

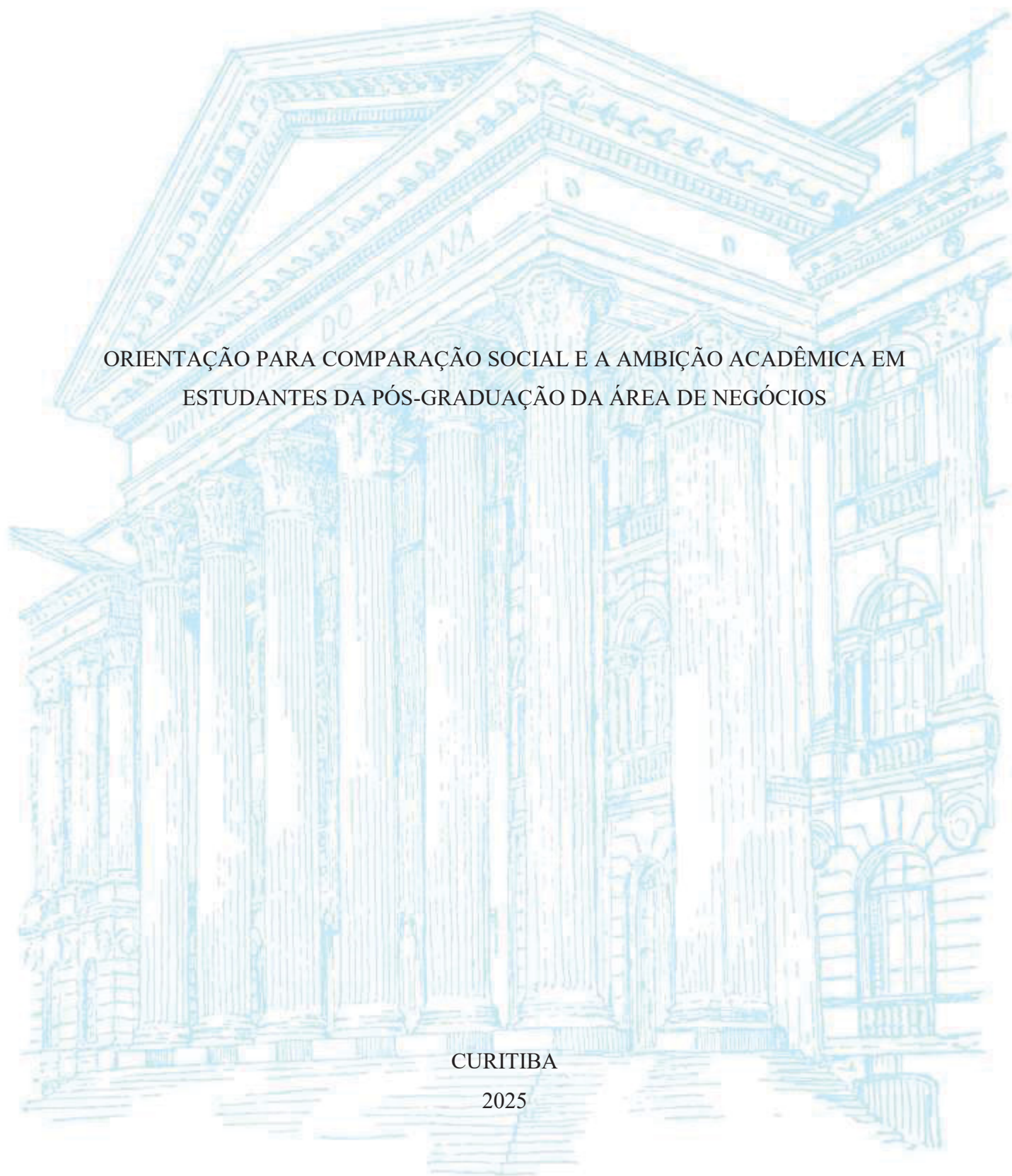
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CRISLAINE DE FÁTIMA GONÇALVES GODKE

ORIENTAÇÃO PARA COMPARAÇÃO SOCIAL E A AMBIÇÃO ACADÊMICA EM  
ESTUDANTES DA PÓS-GRADUAÇÃO DA ÁREA DE NEGÓCIOS

CURITIBA

2025



CRISLAINE DE FÁTIMA GONÇALVES GODKE

ORIENTAÇÃO PARA COMPARAÇÃO SOCIAL E A AMBIÇÃO ACADÊMICA EM  
ESTUDANTES DA PÓS-GRADUAÇÃO DA ÁREA DE NEGÓCIOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Contabilidade.

Área de Concentração: Educação e Pesquisa em Contabilidade.

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Douglas Colauto.

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Godke, Crislaine de Fátima Gonçalves

Orientação para comparação social e a ambição acadêmica em estudantes da pós-graduação da área de negócios / Crislaine de Fátima Gonçalves Godke .- 2025.

1 recurso on-line: PDF.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade.

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Douglas Colauto

1. Contabilidade. 2. Ambição. 3. Negócios. 4. Psicologia social.  
I. Colauto, Romualdo Douglas. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Contabilidade. III. Título.

Bibliotecária: Kathya Fecher Dias – CRB-9/2198



## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação CONTABILIDADE da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CRISLAINE DE FÁTIMA GONÇALVES GODKE**, intitulada: **Orientação para Comparação Social e A Ambição acadêmica em estudantes da Pós-graduação da Área de Negócios**, sob orientação do Prof. Dr. ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 09 de Dezembro de 2025.

Assinatura Eletrônica  
09/12/2025 18:02:12.0  
ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
09/12/2025 18:00:23.0  
SAMUEL DE OLIVEIRA DURSO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)

Assinatura Eletrônica  
12/12/2025 16:23:42.0  
ANA MARIA ROUX VALENTINI COELHO CESAR  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE)

Assinatura Eletrônica  
09/12/2025 18:23:44.0  
FLAVIANO COSTA  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

## DEDICATÓRIA

Dedico a construção deste trabalho ao meu esposo, Vinicius, que acreditou em  
minha capacidade mesmo nos dias em que eu mesma duvidava.  
Amor, obrigada por ser meu porto seguro e por caminhar ao meu lado em cada  
passo desta jornada!

## AGRADECIMENTOS

Acredito que a seção de Agradecimentos em um trabalho acadêmico é como o enredo de um filme, no qual cada pessoa que participou dessa trajetória é um personagem importante na conquista de algo que, um dia, foi apenas um “rascunho” de um sonho. É o momento em que se revelam os bastidores e se mostra que nenhum sucesso é solitário, pois cada orientação, incentivo, gesto de apoio ou palavra contribuiu para que essa realização se tornasse possível.

No meu filme, há vários personagens que, de alguma forma, deixaram sua marca na construção dessa narrativa. Alguns apareceram nas cenas mais desafiadoras, oferecendo força quando o enredo parecia perder o rumo; outros surgiram nos momentos leves, trazendo equilíbrio, riso e acolhimento. Cada um, ao seu modo, contribuiu para que este trabalho ganhasse forma, sentido e propósito. Por isso, a todos os personagens que caminharam ao meu lado, deixo aqui meu mais profundo agradecimento. Este trabalho é um reflexo das conexões humanas que me sustentaram ao longo dessa trajetória.

Em especial, quero agradecer à minha família, composta pelo meu esposo, Vinicius Brandani Godke; minha mãe, Luciana de Fátima Gonçalves Neves; meus irmãos, Aline Guadalupe Gonçalves Neves e Luciano Kauê Gonçalves Correa; minha avó, Evany Lourdes Neves; meus sogros, Risoleta Brandani Tenório e Francisco Godke; e meus cunhados, Rafaela Plombo Godke, Gustavo Pinheiro Emrich e Evellyn Rodrigues Tornquist, que sempre me cercaram de amor, paciência e incentivo, tornando cada desafio mais leve e cada conquista mais significativa. Obrigada família, por serem minha base!

Em seguida, quero agradecer ao meu orientador, Doutor Romualdo Douglas Colauto, que me ajudou a compreender que uma tese exige dedicação, persistência e, acima de tudo, paixão pelo conhecimento. Suas contribuições sempre precisas e seu olhar atento foram fundamentais para que este trabalho alcançasse a maturidade e a profundidade necessárias. Sou grata por cada reunião, correção e “puxão de orelha” que não apenas aprimoraram esta pesquisa, mas também me ajudaram a crescer como pesquisadora.

Agradeço aos membros da banca, Doutora Ana Maria Roux Valentini Coelho Cesar, Doutor Samuel de Oliveira Durso e Doutor Flaviano Costa, que dedicaram seu tempo e expertise para avaliar este trabalho, oferecendo sugestões e reflexões que enriqueceram significativamente a minha pesquisa. Ao psicólogo Lyncoln Rosa que gentilmente me ajudou na construção do instrumento, com dicas importantes e com a sua gentileza. Aos professores e técnicos administrativos do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que cruzaram meu caminho ao longo dessa jornada acadêmica, e à

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, no primeiro ano do doutorado, me proporcionou suporte financeiro por meio de uma bolsa de estudos, deixo minha sincera gratidão.

Um agradecimento especial aos amigos que compartilharam comigo os desafios do doutorado, tornando os dias mais leves e as horas de estudo menos solitárias: Alexandre Coradini Ribeiro, Alisson Martins Meurer, Amanda Evelyn Brandão, André Gobette Santana, André Schedeloski, Camila Helfenstein, Cesiro Aparecido da Cunha Junior, Debora de Lima Begnini, Elcidio Henrique Quiraque, Francisco Gleisson Paiva Azevedo, João Victor Lucas, Josele Nunes Ferreira, Lilian Moreira de Alvarenga Assolari, Pavel Elias Zepeda Toro, Rayane Camila da Silva Sousa e Thais Alves de Lira. Agradeço também aos amigos de longa data, que sempre estiveram ao meu lado e ofereceram apoio contínuo: Daniele Chiló, Giovanna Cagliari, Kalyana Greim Mehl, Leandro Menezes Rodrigues, Letícia Cristina Lima Moraes, Letícia Celidonio, Murilo Cagliari Albergoni e Raul Albergoni Neto.

Registro também minha gratidão aos professores do Instituto Federal do Paraná, que me acolheram com generosidade como docente da casa nesses últimos dois anos, em especial aos professores Alexandre Machado, Diavane Dias dos Santos Nascimento, Eduardo Joakinson, Ester dos Santos Oliveira, Janaina Seguin, Paulinho Rene Stefanello e Sérgio de Jesus Vieira.

