosto	0,996	Engajamento Agente $\alpha = 0,72$
18	Falo com os meus professores, quando alguma coisa me interessa	0,911	
20	Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	0,808	

Fonte: a própria autora.

Sendo assim, para a presente amostra, a EAE-E4D ficou com um total de 13 itens e três fatores. O fator 1: engajamento cognitivo permaneceu com seus cinco itens (1, 2, 3, 4 e 5) e $\alpha=0,76$. O fator 2: engajamento comportamental, os 5 itens também permaneceram (11, 12, 13, 14 e 15) e $\alpha= 0,72$, e o fator 3: engajamento agente ficou com três itens (17, 18 e 19) e $\alpha=0,72$. Os itens 16 e 19 carregaram de forma irregular e por isso, foram retirados.

8.5.2 Análises descritivas e comparativas sobre o engajamento acadêmico

Após verificar índices de ajustes de estrutura interna da escala, foram realizadas a partir do modelo confirmado para a amostra ($n=163$), foram realizadas as análises descritivas e comparativas. Na Tabela 21, são apresentados os resultados da análise descritiva da escala EAE-E4D.

Tabela 21: Análise descritiva por dimensão da escala EAE-E4D

Dimensões				
Engajamento	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min	Max
Cognitivo	21,75	4,12	11	30
Comportamental	7,73	3,27	5	25
Agente	10,60	3,23	3	28

Fonte: a própria autora.

Verifica-se que os índices apresentados na Tabela 21 resultam de análises desenvolvidas com a amostra de $n=163$ universitários de diferentes semestres da graduação (1º, 2º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º). Os resultados da análise descritiva indicaram média de 21,75 e mínima de 11 a 30 pontos para a dimensão engajamento cognitivo, sendo ela composta por 5 itens. A dimensão de engajamento comportamental, também composta por 5 itens indicou mínima de 5 a máxima de 25 pontos com média de 7,33, e a dimensão engajamento agente, integrada por 3 itens apresentou média de 10,60 para mínima de 3 e máxima de 28 pontos.

Assim como para os dados coletados por intermédio da escala de PTF, e a de satisfação acadêmica, os dados coletados com a escala de engajamento foram submetidos às análises comparativas com o teste *t* e *Student*. A Tabela 22 expõe a comparação realizada para cada dimensão em relação aos estudantes da instituição pública e da particular.

Tabela 22: Análise comparativa do Engajamento Acadêmico entre estudantes da instituição pública e particular.

Dimensões	Instituição	<i>M</i>	<i>DP</i>
Engajamento Acadêmico			
Cognitivo	PU	21,22	4,07
	PA	22,92	4,02
Comportamental	PU	7,56	3,40
	PA	8,10	2,97
Agente	PU	10,24	3,19
	PA	11,37	3,21

PU- Utilizado para designar instituição pública. PA – Utilizado para designar instituição particular.

Fonte: a própria autora

A partir dos resultados comparativos expostos acima, as pontuações obtidas das análises dos dados coletados junto à amostra $n=163$, revelaram que na dimensão de engajamento cognitivo, no qual o mínimo foi 11 e o máximo 30, a média foi de 21,22 para os universitários da instituição pública e $M=22.92$. Na dimensão de engajamento comportamental o mínimo foi 5 e o máximo 25 pontos, a média foi de 7,56 para os estudantes da instituição pública e $M=8,10$ para os que cursam a graduação na particular. Na dimensão engajamento agente, cujo mínimo foi 3 e o máximo 28 pontos, as médias foram $M=10,24$ para os estudantes da instituição pública e $M=11,37$ para os estudantes da instituição particular. Verifica-se por intermédio desses índices que as médias dos universitários da universidade particular foi mais alta em todas as dimensões de engajamento. No entanto, as análises demonstraram que as diferenças não foram consideradas significativas.

Foram realizadas análises comparativas para cada dimensão entre estudantes que estão no curso de primeira escolha para vida profissional e o que não estão. Os resultados são apresentados na Tabela 23.

Tabela 23: Análises comparativas do engajamento acadêmico entre estudantes que estão no curso de primeira escolha e os que não estão.

Dimensões de Engajamento	1º Escolha	N	M	DP
Cognitivo	S	84	21,86	4,189
	N	67	21,91	4,129
Comportamental	S	85	7,99	3,834
	N	67	7,60	2,617
Agente	S	85	10,34	3,250
	N	67	10,87	3,339

Fonte: a própria autora

Por meio dos resultados das análises comparativas apresentados, verificou-se que as médias entre os universitários que cursam a graduação de primeira escolha e os que não, para as três dimensões de engajamento foram muito próximas. O teste *t* de *Student* aplicado para esta comparação indicou que não foram encontradas diferenças significativas.

A partir dos dados coletados com a escala EAE-E4D também foram realizadas análises comparativas entre sexo feminino e masculino em cada dimensão.

Tabela 24: Análises comparativas do engajamento acadêmico entre estudantes do sexo masculino e feminino

Dimensão de engajamento	Sexo	N	M	DP
Cognitivo	M	10	22,90	2,02
	F	152	21,68	4,21
Comportamental	M	10	6,20	1,75
	F	153	7,83	3,33
Agente	M	10	11,30	2,94
	F	153	10,55	3,25

Fonte: a própria autora

Os resultados das análises comparativas do engajamento acadêmico por sexo evidenciaram índices mais altos na média do sexo masculino para a dimensão cognitiva e agente, e média mais alta na dimensão engajamento comportamental para o sexo feminino. Contudo, não foram identificadas diferenças significativas.

Foi realizada a análise ANOVA para comparar o engajamento dos estudantes em relação a horas de estudo. A mesma divisão das escalas anteriores foi feita: aqueles que estudam de 0 a 20 horas semanais, 21 a 40 horas, 41 a 60 e acima de 60 horas. Contudo, verificou-se que os escores não eram passíveis de discussão do resultado considerando que o n para a EAE-E4D é $n=163$, e ao formar os grupos de horas de estudo, o grupo que estuda acima de 60 horas, por exemplo, foi formado por dois universitários, assim como, o de 41 a 60 foi formado por seis.

Outra análise de variância (ANOVA) aplicada aos dados foi a comparação entre os semestres dos participantes em cada dimensão do engajamento acadêmico. Na amostra para o engajamento acadêmico, os participantes estavam cursando o 1º, 2º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º, conforme pode-se observar na Tabela 25.

Tabela 25 - Análise de Variância sobre engajamento: comparação entre semestres da graduação.

Dimensões de engajamento	Semestre	N	M	DP
Cognitivo	1	4	22,25	2,986
	2	62	21,06	3,958
	4	16	21,88	3,096
	5	16	24,13	3,052
	6	17	21,12	3,756
	7	31	22,39	4,507
	8	16	21,25	5,710
	Total	162	21,75	4,121
Comportamental	1	4	7,75	4,193
	2	62	7,23	3,637
	4	16	6,81	1,424
	5	16	7,56	2,607
	6	17	8,47	3,608
	7	31	8,42	3,053
	8	17	8,59	3,465
	Total	163	7,73	3,276
Agente	1	4	13,25	3,304
	2	62	11,16	2,771
	4	16	7,75	2,176
	5	16	11,94	2,792
	6	17	9,82	3,264
	7	31	10,84	3,358
	8	17	9,65	4,046
	Total	163	10,60	3,233

Fonte: a autora.

Verificou-se por intermédio da análise de variância ANOVA, que em relação à dimensão de engajamento cognitivo, as médias oscilaram entre os semestres comparados, e a maior média para esta dimensão foi a do 5º semestre $M=24,13$. Cabe

ressaltar que não foi identificadas diferenças significativas entre os semestres para esta dimensão.

Nos resultados das análises sobre a dimensão de engajamento comportamental, verificou-se um aumento das médias conforme os estudantes vão avançando no curso. As menores médias foram identificadas para os universitários da primeira metade da graduação, por exemplo, o 1º semestre obteve média de 7,75, o 2º $M=7,23$, e o 4º $M=6,81$. Já as maiores médias podem ser observadas na segunda metade do curso, o 6º $M=8,47$, o 7º $M=8,42$ e no 8º semestre $M=8,59$, sendo neste último, a maior nesta dimensão. Os resultados obtidos pelas análises com o teste *t* de *Student* demonstraram que não foram encontradas diferenças significativas entre os semestres para a dimensão engajamento comportamental.

Em relação aos semestres na dimensão de engajamento agente, as médias oscilaram conforme pode ser observado na Tabela 25. Os resultados mostraram uma diferença significativa ($p=0,001$) nesta dimensão. Ao realizar comparações múltiplas por semestres, não houve diferença significativa para as dimensões comportamental e cognitiva, porém, foi identificada uma diferença significativa entre o 2º e 4º ($p=0,002$) e 4º e 5º ($p=0,003$) na dimensão agente ($F(6,156)=4,16$; $p=0,000$).

Ou seja, os estudantes do 2º semestre ($M=11,16$) são mais engajados do que os do 4º semestre ($M=7,75$) no sentido de ser agente de suas aprendizagens, agir e intervir. E os universitários do 5º semestre ($M=11,94$) também são mais engajados em relação aos do 4º $M=7,75$.

Esta seção de resultados também busca alcançar o objetivo específico de relacionar a Perspectiva de Tempo Futuro, a Satisfação Acadêmica e o Engajamento. Para tanto, realizou-se a análise de correlação de Pearson dos três construtos para a amostra de $n=163$ universitários. O tópico a seguir apresentará os resultados da análise supracitada.

8.6 RESULTADOS DAS CORRELAÇÕES DE PEARSON

A fim de alcançar o objetivo proposto analisar a correlação entre PTF, satisfação acadêmica e engajamento, foram realizadas análises de correlações de *Pearson* em dois momentos. No primeiro, os dados dos três construtos coletados por intermédio dos instrumentos foram organizados em uma planilha do *Excel*® e o

software estatísticos utilizado foi o *Mplus*. Vale mencionar que a esta análise foi proposta com a amostra $n=163$.

O segundo momento da análise de correlação de *Pearson* consistiu na verificação da PTF com a satisfação acadêmica. Cabe ressaltar que na correlação com engajamento não foram encontradas correlações com a PTF, porém, verificou-se uma possibilidade a partir da amostra total $N=676$ de identificar resultados mais específicos ao utilizar dois construtos. Os dados utilizados foram aqueles coletados no primeiro tempo da coleta com o ZTPI e a QSEA e organizados em planilha do *Excel*®. A correlação foi realizada no *software SPSS* no modo correlações bivariáveis. Os resultados serão apresentados a seguir.

8.6.1 Resultados das análises correlacionais: PTF, satisfação e engajamento.

A análise correlacional de *Pearson* dos três constructos não foi realizada com a amostra total ($N=676$), pois, o terceiro instrumento (EAE-E4D) só foi aplicado com $n=163$ devido à disponibilidade das instituições dentro do tempo que se tinha para coleta de dados. Para realizá-las, foram consideradas as magnitudes dos graus dos coeficientes de correlação conforme Dancey e Reidy (2019) indicam. Os autores definem: grau fraco de 0,10 a 0,30 grau moderado de 0,30 a 0,60 e acima de 6,0 são correlações que podem ser consideradas de grau forte.

Na Tabela 26 são expostas as correlações entre as variáveis de cada construto. Cabe ressaltar que foram criadas siglas para cada uma, portanto, faz-se necessário esclarecer para maior compreensão. Nas dimensões da PT, PN significa passado negativo, PH presente hedonista, TF tempo futuro, PF presente fatalista. Nas variáveis da satisfação acadêmica, IN consiste na institucional, PR profissional, IP interpessoal, RE recursos econômicos, AR aprendizagem e rendimento e EN ensino. Para as dimensões de engajamento, lê-se engajamento cognitivo em CG, engajamento comportamental em CO e engajamento agente em AG.

Tabela 26 - Coeficientes de correlação de *Pearson* entre as variáveis do estudo ($n=163$)

		Dimensões PTF				Dimensões Satisfação (QSEA)					Dimensões Engaj.			
		PN	PH	TF	PF	IN	PR	IP	RE	AR	EN	CG	CO	AG
Dimensões PTF	PN	0,375*	-0,085	0,419*	0,018	-0,022	0,024	0,014	0,004	-0,004	-0,071	-0,069	-0,073	
			0,027	0,000	0,634	0,585	0,537	0,723	0,919	0,911	0,374	0,384	0,359	
		0,000												
	PH		-0,147*	0,473*	-0,002	-0,091	0,032	-0,016	-0,037	-0,069	0,105	0,017	-0,030	
			0,000	0,000	0,962	0,018	0,402	0,686	0,341	0,073	0,185	0,830	0,707	
	TF			-0,228*	0,031	-0,022	0,006	-0,006	0,041	-0,023	-0,026	0,065	-0,059	
				0,000	0,424	0,574	0,869	0,879	0,289	0,550	0,741	0,407	0,457	
	PF				-0,031	-0,093	-0,045	-0,083	0,039	0,001	-0,133	0,029	-0,117	
					,421	0,016	0,244	0,031	0,317	0,974	0,092	0,714	0,137	
Dimensões Satisfação	IN					0,389*	0,315	0,353	0,315	0,525*	0,133	-0,134	0,120	
						*	*	*	*	0,000	0,091	0,087	0,127	
						0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,602	-0,2,29	0,061	
							*	*	*	0,000	0,430	0,003	0,442	
	PR					0,000	0,400	0,332	0,459	0,501*	0,602	-0,2,29	0,061	
							*	*	*	0,000	0,430	0,003	0,442	
	IP						0,000	0,000	0,000	0,391	0,022	-0,174	0,135	
								*	*	0,000	0,781	0,027	0,085	
	RE							0,000	0,000	0,358	0,338*	0,183	-0,109	0,046
									*	0,000	0,020	0,168	0,559	
	AR									0,427*	0,110	-0,295*	0,071	
										,000	0,162	0,000	0,368	
Dimens.de Engaj.	EN										0,076	-0,244*	0,170	
											0,335	,002	0,030	
												-0,087	0,358*	
												0,268	0,000	
	CO												-0,040	
													0,611	
	AG													

*Valores com diferenças estatisticamente significativas ($p<0,05$).