E por fim, agradeço a Deus. Sem o dom da vida que Tu me concedeste, eu nada seria! Obrigada pelo ontem, pelo hoje e pelo amanhã. Lembro-me sempre que:

*“Te dou meu coração sincero  
Para gritar sem medo, formoso é Teu amor  
Senhor, tenho alma missionária  
Conduza-me à terra que tenha sede de Ti”  
(Alma Missionária, 2016)*

O intelecto é uma potência da alma  
ou é a essência dela mesma?  
(São Tomás de Aquino)

## RESUMO

Essa tese está vinculada a Linha de Educação e Pesquisa em Contabilidade do programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Paraná, contribuindo para ampliar o debate sobre fatores motivacionais que impactam a formação e o desenvolvimento de estudantes de pós-graduação. Nesse sentido, a comparação social tem sido amplamente utilizada para compreender o comportamento humano, atuando como uma ferramenta psicológica pela qual os indivíduos interpretam suas próprias capacidades, conquistas e limitações. No contexto educacional, seus efeitos são considerados ambíguos: ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento de habilidades e o entendimento sobre suas próprias opiniões, também pode gerar sentimentos de inadequação, estresse e ansiedade. No entanto, considerando que o meio social impacta a forma que o indivíduo utiliza as informações recebidas e que as direções da comparação social (Semelhante, Ascendente e Descendente) podem proporcionar a autoavaliação, o autoaperfeiçoamento e o autoaprimoramento para o desenvolvimento de estratégias de motivacionais, essa tese buscou analisar a relação entre as direções da Orientação para Comparação Social (OCS) e a ambição acadêmica. Para tanto, aplicou-se um questionário *online* a 476 pós-graduandos matriculados em Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Administração de Empresas, Administração Pública e Contabilidade. Por meio das técnicas de Estatística Descritiva, Modelagem de Equações Estruturais (PLS-SEM), Análise Multigrupos (PLS-MGA) e Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), verificou-se que: (i) os pós-graduandos preferem direcionar sua OCS para pares Semelhantes e Ascendentes, evitando comparações com pares Descendentes; (ii) consideram-se pessoas ambiciosas, concordando que o Esforço de Realização, a Competitividade e a Tendência de Antecipar o Futuro são características importantes para o contexto acadêmico; (iii) a OCS Ascendente é a única direção da comparação que exerce efeito sobre a Ambição Acadêmica, especialmente nas dimensões de Competitividade e Tendência de Antecipar o Futuro; (iv) na relação entre a OCS e a Tendência de Antecipar o Futuro, o gênero feminino se diferencia do gênero masculino; e (v) a ambição no contexto da pós-graduação na área de negócios é considerada um conceito ambíguo, complexo e permeado por significados positivos e negativos. Como contribuição, o estudo amplia a compreensão sobre o papel das comparações sociais no contexto da pós-graduação, evidenciando que a direção Ascendente pode funcionar como um importante elemento motivacional para o planejamento e a progressão acadêmica, desde que utilizada de maneira equilibrada. Além disso, ao demonstrar que a ambição acadêmica é um construto multidimensional, a pesquisa reforça a necessidade de que PPGs desenvolvam práticas que estimulem o desenvolvimento saudável dessa atitude, promovendo ambientes que conciliem excelência, cooperação e suporte socioemocional.

**Palavras-chave:** Orientação para Comparação Social, Ambição Acadêmica, Área de Negócios.

## ABSTRACT

This dissertation is affiliated with the Education and Research Line in Accounting of the Graduate Program in Accounting at the Federal University of Paraná, contributing to the expansion of the debate on motivational factors that impact the education and development of graduate students. In this regard, social comparison has been widely used to understand human behavior, functioning as a psychological mechanism through which individuals interpret their own abilities, achievements, and limitations. In the educational context, its effects are considered ambiguous: while it can foster skill development and greater understanding of one's own opinions, it may also generate feelings of inadequacy, stress, and anxiety. However, considering that the social environment influences how individuals use the information they receive, and that the directions of social comparison (lateral/similar, upward, and downward) may promote self-evaluation, self-improvement, and self-enhancement for the development of motivational strategies, this dissertation aimed to analyze the relationship between the directions of Social Comparison Orientation (SCO) and academic ambition. To this end, an online questionnaire was administered to 476 graduate students enrolled in Graduate Programs in Business Administration, Public Administration, and Accounting. Using Descriptive Statistics, Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM), Multi-Group Analysis (PLS-MGA), and the Collective Subject Discourse (CSD) technique, the results indicated that: (i) graduate students prefer to direct their SCO toward similar and upward peers, avoiding comparisons with downward peers; (ii) they perceive themselves as ambitious individuals, agreeing that achievement striving, competitiveness, and the tendency to anticipate the future are important characteristics in the academic context; (iii) upward SCO is the only direction of social comparison that exerts a significant effect on academic ambition, particularly on the dimensions of competitiveness and the tendency to anticipate the future; (iv) in the relationship between SCO and the tendency to anticipate the future, female students differ from male students; and (v) ambition in the context of graduate education in the business field is regarded as an ambiguous and complex concept, permeated by both positive and negative meanings. As a contribution, this study broadens the understanding of the role of social comparisons in the graduate education context, highlighting that upward comparison can function as an important motivational element for academic planning and progression when used in a balanced manner. Furthermore, by demonstrating that academic ambition is a multidimensional construct, the research reinforces the need for graduate programs to develop practices that foster the healthy development of this attitude, promoting environments that reconcile excellence, cooperation, and socioemotional support.

**Keywords:** Social Comparison Orientation, Academic Ambition, Business Field.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – <i>Modelo teórico</i> .....	46
<b>Figura 2</b> – <i>Definições constitutivas</i> .....	48
<b>Figura 3</b> – <i>Bloco 1: Assertivas das direções da OCS</i> .....	51
<b>Figura 4</b> – <i>Bloco 2: Assertivas de ambição acadêmica</i> .....	51
<b>Figura 5</b> – <i>Bloco 3: Questões sobre o perfil do respondente.</i> .....	52
<b>Figura 6</b> – <i>Protocolo de validação empírica</i> .....	54
<b>Figura 7</b> – <i>Protocolo de análise</i> .....	58
<b>Figura 8</b> – <i>Hipóteses para os modelos estruturais</i> .....	60
<b>Figura 9</b> – <i>Comandos para análise qualitativa</i> .....	62
<b>Figura 10</b> – <i>Modelo estrutural 2</i> .....	86
<b>Figura 11</b> – <i>Categorização das ideias centrais</i> .....	101
<b>Figura 12</b> – <i>Categorização das ancoragens</i> .....	102
<b>Figura 13</b> – <i>Discursos</i> .....	103

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – <i>Fatores do construto “direções da OCS”</i> .....	56
<b>Tabela 2</b> – <i>Fatores do construto “direções da ambição acadêmica”</i> .....	57
<b>Tabela 3</b> – <i>Características sociodemográficas</i> .....	64
<b>Tabela 4</b> – <i>Estatística descritiva das direções da OCS</i> .....	66
<b>Tabela 5</b> – <i>Estatística descritiva da ambição acadêmica</i> .....	71
<b>Tabela 6</b> – <i>Matriz de cargas cruzadas</i> .....	77
<b>Tabela 7</b> – <i>Indicadores de consistência interna e validade: Modelo 1</i> .....	80
<b>Tabela 8</b> – <i>Validade discriminante: Modelo 1</i> .....	80
<b>Tabela 9</b> – <i>Indicadores do modelo de estruturação 1</i> .....	81
<b>Tabela 10</b> – <i>Modelo estrutural 1</i> .....	82
<b>Tabela 11</b> – <i>Indicadores de consistência interna e validade: Modelo 2</i> .....	84
<b>Tabela 12</b> – <i>Validade discriminante: Modelo 2</i> .....	84
<b>Tabela 13</b> – <i>Indicadores do modelo de estruturação 2</i> .....	84
<b>Tabela 14</b> – <i>Modelo estrutural 2</i> .....	85
<b>Tabela 15</b> – <i>Mensuração da invariância grupo “Gênero”</i> .....	89
<b>Tabela 16</b> – <i>Análise multigrupo de “Gênero”</i> .....	91
<b>Tabela 17</b> – <i>Mensuração da invariância grupo “Curso”</i> .....	93
<b>Tabela 18</b> – <i>Análise multigrupo de “Curso”</i> .....	95
<b>Tabela 19</b> – <i>Mensuração da invariância grupo “Tipo de Curso”</i> .....	96
<b>Tabela 20</b> – <i>Análise multigrupo de “Tipo de Curso”</i> .....	98
<b>Tabela 21</b> – <i>Mensuração da invariância grupo “Trabalha”</i> .....	98
<b>Tabela 22</b> – <i>Análise multigrupo de “Trabalha”</i> .....	100

## LISTA DE SIGLAS

- AAF – Ambição “Tendência de Antecipar o Futuro”
- ACP – Ambição “Competitividade”
- AER – Ambição “Esforço de Realização”
- AMB – Ambição
- AFE – Análise Fatorial Exploratória
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- DSC – Discurso do Sujeito Coletivo
- IA – Inteligência Artificial
- IES – Instituições de Ensino Superior
- LEPEC – Laboratório de Pesquisa em Educação e Pesquisa Contábil
- OCS – Orientação para Comparação Social
- OCS A – Orientação para Comparação Social Semelhante
- OCS B – Orientação para Comparação Social Ascendente
- OCS C – Orientação para Comparação Social Descendente
- PLS-MGA – Análise multigrupo
- PLS-SEM – Modelagem de Equações Estruturais por Mínimos Quadrados Parciais
- PPGCONT – Programa de Pós-Graduação em Contabilidade
- PPGs – Programas de Pós-Graduação
- RCLE – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFPR – Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E QUESTÃO DE PESQUISA.....	16
1.2 OBJETIVOS .....	21
1.2.1 Objetivo geral .....	21
1.2.2 Objetivo específicos .....	21
1.3 TESE.....	22
1.4 JUSTIFICATIVA E ORIGINALIDADE DA TESE .....	24
1.5 ESTRUTURA DA TESE .....	27
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>28</b>
2.1 ORIENTAÇÃO PARA COMPARAÇÃO SOCIAL.....	28
2.2 AMBIÇÃO ACADÊMICA .....	34
2.3 HIPÓTESES E MODELO TEÓRICO DA PESQUISA .....	40
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>47</b>
3.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	47
3.2 CONSTRUTOS DA PESQUISA .....	48
3.3 COLETA DE DADOS .....	49
3.3.1 Instrumento de coletas de dados .....	50
3.3.2 Validação instrumento .....	53
3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS .....	58
3.5 ASPECTOS ÉTICOS .....	63
<b>4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>64</b>
4.1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS .....	64
4.2 ESTATÍSTICA DESCRITIVA DO INSTRUMENTO DE PESQUISA .....	66
4.3 ESTATÍSTICAS INFERENCIAIS .....	76
4.4 ANÁLISES ADICIONAIS.....	88
4.4.1 Análise multigrupos.....	88
4.4.2 Análise do Discurso do Sujeito Coletivo.....	101
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>109</b>
5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	109
5.2 INOVAÇÕES DO ESTUDO.....	112
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>124</b>
APÊNDICE A – E-MAIL DE CONVITE PARA A PESQUISA.....	124

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	125
<b>ANEXOS .....</b>	<b>131</b>
ANEXO A – LISTA DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES).....	131
ANEXO B – COMITÊ DE ÉTICA .....	136

## 1 INTRODUÇÃO

Esta seção é dedicada à contextualização do tema de pesquisa, apresentando a problemática investigada, os objetivos a serem alcançados e a declaração da tese. Em seguida, justifica-se a relevância do estudo, destacando sua originalidade e os motivos que sustentam sua realização. Por fim, é apresentada a estrutura do trabalho.