Fonte: a autora.

Os resultados expostos na Tabela 26 foram obtidos com base nas análises correlacionais entre PTF, satisfação acadêmica e engajamento acadêmico, e alguns deles precisam ser destacadas, pois, evidenciaram correlações moderadas e significativas entre as variáveis, bem como, correlações negativas também significativas.

Em relação ao primeiro construto, a PTF, suas variáveis só se relacionaram de maneira significativa entre si, ou seja, não houve correlações significativas com os outros construtos. A dimensão passado negativo teve uma correlação moderada e significativa com o presente hedonista ($r=0,375$), e com o presente fatalista ($r=0,419$). A dimensão presente hedonista teve uma correlação negativa fraca e significativa com a de tempo futuro ($r= -0,147$) e uma positiva moderada com o presente fatalista

($r=0,473$). Já a dimensão tempo futuro evidenciou fraca correlação negativa com o presente fatalista ($r= -,228$).

Os resultados obtidos para a satisfação acadêmica evidenciaram correlações significativas entre variáveis do próprio construto e também com o engajamento acadêmico. A dimensão institucional se correlacionou de maneira moderada e significativa com a profissional ($r=0,389$), com a interpessoal ($r=0,315$), com a recursos econômicos ($r=0,353$), aprendizagem e rendimento ($r=0,315$) e com a dimensão ensino ($r=0,525$). A dimensão de satisfação profissional se correlacionou de forma moderada e significativa com a interpessoal ($r=0,400$), recursos econômicos ($r=0,332$), aprendizagem e rendimento ($r=0,459$) e ensino ($r=0,501$).

As outras dimensões restantes da satisfação acadêmica também apresentaram correlações moderadas e significativas com variáveis do próprio grupo. A interpessoal se correlacionou com a recursos econômicos ($r=0,439$), com a aprendizagem e rendimento ($r=0,377$) e com a dimensão ensino ($r=0,391$). Recursos econômicos se correlacionou em grau de magnitude moderado e significativo com aprendizagem e rendimento ($r=0,358$) e ensino ($r=0,338$).

Sobre a dimensão aprendizagem e rendimento, os resultados apontam que houve correlação em grau moderado e significativo com ensino ($r=0,427$) e correlação negativa fraca e significativa com o engajamento comportamental ($r=-0,295$). Com este tipo de engajamento, verificou-se uma correlação negativa fraca e significativa com a satisfação com o ensino ($r=-0,244$). Dentro das variáveis do engajamento, uma correlação significativa moderada foi obtida entre engajamento cognitivo e engajamento agente ($r=0,358$).

8.6.2 Resultados das análises correlacionais: PTF e satisfação

Como já mencionado, no segundo momento das análises correlacionais utilizou-se dos dados coletados com a ZTPI e QSEA, a fim de identificar possíveis correlações entre PT e satisfação acadêmica. Para esta análise, foram consideradas as mesmas magnitudes dos graus dos coeficientes de correlação indicados por Dancey e Reidy (2019). Sendo assim, para grau fraco considerou-se de 0,10 a 0,3, para grau moderado de 0,30 a 0,60 e acima de 6,0 grau forte. A Tabela 27 mostra as correlações identificadas.

Tabela 27 - Coeficientes de correlação de *Pearson* entre PT e satisfação N=676

		Dimensões PTF				Dimensões Satisfação (QSEA)					
		PN	PH	TF	PF	IN	PR	IP	RE	AR	EN
Dimensões PTF	PN	0,377	-0,101	0,392*	-0,014	-0,070	-0,080	-0,089	-0,120*	-0,033	
		0,000	0,008	0,000	0,713	0,068	0,038	0,020	0,002	0,389	
	PH		-0,127*	0,439*	0,027	0,023	0,061	0,005	-0,055	0,025	
			0,001	0,000	0,489	0,556	0,112	0,906	0,153	0,509	
	TF			-0,257*	0,074	0,056	0,019	0,043	0,283*	0,027	
				0,000	0,055	0,143	0,630	0,206	0,000	0,483	
	PF				-0,080	-0,058	-0,095	-0,103	-0,145*	-0,025	
					0,038	0,135	0,014	0,007	0,000	0,512	
Dimensões Satisfação	IN					0,389*	0,333*	0,353*	0,283*	0,525*	
						0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	PR						0,405*	0,332*	0,438*	0,501*	
							0,000	0,000	0,000	0,000	
	IP							0,450*	0,381*	0,402*	
								0,000	0,000	0,000	
	RE							0,354*	0,338*		
								0,000	0,000		
	AR									0,373*	
										0,000	

*Valores com diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$).

Fonte: a própria autora.

A partir dos resultados obtidos por intermédio da correlação de *Pearson* e observados na Tabela 27, verifica-se correlações positivas e negativas significativas entre variáveis do mesmo construto, assim como na correlação anterior. Entre os construtos foi possível identificar uma correlação significativa ($p=0,002$) em grau fraco e negativo entre passado negativo e satisfação com a aprendizagem e rendimento ($r=-0,120$). A dimensão de satisfação aprendizagem e rendimento também se correlacionou de maneira negativa e significativa ($p=0,000$) com o presente fatalista

($r=-0,145$). A dimensão de tempo futuro se relacionou com a satisfação para a aprendizagem e rendimento em grau fraco ($r=0,283$) e significativo ($p=0,000$). Estes resultados serão discutidos mais adiante.

8.7 RESULTADOS DA ANÁLISE DE REGRESSÃO LINEAR

Com vistas a atender ao último objetivo deste estudo que consistiu em examinar as relações de dependência entre as variáveis correlacionadas. Foram aplicadas análises de regressão simples nas dimensões da Satisfação Acadêmica (QSEA), considerando a Escala de Engajamento Escolar (EAE-E4D) pelo método *Enter*.

Para esta análise, foram consideradas as correlações negativas significativas encontradas na análise de correlação de *Pearson* entre engajamento comportamental e aprendizagem e rendimento, e entre engajamento comportamental e satisfação com o ensino. Os resultados da análise de regressão linear indicaram que não se obteve coeficiente significativo para a dependência entre uma variável e outra nos dois casos $p=0,276$ e $p= 0,178$.

No capítulo a seguir, os dados correlacionais descritos acima serão discutidos à luz do referencial teórico da PT, satisfação acadêmica e do engajamento. Os resultados das análises descritivas e comparativas de cada construto também será discutido.

9 DISCUSSÃO

A discussão exposta neste capítulo está de acordo com os objetivos específicos previstos e seus respectivos resultados apresentados no capítulo anterior, sendo eles: resultados das evidências de validade de conteúdo do Inventário de Perspectiva de Tempo (ZTPI), do Questionário de Satisfação Acadêmica (QSEA) e da Escala de Engajamento (EAE-E4D), os índices de ajustes de estrutura interna dos três referidos instrumentos, a qualidade da Perspectiva de Tempo Futuro, da Satisfação Acadêmica e do Engajamento dos estudantes universitários participantes a relações entre a PTF, satisfação acadêmica e engajamento dos participantes, e por fim, os resultados referentes às relações de dependências entre os construtos.

As primeiras etapas da presente pesquisa trataram dos procedimentos de análise de validação dos instrumentos, sendo assim, diziam a respeito dos dois primeiros objetivos específicos. Os três instrumentos aplicados para a coleta de dados (ZTPI, QSEA e EAE-E4D) seguiram sua estrutura original, sendo a ZTPI em sua versão de Zimbardo e Boyd (2015), o QSEA em sua versão mais atualizada de Osti e Almeida (2020) e a EAE-E4D de Silveira e Justi (2018).

Os instrumentos foram submetidos à avaliação de juízes que apontaram índices de concordância de 100%, indicando que na percepção deles, os conteúdos estavam coerentes com o construto avaliado. Algumas adaptações de estrutura textual foram sugeridas na ZTPI, sendo 3 pelos juízes e 2 pelos alunos participantes do estudo piloto. Todas as sugestões foram atendidas, dessa forma, ajustou-se 8,92% da redação deste inventário.

No estudo piloto só foram aplicados dois instrumentos, a ZTPI e o QSEA, pois, conforme a disponibilidade de tempo das instituições participantes, a escala de engajamento (EAE-E4D) só pôde ser aplicada em um segundo tempo. Os resultados revelaram escores mais altos, no que tange à Perspectiva de Tempo Futuro, no passado negativo e mais baixos para o Passado Fatalista. Por intermédio da aplicação do QSEA sobre satisfação acadêmica, o estudo piloto evidenciou escores mais altos para a satisfação ensino e profissional, e menores para a dimensão recursos econômicos.

Em relação à etapa validade da estrutura interna dos três instrumentos propostos, juntamente com a AFC para o ZTPI e a EAE-ED4. O primeiro instrumento,

a ZTPI, em seu modelo original constitui-se com 56 itens que determinam 5 dimensões: Passado Positivo (9 itens; $\alpha=0,82$), Presente Hedonísta (15 itens; $\alpha=0,79$), Tempo Futuro (13 itens; $\alpha=0,77$), Passado Negativo (10 itens; $\alpha=0,82$) e Presente Fatalista (9 itens; $\alpha=0,74$). Após a AFC, 39 itens permaneceram com um modelo de 4 dimensões. A dimensão Presente Hedonísta com 12 itens e $\alpha=0,73$, a Tempo-futuro com 8 itens e $\alpha=0,61$, Passado Negativo permaneceu com 10 itens e o $\alpha=0,80$, a e Presente-fatalista também manteve 9 itens e $\alpha=0,68$. A dimensão Passado Positivo com seus 9 itens não se confirmou, tendo seus itens com cargas abaixo do mínimo aceitável $\alpha=0,30$ e ou negativo.

Outros 8 itens que foram excluídos pela baixa carga fatorial estavam dispostos no modelo inicial nas dimensões Presente Hedonísta e Tempo Futuro. As dimensões que permaneceram obtiveram os α aceitáveis e com valores próximos aos do modelo de Zimbardo e Boyd (2015), exceto a dimensão Tempo Futuro, que obteve $\alpha=0,61$ com a amostra deste estudo enquanto no estudo do modelo original o *alpha* foi de $\alpha=0,77$.

A fim de identificar a qualidade da Perspectiva de Tempo Futuro dos universitários participantes, foram realizadas análises descritivas e comparativas com o teste *t Student* e ANOVA. Em relação à análise descritiva da PTF, foi evidenciado que os participantes possuem uma tendência mais alta para a perspectiva de tempo presente hedonísta, $M=38,26$ e a mais baixa para Presente Fatalista $M=22,68$. Os referidos dados indicam que os universitários agem no presente em busca de prazer e emoções momentâneas, ou seja, não há preocupação entre o comportamento atual e consequências futuras, visto que o que importa é desfrutar do prazer do agora.

No estudo de Usart e Romero (2014) e de Luyckx et al. (2010), os autores concluíram que a tendência ao presente fatalista é mais comum nos universitários mais jovens. Portanto, ao considerar que a presente amostra tem em média 24 anos, com mínima para 18 e máxima 61 anos, verifica-se que é uma perspectiva de tempo futuro comum neste momento de vida.

Os dados também mostram que os participantes da amostra total são menos orientados pelo presente fatalista, que se caracteriza por ser uma dimensão na qual há ausência de preparo para o futuro, bem como, a percepção de que está no controle das ações imediatas. Já a dimensão tempo futuro, conforme definem Zimbardo e Boyd (1999), trata-se da crença nas metas futuras e na associação dos comportamentos do

presente para o seu alcance. Nesta amostra, os escores evidenciaram $M=28,83$, o segundo mais baixo.

As análises comparativas em relação à instituição ser pública ou particular mostraram que não houve diferenças significativas. No entanto, ao observar as médias, verificou-se uma tendência de índices mais altos para aos universitários da instituição pública na dimensão de passado negativo, enquanto os estudantes da instituição particular tiveram maiores médias nas dimensões presente fatalista, presente hedonista e tempo futuro. Não foram encontrados dados similares ou divergentes na literatura em relação ao tipo de universidade.

Em relação aos escores comparativos sobre a PTF para os estudantes que estão cursando a primeira opção de graduação ou não, as indicações de médias mais altas para os universitários que cursam a primeira opção nas dimensões de passado negativo e presente fatalista. Já os estudantes que estão no curso que não foi sua primeira escolha, tiveram as médias mais altas na dimensão de presente hedonista e tempo futuro. O teste t indicou que não houve diferença significativa entre os universitários neste aspecto.

Ao comparar a PTF entre sexo feminino e masculino, observou-se que os participantes do sexo masculino tiveram médias mais altas nas dimensões de tempo futuro e passado negativo, enquanto do sexo feminino no presente hedonista e presente fatalista. Os resultados acerca do tempo futuro a partir do vai ao encontro com os dados obtidos por Daura (2017) que desenvolveu uma pesquisa estudantes argentinos de cursos de graduação e pós-graduação e verificou que as mulheres tiveram escores menores na dimensão de futuro em relação aos homens. Contudo, uma divergência em relação a outro resultado de Daura (2017) é em relação ao presente hedonista, pois, no estudo da referida autora, os homens tiveram médias mais altas do que as mulheres nesta dimensão.

Foi realizada análise comparativa ANOVA sobre a PTF para verificar sua qualidade na amostra total a partir da quantidade de horas de estudo semanais dos participantes. Para que esta análise fosse possível, foram agrupados em horas de estudo: de 0 a 20 horas, 21 a 40 horas, 41 a 60 horas e acima de 60 horas.

Os resultados evidenciaram que na dimensão passado negativo, a média maior foi para os estudantes que estudam de 0 a 20 horas por semana ($M=31,26$), e a menor para os que estudam acima de 60 horas ($M=30,51$). A partir destes resultados, infere-

se que os estudantes que estudam até 20 horas semanais fora o horário de aula possuem uma visão mais negativa sobre as experiências passadas, podendo até ser aversivas, enquanto o grupo que estuda mais de 60 horas, é o menos orientado por essa dimensão.

Sobre o presente hedonista, o escore mais alto foi obtido pelo grupo que estuda de 0 a 20 horas ($M=38,38$), e o menor para os que estudam de 41 a 60 horas ($M=35,89$). Estes resultados mostram que os estudantes orientados pelo presente hedonista, ou seja, a busca pelo prazer imediato, são os que estudam menos tempo fora do horário de aula. Enquanto os que menos são orientados por essa dimensão estudam de 41 a 60 horas.

Na dimensão de tempo futuro, a média maior foi para os que estudam mais que 60 horas ($M=30,00$) e a menor para a categoria de 0 a 20 horas ($M=28,59$). Verifica-se que, os estudantes que passam menos tempo estudando (quando comparados aos outros grupos por carga horária), são os menos orientados pelo tempo futuro, ou seja, na dimensão que exige planejamento, estabelecimento de meta e reflexão sobre ações do presente para o futuro.

Na última dimensão da PTF apresentada, a presente fatalista, verificou-se a maior média para os estudantes que estudam de 0 a 20 horas ($M=23,50$) e a menor para os que estudam mais de 60 horas ($M=20,00$). Este resultado releva que estudam de 0 a 20 horas são mais orientados pelo presente fatalista. E os que estudam mais de 60 horas, são os menos orientados por essa dimensão. Cabe ressaltar que não foram encontrados na literatura estudos que abordassem a PTF a partir desta variável de hora de estudo.

A última análise de variância ANOVA realizada sobre a PTF buscou comparar a qualidade em cada dimensão de acordo com o semestre no qual o estudante está da sua graduação. Não foram encontradas diferenças significativas entre os semestres, entretanto, é possível discutir os resultados das médias a partir de estudos já realizados sobre a PTF com universitários em outros contextos internacionais.

Verificou-se que para o passado negativo, a maior pontuação foi a do 8º semestre e a menor do 9º. Tais resultados são contrários e paralelamente convergem com o que é apontado pela literatura. No estudo de Usart e Romero (2014), as autoras verificaram que a orientação pelo passado negativo diminui significativamente com a idade, visto que, em suas pesquisas, os estudantes mais jovens tem escores mais

altos para esta dimensão. Na presente pesquisa, esse resultado também foi encontrado, pois, o 9º semestre obteve o menor escores, contudo, os que cursam o 8º semestre, só um semestre a menos, tiveram o escore mais alto em relação a todos os outros.

Para a dimensão presente hedonista, os resultados apontaram a maior média para os universitários do 5º semestre e a menor para o 2º. Este resultado é contrário ao que a literatura apresenta, pois, Díaz-Morales (2006), Luyckx et al. (2010), Ortuño et al. (2011) e Usart e Romero (2014) concluíram em seus estudos que o presente hedonista diminui com o passar dos anos. Na presente pesquisa, não houve uma diminuição, mas, uma oscilação, sendo: 1º semestre $M=38,54$, 2º semestre $M=36,92$, 3º semestre $M=38,61$, 4º semestre $M=38,00$, 5º semestre $M=39,30$, 6º semestre $M=27,21$, 7º semestre $M=38,45$, 8º semestre $M=39,00$ e 9º semestre $M=38,13$.

Sobre o tempo futuro, a maior média foi indicada para os estudantes do 8º semestre e a menor para o 9º semestre, ou seja, os estudantes mais velhos. Este resultado se assemelha ao que a literatura afirma ao verificar que no final do curso a TF tende a ser mais consistente, contudo, ao verificar a média do último semestre, o mesmo dado entre em contradição. Luyckx et al. (2010) e Ortuño et al. (2011) afirmam que conforme os universitários vão avançado no curso e ficando mais velhos, a dimensão de tempo futuro tende a aumentar.

Sobre o referido dado, Usart e Romero (2014) fazem um apontamento contrário que vale ser ressaltado. Segundo as autoras, é coerente que a perspectiva de tempo futuro diminua para os estudantes do final da graduação, visto que, conforme eles ficam mais velhos, tendem a centrar suas ações no presente e aplicações imediatas das suas aprendizagens, enquanto os estudantes mais novos necessitam de tempo para pensar e planejar o futuro.

Em relação ao presente fatalista, os resultados mostraram a média mais alta para 5º semestre e a menor os do 9º semestre. A literatura aponta que esta dimensão tem a tendência em ser mais presente nos estudantes mais novos e de primeiros anos, e que ao final dos cursos, eles sejam menos orientados por ela (LUYCKX et al. 2010).

Em relação às análises sobre a satisfação acadêmica, num primeiro momento foi feita a análise de consistência interna do instrumento a partir dos dados coletados com a amostra com o intuito de alcançar o objetivo específico de buscar a confiabilidade dos instrumentos utilizados.

Os resultados apontaram a QSEA como um instrumento válido e confiável para mensurar a satisfação acadêmica em seis dimensões. A escala tem 34 itens e a primeira dimensão é a Institucional, composta por 5 itens e o $\alpha=0,70$, a segunda dimensão é a profissional, possui 5 itens e o $\alpha=0,78$. A dimensão de relações interpessoais tem 7 itens e o alpha do fator é $\alpha=0,75$. A dimensão econômica teve o maior alpha entre os fatores, sendo, $\alpha=0,84$ e os 6 itens. A dimensão de aprendizagem e rendimento é composta por 6 itens e teve $\alpha=0,79$. A última dimensão é a de ensino, composta por 4 itens e $\alpha=0,70$.

A fim de alcançar o objetivo de verificar a qualidade da satisfação acadêmica dos universitários participantes, foram realizadas análises descritivas e comparativas com o teste *t Student* e ANOVA. Os resultados descritivos das médias e desvio padrão indicaram que os participantes da amostra ($N=676$) se consideram mais satisfeitos na dimensão interpessoal, seguido da profissional, enquanto os escores mais baixos foram obtidos na dimensão ensino e na sequência recursos econômicos.

Cabe ressaltar que a satisfação interpessoal diz respeito à percepção que o estudante tem relação às experiências interpessoais estabelecidas na IES entre pares e entre estudantes e professores. Para a amostra deste estudo, os participantes se sentem satisfeitos neste aspecto, que segundo Pascarella e Terezini (2005), é necessário para a vida na universidade, pois, adaptar-se neste contexto significa estar socialmente integrado com outras pessoas. Neste sentido, Arantes et al. (2018) acrescentam a relevância destas relações considerando que elas se articulam com outros elementos da vida universitária, como por exemplo, o desempenho, formando uma rede de escolhas, de histórias, e projeções.

Os resultados elucidaram que a menor média foi para a dimensão ensino, ou seja, os participantes deste estudo estão mais insatisfeitos com o ensino ofertado do que com as relações interpessoais ou fatores econômicos, por exemplo. O segundo escore mais baixo de satisfação foi com a instituição. Os itens do ensino abordaram perguntas sobre a competência pedagógica dos professores métodos de ensino, já o item da dimensão institucional continha itens sobre a estrutura física, equipamentos e suporte dos funcionários para com os estudantes.

Os referidos dados obtidos, ainda que descritivos, evidenciam aspectos importantes. O primeiro deles se refere à insatisfação dos estudantes com o ensino, uma vez que, há aqueles da instituição privada e aqueles da instituição pública e de

diferentes cursos de graduação e em diferentes momentos do curso. E o segundo, em relação à dimensão institucional, considerando também realidades distintas tanto de curso quanto de espaços de utilização. Portanto, é preocupante identificar que uma amostra significativa como esta se mostra insatisfeita com estas duas dimensões, pois, estar satisfeito com o ensino oportunizado pelos professores e com a instituição na qual estuda é indispensável para a satisfação com a experiência acadêmica como um todo, bem como para as aprendizagens e a conclusão nos estudos.

Os resultados advindos das análises comparativas pelo teste *t* em relação à instituição pública ou particular por dimensão da satisfação acadêmica, identificaram médias mais altas com os estudantes da instituição particular para satisfação em todas as dimensões. Trata-se de um outro dado que merece destaque, ao passo que, a universidade pública é espaço educativo de cunho político e social público, portanto, não deveria ser um local de menor satisfação para os seus universitários quando comparado à instituição privada. Sendo assim, é possível vislumbrar possibilidades não só de pesquisa sobre quais condições à universidade pública têm ofertado ao seu estudante para acesso, manutenção e conclusão da graduação, mas, quais as formas mais adequadas para cumprir seu papel.

Verificou-se uma diferença significativa ($p=0,000$) na dimensão recursos econômicos entre universitários da instituição pública ($M=16,80$) e da instituição particular ($M=19,07$). Diante destes dados, verifica-se que o estudante da instituição pública se sente menos satisfeitos do que os da instituição particular com a situação econômica relacionada às despesas da vida universitária, como, ter participação de eventos do curso, atividades culturais, despesas diárias na instituição e participação festas ou momentos de convívio com outros estudantes.

É pertinente refletir sobre os recursos econômicos que os universitários dispõem para o custeio das demandas acadêmicas, uma vez que, é uma das dimensões de satisfação, segundo Osti et al. (2020), que explicam a insatisfação e até a evasão em alguns cursos, juntamente com outros fatores que não estão relacionados especificamente com a aprendizagem. Com a amostra do presente estudo, verificou-se essa insatisfação principalmente nos estudantes da instituição pública, cabe ressaltar neste sentido, a necessidade de enfatizar que políticas públicas e ações institucionais sejam pensadas a fim de promover a permanência com qualidade do estudante na universidade (ALMEIDA, 2012; ROSÁRIO et al. 2010).

Outro resultado apontado nas análises comparativas identificou uma diferença significativa ($p=0,004$) na dimensão Profissional entre o sexo masculino ($M=24,46$) e feminino ($M=23,46$), sendo assim, os universitários do sexo masculino da amostra geral se sentem mais satisfeitos sobre as possibilidades oferecidas pelo curso para a vida profissional do que os do sexo feminino. Verifica-se neste dado uma possível indicação da preocupação da mulher com oportunidades no mercado de trabalho, independente da área, pois, este estudo abrange graduandos da área de humanas, exatas, saúde e ciências sociais aplicadas.

Na dimensão Recursos Econômicos também houve diferença significativa ($p=0,000$) entre os sexos. Os participantes do sexo feminino se sentem menos satisfeitos em relação aos recursos econômicos para a vida universitária ($M=17,87$) do que os do sexo masculino ($M=20,03$). Outro fator que mostra uma possível diferença entre sexo ou gênero no contexto no qual vivemos em relação à autonomia financeira ou disponibilidade de recursos para as tarefas desejadas.

Estes resultados se diferem daqueles encontrados nos estudos de Suehiro e Andrade (2018), pois, na investigação dos referidos autores não foram obtidas diferenças significativas entre os sexos em nenhuma dimensão da satisfação acadêmica. Assim como no estudo de De Aragão, Alfinito e Luís (2018), apesar de mensurar a satisfação por intermédio de outro instrumento, o ESEA, ao investigar a satisfação por meio de comparações entre os sexos, os autores também não encontraram diferenças significativas. Sendo assim, identifica-se a contribuição destes dados com a literatura.

Os dados também foram submetidos às análises comparativas entre os universitários que estão cursando a graduação de primeira escolha e os que estão em um outro curso que não foi sua primeira opção. Não foram encontradas diferenças significadas para nenhum aspecto da satisfação. Contudo, às médias das comparações evidenciam que aqueles que estão cursando uma faculdade de primeira escolha tiveram escores mais altos nas dimensões: satisfação com a instituição, com as relações interpessoais, com seus recursos econômicos, sua aprendizagem e rendimento, e com o ensino.

Para realizar análises comparativas entre horas de estudo pelos universitários, manteve-se o padrão utilizado para a PT: os que estudam de 0 a 20 horas por semana, 21 horas a 40 horas por semana, 41 a 60 horas e acima de 60 horas. O grupo de

participantes que estudam de 21 a 40 horas semanais pontuaram com médias mais altas em todas as dimensões, exceto na dimensão de aprendizagem e rendimento, em que a média mais alta foi identificada nos universitários que estudam mais de 60 horas semanais. As análises ANOVA evidenciaram uma diferença significativa ($p=0,003$) sobre essa variável, confirmando tal resultado e indicando que os estudantes menos satisfeitos com sua própria aprendizagem e seu rendimento são os que estudam de 0 a 20 horas na semana, seguido dos que estudam 21 a 40 horas.