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E QUESTÃO DE PESQUISA

Entre os diversos temas que são explorados pela Psicologia Social, a comparação social se destaca por evidenciar o “impulso” natural do ser humano de buscar informações externas para avaliar suas próprias opiniões e habilidades (Caliskan et al., 2024; Crusius et al., 2021; Buunk et al., 2012; Festinger, 1954). Esse comportamento é motivado pela necessidade básica das pessoas de manterem visões estáveis e precisas de si mesmas, levando-as a buscar referências externas como forma de validação pessoal e social (Pereira et al., 2023).

De acordo com Crusius et al. (2021), ao receberem informações sobre as características, realizações ou limitações de outras pessoas, os indivíduos tendem a relacioná-las consigo mesmos, usando-as como parâmetro para refletir suas percepções e comportamentos. Da mesma maneira, ao buscarem compreender quem são ou o que podem realizar, as pessoas utilizam a comparação como um indicador para se situarem em relação aos demais. Esse processo lhes permite avaliar em qual posição se encontram e construir sua autoimagem. Nesse sentido, a comparação social é conceituada como um processo contínuo e generalizado que afeta quase todos os aspectos da vida humana, influenciando emoções, percepções e comportamentos (Sung et al., 2024).

Sob a ótica da Teoria dos Processos de Comparação Social, esse fenômeno pode ocorrer em três direções distintas: (i) **semelhantes**, (ii) **ascendentes** ou (iii) **descendentes** (Crusius et al., 2021; Gerber et al., 2018; Festinger, 1954). A comparação com semelhantes acontece quando o indivíduo se avalia em relação a pessoas percebidas como “iguais”, isto é, que apresentam condições similares às suas. A comparação ascendente, envolve o confronto com indivíduos considerados “superiores” em determinados aspectos, frequentemente associados a modelos bem-sucedidos ou de excelência. Por fim, a comparação descendente ocorre quando o indivíduo se compara àqueles que se encontram em situações percebidas como “inferiores”, sendo considerado menos bem-sucedidos.

Por mais que essas direções sejam consideradas como uma tendência quase universal e biologicamente comprovada, muitas pessoas hesitam em admitir que se enquadram nesse tipo de comportamento (Buunk et al., 2020). Segundo o estudo seminal de Gibbons e Buunk (1999),

isso ocorre porque as comparações são, em grande parte, processos automáticos e inconscientes, fazendo com que algumas pessoas possuam maior Orientação para a Comparação Social (OCS) do que outras. Os autores afirmam que indivíduos com alta OCS tendem a buscar continuamente informações sobre os outros (seja em contextos acadêmicos, profissionais ou pessoais) para ajustar suas próprias metas, estratégias e comportamentos. Já aqueles com baixa OCS demonstram menor interesse ou necessidade de recorrer a tais comparações, preferindo focar em suas próprias experiências internas e avaliações subjetivas.

No entanto, um ponto importante sobre a OCS indicada na literatura é a forte influência que o ambiente social tem na tendência de se comparar. De acordo com Matthews e Kelemen (2024), contextos em que existem recursos limitados, interação intensiva entre os pares e busca por alto rendimento são propícios para a vida comparativa. Nesses cenários, as pessoas são constantemente expostas a informações que destacam diferenças ou similaridades em relação aos outros, o que intensifica a percepção de competição e reforça a necessidade de se posicionar em relação aos pares. O estudo de Lee et al. (2024, p. 2) sugeriu que em ambientes onde prevalecem a competição, ocorrem “numerosos e intensos comportamentos de comparação social”, visto que as partes concorrentes tendem “a adotar estratégias para fortalecer seus autoconceitos e confiança, ou então se proteger do sentimento de inferioridade”.

Assim, é possível afirmar que ambientes educacionais, como os Programas de Pós-Graduação (PPGs), configuram-se como espaços favoráveis para a comparação social. De acordo com Cortela et al. (2022), a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil foi criada com o propósito de formar novos pesquisadores e docentes para o ensino superior. Contudo, ao longo de sua trajetória, esses programas passaram a refletir desigualdades entre as distintas regiões do país, disparidades na valorização das diferentes áreas do conhecimento e a crescente competição por financiamento. Esse cenário, por sua vez, potencializou a pressão para que as instituições e seus atores (professores e estudantes) se destacassem, aumentando a exigência para se inserir em um mercado acadêmico cada vez mais competitivo.

Cursos da área de negócios, como Administração e Contabilidade, exemplificam bem essa situação pois, além de serem campos altamente competitivos, existe uma constante busca por diferenciação e prestígio profissional. Segundo Bolotnyy et al., (2022), por estarem diretamente associados às demandas do mercado, tanto os professores como os estudantes são pressionados a apresentar resultados que demonstrem sua relevância prática e científica. Essa exigência pode se manifestar na valorização de métricas como produtividade acadêmica, inserção em grupos de pesquisa reconhecidos, produção aplicada e reconhecimento institucional, o que intensifica os processos de comparação social dentro dos programas.

Dessa forma, é comum que esses espaços acadêmicos sejam reconhecidos como ambientes de pressão contínua (Peixoto et al., 2022; Cortela et al., 2022; Otto et al., 2017; Santos et al., 2015), ansiedade (Costa & Nebel, 2018), estresse (Meurer et al., 2022; Pinzón et al., 2020) e insegurança (Cassiano et al., 2023), pois seus atores estão frequentemente se comparando uns aos outros em busca de validação e sucesso.

Por outro lado, Diel et al. (2024) argumentam que ter uma alta OCS nem sempre é negativo, pois, esse comportamento pode promover mecanismos de autorregulação que impulsionam tanto o esforço em direção a metas quanto a percepção de progresso. A comparação com semelhante, por exemplo, pode favorecer o processo de **autoavaliação** (*self-evaluation*) do indivíduo, que vê nessas comparações informações mais úteis sobre suas próprias opiniões e habilidades. A comparação ascendente pode atuar como um mecanismo de **autoaperfeiçoamento** (*self-improvement*), pois, ao se comparar com modelos “bem-sucedidos”, o indivíduo é estimulado a aprimorar suas competências para se aproximar ou superar os padrões observados. Por sua vez, a comparação descendente pode funcionar como um mecanismo de **autoaprimoramento** (*self-enhancement*) e de regulação emocional, visto que ao confrontar-se com indivíduos percebidos como estando em condições desfavoráveis o sujeito pode experimentar um sentimento de alívio e fortalecimento da autoestima, contribuindo para uma percepção mais positiva de sua própria situação.

O estudo realizado por Bai et al. (2021) ajuda a compreender esse aspecto motivacional da comparação social, ao analisar como diferentes formas de apresentação de *rankings* impactam a motivação e o engajamento dos estudantes de pós-graduação. Os autores identificaram que *rankings* absolutos, nos quais todos os participantes podem visualizar claramente sua distância em relação ao primeiro colocado, tendem a intensificar a competitividade e a comparação ascendente, estimulando alunos a melhorar o desempenho e o engajamento. Já em *rankings* relativos, nos quais os indivíduos apenas se comparam a colegas próximos em desempenho, a comparação social favoreceu comportamentos de cooperação e reduziu a pressão emocional, especialmente para estudantes em níveis mais baixos. Assim, a exposição intencional e recorrente ao desempenho de pares pode funcionar como uma intervenção motivacional, capaz de estimular a autorreflexão, a busca pela excelência e o desenvolvimento de estratégias comportamentais para superação de obstáculos.

Uma dessas estratégias, que pode ser intensificado pela alta comparação social em ambientes competitivos é a ambição, comumente definida como um “esforço persistente e generalizado pelo sucesso, conquista e realização” (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012, p. 759). De acordo com Hirschi e Surk (2021a), a ambição está intimamente ligada ao desejo de alcançar

sucesso e reconhecimento, o que estimula comportamentos voltados para a realização tanto pessoal quanto profissional. Essa característica atua como uma força de motivação, que incentiva o indivíduo a investir em seu próprio desenvolvimento e a buscar continuamente oportunidades de crescimento (Barsukova et al., 2015; Pettigrove, 2007).

Embora o conceito de ambição seja frequentemente abordado em discursos midiáticos, como na reportagem da *Revista Forbes Brasil* (2023), que a define como “um impulso para criar uma vida que reflita suas habilidades e seu potencial”, e em vídeos virais da plataforma TEDx, os quais a associam à conquista do sucesso e ao desenvolvimento de habilidades<sup>1</sup>, as investigações sobre seus antecedentes e valor ainda permanecem limitadas na literatura acadêmica (Wingrove & Fitzsimons, 2022).

Para alguns pesquisadores, a ambição é percebida como algo bom, estando relacionada positivamente com os traços de personalidade de extroversão e a conscienciosidade (Jones et al., 2017; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Para outros, no entanto, ela é compreendida como um vício/pecado, capaz de comprometer relações sociais e formas de bem-estar, especialmente quando a busca por *status* e reconhecimento ultrapassa limites éticos, pessoais ou religiosos (Zuo et al., 2022; Bruhn & Lowrey, 2012).

No entanto, para o contexto acadêmico e para esta tese, a ambição é abordada como uma característica atitudinal (Ajzen, 2012; Abby & Schoon, 2010), que se manifesta por meio de comportamentos orientados para objetivos específicos, levando em consideração aspirações pessoais e as demandas do ambiente em que o indivíduo está inserido. De acordo com a Teoria das Atitudes, proposta por Fishbein e posteriormente expandida por Ajzen (2012), atitudes são construídas a partir de crenças que o indivíduo possui sobre determinado objeto, comportamento ou situação, e da avaliação que ele faz desses elementos. Nesse sentido, a ambição, ao ser compreendida como uma característica atitudinal, está fundamentada nas crenças que o estudante tem sobre si mesmo, sobre seus objetivos e sobre as recompensas associadas ao alcance desses objetivos.

Assim, é possível elencar três dimensões de um indivíduo ambicioso, nomeadas de: (i) Esforço de Realização; (ii) Competitividade; e (iii) Tendência de Antecipar o Futuro. A dimensão **Esforço de Realização** envolve um compromisso autodisciplinado para alcançar altos níveis de excelência e atingir objetivos, mesmo diante de desafios. Para Judge e Kammeyer-Mueller (2012) esse esforço está centrado nas recompensas potenciais que

---

<sup>1</sup> Vídeos da Plataforma TEDx: “*Ambition and Success*” – Ambição e Sucesso; “*How to Achieve Your Most Ambitious Goals*” – Como alcançar seus objetivos mais ambiciosos.

habilidades e competências podem proporcionar, refletindo o desejo por conquistas e por estados valorizados. Em complemento, Barsukova (2016) acredita que indivíduos ambiciosos possuem um forte impulso para o autodesenvolvimento, o que os motiva persistentemente na busca pela autorrealização.

A dimensão **Competitividade**, refere-se ao prazer em competir e ao desejo de alcançar posições superiores, sendo reconhecido como alguém de destaque (Hirschi & Surk, 2021a; Barsukova, 2016). Essa competitividade está intimamente ligada ao empenho em atingir níveis elevados de excelência e desempenho, especialmente em comparação com os outros. Conforme argumenta Pettigrove (2007), a competição intrínseca na ambição, estimula os esforços e as aspirações individuais, pois fornece um referencial externo que intensifica o desejo de superação e de reconhecimento social.

Por outro lado, a dimensão **Tendência de Antecipar o Futuro** reflete a capacidade de planejar e estruturar ações para alcançar os objetivos a longo prazo (Hirschi & Surk, 2021a; Barsukova, 2016; Pettigrove, 2007). Essa perspectiva orientada ao futuro é um importante fator motivacional, pois promove atividades voltadas para a concretização de metas e estabelecimento de objetivos de longo prazo. Para Wingrove e Fitzsimons (2022), o estabelecimento de metas é inerente à pessoa ambiciosa, visto que esse traço a impulsiona a visualizar cenários futuros desejáveis e a adotar estratégias concretas para alcançá-los.

No contexto da pós-graduação da área de negócios, essas dimensões assumem um papel importante. O esforço de realização, por exemplo, se traduz no comprometimento com prazos, na busca por publicações em periódicos qualificados e na superação de obstáculos metodológicos e teóricos. A competitividade, se manifesta na seleção de bolsas, na disputa por vagas em eventos e na sua inserção no campo científico (Bolotnyy et al., 2022; Pinzón et al., 2020). Ainda, o desejo de ser reconhecido como um indivíduo de destaque pode levar os estudantes a se esforçarem para alcançar resultados superiores e a desenvolverem habilidades transversais que favoreçam seu progresso e excelência em seus campos de atuação (Cortela et al., 2022; Costa & Nabel, 2018).

Já a tendência de antecipar o futuro é evidenciada na capacidade de estruturar trajetórias acadêmicas e profissionais de longo prazo, planejando desde a qualificação até a inserção no mercado de trabalho ou na carreira docente (Wingrove & Fitzsimons, 2022; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). A ideia de planejar ações estratégicas, ajustando-se de forma antecipada às circunstâncias, pode estar ligada à busca pela excelência (Barsukova, 2016), seja na realização de pesquisas inovadoras ou na construção de uma rede de contatos relevante ou na obtenção de posições acadêmicas e profissionais de prestígio.

Nesse contexto, argumenta-se que a presença da comparação social, inerente ao ambiente educacional, pode desempenhar um papel fundamental na formação da ambição acadêmica. Como relatado, nos PPGs da área de negócios, as expectativas de excelência são frequentemente elevadas e o reconhecimento social muitas vezes depende da competitividade e da avaliação comparativa (Bolotnyy et al., 2022). Esses cenários, além de ativarem o desenvolvimento de mecanismos de autodefesa, geram um processo interno de validação das próprias habilidades e competências.

Dessa forma, é possível que ao se comparar com os outros, o pós-graduando possa adotar estratégias de autoavaliação para compreender suas habilidades e opiniões, autoaperfeiçoamento a partir de modelos bem-sucedidos e autoaprimoramento quando as pressões impostas por esse ambiente necessitem de regulação emocional. Com isso, a comparação social, frequentemente vista como algo negativo no contexto educacional, pode motivar o estudante a acreditar que o sucesso acadêmico é possível, contribuindo para o desenvolvimento das dimensões da ambição acadêmica. Assim, essa tese propõe responder: **qual é a relação entre as direções da orientação para comparação social e a ambição acadêmica dos estudantes de pós-graduação da área de negócios?**

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo geral

Analisar a relação entre as direções da orientação para a comparação social e a ambição acadêmica de estudantes de pós-graduação da área de negócios.

### 1.2.2 Objetivo específicos

- (i) Propor um instrumento metodológico para medir as direções da OCS em estudantes de pós-graduação da área de negócios.
- (ii) Propor um instrumento metodológico para medir as dimensões da ambição acadêmica em estudantes de pós-graduação da área de negócios.
- (iii) Mapear as direções da OCS e as dimensões da ambição acadêmica em estudantes de pós-graduação da área de negócios.
- (iv) Analisar a relação entre as direções da OCS e as dimensões da ambição acadêmica a partir características sociodemográficas dos estudantes de pós-graduação da área de negócios.
- (v) Elaborar um Discurso do Sujeito Coletivo sobre a percepção da ambição acadêmica no contexto da pós-graduação da área de negócios.

### 1.3 TESE

A comparação social influencia diretamente o comportamento de um indivíduo, pois ele busca alinhar suas ações, opiniões e desejos com o que percebe como normas e expectativas sociais. Indivíduos com alta OCS buscam informações sobre os outros, seja para se autoavaliar, se autoaperfeiçoar ou aprimorar suas habilidades (Schlechter et al., 2023; Diel et al., 2024; Margolis & Dust, 2022; Crusius et al., 2021; Buunk et al., 2020; Gerber et al., 2018).

No contexto educacional, a literatura afirma que a comparação social pode gerar tanto benefícios quanto desafios aos estudantes (Liu et al., 2024; Fleur et al., 2023; Joshi, 2022; Hong et al., 2022; Jansen et al., 2022; Pulford et al., 2018). No lado positivo, ter uma alta OCS pode ser considerada uma fonte de motivação e aprendizado, pois ao observar os outros, o estudante identifica modelos de comportamento e estratégias para melhorar seu próprio desempenho. No lado negativo, há o risco de que essa busca constante por se alinhar com os outros acabe gerando estresse, ansiedade, insegurança e até mesmo a sensação de inadequação, especialmente quando as comparações são feitas com padrões ou expectativas inalcançáveis.

Entretanto, acredita-se que em contextos de alta competitividade e desempenho, como os PPGs *stricto sensu* da área de negócios, a comparação social intensifica o desenvolvimento de estratégias comportamentais para superação de obstáculos, como a **ambição acadêmica**. Assim, a ambição, entendida como uma característica atitudinal composto pelas dimensões “Esforço de Realização”, “Competitividade” e “Tendência de Antecipar o Futuro” pode ser explicada pelos mecanismos de autorregulação das direções da comparação social.

O esforço de realização, por exemplo, está relacionado a busca de altos níveis de excelência, os quais são empreendidos no processo de comparação social. Estudos precedentes indicam que os estudantes tendem a usar as conquistas dos colegas como um padrão ou referência para avaliar seu próprio desempenho e validar suas opiniões (Cooper & Brownell, 2020; Lorenz et al., 2020; Cooper et al., 2018; Yang & Robinson, 2018), assim, ao se comparar os indivíduos semelhantes ou ascendentes, por exemplo, eles podem encontrar os níveis de excelência desejados, motivando o seu esforço de realização.

A competitividade refere-se ao desejo de conquistar posições superiores, principalmente, quando se compara com alguém de destaque. De acordo com Cong et al. (2024), o sistema avaliativo educacional, na maioria das vezes, utiliza a comparação entre os estudantes para criar *rankings*, prêmios e outros critérios de desempenho, isso faz com que a competitividade se manifeste como um desejo intrínseco de se destacar em relação aos outros, movido pelo prazer de ser reconhecido e valorizado por suas conquistas.

Já a tendência de antecipar o futuro se manifesta também em função de comparações, os indivíduos planejam e estruturam o seu futuro a fim de conquistar seus objetivos. Para isso, é possível que ao realizar uma comparação social com pares mais bem-sucedidos, os indivíduos desenvolvam uma visão mais clara das etapas necessárias para alcançar o sucesso (Wingrove & Fitzsimons, 2022; Bai et al., 2021). Assim, ao se comparar com os outros, um pós-graduando pode visualizar os obstáculos que precisará superar, os recursos que precisará adquirir e os passos que precisará seguir para atingir suas metas. Isso gera um ciclo de *feedback*, onde o indivíduo ajusta suas ações e estratégias conforme as percepções adquiridas nessas comparações (Pigart et al., 2024; Fleur et al., 2023).

Além disso, ainda que o Esforço de Realização, a Competitividade e a Tendência de Antecipar o Futuro possam ser observados em semelhantes, uma vez que essas comparações oferecem informações mais úteis para o processo de autoavaliação (Jansen et al., 2022; Festinger, 1954), é possível que a comparação no contexto da pós-graduação aconteça também com indivíduos em posições “ascendentes” e “descendentes”. Isso, ocorre porque aqueles que se encontram em uma condição superior inspiram comportamentos desejáveis, oferecendo modelos de autoaperfeiçoamento e estratégias para o sucesso, enquanto aqueles em uma condição inferior funcionam como uma ferramenta de enfrentamento, incentivando o autoaprimoramento.

Assim, os processos de avaliação, aperfeiçoamento e aprimoramento gerados por essas direções em um contexto de competitividade e alto desempenho, potencializam o desenvolvimento da ambição acadêmica, pois impulsionam o indivíduo a desenvolver suas competências e a superar desafios, uma vez que o objetivo é alcançar níveis mais elevados de sucesso e excelência (Caliskan et al., 2024; Buunk et al., 2020). Nesse sentido, a OSC pode ancorar as pessoas, fornecendo um padrão de comparação com os outros ou gerando uma certa garantia de que as conquistas atuais são satisfatórias (Diel et al., 2024).

Diante desses argumentos, defende-se a tese que as **direções da orientação para a comparação social desenvolvem a ambição acadêmica em estudantes de pós-graduação**. Essa declaração parte do pressuposto de que ao se conhecer as direções da OCS (semelhante, ascendente e descendente) seria possível compreender aspectos relacionados ao esforço de realização, competitividade e tendência de antecipar o futuro, características estas intrinsecamente associadas a ambição acadêmica. Por isso, acredita-se que o mapeamento da ambição acadêmica e sua conexão com as discussões sobre a OCS possa ajudar no desenvolvimento de habilidade nos estudantes de pós-graduação que impulsiona a busca de realizações acadêmico-profissionais.

#### 1.4 JUSTIFICATIVA E ORIGINALIDADE DA TESE

A justificativa e a originalidade desta tese estão estruturadas em três aspectos principais: (i) lacuna teórica e empírica, (ii) contribuição acadêmica e prática e (iii) relevância para o campo de estudo. No que se refere à lacuna, a literatura destaca que tanto a comparação social quanto a ambição acadêmica influenciam o comportamento humano (Huynh et al., 2024; Sung et al., 2024; Wingrove & Fitzsimons, 2022; Hirschi & Surk, 2021b; Buunk et al., 2020; Gerber et al., 2018). No entanto, não foram encontrados estudos anteriores nacionais ou internacionais que investigaram de forma integrada a relação entre esses dois conceitos, sobretudo no contexto acadêmico da pós-graduação.

Nos últimos anos, tem-se observado um aumento significativo no interesse de compreender muitas nuances da OCS, impulsionado principalmente pelo impacto de mídias sociais, preocupações com a imagem e dinâmicas de autoestima (Caliskan et al., 2024; Crusius et al., 2021; Buunk et al., 2020). Embora a literatura existente tenha ampliado o entendimento sobre as aplicações da comparação social em diversas áreas, há uma necessidade de identificar conexões chave dentro desse campo (Caliskan et al., 2024). Nesse sentido, investigar como a comparação social influencia uma característica atitudinal, como a ambição no contexto acadêmico, contribui para o preenchimento dessa lacuna e fortalece uma nova perspectiva: a que considera a OCS também como um fator motivacional.

De acordo com Diel et al. (2021), incluir a comparação social em um contexto motivacional amplia a compreensão sobre sua funcionalidade, pois, permite entender melhor como ela se insere em processos mais amplos de busca de objetivos. Essa abordagem além de evoluir os estudos precedentes que focam a OCS como algo negativo, ajuda a reformular fenômenos como o aumento da autoestima e autoconhecimento, que pode ser visto tanto como uma resposta emocional, mas como parte de um ciclo de autorregulação. A comparação social, nesse sentido, deve ser entendida também como um mecanismo que pode impulsionar indivíduos a buscar melhorias contínuas, seja no contexto pessoal, acadêmico ou profissional.