Diante desses resultados, verifica-se a tendência dos participantes da amostra com dois construtos distintos, ou seja, os estudantes mais satisfeitos com a experiência universitária e aqueles mais orientados para o futuro são os que mais estudam fora do horário de aula. Tal dado possibilita a identificação da importância do engajamento cognitivo nos estudos não só no contexto acadêmico, mas sobretudo, voltado para ele e mantido em outros espaços.

Conforme aponta Harris (2011), o engajamento cognitivo inclui fatores da aprendizagem autorregulada, e um deles é o uso de estratégias de gerenciamento de tempo e de recursos em direção ao cumprimento de metas. Sendo assim, este tipo de engajamento possibilita a autorregulação da aprendizagem, e que nos resultados obtidos neste estudo foram manifestados por meio da satisfação e da orientação ao futuro por aqueles que conseguem se manter nas atividades da faculdade mesmo fora do horário de aula.

Análises de variância ANOVA por semestre foram realizadas para as 6 variáveis da QSEA. Sobre a satisfação dos universitários com a instituição, verificou-se que ela tende a ser mais baixa no final da graduação. No estudo de De Aragão, Alfinito e Luís (2018), os autores identificaram que, conforme os anos vão passando, os estudantes vão tendo uma diminuição na satisfação acadêmica em diferentes aspectos, como por exemplo, oportunidade de desenvolvimento e satisfação com o curso, no entanto, a insatisfação com a instituição foi a mais expressiva na amostra da sua investigação.

A partir destes resultados sobre a diminuição da satisfação com a instituição, infere-se que os ingressantes do Ensino Superior, num primeiro momento, não identificam os desafios e as limitações institucionais que terá que lidar a partir de então, até porquê há expectativas e aspirações positivas sobre estar na faculdade. Entretanto, conforme os anos vão passando e suas demandas aumentando, bem

como, a dependência da instituição para situações relacionadas à sua formação vai se estreitando, e então, pode ser que ele lide com desafios institucionais.

Entretanto, um outro resultado quando comparados cada semestre pelos outros, as diferenças significativas indicaram que universitários do 6º semestre se sentem menos satisfeitos do que os do 1º, do 2º, do 5º e também do 7º, tanto na dimensão institucional quanto na recursos econômicos. Trata-se de um semestre que na maioria dos cursos é a etapa intermediária, e, segundo Santos et al. (2013), há um olhar e ações das instituições para os iniciantes e também para os concluintes, contudo, as etapas intermediárias muitas vezes acabam não recebendo tanto suporte ou a devida importância. Nesse sentido, os autores apontam a necessidade de investimento das IES nessas etapas para que os respectivos estudantes se sintam mais satisfeitos.

A mesma tendência foi observada na dimensão profissional, aprendizagem e rendimento e ensino. Pelos resultados obtidos, percebe-se que ao ingressar no curso os estudantes se sentem satisfeitos com as oportunidades profissionais futuras que a formação possibilitará, e, ao final do curso, estão insatisfeitos nesse sentido. Na análise de variância, ao comparar os semestres, diferenças significativas indicaram que os universitários do 1º semestre se sentem mais satisfeitos do que os do 6º e do 7º. O mesmo foi observado para satisfação sobre aprendizagem e rendimento, houve uma diferença significativa entre 1º e 9º semestre, evidenciando a diminuição da satisfação com o próprio processo de aprendizagem no decorrer da graduação.

Já em relação à satisfação com o ensino propiciado pelos professores, a tendência é inversa, ou seja, ela vai diminuindo com o passar dos anos de estudo. Ou seja, as médias menores podem ser observadas nos semestres que indicam a segunda metade da graduação, enquanto as maiores foram obtidas com os universitários que cursam a primeira metade do curso.

Nas análises comparativas entre os semestres, diferenças significativas foram encontradas entre o 1º e o 6º, 1º e 9º semestre, 2º e 6º, 2º e 9º, 3º e 6º, 3º e 9º, indicando que os ingressantes se sentem mais satisfeitos com o curso do que os concluintes. Estes resultados vão ao encontro daqueles obtidos no estudo de Ramos et al. (2015). Segundo os autores, universitários mais jovens têm no seu cotidiano não só responsabilidades, mas, atividades de lazer, razão pela qual ele pode se sentir mais satisfeito no início da graduação.

Os resultados mencionados sobre a queda da satisfação acadêmica em diferentes dimensões com o passar dos anos corroboram também com os estudos de Pereira et al. (2018) e Suehiro e Andrade (2018), os quais afirmam que estudantes da primeira metade da graduação se sentem mais satisfeitos em diversos aspectos quando comparados aos que estão na segunda metade do curso.

Esses resultados reforçam a ideia defendida não só pela literatura, mas, também neste estudo em relação à necessidade de investimento das IES não só anos iniciais da graduação, mas também nos intermediários e finais. Os concluintes necessitam estar satisfeitos com a experiência acadêmica em suas diferentes dimensões não só pela fase final ou exigência da conclusão, mas sobretudo por estarem muito próximos da atuação profissional, do compromisso com a profissão escolhida a partir da experiência acadêmica que vivenciou.

Com vistas a atender um outro objetivo específico do presente estudo, foram realizadas as análises de consistência interna da escala de engajamento acadêmico (EAE-E4D). É válido retomar que o modelo inicial de Veiga (2013) era constituído por 20 itens categorizados em: engajamento cognitivo ($\alpha=0,62$), engajamento afetivo ($\alpha=0,81$), engajamento comportamental ($\alpha=0,78$) e o engajamento agente ($\alpha=0,74$). Após a AFC com a coleta de dados da amostra do segundo tempo ($n=163$), os resultados provocaram algumas alterações para a escala.

Ao realizar a AFC com $n=163$, dos 20 itens que tinha no modelo de Veiga (2013), 7 foram retirados e a definição da escala para esta amostra ficou: engajamento cognitivo $\alpha=0,76$, engajamento comportamental $\alpha=0,72$ e engajamento agente $\alpha=0,72$. Verifica-se *alphas* próximos ao do modelo inicial, contudo, o fator engajamento afetivo não foi confirmado para a referida amostra.

Cabe ressaltar que se trata de uma escala portuguesa validada com estudantes da educação básica (anos finais do ensino fundamental e médio). A autora, Veiga (2013), indicou que ela poderia ser utilizada no Ensino Superior. Não foram encontradas pesquisas brasileiras desenvolvidas com universitários utilizando essa escala. Portanto, verifica-se a necessidade de que ela seja novamente aplicada com outras amostras a fim de confirmar suas 4 dimensões.

Para este estudo, as análises descritivas, comparativas e correlacionais foram feitas a partir do modelo confirmado. Nas análises descritivas de teste *t Student* para sexo, faculdade pública ou particular, cursar graduação de primeira escolha e

semestres, não foram encontradas diferenças significativas, entretanto, pode-se verificar e discutir os dados dos índices obtidos.

Os resultados da análise descritiva para a amostra total das dimensões de engajamento indicaram que os universitários da amostra são mais engajados cognitivamente e menos comportamentalmente nos estudos. Resultados diferentes foram identificados no estudo de Figueiredo et al. (2021), pois, ao comparar universitários portugueses em relação ao engajamento com a EAE-E4D, da modalidade EAD e presencial com os universitários do presencial tiveram escores maiores na dimensão comportamental e menos na dimensão agente. O que evidencia a necessidade de mais estudos utilizando a referida escala e com outras amostras brasileiras.

Sobre os índices obtidos pela análise comparativa em relação à estudantes da instituição pública e do particular, verificou-se que os que cursam a graduação na instituição privada pontuaram mais em todas as variáveis de engajamento. No entanto, não foram encontradas diferenças significativas. Uma hipótese para este fato se pauta na premissa de que os estudantes da instituição particular investem mais recursos econômicos com a mensalidade, por exemplo, ou ainda, são bolsistas de programas e precisam atingir notas médias para permanecerem com o benefício. Este fato pressupõe um engajamento cognitivo mais acentuado com vistas a permanecer no curso.

Outro dado relevante foi em relação ao engajamento para aqueles que cursam a graduação de primeira escolha ($n=84$) e os que não ($n=87$). Os que responderam que sim, estão, tiveram média mais alta no engajamento comportamental, enquanto os que não cursam a graduação que foi sua primeira opção são mais engajados na variável cognitiva e agente. Em relação ao sexo, não foram obtidas diferenças significativas, no entanto, os resultados dos escores mostraram que os participantes do sexo masculino são mais engajados na dimensão agente e cognitiva, enquanto os do sexo feminino, na dimensão comportamental. Não foram encontrados na literatura brasileira estudos com a escala EAE-4ED.

Nas análises ANOVA por semestre, verificou-se que o engajamento cognitivo e o agente oscilam conforme passa o tempo, intercalando entre escores altos e baixos entre um semestre e outro. Já o comportamental, tende a aumentar conforme os anos vão passando. Não foram encontrados estudos similares com amostra universitária

brasileira sobre estes resultados, contudo, infere-se que com o passar dos anos os estudantes tendem a cumprir as regras ou demandas da universidade, ou seja, se engajam mais na dimensão comportamental por já conhecerem o curso, a instituição e saberem da necessidade desse engajamento para a permanência e conclusão da graduação.

Nas análises múltiplas entre os semestres, identificou-se uma diferença significativa na dimensão agente entre o 2º e 4º, 4º e 5º. Estes resultados mostram que os alunos do 2º e 4º semestre são mais engajados do que os do 5º. Este resultado indica que no início do curso, há maior engajamento no sentido de ser proativo e ter iniciativa diante das aprendizagens.

Na literatura sobre esse construto, autores defendem o quão importante ele é para a aprendizagem e o bom desempenho acadêmico, uma vez que, inclui fatores da aprendizagem autorregulada, como utilização de estratégias de aprendizagem e avaliação das mesmas, gerenciamento de recursos, além de estar relacionado às metas e motivação (HARRIS, 2011; SENKO; HULLEMAN, 2013).

Neste processo, autores também defende como as IES podem contribuir para o incentivo e promoção do engajamento nos estudos. Conforme apontam Gutierrez et al. (2019), Martins e Ribeiro (2017) e Pasarella (2011) um elemento crucial é a intervenção da própria IES na vida acadêmica dos universitários. Segundo os autores, as instituições podem e devem promover por intermédio de ações direcionadas em nível institucional e em sala de aula ações que os envolvam e motivem nas atividades de formação, o que causaria uma contribuição no sentido de engajá-los.

Vitória et al. (2018) indica que um dos caminhos para promover o engajamento acadêmico é a proposição de atividades que façam sentido (*sense-making*), que envolvam o protagonismo do estudante e a troca entre pares, inclusive, as autoras tecem uma crítica ao constatarem a escassez de pesquisas brasileiras que identifiquem e problematizem o engajamento na universidade.

A fim de alcançar o último objetivo geral do estudo, que foi relacionar a PTF, satisfação acadêmica e engajamento dos participantes, foi realizada a análise correlacional de *Pearson* dos três constructos. Vale salientar que os dados utilizados foram os da amostra de $n=163$ estudantes, pois, considerou-se aqueles que haviam respondido os 3 instrumentos. Os resultados das correlações foram observados

considerados as magnitudes de grau fraco de 0,10 a 0,30 grau moderado de 0,30 a 0,60, e forte acima de 0,60.

De acordo com a Tabela 26, correlações significativas foram encontradas em graus fracos e moderados e também correlações negativas. Os resultados evidenciaram que não houve correlação significativa entre a PTF com a satisfação acadêmica e com o engajamento. Esta correlação foi a hipótese inicial deste estudo, contudo, ela não foi confirmada para a referida amostra, sendo assim, verifica-se a necessidade de novas investigações ou adaptação da escala ZTPI para o contexto acadêmico.

Correlações foram encontradas entre as próprias dimensões da PT. O passado negativo se correlacionou em grau moderado com o presente hedonista e com presente fatalista. Estes dados corroboram com o estudo desenvolvido por Daura (2017) ao passo que obteve o mesmo resultado. Em sua investigação com universitários argentinos, a autora identificou a correlação positiva e significativa entre passado negativo e presente hedonista e fatalista.

Por intermédio destes resultados, ressalta-se que a dimensão presente hedonista tem como característica principal a busca pelo prazer e emoções do momento, a presente fatalista consiste na ação de forma despreparada diante das situações da vida cotidiana por achar que está no controle e o passado negativo é caracterizado pela percepção negativa sobre vivências anteriores e até aversivas. Portanto, verifica-se que estudantes orientados pelo passado negativo, ou seja, que têm uma visão negativa, raivosa, pessimista e até aversiva em relação ao passado, podem ter atitudes fatalistas e hedonistas em situações da vida cotidiana, e assim, não relacionando ações do presente com consequências futuras

Para Zimbardo e Boyd (1999) trata-se de orientações contrárias à do tempo futuro, pois, a PT evidencia o equilíbrio, visto que os indivíduos conseguem estabelecer relações entre seus comportamentos do presente e as consequências a longo prazo. Os resultados evidenciaram que a dimensão do presente hedonista se relaciona de maneira negativa, ainda que fraca com o tempo futuro, e a dimensão de tempo futuro se relacionou negativamente em grau fraco e significativo com a dimensão de presente fatalista. Estes resultados vão ao encontro dos dados obtidos nos estudos de Daura (2017) e Luyckx et al. (2010) sobre a correlação negativa entre tempo futuro e presente fatalista e hedonista.

Estes resultados apontam que estudantes que se comportam na busca de novidades e prazeres do momento, podem não ter uma PT orientada para o futuro. Verifica-se assim, a contrariedade entre ações e comportamentos fatalistas no presente e uma perspectiva voltada para atender objetivos futuros. Também foi identificada uma correlação significativa em grau entre presente fatalista e presente hedonista, ou seja, estudantes que agem por satisfação momentânea tendem a se sentirem no controle e não pensarem nas consequências futuras.

Em relação à satisfação acadêmica, foram identificadas correlações significativas em grau moderado entre todas as dimensões do construto, evidenciando que, os universitários da amostra que se sentem satisfeitos com uma, por exemplo, a instituição, tendem a estar satisfeitos também com o ensino, recursos econômicos, com a aprendizagem e com as relações interpessoais. E essa tendência se repete para todas as dimensões.

Um resultado que proporcionou reflexões e necessita ser discutido diz respeito sobre as correlações negativas em grau fraco identificadas entre a satisfação com aprendizagem e rendimento e ensino com o engajamento comportamental. Verifica-se assim que estudantes que se sentem satisfeitos com o ensino e com o seu próprio processo de aprendizagem tendem a não ser engajados na dimensão comportamental.

Almeida et al. (2020) defende que a satisfação acadêmica no ensino Superior engloba a adaptação nos primeiros anos, a percepção sobre o contexto, a realização pessoal e profissional, e também o que engajamento nos estudos, e que esses fatores mutuamente influenciam na qualidade da experiência que o estudante terá. No entanto, não foram identificadas correlações positivas entre satisfação acadêmica com variáveis de engajamento.

Em relação à correlação negativa entre satisfação com o ensino e aprendizagem e engajamento comportamental, reflete-se no seguinte aspecto, o engajamento comportamental diz sobre comportamentos diante de regras, combinados, tarefas acadêmicas que são demandas externas. Um bom comportamento ou estar engajado a cumprir demandas externas garante uma satisfação com o ensino e com a aprendizagem?

Cabe ressaltar que o engajamento é um construto multidimensional, multifacetado (APPLETON et al. 2008; SINATRA, HEDDY, LOMBARD, 2015) e o

comportamento é uma de suas dimensões, acompanhado das dimensões cognitivo, afeito e agente. Sobre estas dimensões, foi identificada uma correlação em grau moderado e significativa entre engajamento cognitivo e engajamento agente, ou seja, os estudantes da amostra tendem a ser engajados cognitivamente e de forma agente. Esta correlação pressupõe uma qualidade próxima a motivação intrínseca, que é uma característica do engajamento cognitivo (APPLETON et al. 2008), pois, cognitivamente há investimento pessoal nas tarefas de aprendizagem, e também há proatividade e agência diante das aprendizagens, que são próprios do engajamento agente (VEIGA, 2013).

A partir da submissão dos dados do ZTPI e da QSEA à análise correlacional, verificou-se que a satisfação acadêmica com a aprendizagem e rendimento se relacionou de maneira significativa em grau fraco com a dimensão tempo futuro, e negativamente com o passado negativo e presente fatalista. Ressalta-se a relevância destes dados, pois, eles revelam que estudantes orientados pelo tempo futuro se sentem satisfeitos com sua própria aprendizagem e com seu rendimento acadêmico, enquanto aqueles que são orientados pelo passado negativo ou pelo presente fatalista, tendem a não estarem tão satisfeitos com essa variável.

Estes resultados possibilitam reflexões acerca da relevância da PTF direcionada ao futuro. Nuttin (2014) assevera que uma perspectiva futura robusta é de extrema importância para que os indivíduos realizem suas tarefas do presente não só para o engajamento, mas, pelo valor que elas atribuem a elas relacionando-as com o futuro. Não foi objetivo deste estudo mensurar valor de instrumentalidade e motivação, entretanto, segundo Zimbardo e Boyd (2015), os sujeitos orientados pela TF acreditam que seus comportamentos do presente aumentam a probabilidade de uma meta futura a ser alcançada, isso resulta num valor dos objetivos. Para Simons et al. (2004), um indivíduo tende a ser mais motivado para um objetivo futuro quando há a combinação entre variáveis de a valorização e percepção da ligação entre o objetivo e seus comportamentos do presente.

Já estudantes da amostra deste estudo orientados pelo passado negativo e pelo presente fatalista, tendem a ser menos satisfeitos com sua aprendizagem e seu rendimento. Estes resultados convergem com outros obtidos no estudo de King (2016) com universitários filipinos, os quais evidenciaram que as perspectivas de passado negativo e presente fatalista foram associadas à insatisfação e com a falta de

engajamento, assim como, o presente fatalista também foi associado ao descontentamento.

Dessa forma, verifica-se que estudantes que agem orientados por dimensões fatalistas e hedonistas não se sentem satisfeitos com suas aprendizagens. Ao verificar na literatura as características de cada dimensão (ZIMBARDO; BOYD, 2015), verifica-se que estes estudantes podem agir diante dos estudos sem planejamento, sem organização, de maneira imediatista visando algum prazer momentâneo sem mensurar consequências futuras, portanto, esses fatores podem ocasionar insatisfação com a aprendizagem e com seu rendimento.

Um outro resultado que necessita ser apontado é sobre a análise de regressão linear, a qual não identificou dependência entre as variáveis que se correlacionam. Sendo assim, sabe-se que existe uma relação negativa significativa entre dimensões de satisfação com a experiência acadêmica de ensino e de aprendizagem e rendimento com o engajamento comportamental, mas, não foi possível identificar neste estudo graus de dependência. A partir das discussões tecidas neste capítulo, o tópico a seguir traz as considerações finais sobre o presente estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange ao Ensino Superior, o início do século XXI foi marcado pela democratização do acesso às IES para os indivíduos de diferentes esferas sociais. Políticas públicas em formato de programas de acesso e permanência, como por exemplo, Sisu, Prouni e PNAE foram iniciativas que corroboraram para este cenário que trouxe com mais evidência para os debates acadêmicos e sociais os estudantes do Ensino Superior, bem como, a formação e atuação dos professores atuantes nas IES.

Diante da consolidação do cenário de expansão de uma etapa da educação que abrangeu novas camadas sociais, houve o destaque para a defesa da sua existência cujo fim é a formação profissional qualificada dos seus cidadãos, logo, o crescimento econômico e cultural do país. Assim, com diversos perfis de universitários e novas demandas sobre o contexto acadêmico, inéditos debates e possibilidades de se pensar neste espaço a partir da Psicologia da Educação foram sendo elaborados.

A literatura aponta que os componentes da vida universitária são de estruturas multifacetadas, complexas e que necessitam ser investigadas a fim de que esse local de formação acadêmica profissional ofereça boas condições não só de acesso, mas de permanência, aprendizagem, bom desempenho e sucesso nos estudos.

Um destes componentes abrange a adaptação e satisfação dos indivíduos quando ingressam no Ensino Superior. A literatura apresentada neste trabalho evidenciou a abordagem feita nacional e internacionalmente sobre as dificuldades encontradas pelos novos universitários ao chegarem no espaço universitário, o que impacta de forma significativa na sua satisfação em estar ali, ser parte, e investir recursos pessoais, emocionais e financeiros numa formação que apesar de acontecer no tempo presente, abrange metas e aspirações de um tempo futuro.

Neste sentido, um outro construto abordado neste estudo tem sua relevância, que é a Perspectiva de Tempo Futuro. Por se tratar de um construto subjetivo, o qual busca compreender qual dimensão do tempo (passado-presente-futuro) orienta os comportamentos atuais dos indivíduos e em qual qualidade (negativo-positivo-hedonísta-fatalista) e que o processo de formação em uma graduação dura em média quatro anos, verifica-se que ele é pertinente, ao passo que, diante de resultados de pesquisas, orientações e intervenções podem ser pensadas a fim de que os

estudantes universitários tenham uma perspectiva temporal robusta, no sentido de, planejar, refletir e agir no presente considerando suas aspirações futuras. Além disso, verificou-se que ele é pouco investigado no Ensino Superior brasileiro,

Um outro construto que pode ser pensado nesse contexto e que a literatura aponta como escasso nas pesquisas brasileiras é o engajamento nos estudos. Nas pesquisas e nos debates acerca do sucesso nos estudos escolares e universitários, os resultados apontam para a importância do engajamento por parte dos alunos, isso porquê se trata também de qualidade motivacional empregada nas atividades que envolvem a aprendizagem.

Frente a estas assertivas, verifica-se a relevância da presente pesquisa, a qual investigou as relações entre Perspectiva de Tempo Futuro, satisfação acadêmica e engajamento de estudantes universitários ao longo da graduação. Ainda que alguns resultados não tenham atendido às hipóteses e expectativas iniciais, acredita-se na contribuição que ele traz para o arcabouço teórico brasileiro sobre o Ensino Superior e seus componentes, assim como, direcionamentos para novas investigações para além do que foi investigado neste momento.

E, como resultados expressivos, verificou-se que não houve diferença significativa entre sexo, universidade pública ou particular, semestre do curso, estar no curso de primeira escolha. Contudo, resultados descritivos importantes foram verificados, escores mais altos para o presente hedonista, e o mais baixo para o tempo futuro. O que indica a necessidade de novas investigações no ambiente universitário, visto que, se trata de dimensões opostas, que, de acordo com a literatura podem impactar nas aprendizagens e no desempenho acadêmico.

Um resultado que deve ser destacado foi em relação à satisfação acadêmica, os quais evidenciara que estudantes da instituição pública são menos satisfeitos na dimensão recursos econômicos para lidar com as demandas financeiras da vida universitária. Verifica-se, neste sentido, a relevância da universidade pública pensar em estratégias para assegurar não somente o acesso por intermédio do vestibular, mas, a permanência deste estudante, visto que, a literatura aponta que a insatisfação é um dos fatores que causam evasão.

Outro dado evidenciado foi o de que os estudantes que estudam mais tempo fora o horário da aula se sentem mais satisfeitos com sua aprendizagem e seu desempenho. Neste sentido, é necessário também refletir sobre condições de estudo

fora da universidade ou formas de potencializar estas ações considerando a realidade dos diferentes perfis de estudantes, estudantes trabalhadores, por exemplo.

O presente estudo mostrou que os calouros são mais satisfeitos com a instituição e com a sua aprendizagem e rendimento quando comparados aos que estão concluindo, assim como, uma insatisfação nos anos intermediários. A literatura apontou a relevância das IES investirem nos anos intermediários, a fim de que estes universitários tenham mais satisfação acadêmica durante todo o processo. Os estudantes da presente amostra também se mostraram insatisfeitos na dimensão profissional quando estão no final do curso.

Quanto ao engajamento acadêmico, não foram obtidos resultados significativos em relação a sexo, estar na graduação de primeira escolha, cursar em uma faculdade pública ou particular ou o semestre no qual está matriculado. No entanto, os escores descritivos evidenciaram para essa amostra maior engajamento cognitivo e menor comportamental. Outro dado descritivo expressivo foi o que evidenciou maior engajamento pelos estudantes da instituição privada, assim, possibilita inferir o envolvimento do estudante que dispõe de recurso financeiro para estar numa graduação.

Conclui-se por meio das análises correlacionais deste estudo que não houve para esta amostra relação entre os três construtos, no entanto, variadas dimensões de cada um se correlacionaram significativamente, o que evidencia, no caso da PTF que presente hedonista e fatalista são contrários a perspectiva de tempo futuro, assim como, ter uma visão negativa ou aversão sobre o passado (passado negativo) pressupõe atitudes hedonistas e fatalistas no presente.

As dimensões da satisfação se correlacionaram de maneira positiva, mostrando que pode haver satisfação em diferentes dimensões concomitantemente. Nesta perspectiva, engajamento agente e comportamental também se correlacionaram. Na correlação entre PTF e satisfação acadêmica, verificou-se que universitários orientados pelo tempo futuro se sentem satisfeitos com sua própria aprendizagem e com seu rendimento acadêmico. Em contrapartida, estudantes orientados pelo passado negativo ou pelo presente fatalista, tendem a não estarem tão satisfeitos com sua aprendizagem e rendimento.

Reconhece-se que o presente estudo não está isento de limitações e que diante dos construtos abordados, todos considerados multifacetados, elas precisam ser pontuadas para direcionar pesquisas futuras. A primeira delas é em relação ao método, o autorrelato. Por se tratar de uma metodologia em que o participante relata sobre perspectivas para o futuro que incluem perspectivas passadas, sua satisfação e engajamento nos estudos, não há como assegurar sobre qual situação de aprendizagem ele pensou para responder, ou sobre qual contexto.

Em relação à coleta de dados, limitações precisam ser indicadas. Foram três instrumentos, a ZTPI com 56 itens, a QSEA com 34 e o EAE-4ED, tal proposta exigiu tempo na coleta e as instituições coparticipantes, professores e alunos não puderam disponibilizar mais que 20 a 30 minutos. Dessa forma, foi necessário um outro tempo de coleta que foi em aproximadamente duas a quatro semanas após a primeira para o terceiro instrumento, o que impossibilitou coletar novamente em todas as turmas do primeiro tempo. Sobre os instrumentos, ressalva-se que, diante dos resultados, em especial da PTF, se trata de um construto subjetivo e complexo e que a escala ZTPI não é específica para a vida acadêmica. Portanto, para novos estudos que pretendam abordar a PTF no contexto acadêmico, há a sugestão de adaptação da escala.

Diante dos resultados e discussões apresentados, considera-se que a presente pesquisa alcançou seus objetivos dentro de suas limitações já apresentadas, e que contribuiu com a identificação, análise e problematizações sobre o Ensino Superior no contexto brasileiro. Não menos importante, ressalta-se que, ao constatar neste estudo correlações entre satisfação com e aprendizagem e rendimento e comportamentos orientados pela perspectiva de tempo futuro, verifica-se a necessidade das IES e seus docentes se apropriarem dos saberes relacionados ao público alvo, dos componentes da vivência universitária sobre o viés das especificidades dos universitários.