Ainda no quesito de lacuna, “apesar do amplo interesse na natureza da ambição e em seus efeitos, a investigação científica sobre este tema ainda é limitada” (Hirschi & Surk, 2021a, p. 1). Segundo Wingrove e Fitzsimons (2022), essa limitação decorre principalmente da falta de uma formulação teórica mais precisa do conceito de ambição, que frequentemente é reduzido a aspectos como otimismo, ganância, vício, estabelecimento de metas ou planos de realização. Além disso, a falta de dimensões claras, faz com que a definição da ambição seja ignorada e até mesmo estigmatizada pela literatura (Jones et al., 2017).

Neste cenário, esta tese busca suprir uma lacuna importante, a de preencher um espaço de discussão teórico-empírico no contexto acadêmico da pós-graduação, uma vez que aborda aspectos relacionados ao esforço de realização, à competitividade e à tendência de antecipar o futuro. Acredita-se que cada um desses elementos potencializa o valor da ambição, favorecendo as conquistas acadêmicas, profissionais, desempenho e a realização pessoal do estudante. O esforço de realização, por exemplo, estimula a criação de estratégias para alcançar altos níveis de excelência e não desistir da sua trajetória acadêmica e profissional. Isso faz com que a profissão de professor universitário e de pesquisador da área de negócios se mantenha e continue valorizada, uma vez que a pós-graduação é o principal local de formação de novos docentes e pesquisadores no Brasil (Cortela et al., 2022; Pinzón et al., 2020).

A competitividade, por sua vez, permite que o pós-graduando deseje uma posição superior e seja reconhecido como uma pessoa melhor, considerando que o ambiente acadêmico frequentemente exige diferenciação e alto desempenho para a progressão na carreira (Cortela et al., 2022; Meurer et al., 2020; Pinzón et al., 2020; Costa & Nabel, 2018), essa característica pode impulsionar o indivíduo a se destacar em sua área de atuação, buscando publicações de impacto, participação em eventos científicos e colaborações estratégicas, o que contribui diretamente com a evolução científica no país.

Ainda, a lógica de antecipar o futuro, auxilia o pós-graduando a estruturar o seu futuro a fim de conquistar seus objetivos, permitindo que ele desenvolva um planejamento estratégico e tome decisões assertivas ao longo de sua trajetória acadêmica. Esse fator está diretamente ligado à capacidade de adaptação e resiliência diante dos desafios inerentes à pós-graduação (Meurer et al., 2020; Pulford et al., 2018; Costa & Nabel, 2018), tornando o indivíduo mais preparado para lidar com as incertezas do meio acadêmico e profissional.

Outra lacuna relevante sobre a ambição, refere-se à ausência de instrumentos adequados para mensurar esses conceitos, especialmente no contexto acadêmico. Segundo Jones et al. (2017), devido à dualidade intrínseca da ambição – que pode ser vista tanto como uma virtude quanto um vício – muitos modelos estruturais de personalidade acabam ignorando ou simplificando excessivamente o conceito, tratando-o apenas como uma característica unidimensional e desconsiderando suas complexidades e variações. Hirschi e Surk (2021a) destacam que essa limitação se reflete na escassez de estudos empíricos que empreguem escalas específicas para avaliar a ambição de forma mais precisa.

Dessa forma, uma das principais contribuições acadêmicas desta tese consiste no desenvolvimento de um instrumento para mensuração da ambição no contexto da pós-graduação. Este instrumento tem o objetivo de capturar as dimensões da ambição, considerando

suas variações e complexidades. Assim, ao construir e validar essa escala, a pesquisa contribuirá para preencher um gap metodológico, pois a escala poderá ser empregada em estudos futuros sobre a ambição acadêmica. Ainda, esse estudo também vai contribuir com a literatura, construindo uma escala sobre as direções da OCS para o contexto da pós-graduação. Com isso, espera-se fomentar novas investigações empíricas, ampliando o entendimento sobre como diferentes direções da comparação social se manifestam nesse ambiente.

Além disso, como contribuição prática, acredita-se que a identificação dos fatores motivacionais que influenciam o comportamento dos estudantes pode ajudar a desenvolver programas de suporte que melhorem a autoestima acadêmica e o desempenho dos pós-graduandos (Cortela et al., 2022; Meurer et al., 2020). Para os PPGs da área de negócios, esta pesquisa representa uma importante contribuição para o entendimento de como as motivações individuais e os fatores psicossociais podem influenciar o sucesso acadêmico em um contexto altamente complexo. Assim, a análise da relação entre a OCS e a ambição acadêmica permite a criação de intervenções que incentivem os estudantes a adotar estratégias de enfrentamento saudáveis, reduzir o estresse e aumentar a produtividade, como: técnicas de regulação emocional, apoio pedagógico e psicológico, *workshops* sobre inteligência emocional e atividades que promovam a colaboração em vez da competição destrutiva.

Quanto à relevância para o campo, esta tese está inserida na Linha de Pesquisa em Educação e Pesquisa Contábil do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGCONT) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), contribuindo para ampliar o debate sobre fatores motivacionais que impactam a formação e o desenvolvimento de estudantes de pós-graduação. O programa, com mais de 20 anos de trajetória, tem se consolidado como um lugar de produção científica de excelência, promovendo discussões relevantes nos campos da Contabilidade, da Educação e da Pesquisa Contábil. Neste contexto, o presente estudo, ao discutir a relação entre fatores comportamentais e o ambiente acadêmico, oferece uma nova lente interpretativa para compreender o engajamento e o desempenho discente, especialmente em cursos voltados à área de negócios, tradicionalmente caracterizados por altos níveis de exigência, produtividade, competitividade e busca por excelência.

Ainda, tem-se como ponto de relevância, o período tecnológico em que a sociedade vive, marcado por rápidas transformações digitais e pelos debates sobre a ocupação que a inteligência artificial (IA) terá nas relações humanas. De acordo com Sichman (2021) é inegável que a IA alcançou um grande sucesso e que isso impacta diretamente as interações sociais (como trabalho, saúde, educação e relacionamento), no entanto, é necessário considerar que tais avanços tecnológicos não substituem a complexidade do comportamento humano nem sua

capacidade de atribuir sentido às experiências vividas. Assim, estudar aspectos comportamentais no ambiente acadêmico (como a comparação social e ambição acadêmica), e como eles afetam as relações humanas pode fornecer reflexões sobre as implicações dessas transformações para o bem-estar individual e coletivo.

### 1.5 ESTRUTURA DA TESE

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos. Além desta **Introdução**, o segundo capítulo apresenta a **Fundamentação Teórica**, que serve de base para as discussões acerca da relação entre as direções da OCS (Semelhante, Ascendente e Descendente) e a ambição acadêmica, incluindo a formulação das hipóteses teóricas e a descrição do desenho de pesquisa. O terceiro capítulo, intitulado “**Procedimentos Metodológicos**”, detalha a classificação do estudo, descrevendo os procedimentos adotados, a delimitação da amostra e os métodos de coleta e análise dos dados. Ainda, são descritos, nesse capítulo, o processo de elaboração do instrumento de coleta e as etapas realizadas para sua validação.

O quarto capítulo, denominado “**Apresentação e Análise dos Resultados**”, apresenta os principais achados da pesquisa, discutindo os pontos mais relevantes (dados sociodemográficos dos participantes do estudo, a estatística descritiva dos construtos estudados, as estatísticas inferenciais e análises adicionais) e estabelecendo conexões com a literatura existente. Por fim, o quinto capítulo traz as **Considerações Finais**, que revisam os resultados obtidos, oferece reflexões sobre o tema investigado e propõem direções para pesquisas futuras.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A seção a seguir aborda a trajetória epistemológica da Teoria dos Processos de Comparação Social, que originou o termo “Orientação para Comparação Social” e apresentou suas direções. Em seguida, caracteriza a ambição como uma característica atitudinal que motiva e influencia o comportamento humano, destacando como ela se manifesta no ambiente acadêmico e por fim, apresenta as hipóteses e o modelo teórico da pesquisa.

### 2.1 ORIENTAÇÃO PARA COMPARAÇÃO SOCIAL

A comparação social é um processo psicológico e comportamental pelo qual os indivíduos avaliam suas habilidades, realizações e características com base nas percepções que têm de outras pessoas (Crusius et al., 2021; Buunk et al., 2012; Festinger, 1954). Esse fenômeno, amplamente estudado na Sociologia e na Psicologia Social, revela a necessidade humana de buscar informações externas como referência para compreender a si mesmos e o mundo ao seu redor (Park & Baek, 2018; Álvaro & Garrido, 2017).

Embora a comparação social seja uma prática discutida desde a filosofia ocidental (Buunk & Gibbons, 2006; Suls & Wheeler, 2000), o termo só foi introduzido em 1954, quando o psicólogo Leon Festinger desenvolveu a Teoria dos Processos de Comparação Social. Festinger sugeriu que os seres humanos possuem um impulso natural para avaliar suas opiniões (crenças e valores sobre determinadas situações) e habilidades (competência para realizar tarefas) comparando-se com outros. Segundo ele, “na medida em que os meios objetivos e não sociais não estão disponíveis, as pessoas avaliam suas opiniões e habilidades, comparando-as, respectivamente, com as opiniões e habilidades dos outros” (Festinger, 1954, p. 118). Essa busca por *feedback* decorre, principalmente, da necessidade do ser humano de manter uma visão estável e precisa de si (Caliskan et al., 2024; Crusius et al., 2021).

Assim, ao confrontar suas opiniões com as de outras pessoas, os indivíduos avaliam o alinhamento de suas ideias em relação a determinados grupos, em busca de validação social e de uma melhor compreensão do que seria relativamente aceitável (Huynh et al., 2024; Álvaro & Garrido, 2017). Ao comparar suas habilidades, eles tendem a avaliar suas capacidades pessoais em relação às dos outros. Isso faz com que seja possível identificar estratégias e comportamentos que os ajudem a melhorar seu desempenho (Pereira et al., 2023; Meurer, 2022). Nesse cenário, a comparação social é tida como uma ferramenta de autoavaliação e regulação psicológica.

Festinger (1954) também argumentou que os indivíduos tendem a se comparar com pessoas que possuem habilidades e opiniões semelhantes às suas, já que essas comparações

oferecem informações mais úteis para o processo de autoavaliação. Para o pesquisador, as comparações com indivíduos em níveis muito distintos, sejam superiores ou inferiores, podem gerar sentimentos de inadequação ou uma falsa sensação de superioridade, o que compromete tanto a autopercepção realista quanto o desenvolvimento pessoal (Crusius et al., 2021). Nesse sentido, há na Teoria dos Processos de Comparação Social uma pressão pela uniformidade, em que os indivíduos preferem comparar-se com outros que são semelhantes, evitando comparações com aqueles que divergem (Álvaro & Garrido, 2017).