Neste sentido, verifica-se a relevância do papel das IES no sentido de promover intervenções voltadas para todos os períodos – inicial, intermediário, concluinte – da graduação a fim de contribuir com a satisfação acadêmica, o engajamento e com a construção do presente como sendo uma perspectiva de passado positivo no futuro. Esses pressupostos vislumbram um Ensino Superior para além do acesso à universidade, mas, constituído por aprendizagem de qualidade, experiências satisfatórias e engajadoras com vistas ao estabelecimento e alcance metas futuras dos universitários.

Cabe ressaltar que este trabalho foi desenvolvido com universitários que vivenciaram quase dois anos de ensino remoto devido a pandemia da Covid-19. Apesar dos instrumentos não trazerem dados da amostra sobre este fato, ressalta-se que, reflexões acerca de medidas em nível macro, como é o caso das políticas públicas que visam a permanência dos universitários, devem ser revistas e propostas em estudos posteriores para que os desafios resultantes do contexto pandêmico sejam superados. Acredita-se que intervenções em nível nacional e também no interior das IES que tenham este olhar possam contribuir para o uma perspectiva futura, uma satisfação e um engajamento acadêmico com mais qualidade para os universitários de diferentes etapas da graduação.

REFERÊNCIAS

- ALCARÁ, A. R.; GUIMARÃES, S. E. R. Orientaciones de motivación de alumnos de la facultad de biblioteconomía. **Psicología escolar e educacional**, v. 14, n. 2, p. 211-220, 2010.
- ALMEIDA, L. et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 17, p. 899-920, 2012.
- ALMEIDA, L. S. et al. Escala de satisfação no domínio académico em universitários portugueses. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica**, v. 1, n. 54, p. 93-101, 2020.
- AMARAL, E.; POLYDORO, S. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp–Brasil. **Linha Mestra**, n. 41a, p. 52-62, 2020. Disponível em < <http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/392>>. Acesso em: 05 jun. 2021.
- APPLETON, J. J.; CHRISTENSON, S. L.; FURLONG, M. L. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. **Psychology in the Schools**, v.45, n.5, p. 369-386, 2008.
- ARANTES, V. A.; et al. Felicidade e bem-estar da juventude brasileira. **Notandum**, São Paulo; n.46, p. 55-68, 2018. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand46/4valeria.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- ARAÚJO, A. M. et al. Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 18, n. 1, p. 131-145, 2014.
- ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas acadêmicas. **Lumen Educare**, v. 1, n. 1, p. 13-32, 2015.
- ARAÚJO, M. A.; ALMEIDA, S. L. Sucesso académico no Ensino Superior: Aprendizagem e desenvolvimento psicossocial. In L. S. Almeida (Ed.), **Satisfação académica no ensino superior: Desafios e oportunidades**. Braga, Portugal: ADIPSIEDUC, 2019 p.159-178.
- ARIAS, E.; et al. **Cómo perciben los docentes la preparación digital de la Educación Superior en América Latina?** Junho, 2020. Disponível em: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/encuesta-preparacion-digital-docentes-universitariosamerica-latina>. Acesso em: 03 jun. 2021.
- ASSIS, R.C C.; MOURA, G. L; ALVES, M. A. Satisfação dos estudantes de cursos de Gestão de uma Instituição Superior Pública. **ForScience**, v. 8, n. 1, p. e00656-e00656, 2020.
- ASTIN, A. W. **What matters in college? Four critical years revisited**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1993.

BARDAGI, M. P.; et al. Propriedades psicométricas da versão brasileira do Inventário de Perspectiva Temporal para adolescentes. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 1, p. 1-8, 2015.

BALBINOTTI, M. A. A.; TÉTREAU, B.; GINGRAS, M. Motivação referente à carreira de alunos de 14 a 18 anos: Um estudo exploratório. **Psico**, v. 40, n. 4, p. 13, 2009. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5161395>>. Acesso em 02 set. 2021.

BASSO, C.; et al. Organização de tempo e métodos de estudo: Oficinas com estudantes universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, SC, v. 14, n. 2, p. 277-288, 2013. Disponível em: Acesso em: 04 mai. 2021.

BELUCE, A. C.; et al. Escala de Estratégias de Aprendizagem e Tecnologias Digitais: ensinos médio e universitário. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 20, n. 4, p. 463-474, 2021.

BORUCHOVITCH, E.; MACHADO, A. C. T. A.; POLYDORO, S. Autorregulação da aprendizagem na formação inicial e continuada de professores: como intervir para desenvolver. **Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva. Porto Alegre: Letra**, v. 1, p. 89-104, 2017.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasil, DF, 2020a.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasil, DF, 2020b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20 set. 2020.

_____. *Portaria n. 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasil, DF, 2020c. Disponível em:<<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-202-248564376>> Acesso em agosto 2020.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 7, n. 2, p. 73-84, 2016.

CAMPIRA, F. P.; ALMEIDA, L. S; ARAÚJO, A. M. **Satisfação acadêmica: um estudo qualitativo com estudantes universitários de Moçambique**. 2021.

CAPRIOLI, V. A Dias. **Expectativas sobre o futuro e a valorização da escola por adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativa**. Londrina, 2016. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016).

CARVALHO, R. G. G.; POCINHO, M.; SILVA, C. Comportamento adaptativo e perspectivação do futuro: Algumas evidências nos contextos da educação e da saúde. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, p. 411-418, 2010.

COVAS, F.; VEIGA, F. H. Envolvimento dos Estudantes no Ensino Superior: Um estudo com a Escala EAE-EaD. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 1, p. 121-126, 2017.

DANCEY, Christine; REIDY, John. **Estatística Sem Matemática para Psicologia-7**. Penso Editora, 2018.

DAURA, F. T. Perspectiva temporal de los universitarios: implicaciones para la orientación educativa. **Educación y Educadores**, v. 20, n. 3, p. 403-418, 2017.

DA SILVA PORTO, A. M.; SOARES, A. B. Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. **Revista Psicologia-Teoria e Prática**, v. 19, n. 1, 2017.

DE ARAGÃO, B. S.; ALFINITO, L.; LUÍS, C.S. Satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **CBR-Consumer Behavior Review**, v. 2, n. 2, p. 96-107, 2018.

DE MORAES, M. A. C.; FRISON, L. M. B. O curso de Pedagogia e a Formação de Professores: uma análise dos modelos epistemológicos e de regulação das aprendizagens que transversalizam os itinerários formativos. **Ciência em Movimento**, v. 13, n. 26, p. 79-88, 2011.

DE VOLDER, M.L.; LENS, W. Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 42, n. 3, p. 566-571, 1982.

EREN, Altai. Aspirações profissionais entre professores em formação: responsabilidade pessoal, perspectivas de tempo e satisfação com a escolha da carreira. **The Australian Educational Researcher**, v. 44, n. 3, pág. 275-297, 2017.

FERNANDES, H. R.; et al. Envolvimento dos alunos no ensino superior: Um estudo com a escala «Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadridimensional»(EAE-E4D). In Feliciano H. Veiga (coord.), **Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico**. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. 2016, p. 47-61.

FIGUEIREDO, Anelice; VEIGA, Feliciano; GARCIA, Garcia. Envolvimento de estudantes no ensino superior em regime presencial e a distância. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, v. 25, n. 1, p. 31-43, 2021.

FLORES, S. R. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista internacional de educação superior**, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2017.

FRYER, L. K. et al. Understanding students' instrumental goals, motivation deficits and achievement: Through the Lens of a Latent Profile Analysis. **Psychologica Belgica**, v. 56, n. 3, p. 226, 2016.

GRANADO, J.I.F.; et a. Integração Académica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, 2005.

GOMES, C. M. A. A estrutura fatorial do inventário de características da personalidade. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 209-220, 2012.

GUERREIRO-CASANOVA, D.; POLYDORO, S. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 1, n. 2, p. 85-96, 2010.

GÜNTHER, A, I.; GÜNTHER, H. Brasília pobres, Brasília ricas: perspectivas de futuro entre adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 11, n. 2, p. 0, 1998. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/188/18811203.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2019.

GUTIÉRREZ-BRAOJOS, C. Future time orientation and learning conceptions: effects on metacognitive strategies, self-efficacy beliefs, study effort and academic achievement. **Educational Psychology**, v. 35, n. 2, p. 192-212, 2015.

GUTIERREZ, M. et al.. Clima motivacional, satisfacción, compromiso y éxito académico en estudiantes angoleños y dominicanos. **Psicol. Esc. Educ. [online]**. 2019, vol. 23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019018764>. Acesso em: 04 nov. 2021.

HARRIS, B. Secondary teachers' conceptions of student engagement: engagement in learning or in schooling? **Teaching and Teacher Education**, v.27, n.2, p. 376-380, 2011.

HERINGER, R. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. **Revista Tomo**, 2014.

HUSMAN, J.; HILPERT, J. C.; BREM, S. K. Future time perspective connectedness to a career: the contextual effects of classroom knowledge building. **Psychologica Belgica**, v. 56, n. 3, p. 210, 2016.

HUSMAN, J.; SHELL, D. F. Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. **Learning and Individual Differences**, v. 18, n. 2, p. 166-175, 2006.

HUSMAN, J.; LENS, W. **The role of the future in student motivation**. *Educ. Psychol.* v.34, p. 113-125, 1999.

IBGE. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2002**: notas estatísticas. Brasília, Brasil, IBGE, 2002.

_____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2016**: notas estatísticas. Brasília, Brasil, IBGE, 2016.

_____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2017**: notas estatísticas. Brasília, Brasil, IBGE, 2017.

_____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, Brasil, IBGE, 2019.

_____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, Brasil, IBGE, 2020.

KERPELMAN, J. L.; MOSHER, L. S. Rural African American adolescents' future orientation: The importance of self-efficacy, control and responsibility, and identity development. *Identity*, v. 4, n. 2, p. 187-208, 2004.

KETONEN, E. E. et al. Am I in the right place? Academic engagement and study success during the first years at university. *Learning and Individual Differences*, v. 51, p. 141-148, 2016.

KING, R. B. Does your approach to time matter for your learning? The role of time perspectives on engagement and achievement. *Educational Psychology*, v. 36, n. 7, p. 1264-1284, 2016.

KLINE, Rex B. **Principles and practice of structural equation modeling**. New York: Guilford publications, 2015.

KOZUKI, M. B. O. **Metas futuras como fonte motivacional de adolescentes e jovens para aprender**. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

LEE, Jie Qi et al. The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, v. 35, n. 4, p. 264-279, 2010.

LENS, W. La signification motivationnelle de la perspective future. *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, n.1, p.69-83, 1993.

LUYCKX, K. et al. Time perspective and identity formation: Short-term longitudinal dynamics in college students. *International Journal of Behavioral Development*, v. 34, n. 3, p. 238-247, 2010.

LIZOTE, S. A, et al. Satisfação dos alunos com o curso de ciências contábeis: Uma análise em diferentes instituições de ensino superior. **Revista Ambiente Contábil**, v. 10, n. 1, p. 293-307, 2018.

LOCATELLI, A.; BZUNECK, J.; GUIMARÃES, S. A. Motivação de Adolescentes em Relação com a Perspectiva de Tempo Futuro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n.2, pp. 268-276, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n2/a13v20n2.pdf>>. Acesso em 07 set. 2021.

MALKA, A.; COVINGTON, M. V. Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. **Contemporary Educational Psychology**, v. 30, n. 1, p. 60-80, 2005. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X04000268>>. Acesso em: 01 set. 2021.

MARINI, J. A. S.; BORUCHOVITCH, E. Self-Regulated Learning in Students of Pedagogy. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v.24, n.59, p.323-330, 2014. Disponível em: Acesso em: 15 ago. 2021.

MARKUS, H.; NURIUS, P. Possible selves. **American Psychological Association, Washington**, DC, v. 41, n. 9, p. 954-969, 1986. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/buy/1987-01154-001>>. Acesso em: 15 set. 2021.

MARTINS, L. M. de; RIBEIRO, J. L. D. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, p. 223-247, 2017.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, A. R. S. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do Parecer 05/2020. **Revista Olhar de professor**, v.3, 2020. Disponível em:<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16011>> Acesso em 24 setembro de 2020.

MATTA, C. M. B; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. **Psicologia Escolar e educacional**, v. 21, p. 583-591, 2017.

McKEACHIE, W.J. The Need for Study Strategy Training. In C. E. WEINSTEIN; E.T.GOETZ; E P.A. ALEXANDER (Orgs.) **Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation**. New Youk, Academic Press, Inc., 1998, p.3-9.

MENDONÇA, A. A. A universidade no Brasil. **Revista brasileira de educação**, n 14 p. 131-150, 2000. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/275/27501408.pdf>> . Acesso em: 14 abril. 2022.

MILLER, R. B.; BRICKMAN, S. J. A model of future-oriented motivation and self-regulation. **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 1, p. 9-33, 2004.

MUTHÉN, Linda K.; MUTHÉN, Bengt O. MPlus: statistical analysis with latent variables - User's guide. 7 th ed. Los Angeles: Muthén & Muthén, 2012. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.310.2841&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

NORONHA, A. P. P.; PINTO, L. P.; OTTATI, F. Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Aconselhamento Profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 68, n. 1, p. 62-71, 2016.

NUTTIN, J. **Théorie de la motivation humaine**. Paris: Presses Universitaires de France, 1985.

NUTTIN, J. **Future time perspective and motivation: Theory and research method**. Psychology Press, 2014.

_____.; LENS, W. **Future time perspective and motivation: Theory and research method**. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 1985.

OLIVEIRA, C. T.; SANTOS, A. S.; DIAS, A. C. G. Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. **Revista brasileira de orientação profissional**. São Paulo, SP. Vol. 17, n. 1, p. 43-53., 2016.

OLIVEIRA, D. R.; SEIDL-DE-MOURA, M. L.; PESSÔA, L. F. Jovens e metas para o futuro: Uma revisão crítica da literatura. **Estudos de Psicologia**, v. 18, n. 3, p. 467-475, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v18n3/07.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2021.

OLIVEIRA, I. C. V.; SALDANHA, A. A. W. Estudo comparativo sobre a perspectiva de futuro dos estudantes de escolas públicas e privadas. **Paideia**, v. 20, n. 45, p. 47-55, 2010.

OLIVEIRA, M. C. S. L.; PINTO, R. G.; SOUZA, A. S. Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. **Temas em Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 16-27, 2003.

ORTUÑO, V.; PAIXÃO, M.P; JANEIRO, I. Tempo e Universidade: A evolução da perspectiva temporal ao longo do percurso universitário. In L. Faria, A. Araújo, F. Morais, E. Sá J., Pinto, & Silva, A. (Eds.), **Carreira, criatividade e empreendedorismo** (pp. 217-225). Braga: APDC , 2011, p. 217-225).

OSTI, A. et al. Satisfação acadêmica: Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. **Revista E-Psi**, v. 9, n. 1, p. 94-106, 2020.

PASCARELLA, Ernest. T.; TERENCE, Patrick.T. How college affects students: a third decade of research. 2. ed. San Francisco: **Jossey-Bass**, 848p. 2005.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

PEETSMA, T.; VAN DER VEER, I. Relações entre o desenvolvimento da perspectiva do tempo futuro em três domínios da vida, investimento em aprendizado e desempenho acadêmico. **Aprendizado e Instrução**, v. 21, n. 3, p. 481-494, 2011.

PEREIRA, A. F. et al. Satisfação de estudantes universitários de Educação Física com experiências acadêmicas. **Motrivivência**, v. 30, n. 53, p. 84-100, 2018.

PHAN, H. P. The impact of FTP on commitment to career choices: situating within a social cognitive perspective. **Higher Education Research & Development**, v. 34, n. 2, p. 368-382, 2015.

PINTO et al. Identificação de necessidades de intervenção psicológica: Um estudo-piloto no ensino superior português. **Psicologia USP**, 3, p. 459-472, 2016.

PIRES, H. S.; ALMEIDA, L.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In: SOARES, A. P. Et al (Orgs.), **Transição para o Ensino Superior**. Braga: Universidade do Minho, 2000, p.119- 127.

RAMOS, A. M, et al. Satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em enfermagem. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 24, p. 187-195, 2015.

RAMOS, D. O.; SEIDL-DE-MOURA, M.L.; PESSOA, L.F. Metas de Realizacao de Jovens do Rio de Janeiro em Contextos Distintos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 23, n. 56, p. 321-328, 2013.

REEVE, J. et al. Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, v. 28, n. 2, p. 147-169, 2004. Disponível em: . Acesso em: 10 out. 2020.

RYAN, R.M.; DECI, E.L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: Guilford Press, 2017.

RODRIGUES, A. S. S.; LIBERATO, G. B. Fatores determinantes da satisfação com a experiência acadêmica. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 2, p. 18-33, 2016.

ROMERO, M.; USART, M. The temporal perspective in higher education learners: Comparisons between online and onsite learning. **European Journal of Open, Distance and E-learning**, v. 17, n. 1, p. 190-209, 2014.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A. A relação entre motivação e a autorregulação das aprendizagens. **Educação em Análise**, v. 4, n. 1, p. 69-84.

SANTOS, A. A. A, et al. Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, p. 780-793, 2013.

SANTOS, A. S dos.; OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. **Psicologia: teoria e prática**. São Paulo. Vol. 17, n. 1. p. 150-163., 2015.

SANTOS, A. A. A.; ZANON, C.; ILHA, V. D. Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 36, 2019.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SCHMITT, R. E. Teoria da perspectiva de tempo futuro: Aplicações preliminares e reflexões voltadas à pesquisa no ensino supsaerior. **Educação Por Escrito**, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/7351/0>>. Acesso em: 02 set. 2021.

SCHUNK, et al. **Motivation in education**: Theory, research, and applications. Columbus. OH: Pearson, 2014.

SILVEIRA, M. E. da.; JUSTI, F. R. dos R.. Engajamento escolar: adaptação e evidências de validade da escala EAE-E4D. **Psicologia: teoria e prática**, v. 20, n. 1, p. 110-125, 2018.

SIMONS, J. et al. Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 2, p. 121-139, 2004. Disponível em:<<https://link.springer.com/article/10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f>>. Acesso em: 02 set. 2021.

SINATRA, G. M.; HEDDY, B. C.; LOMBARDI, D. The challenges of defining and measuring student engagement in science. **Educational Psychologist**, v. 50, n.1, p. 1- 13, 2015.

SOARES, A, P. et al. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v.19, n.1, p.49-60, 2014.

SOARES, A. B.; PRETTE, Z. A. P, Del. Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. **Análise Psicológica**, v. 33, n. 2, p. 139-151, 2015.

SOUZA, I. C de. **A perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de pedagogia** / Isabel Cristina de Souza. – Londrina, 2008. 146f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

SUEHIRO, A. C. B.; DE ANDRADE, K. S. Satisfação com a experiência acadêmica: um estudo com universitários do primeiro ano. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 12, n. 2, 2018.

USART, M.; ROMERO, M. Spanish Zimbardo Time Perspective Inventory construction and validity among higher education students. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v.12, p. 483–507. 2014.

VANSTEENKISTE, M.; MOURATIDIS, A. Emerging trends and future directions for the field of motivation psychology: A special issue in honor of Prof. Dr. Willy Lens. **Psychologica Belgica**, v. 56, n. 3, p. 317, 2016.

VARGAS, H.; HERINGER, R. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, p. 1-33, 2017.

VEIGA, F. H. Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 1, p. 441-450, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10032/4/EAE-E4D%20Escala%202013.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2022.

VITÓRIA, M. I. C. et al. Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 262-269, 2018.

ZAPPE, J. G. et al. Expectativas quanto ao futuro de adolescentes em diferentes contextos. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 16, n. 1, p. 91-100, 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/798/79829185009.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2021.

ZIMBARDO, P. G.; BOYD, J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. **Journal of Personality and Social Psychology**, 77(6), p. 1271-1288, 1999.

_____. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. In: **Time perspective theory; review, research and application**. Springer, Cham, p. 17-55. 2015.

ZIMMERMAN, B.J. From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. **Educational Psychologist**, v. 48.3, p. 135-147, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

“Perspectiva de Tempo Futuro, Adaptação Acadêmica e Engajamento de Estudantes Universitários”

Prezado(a) Senhor(a): Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO, ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES UNIVERSTÁRIOS”, a ser realizada na Universidade Estadual de Londrina, localizada na Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, KM 380- campus universitário, Londrina, PR, 86057-970, telefone: 43-3371-4678. O objetivo da pesquisa é *“Analisar as relações entre Perspectiva de Tempo Futuro, adaptação acadêmica e engajamento de estudantes universitários ao longo da graduação”*.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: responder dois questionários sobre Adaptação acadêmica e Perspectiva de Tempo Futuro. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações poderão ser utilizadas para os fins de futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação.

Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Os benefícios esperados são: a partir dos resultados, poderão ser sugeridas eventuais intervenções pedagógicas que proporcionem aos estudantes universitários reflexões sobre planejamento e engajamento acadêmico na busca pelo alcance de metas futuras em relação à sua formação. A pesquisa não lhe trará riscos, pois, sua participação se restringirá ao espaço da universidade, consistindo em períodos de aula autorizados pelos professores.

Caso você não se sinta bem no momento da aplicação dos instrumentos, poderá ser dispensado ou ainda, participar em um outro momento planejado junto ao pesquisador(a). Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá me contatar: Francielle Pereira Nascimento, residente na rua Reverendo João Batista Riberio Neto nº76, na cidade de Londrina (PR). Telefone fixo: (43) 3361-9004, celular: (43) 9984-9000, e-mail: francielle1024@hotmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Pesquisador: Francielle Pereira Nascimento
0

RG: 10.069.882-

Eu, _____ tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima. Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____ Data: _____

APÊNDICE B – Instrumento referente a avaliação da Perspectiva de Tempo Futuro

Questionário ZTPI – Inventário de Perspectiva de Tempo

Dados pessoais dos participantes

Gênero: Masculino Feminino Outro

Idade: _____ anos

Curso: _____.

Período do curso: 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano

Semestre do curso: _____

Faculdade/Universidade: Pública. Privada

QUESTIONÁRIO ZTPI - (Zimbardo Time Perspective Inventory)

Inventário de Perspectiva de Tempo de Zimbardo (Zimbardo and Boyd, 2015)

	1 Muito falso	2 Pouco falso	3 Neutro	4 Bastante verdadeiro	5 Muito verdadeiro
1. Acredito que me reunir com os amigos para uma festa é um dos prazeres importantes da vida.					
2. Imagens, sons e cheiros familiares da infância frequentemente trazem de volta uma enxurrada de memórias maravilhosas.					
3. O destino determina muitas coisas em minha vida.					
4. Eu frequentemente penso no que deveria ter feito de diferente em minha vida.					
5. Minhas decisões são, em sua maioria, influenciadas por pessoas e coisas ao meu redor.					
6. Eu acredito que o dia de uma pessoa deve ser planejado com antecedência.					
7. Pensar no meu passado me dá prazer.					
8. Faço as coisas por impulso.					
9. Se as coisas não são feitas a tempo, eu não me preocupo com isso.					
10. Quando quero alcançar algo, eu estabeleço metas e penso em meios específicos para alcançá-las.					
11. Em resumo, há muito mais coisas boas do que ruins para lembrar do meu passado.					

12. Quando ouço minha música favorita, eu frequentemente perco a noção do tempo.					
13. Cumprir os prazos de amanhã e fazer outros trabalhos necessários vêm antes do lazer de hoje à noite.					
14. Já que o que deve ser, será, o que eu faço não importa muito.					
15. Gosto de histórias sobre como as coisas costumavam ser nos "bons e velhos tempos".					
16. As experiências dolorosas do passado continuam a se repetir em minha mente.					
17. Tento viver minha vida o mais plenamente possível, um dia de cada vez.					
18. Fico incomodado ao me atrasar para compromissos.					
19. O ideal seria que eu vivesse cada dia como se fosse meu último.					
20. Lembranças felizes de bons tempos me vêm à mente inesperadamente.					
21. Eu cumpro minhas obrigações com amigos e autoridades dentro do prazo.					
22. Já recebi minha cota de abuso e rejeição no passado.					
23. Eu tomo decisões no calor do momento.					
24. Aproveito cada dia como ele é, em vez de tentar planejá-lo.					
25. O passado tem muitas lembranças desagradáveis nas quais prefiro não pensar.					
26. É importante colocar emoção na minha vida.					
27. Cometi erros no passado que gostaria de poder desfazer.					
28. Acho que é mais importante gostar do que você está fazendo do que fazer o trabalho a tempo.					
29. Sinto nostalgia da minha infância.					
30. Antes de tomar uma decisão, eu avalio os custos e os benefícios.					
31. Assumir riscos evita que minha vida se torne chata.					
32. Para mim, é mais importante aproveitar a caminhada da vida do que me concentrar apenas no destino.					

33. As coisas raramente funcionam como eu esperava.					
34. É difícil para mim esquecer imagens desagradáveis do meu passado.					
35. Ter que pensar em metas e resultados tira de mim o prazer no processo e ritmo de minhas atividades.					
36. Mesmo quando estou curtindo o momento atual, sou atraído de volta a comparações com experiências semelhantes do passado.					
37. Você não consegue realmente planejar o futuro, porque as coisas mudam muito.					
38. O caminho da minha vida é controlado por forças as quais não posso influenciar.					
39. Não faz sentido se preocupar com o futuro, já que não há nada que eu possa fazer sobre ele de qualquer forma.					
40. Eu concluo projetos no prazo fazendo um progresso constante.					
41. Eu me pego desligando quando os membros da família falam sobre como as coisas costumavam ser.					
42. Eu corro riscos para colocar emoção na minha vida.					
43. Eu faço listas de coisas a fazer.					
44. Eu frequentemente sigo meu coração mais do que minha cabeça.					
45. Sou capaz de resistir às tentações quando sei que há trabalho a ser feito.					
46. Eu me pego sendo arrastado pela emoção do momento.					
47. A vida hoje é muito complicada, eu prefiro a vida mais simples do passado.					
48. Prefiro amigos espontâneos ao invés de previsíveis.					
49. Eu gosto de rituais e tradições familiares que são repetidos regularmente.					
50. Eu penso nas coisas ruins que aconteceram comigo no passado.					
51. Eu continuo a trabalhar em tarefas difíceis e desinteressantes se elas me ajudarem a progredir.					

52. Gastar o que ganho com prazeres hoje é melhor do que economizar para a segurança de amanhã.					
53. A sorte muitas vezes compensa mais do que o trabalho duro.					
54. Eu penso nas coisas boas que eu perdi na minha vida.					
55. Gosto que meus relacionamentos próximos sejam apaixonantes.					
56. Sempre haverá tempo para pôr em dia minhas demandas.					