No entanto, estudos posteriores à teoria de Festinger questionaram a validade dessas preferências, sugerindo que as pessoas realizam comparações sociais com diferentes grupos (Gerber et al., 2018; Suls & Wheeler, 2000). Collins (1996), por exemplo, relatou que, quando os indivíduos se comparam com pessoas vistas como “superiores”, tal comparação pode servir como fonte de inspiração e motivação. Esse fenômeno, conhecido como comparação social ascendente, mostra que, em certos contextos, as pessoas escolhem modelos mais avançados para identificar estratégias e comportamentos que as ajudem a alcançar novas metas de aperfeiçoamento e melhoria.

Wills (1981) também contribuiu com esse debate ao introduzir o conceito de comparação descendente, em que os indivíduos se comparam com aqueles em condições inferiores para melhorar seu bem-estar emocional. Segundo Wills, embora as comparações sociais sejam geralmente ascendentes, quando a autoestima de alguém é ameaçada, a direção da comparação muda para descendente. Nesses casos, ao se comparar com alguém em uma situação mais desfavorável, o indivíduo consegue diminuir o impacto negativo sobre sua autoestima, promovendo uma sensação de conforto e segurança emocional.

Essas comparações ascendentes e descendentes levaram os pesquisadores a identificar dois motivos adicionais para a prática da comparação: autoaperfeiçoamento e autoaprimoramento (Crusius et al., 2021). O autoaperfeiçoamento envolve buscar referências superiores que servem como inspiração e motivação para o desenvolvimento pessoal (Collins, 1996). Por meio desse processo, os indivíduos ampliam a compreensão (efeito de assimilação) de suas próprias capacidades enquanto melhoram a sua imagem. Ao se comparar com pessoas que se destacam, eles tendem a fortalecer sua percepção de autoeficácia, acreditando mais em suas capacidades de desenvolverem habilidades. Afinal, observar o sucesso de outros reforça a ideia de que também podem alcançar posições semelhantes.

Por outro lado, o autoaprimoramento está associado à comparação descendente, que reforça uma autoimagem positiva e alivia emoções negativas, como frustração e baixa autoestima (Wills, 1981). Nesse contexto, as pessoas tendem a se comparar com indivíduos em

situações menos favoráveis, pois essas comparações promovem uma visão mais positiva de si mesmas e aumentam a percepção de seu próprio valor. Segundo Crusius et al. (2021), a maior parte das pesquisas da área da saúde focou nessa motivação, uma vez que, diante de problemas de saúde graves, as pessoas frequentemente utilizam comparações descendentes como estratégia de enfrentamento e fortalecimento da autoestima.

No entanto, é importante destacar que, essas direções também podem proporcionar efeitos negativos, especialmente quando o indivíduo interpreta os modelos de comparação de forma distorcida (Caliskan et al., 2024; Liu et al., 2024). Comparações ascendentes, por exemplo, podem desencadear sentimentos de inadequação, inveja ou desânimo quando a distância percebida entre o próprio desempenho e o do outro é vista como impossível (Sung et al., 2024; Crusius et al., 2021; Gerber et al., 2018). Nesses casos, em vez de funcionarem como fonte de inspiração, essas comparações podem minar a autoconfiança e comprometer a motivação pessoal – oferecendo um efeito contrastante.

Da mesma maneira, comparações descendentes, embora frequentemente utilizadas como mecanismo de regulação emocional, podem levar à estagnação e falta de vontade (Margolis & Dust, 2022; Boecker et al., 2022). Ao se perceberem em posição mais favorável que os outros, alguns indivíduos podem reduzir seu empenho em melhorar, acreditando que já estão em uma condição satisfatória, sem a necessidade de mudar (Gerber et al., 2018; Buunk & Gibbons, 2005). Além disso, esse tipo de comparação também pode reforçar julgamentos depreciativos ou atitudes de superioridade, interferindo na empatia e na qualidade das relações interpessoais (Sung et al., 2024).

Depois do desenvolvimento dessas duas novas direções, a literatura avançou e discussões sobre qual perfil teria maior predisposição para se comparar começaram a ser desenvolvidos. O estudo de Gilbert et al. (1995), por exemplo, argumentou que o processo de comparação social frequentemente acontece de maneira inconsciente, sugerindo que, em muitas situações, as pessoas realizam comparações automáticas sem perceber que estão modificando suas percepções de si mesmas ou suas emoções. Por outro lado, Diener e Fujita (1997), propuseram que a tendência de realizar comparações sociais estava intimamente relacionada à personalidade do indivíduo, com algumas pessoas apresentando características específicas que as levam a se envolver mais frequentemente nesse comportamento do que outras.

Com base nessas discussões, Gibbons e Buunk (1999) introduziram o conceito de “Orientação para a Comparação Social” (OCS), que se refere à tendência dos indivíduos de comparar suas realizações, situações e experiências com as de outras pessoas. De acordo com os pesquisadores, a extensão e a frequência com que as pessoas se comparam variam de acordo

com o nível de OCS de cada indivíduo. Aqueles com alta OCS tendem a buscar ativamente informações sobre os outros, seja para aumentar sua confiança ou aprimorar seu desempenho. Em contraste, pessoas com baixa OCS evitam realizar comparações diretas, preferindo confiar em critérios internos de avaliação.

Os autores descobriram que indivíduos com altos níveis de OCS são caracterizados por ter: (i) alta acessibilidade e autoconsciência; (ii) forte interesse e empatia pelos outros; e (iii) certo grau de afetividade negativa e autoincerteza. A primeira característica refere-se a um estado constante de autoconsciência, em que o indivíduo está frequentemente atento aos próprios pensamentos, comportamentos e à forma como é percebido pelos outros. A segunda sugere que essas pessoas possuem empatia e orientação interpessoal, ou seja, estão interessadas no bem-estar emocional dos outros e muitas vezes são influenciadas por suas críticas e humores. A terceira característica afirma que indivíduos com altos níveis de OCS apresentam sentimentos como ansiedade, insegurança e insatisfação. Essa incerteza em relação a si os leva a buscar comparações sociais como forma de validar seu valor ou identidade.

O conceito de OCS representou uma evolução dos princípios de comparação de opiniões e habilidades propostos por Festinger (1954). Enquanto a Teoria dos Processos de Comparação Social focava na necessidade básica do ser humano de realizar comparações sociais para reduzir a incerteza e avaliar a precisão de suas crenças e capacidades, Gibbons e Buunk (1999) ampliaram essa ideia ao mostrar que OCS pode variar em termos de formato (habilidades ou opiniões), motivação (avaliação, aperfeiçoamento e aprimoramento), e consequências emocionais e comportamentais (contraste e assimilação).

No que diz respeito às consequências emocionais e comportamentais, os conceitos de assimilação e contraste ajudam a entender como as comparações sociais afetam as percepções e comportamentos dos indivíduos (Schlechter et al., 2025; Crusius et al., 2021). No processo de assimilação, a pessoa tende a ajustar suas percepções para se alinhar com as de quem está comparando, o que reduz as diferenças entre ambos. Já o efeito de contraste ocorre quando as diferenças são ampliadas, gerando uma sensação de superioridade ou inferioridade, dependendo de como se coloca na comparação. Portanto, enquanto alguns indivíduos se beneficiam das comparações, usando-as como motivação para melhorar, outros podem experimentar dificuldades emocionais ao se comparar com pessoas que consideram mais capazes (Buunk et al., 2020; Park & Baek, 2018).

Assim, a literatura aponta tanto para efeitos positivos quanto negativos da comparação social (Caliskan et al., 2024; Crusius et al., 2021; Buunk et al., 2020). Por um lado, uma alta OCS pode incentivar o aperfeiçoamento contínuo, já que a pessoa usa as comparações para

identificar áreas de desenvolvimento pessoal e profissional, além de sentir orgulho e satisfação com seu progresso (Liu et al., 2024; Hong et al., 2022; Margolis & Dust, 2022). Por outro lado, a constante necessidade de se medir em relação aos outros pode aumentar os níveis de *stress* e insatisfação, especialmente quando as comparações geram sentimentos de inferioridade ou fracasso (Cong et al., 2024; McCarthy & Morina, 2020).

A pesquisa de Sung et al. (2024) demonstra bem essa dualidade ao analisar como as comparações sociais ascendentes influenciam o compartilhamento de conhecimento pelos funcionários de forma proativa ou reativa. Ao compararem suas metas de aprendizado com pessoas consideradas mais competentes, os funcionários tendem a compartilhar conhecimento de forma mais proativa, o que os impulsiona a melhorar seu desempenho e colaborar para o sucesso do grupo. Mas, quando as comparações são feitas com colegas vistos como mais competentes em termos de desempenho surge a inveja, levando os funcionários a compartilhar conhecimento de forma mais restrita, com o objetivo de proteger seu próprio *status* e reduzir a percepção da superioridade dos outros.

Em complemento, o estudo de Joshi et al. (2023), observou-se que a forma como os estudantes respondem às diferentes direções de comparação social está fortemente relacionada ao seu nível de desempenho acadêmico e à orientação de realização. Alunos com alto desempenho tendem a preferir comparações com pares próximos, pois enxergam nelas oportunidades de validação e de ajuste de suas estratégias, ao passo que estudantes com desempenho mais baixo demonstram inclinação pela comparação distante, associada à comparação ascendente, por considerarem esse tipo de contraste mais motivador. Além disso, os autores destacam que indivíduos com orientação fortemente voltada para o desempenho atribuem maior valor às comparações descendentes, percebendo nelas informações úteis para reafirmar suas conquistas e manter a autoconfiança.

Nesse contexto, Buunk e Gibbons (2005) e estudos precedentes (Caliskan et al., 2024; Huynh et al., 2024; Crusius et al., 2021; Buunk et al., 2020) destacaram a importância de entender às circunstâncias e situações que levam as pessoas a realizar comparações sociais. Para esses pesquisadores, o contexto social e emocional em que os indivíduos se encontram desempenha um papel relevante na ativação desse comportamento, já que situações de incerteza, estresse ou novidade podem aumentar a tendência de buscar informações comparativas. Além disso, situações que incentivam a competição entre os pares frequentemente promovem o interesse em realizar comparações sociais em mais pessoas, enquanto aquelas focadas no desempenho tendem a estimulá-la apenas para alguns (Matthews & Kelemen, 2024; Lee et al., 2024).

Diante disso, é possível argumentar que as salas de aula se configuram como ambientes propícios para a ocorrência dessas comparações sociais (Hong et al., 2022; Pulford et al., 2018; Dijkstra et al., 2008). Isso acontece porque, além de serem ambientes de alta competitividade, os sistemas de avaliação utilizados nas instituições de ensino incentivam a comparação entre os estudantes. As avaliações de desempenho, sejam elas por meio de notas, *rankings* ou *feedback* de professores, estimulam os alunos a se medirem uns contra os outros, gerando um clima de comparação que pode afetar sua autoestima e motivação (Cong et al., 2024).

As pesquisas de Cooper et al. (2018) e Cooper e Brownell (2020) exemplificam bem essa questão ao demonstrarem que a comparação social afeta tanto a percepção de autoconceito acadêmica, quanto a aprendizagem ativa. O primeiro estudo, explorou como as características dos alunos podem afetar o autoconceito acadêmico, revelando que aqueles com alta OCS tendem a se ver como menos inteligentes ou menos desejáveis para trabalhos em grupo e frequentemente experimentam sentimentos de ansiedade e medo da avaliação negativa de suas contribuições. O segundo, observou a resistência de alunos de graduação à aprendizagem ativa, mostrando que alguns estudantes relutavam em participar de discussões em pequenos grupos por temer que seus colegas os percebessem como menos inteligentes.