APÊNDICE C – Instrumento para a avaliação da satisfação com a experiência acadêmica.

QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA (QSEA)

Dados pessoais dos participantes	
Gênero:	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Outro
Idade:	_____anos
Curso:	_____.
Período do curso:	<input type="checkbox"/> 1º ano <input type="checkbox"/> 2º ano <input type="checkbox"/> 3º ano <input type="checkbox"/> 4º ano <input type="checkbox"/> 5º ano
Semestre do curso:	_____
Faculdade/Universidade:	<input type="checkbox"/> Pública. <input type="checkbox"/> Privada

Está num curso de 1ª escolha: [] Sim ... [] Não ...

Nº de faltas a aulas na semana passada: _____.

Nº de horas de estudo ou trabalhos escolares ao longo da semana passada, descontando as horas de aulas: _____.

Instruções:

As questões seguintes pretendem avaliar o seu grau de satisfação relativamente a um conjunto de situações da sua experiência no Ensino Superior. Para cada situação deve graduar a sua resposta numa escala de 1 a 5 (1 - muito insatisfeito/a, 2 - insatisfeito/a, 3 - nem insatisfeito/a nem satisfeito/a, 4 - satisfeito/a, 5 - muito satisfeito/a). Responda com sinceridade às situações colocadas.

Sinto-me insatisfeito(a) ou satisfeito(a) com...	1 - Muito insatisfeito/a	2 - insatisfeito/a	3. nem insatisfeito/a nem satisfeito/a	4 - satisfeito/a	5 - muito satisfeito/a
1. A ligação do meu curso à(s) profissão(ões) que gostaria de ter no futuro	1	2	3	4	5
2. A competência pedagógica dos meus professores	1	2	3	4	5
3. Os equipamentos disponibilizados aos alunos (e.g., biblioteca, laboratórios, internet)	1	2	3	4	5
4. As possibilidades de aplicação dos conhecimentos na futura profissão	1	2	3	4	5
5. Conseguir dinheiro para custear as despesas do meu curso	1	2	3	4	5
6. Número de amigos a que posso recorrer em momentos difíceis	1	2	3	4	5

7. A forma como eu me organizo para estudar e aprender	1	2	3	4	5
8. Suportar as despesas com a minha alimentação e outras necessidades básicas	1	2	3	4	5
9. O meu rendimento académico nos trabalhos ou avaliações	1	2	3	4	5
10. O mobiliário e o equipamento das salas de aula	1	2	3	4	5
11. Os apontamentos e reflexões que tiro nas aulas	1	2	3	4	5
12. Os métodos de avaliação usados pelos professores	1	2	3	4	5
13. A ligação das matérias com a profissão que desejo ter	1	2	3	4	5
14. A limpeza e a segurança existentes no <i>campus</i> universitário	1	2	3	4	5
15. Ter recursos suficientes para participar de eventos (congressos, seminários, cursos, etc.)	1	2	3	4	5
16. As expectativas de emprego na área do meu curso	1	2	3	4	5
17. A qualidade das minhas aprendizagens	1	2	3	4	5
18. A qualidade do atendimento pelos funcionários da universidade	1	2	3	4	5
19. O meu nível de entendimento das matérias quando estou a estudar	1	2	3	4	5
20. Participar em festas ou convívios com outros estudantes	1	2	3	4	5
21. O método como os professores motivam os estudantes	1	2	3	4	5
22. A qualidade dos Serviços de atendimento aos alunos da Universidade	1	2	3	4	5
23. Ter recursos financeiros para participar em atividades culturais ou desportivas	1	2	3	4	5
24. A quantidade de amigos que tenho no meu curso	1	2	3	4	5
25. A qualidade de disciplinas que tenho no curso	1	2	3	4	5

26. A relação dos professores com os estudantes do meu curso	1	2	3	4	5
27. A suficiência dos meus recursos econômicos para as despesas diárias	1	2	3	4	5
28. O convívio que consigo ter com colegas da universidade	1	2	3	4	5
29. As oportunidades de emprego quando concluir este curso	1	2	3	4	5
30. Ter colegas de diferentes culturas e grupos sociais na Universidade	1	2	3	4	5
31. Ter dinheiro suficiente para participar nas festas estudantis	1	2	3	4	5
32. As possibilidades deste curso me vir a realizar profissionalmente	1	2	3	4	5
33. O meu nível de participação nas aulas	1	2	3	4	5
34. Ter colegas com quem falar sobre as decisões a tomar	1	2	3	4	5

Apêndice D – Instrumento referente ao engajamento nos estudos

EAE-ED4 – Escala de Engajamento Escolar

CONSIDERE:

- (1) discordo totalmente;
- (2) discordo bastante;
- (3) mais discordo que concordo;
- (4) mais concordo que discordo;
- (5) concordo bastante;
- (6) concordo totalmente.

Questão	1	2	3	4	5	6
1. Quando escrevo os meus trabalhos, planejo primeiro o que vou escrever.						
2. Procuo relacionar o que aprendo em uma disciplina com o que aprendi em outras.						
3. Passo boa parte do meu tempo livre à procura de mais informações sobre os assuntos discutidos nas aulas.						
4. Quando leio, procuro entender o significado daquilo que o autor quer dizer.						
5. Releio a matéria e as minhas anotações, mesmo quando não está perto da prova.						
6. A minha faculdade é um lugar onde me sinto excluído(a)						
7. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.						
8. Sinto que faço parte da minha faculdade.						
9. A minha faculdade é um lugar onde os outros gostam de mim.						

10. A minha faculdade é um lugar onde me sinto só.						
11. Falto à faculdade sem justificativas.						
12. Quando vou à faculdade “mato” às aulas.						
13. Atrapalho a aula de propósito						
14. Sou mal-educado(a) com o professor(a).						
15. Não presto atenção nas aulas.						
16. Durante as aulas, faço perguntas aos professores.						
17. Converso com meus professores sobre o que gosto e o que não gosto.						
18. Falo com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.						
19. Durante as aulas, expresso as minhas opiniões						
20. Faço sugestões aos professores para melhoraras aulas.						

ANEXOS

ANEXO A - Tradução juramentada do Inventário de Perspectiva de Tempo – ZTPI



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL



REPÚBLICA FEDERATIVA do BRASIL • ESTADO do PARANÁ
 Federative Republic of Brazil • State of Paraná

TRADUÇÃO JURAMENTADA

SWORN & CERTIFIED TRANSLATION

TRADUÇÃO Nº <small>Translation no.</small>	2349	LIVRO Nº <small>File no.</small>	049	FOLHAS <small>Pages</small>	112	a	121	to	LAUDAS <small>Std. Pages</small>	8.4
-----------------------------------------------	------	-------------------------------------	-----	--------------------------------	-----	---	-----	----	-------------------------------------	-----

DOCUMENTO(S) TRADUZIDO(S) | Translated Document(s)
 QUESTIONÁRIO do INVENTÁRIO DE PERSPECTIVA DE TEMPO DE ZIMBARDO (ZTPI) e respectivo Gabarito & Instruções de Pontuação.*****

POR BY WILSON AMARO GONÇALVES FILHO	REGISTRO Nº Commission no. 12/222-T – JUCEPAR	CIDADE/UF City/State Londrina - Paraná (PR)
-------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------

TRADUTOR PÚBLICO E INTÉRPRETE COMERCIAL <small>Official Public Translator and Commercial Interpreter</small>	EMOLUMENTOS <small>Fees</small>	R\$ ***546,00***
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------	-------------------------

Esta página de segurança é anexada à tradução juramentada para garantir-lhe a autenticidade e inviolabilidade. Cada tradução possui uma página de segurança única numerada em série.

This security page is attached to the translation to ensure its authenticity and inviolability. Each translation has a single security page with a unique serial number.

TRADUÇÃO FEITA, ASSINADA E REGISTRADA EM:
 This translation made, signed and registered on:

DIA DAY 12	MÊS MONTH ABRIL	ANO YEAR 2022
------------------------	-----------------------------	---------------------------

CERTIFICADO

Eu, Wilson Amaro Gonçalves Filho, Tradutor Público Intérprete Comercial, certifico por meio desta que a tradução em Português aqui anexada foi feita nos termos do Decreto Federal no. 13.609 de 21/10/1943, constituindo uma representação fiel e oficial do texto em INGLÊS contido no documento a mim apresentado. Esta tradução não implica julgamento sobre a forma, autenticidade e/ou o conteúdo do documento apresentado, pela parte interessada, para tradução.

O conteúdo desta tradução é verdadeiro. Dou fé.
Signed in my official capacity and commission



Wilson Amaro Gonçalves Filho
 Tradutor Público • Official Public Translator

CERTIFIED

I, Wilson Amaro Gonçalves Filho, Official Public Translator and Commercial Interpreter, hereby certify that the English translation attached hereto was made pursuant to Federal Decree no. 13609 dated 21.OCT.1943. I further certify that said translation constitutes an official, true and accurate representation of the original text in the PORTUGUESE language, as contained in the original document. This translation does not imply in judgment of form and/or authenticity of the content of the document submitted to me for translation.

12 ABR 2022







W/Amaro • PSN v.2 02/2022 P-E

▲ Chancela • Embossed Stamp ▲

SÉRIE FA 2115100



REPÚBLICA FEDERATIVA do BRASIL
 Estado do Paraná - Comarca de Londrina
 Secretaria da Indústria, Comércio e Assuntos do MERCOSUL.
Wilson Amaro Gonçalves Filho
 Tradutor Público e Intérprete Comercial
 Matrícula 12/222-T | Junta Comercial do Paraná - JUCEPAR

ATENÇÃO!
 A tradução juramentada constitui documento acessório, e não dispensa a apresentação do documento original quando exigido por autoridade competente. Artigo 224 da Lei 10.406/2002 (Código Civil Brasileiro); § Único e Caput do Art. 192, e Item V e Caput do Art. 963 da Lei 13.105/2015 (Código de Processo Civil)

Eu, Wilson Amaro Gonçalves Filho, acima-citado e abaixo-assinado Tradutor Público e Intérprete Comercial, CERTIFICO por meio desta que a tradução em Português aqui constante é uma representação fidedigna aos textos originais em INGLÊS, mantendo-se, para cada informação, onde e quando possível, a mesma disposição e aspecto gráfico/visual dos documentos apresentados pela parte interessada;

Esta tradução não implica julgamento sobre a forma, autenticidade e/ou o conteúdo dos documentos ora apresentados e por mim traduzidos. Nada mais continham os referidos documentos, que fielmente traduzi para o vernáculo, conferi, achei conforme, e a cujas traduções me reporto e dou fé.

Londrina-PR, 12 de abril de 2022.



Wilson Amaro Gonçalves Filho
 Tradutor Público e Intérprete Comercial
 Matrícula nº 12/222-T / JUCEPAR



Instituto de Identificação do Paraná
 Verificador de Autenticidade / JUCEPAR

Esta tradução contém 8414 caracteres, contados sem espaços e excetuando-se intróito, notas de rodapé, e texto de fechamento, número equivalente a 8,4 laudas, contadas e cobradas de acordo com o ITEM B - Tradução, e Art. 1º, constantes da Tabela de Emolumentos vigente para o Estado do Paraná, determinada pela PORTARIA JCP Nº 049/2020, da Junta Comercial do Paraná - JUCEPAR, em 06 de maio de 2020.

Emolumentos: R\$ 546,00 (Quinhentos e quarenta e seis Reais).



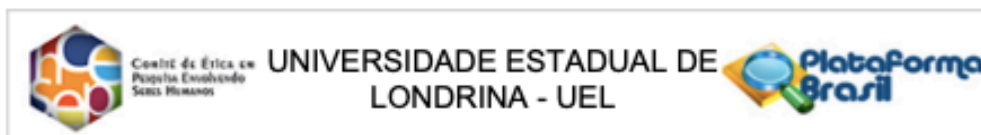
12 ABR 2022

Tradução: 2349 | Arquivo: 049 | Folha: 10 de 10

Endereço: Rua Coronel Camisão, 380 - Apto. 422 | CEP. 86015-690 | Londrina, PR - Brasil
 Fones: (43) 3361-7412 / (43) 98801-7722 | email: will@amarotranslations.com



ANEXO B - Comprovante do Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO, ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Pesquisador: Francielle Pereira Nascimento

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53015921.9.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.195.616

Apresentação do Projeto:

Segundo autora, a expansão do Ensino Superior desde o final da década de 1990 é um dos fatores que demonstra sua importância no desenvolvimento econômico, social e cultural do Brasil. Contudo, a literatura aponta que o ato de ingressar em um curso de graduação não garante uma adaptação acadêmica de qualidade e nem um bom desempenho, logo, a permanência e engajamento efetivo nos estudos podem ser prejudicados. A partir da teoria da Perspectiva de Tempo (PTF), percebe-se que há possibilidade de se investigar a relação entre os comportamentos do tempo presente dos universitários, que englobam esse cenário de adaptação, e seus anseios e expectativas sobre o futuro durante e após a graduação. A presente pesquisa surge nesse contexto e tem como objetivo geral analisar as relações entre Perspectiva de Tempo Futuro, adaptação acadêmica e engajamento de estudantes universitários durante a formação inicial.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo autora, a pesquisa visa analisar as relações entre Perspectiva de Tempo Futuro, adaptação acadêmica e engajamento de estudantes universitários ao longo da graduação.

Como objetivo secundário, a autora pretende: evidenciar caminhos para intervenções que contribuam para o desenvolvimento de uma sólida PTF articulada à adaptação acadêmica satisfatória e envolvimento nos estudos.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br