Todavia, Fleur et al. (2023) sugerem que a comparação social pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada entre os estudantes. Segundo os autores, quando projetada de forma criteriosa, a comparação social pode ser utilizada na criação de painéis de aprendizado, que além de aumentar a conscientização sobre o desempenho também incentiva mudanças comportamentais nos alunos. De forma semelhante, Pigart et al. (2024) apontam a comparação social acadêmica como uma abordagem promissora para reduzir o receio de avaliações negativas em ambientes universitários. Embora a teoria sugira que a OCS possa gerar emoções negativas, acredita-se que uma estratégia eficaz para aprimorar a comparação social acadêmica seja introduzir os estudantes ao conceito de expectativas normativas – um fenômeno em que indivíduos moldam seus pensamentos e ações com base nas normas sociais subjacentes que percebem.

Nesse sentido, Diel et al. (2021) argumenta que é necessário ter um novo olhar para a comparação social e para as suas direções, compreendendo-a não apenas como um processo cognitivo de avaliação, mas também como parte integrante de autorregulação e de busca por objetivos. Com isso, a comparação com semelhantes pode ser considerada como uma ferramenta de avaliação realista, auxiliando os indivíduos a identificarem suas próprias capacidades. A comparação ascendente, pode atuar como um estímulo ao engajamento e à superação, reforçando a motivação para o crescimento pessoal e profissional. Por fim, a

comparação descendente, ao favorecer sentimentos de autoestima e orgulho, pode ser interpretada de forma construtiva como um momento de validação das conquistas já realizadas, funcionando como incentivo para manter a trajetória de progresso.

Diante disso, ao considerar que as comparações sociais moldam comportamentos, sobretudo em ambientes competitivos, torna-se relevante investigar seu impacto na formulação de estratégias adaptativas e no fortalecimento de mecanismos de autorregulação, como a ambição acadêmica entre pós-graduandos da área de negócios. Esses contextos, ainda que permeados por múltiplas responsabilidades e pressões, podem favorecer o desenvolvimento de competências para lidar com desafios cotidianos de maneira mais resiliente e produtiva, contribuindo tanto para o desempenho acadêmico quanto para a preservação da saúde mental (Pigart et al., 2024; Pinzón et al., 2020; Costa & Nabel, 2018).

## 2.2 AMBIÇÃO ACADÊMICA

O conceito de ambição é amplamente reconhecido como uma característica humana, embora não tenha consenso na literatura (Hirschi & Surk, 2021a; Jones et al., 2017; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Pensadores da filosofia, como Hume, Aristóteles, Platão, Tomás de Aquino e Rousseau, a descrevem como um desejo ardente, manifestado pela busca de sucesso ou pelo anseio de se destacar dos demais (Pettigrove, 2007). Na psicologia, a ambição é vista como a habilidade do indivíduo de definir metas específicas e desafiadoras que impulsionam sua motivação e desempenho (Almomani & Theeb, 2016; Barsukova, 2016; Locke & Latam, 2002). Enquanto, na sociologia, ela é considerada um fenômeno relacionado ao poder, *status* e ascensão dentro de uma estrutura social (Sewel et al., 2003).

De acordo com Jones et al. (2017), a diversidade de conceitos decorre principalmente pela falta de entendimento sobre o valor da ambição, ou seja, se ela é benéfica ou prejudicial. Para alguns, a ambição é vista como uma virtude que impulsiona o crescimento, a persistência e a realização de grandes projetos. Sob essa ótica, ela promove o progresso humano e precede o sucesso (Hirschi & Surk, 2021b; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Para outros, ela é considerada um vício, caracterizado pelo desejo de conquistar poder a qualquer custo, sem considerar os meios empregados para isso. Nesse contexto, a ambição está frequentemente associada à ganância, corrupção e egoísmo (Zuo et al., 2022; Bruhn & Lowrey, 2012), o que pode gerar resistência e perda de sua legitimidade.

Essa ambiguidade no conceito de ambição é evidenciada nos estudos de Zuo et al. (2020) e de Wingrove e Fitzsimons (2022). O primeiro analisou o impacto da ambição na percepção de liderança transformacional e descobriu que indivíduos ambiciosos podem ser

vistos tanto como líderes que inspiram e motivam devido à sua determinação e capacidade de atingir metas, quanto como excessivamente competitivos e egoístas, o que resulta em uma percepção negativa de sua liderança. O segundo, que investigou como a ambição afeta os julgamentos interpessoais entre estudantes de pós-graduação, mostrou que indivíduos com níveis altos ou baixos de ambição, em comparação com níveis moderados, são percebidos como menos calorosos e com menor potencial para formar relacionamentos. Isso sugere que a ambição, quando manifestada de forma extrema prejudica a percepção interpessoal.

Apesar disso, algumas características são comuns em indivíduos ambiciosos. Eles geralmente demonstram uma forte determinação em alcançar seus objetivos (Hirschi & Surk, 2021b; Pettigrove, 2007), possuem uma mentalidade perseverante diante de desafios (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Abby & Schoon, 2010) e estão dispostos a assumir riscos calculados em busca do sucesso (Zuo et al., 2022; Jones et al., 2017). Segundo Pettigrove (2007), a ambição envolve um compromisso autodisciplinado e determinado para alcançar o objeto desejado, que, por sua vez, é manifestado em ações planejadas e executadas em vários estágios intermediários (ideia de esforço de realização). Nesse sentido, pode-se dizer que os indivíduos ambiciosos tendem a ser atraídos e direcionados por metas, sendo mais comprometidos e confiantes na busca de seus objetivos.

A Teoria do Estabelecimento de Metas pressupõe que a ambição está intrinsecamente ligada à capacidade do indivíduo de desenvolver e lutar por metas. Locke e Latham (2002) propõem que metas claras e desafiadoras aumentam o desempenho, pois direcionam a atenção e os esforços para atividades relevantes. Para Wingrove e Fitzsimons (2022) o estabelecimento de metas pode ser entendido como uma expressão comportamental da ambição, pois, ao definir seus objetivos, muitas vezes de difícil alcance, esses indivíduos superam desafios e buscam constantemente melhorar seu desempenho. Nesse contexto, a ambição atua como um motor que impulsiona o indivíduo a perseguir essas metas, frequentemente resultando em sucesso e realização pessoal (Hirschi & Surk, 2021b).

No entanto, a principal diferença entre os ambiciosos e aqueles que simplesmente estabelecem metas está no desejo ardente de: (i) alcançar uma posição superior à atual e (ii) ser reconhecido como uma pessoa melhor (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Pettigrove, 2007). A ascensão social e o reconhecimento estimulam o indivíduo a buscar oportunidades que possibilitem seu crescimento e progresso. O desejo de melhorar o estado atual não é apenas uma questão de alcançar mais prestígio ou maior remuneração, mas de experimentar uma sensação de realização e sucesso pessoal (Hirschi & Surk, 2021b). Assim, os ambiciosos

necessitam do reconhecimento externo como validação de seus esforços e conquistas, reforçando a importância de se manterem dedicados e comprometidos (competitividade).

Barsukova (2016) destaca a importância desse reconhecimento ao definir a ambição por meio de sete características psicológicas: (i) estabelecimento de objetivos, (ii) motivação para a realização, (iii) autoatitude, (iv) atitude em relação aos outros, (v) atitude em relação à atividade profissional, (vi) autorregulação e (vii) características cognitivas. O estabelecimento de objetivos reflete o desejo de reconhecimento, sucesso, conquista de posições de destaque social e profissional, além de uma carreira sólida e cargos de liderança.

A motivação para a realização se manifesta em um forte impulso para o autodesenvolvimento, uma busca constante por superar os outros e um desejo intenso de vencer. A autoatitude diz respeito à forma como a pessoa se vê e se autoavalia. Indivíduos ambiciosos geralmente têm uma autoestima positiva, acreditando em sua capacidade de competir com qualquer pessoa. Contudo, também podem sentir insatisfação com seus próprios resultados e serem sensíveis a críticas. A atitude em relação aos outros envolve controle, competitividade, gentileza e constante comparação. Pessoas ambiciosas tendem a se comparar frequentemente com os demais, avaliando seu próprio potencial em relação ao dos outros (Barsukova, 2016).

Por outro lado, atitudes em relação à atividade profissional revelam uma predisposição para mudar de cidade ou país em busca de cargos mais elevados e crescimento na carreira. Essas pessoas não hesitam em assumir posições de liderança, mudar de emprego ou até abrir mão de conquistas anteriores se surgirem oportunidades mais atraentes ou desafiadoras (Barsukova, 2014). A autorregulação refere-se à capacidade de manter estabilidade emocional, tomar decisões corajosas, aceitar riscos e planejar ações com cuidado. Por fim, as características cognitivas incluem “flexibilidade, pensamento crítico, mente aberta e interesse em resolver problemas complexos” (Barsukova, 2016, p. 80).

Nesse contexto, Judge e Kammeyer-Mueller (2012) apresentam a ambição como um traço de personalidade de nível médio, que se relaciona positivamente com os traços de Consciência e Extroversão e negativamente com o Neuroticismo. Os traços de nível médio, referem-se a características pessoais que são mais situacionais e contextuais, contrastando com os traços de personalidade de nível básico que são mais estáveis e abrangentes (Cantor, 1990). Esses traços podem incluir aspectos como objetivos, valores, crenças, estratégias de enfrentamento e atitudes que são mais suscetíveis a mudanças e influências do ambiente imediato. Com isso, indivíduos que apresentam características de ambição são considerados mais estáveis e consistentes ao longo do tempo (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Isso

significa que, embora possam variar em intensidade dependendo da situação, eles mantêm uma consistência na maneira como se manifestam e buscam seus desejos (Jones et al., 2017).

A ambição associada aos traços de Consciência e Extroversão reflete uma tendência para a organização, responsabilidade, sociabilidade e energia (Jones et al., 2017; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Indivíduos conscientes tendem a estabelecer metas claras e a trabalhar de forma consistente para alcançá-las, demonstrando organização, confiança e habilidade de planejamento a longo prazo. Segundo Costa et al. (1991), a conscienciosidade possui aspectos proativos que se manifestam tanto nas ações quanto no foco, levando as pessoas a exibirem características como competência, ordem, dever, esforço de realização, autodisciplina e deliberação. Por “competência”, entende-se o senso de ser capaz, sensato e realizado. A “ordem” refere-se à tendência de manter o ambiente arrumado e organizado. O “dever” está relacionado à adesão a padrões de conduta e posturas éticas. O “esforço de realização” evidencia o desejo de alcançar excelência. A “autodisciplina” representa a capacidade de continuar uma tarefa mesmo diante de distrações e a “deliberação” envolve a cautela, o planejamento e a reflexão sobre as próprias ações.

Os indivíduos extrovertidos, são frequentemente motivados pelas interações sociais, exibem atitudes proativas, confiança e energia (Nunes & Hutz, 2006). Estão sempre buscando oportunidades para se destacar e avançar em suas vidas pessoais (Jones et al., 2017). Para Nunes e Hutz (2006, p. 147) “a extroversão refere-se à quantidade e à intensidade das interações interpessoais preferidas, nível de atividade, necessidade de estimulação e capacidade de alegrar-se”, assim, indivíduos extrovertidos tendem a ter muitos amigos, procurar ativamente contatos sociais, serem assertivos, dominantes, enérgicos e ativos. Além disso, Judge e Kammeyer-Mueller (2012) acreditam que esse traço de personalidade tem uma forte relação com a busca por posição ou *status* social, por isso, pessoas com altos níveis de extroversão geralmente atribuem grande importância ao sucesso.

Por outro lado, o traço de Neuroticismo está relacionado com a tendência de experimentar emoções negativas, como ansiedade, irritabilidade e instabilidade emocional (Pasquali, 2003). De acordo com Costa et al. (1991), esse traço abrange uma ampla dimensão de diferenças individuais que levam as pessoas a sentirem emoções desagradáveis e aflitivas. Além das emoções negativas, o Neuroticismo também envolve aspectos cognitivos e comportamentais, o que significa que indivíduos com altos níveis desse traço podem apresentar padrões de pensamento distorcidos e reações comportamentais desajustadas, como pessimismo e dificuldades em lidar com o estresse (Oliveira, 2002). A relação negativa com a ambição, evidencia que indivíduos com altos níveis de neuroticismo tendem a apresentar baixos níveis

de ambição (Jones et al., 2017). Isso sugere que a ambição pode servir como um mecanismo compensatório, onde as metas e o sucesso proporcionam uma sensação de controle e estabilidade emocional (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012).

Ainda, é importante destacar que a ambição, como traço de personalidade de nível médio, pode manifestar-se de maneira distinta em vários contextos (Hirschi & Surk, 2021b). No ambiente profissional, por exemplo, ela pode estar associada ao alcance de objetivos profissionais, ao desejo de ascensão na carreira, à busca por salários mais elevados, à competitividade, à demonstração de liderança e ao anseio por reconhecimento dos colegas (Zuo et al., 2022; Barsukova, 2015). No contexto familiar, a ambição pode ser percebida como autoconfiança, senso de identidade, persistência e determinação na busca por objetivos pessoais (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Já na esfera política, ela pode se manifestar no desejo de assumir cargos de liderança, na construção de coalizões e alianças estratégicas, na condução de campanhas eleitorais e na negociação de acordos políticos (Gulzar, 2021).

Especialmente no contexto acadêmico, pouco se sabe sobre as manifestações e impactos da ambição (Ashby & Schoon, 2010). Segundo Quaglia e Cobb (1996), os primeiros estudos sobre o tema surgiram em meados do século XX, juntamente com análises sobre as aspirações acadêmicas. Hoppe, em 1931, foi pioneiro na identificação desse traço em suas análises, ao examinar os fatores que influenciavam o comportamento de definição de metas. O pesquisador descobriu que as experiências de sucesso eram condicionadas ao nível momentâneo de aspiração, que, por sua vez, estava associado às características de ambição, prudência, coragem e autoconfiança do indivíduo. As aspirações acadêmicas são definidas como a capacidade do aluno de identificar e estabelecer metas para o futuro, inspirando-se no presente para trabalhar em direção a esses objetivos (Quaglia & Cobb, 1996). Nesse contexto, a ambição pode ser considerada uma característica atitudinal inerente a essas aspirações, fornecendo uma estrutura para o planejamento e a realização de metas.

A ideia de ser uma característica atitudinal se relaciona com a Teoria da Atitude, desenvolvida por Martin Fishbein em 1963 e mais tarde nomeada como Teoria da Ação Racional (Fishbein & Ajzen, 1975). Segundo esse modelo, as atitudes são formadas com base em um conjunto de crenças acessíveis na memória, as quais influenciam diretamente as predisposições comportamentais dos indivíduos (Ajzen, 2012). A teoria propõe que a atitude em relação a um objeto (ou ideia) é determinada pela força da crença de que esse objeto possui certos atributos e pela avaliação desses atributos. Por exemplo, se o indivíduo “acredita que realizar um comportamento tem consequências principalmente positivas, então sua atitude seria de apoio (ou a favor) da realização desse comportamento” (Fishman et al., 2021, p. 2).

Dessa forma, no contexto das aspirações acadêmicas, pode-se entender a ambição como resultante de crenças que o estudante tem sobre si mesmo, sobre o valor da educação e sobre a probabilidade de alcançar determinados objetivos acadêmicos (Ashby & Schoon, 2010; Plucker & Quaglia, 1998; Quaglia & Cobb, 1996). Assim, um estudante ambicioso tenderia a acreditar fortemente que o sucesso acadêmico é possível e importante, avaliando atributos como disciplina, esforço e desempenho escolar de forma positiva.

Essa tendência foi mostrada no famoso experimento conduzido por Frank (1935), que investigou a relação entre o nível de aspiração e o desempenho anterior em um grupo de estudantes da Universidade de Harvard. Ao perguntar aos participantes quão bem pretendiam se sair em uma tarefa, após informar sobre seu desempenho na tentativa anterior, o pesquisador identificou quatro perfis de estudantes: (i) aquele que tende a manter os “pés no chão”; (ii) a pessoa com a “cabeça nas nuvens”; (iii) o “cauteloso”; e (iv) o “ambicioso”. O primeiro grupo mantinha um nível de aspiração próximo ao seu nível de desempenho. O segundo buscava elevar seu nível de aspiração, mesmo que de forma irrealista. O terceiro grupo desempenhava abaixo do seu desempenho passado, enquanto o quarto estabelecia consistentemente seu nível de aspiração em níveis altos. O estudo evidenciou que os alunos considerados ambiciosos são aqueles que persistem até alcançar altos níveis de desempenho (Frank, 1935).

Mais tarde, outros estudos mostraram que a ambição é um fator importante no desempenho e na motivação acadêmica (Haider & Von-Stumm, 2022; Otto et al., 2017; Bui et al., 2021). A pesquisa longitudinal de Judge e Kammeyer-Mueller (2012), por exemplo, demonstrou que a ambição está positivamente relacionada aos altos níveis de desempenho acadêmico e profissional. Indivíduos ambiciosos mostraram-se mais empenhados em conquistar espaços educacionais e profissionais ao longo de sete décadas, em comparação àqueles que não se consideravam ambiciosos. Na mesma linha, o estudo de Haider e Von-Stumm (2022) indicou essa característica como um preditor forte de nível educacional, assim como de outras dimensões do desenvolvimento acadêmico e socioemocional. Os resultados sugeriram que indivíduos com níveis elevados de ambição tendem a buscar mais oportunidades educacionais e se empenham em alcançar conquistas significativas ao longo de suas trajetórias.

Ainda, é importante mencionar que, para a Teoria das Atitudes, as crenças nem sempre são formadas de maneira totalmente racional, podendo ser influenciadas por fatores emocionais, sociais ou mesmo enviesamentos cognitivos (Fishman et al., 2021; Ajzen, 2012). De acordo com esse entendimento, as atitudes podem ser moldadas por experiências passadas, expectativas sociais, identificação com figuras de referência e até mesmo pela busca de validação pessoal. Assim, acredita-se que a comparação social seja capaz de desenvolver a

ambição acadêmica, uma vez que os indivíduos tendem a avaliar seu próprio desempenho, capacidades e conquistas a partir da observação de seus pares.

Diante disso, estudar essa relação no contexto da pós-graduação da área de negócios, mercado historicamente por inúmeras responsabilidades e pressões (Cortela et al., 2022; Bolotnyy et al., 2022), permite compreender como ambição acadêmica influencia a forma como os estudantes enfrentam desafios, definem prioridades e projetam seu futuro acadêmico e profissional.

### 2.3 HIPÓTESES E MODELO TEÓRICO DA PESQUISA

A comparação social ocorre quando o indivíduo busca informações externas para compreender e avaliar suas próprias opiniões e habilidades (Caliskan et al., 2024; Crusius et al., 2021; Gerber et al., 2018; Festinger, 1954). Ao realizar esse processo, diferentes modelos de comparação podem ser escolhidos, a depender do objetivo e da percepção individual. A literatura identifica três direções principais de comparação: com indivíduos semelhantes, com indivíduos percebidos como superiores (comparação ascendente) e com aqueles considerados inferiores (comparação descendente).

A comparação com semelhantes baseia-se na hipótese de similaridade proposta por Festinger (1954), segundo a qual os indivíduos tendem a se comparar com outros que estejam em condições similares às suas, uma vez que isso proporciona uma base mais adequada para o processo de autoavaliação. Para o pesquisador, quando a opinião ou habilidade de outra pessoa está muito distante da própria (seja superior ou inferior) a comparação deixa de ser precisa e informativa. Portanto, é comum que os indivíduos busquem, em primeira instância, a comparação com pessoas semelhantes.

Jansen et al. (2022), Gremmen et al. (2017) e Dijkstra et al. (2008) argumentam que estudantes preferem se comparar com colegas semelhantes, pois estes pertencem à mesma rede social e compartilham características parecidas, como: idade, gênero, desempenho acadêmico e aspirações educacionais. Essa proximidade favorece a identificação, tornando a comparação mais significativa e realista para a autoavaliação. Além disso, como esses colegas estão inseridos no mesmo contexto acadêmico e enfrentam desafios semelhantes, a comparação com eles é percebida como mais justa e relevante (Lorenz et al., 2019; Pulford et al., 2018).

Para Tian et al. (2017) quando os estudantes percebem proximidade, vínculo e apoio entre os colegas, eles tendem a apresentar melhores resultados psicológicos, comportamentais e acadêmicos. Esse tipo de comparação ajuda estimular o senso de pertencimento e a reforçar o engajamento dos estudantes com suas metas educacionais, já que os resultados observados

nos pares são vistos como mais alcançáveis e realistas. Assim, é possível argumentar que uma avaliação consistente, baseada em pares semelhantes, contribui para a construção da autoconfiança e para o ajuste das expectativas pessoais (Margolis & Dust, 2022; Jansen et al., 2022; Lorenz et al., 2020; Jansen et al., 2015).

Dessa forma, considerando que a ambição acadêmica é uma característica atitudinal que envolve o desejo de alcançar altos níveis de desempenho e excelência (Barsukova, 2016; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012), conquistar reconhecimento dos seus pares (Jones et al., 2017; Pettigrove, 2007) e planejar o futuro educacional e profissional (Wingrove & Fitzsimons, 2022; Hirschi & Surk, 2021a) a comparação com semelhantes, nesse contexto, pode funcionar como um estímulo avaliativo para o fortalecimento dessa ambição.

Pettigrove (2007, p. 60) relata que, muitas vezes, o próprio objeto de ambição é tido pela comparação, a pessoa ambiciosa “pode desejá-lo (o objeto) porque outras pessoas importantes em sua vida o desejam” ou então “porque quer superar ou teme ficar para trás de outros que estão lutando por um objetivo semelhante”. Assim, ao observar colegas em situações similares superando obstáculos e obtendo bons resultados, os estudantes podem avaliar suas próprias conquistas e se sentir motivado a elevar suas metas e expectativas acadêmicas. Isso ocorre porque, ao perceber que outros com características e condições semelhantes são capazes de atingir determinados objetivos, esses resultados se tornam mais tangíveis e acessíveis, despertando o desejo de também alcançar sucesso (Jansen et al., 2022).

Festinger (1954) argumenta também que a comparação social pode causar mudanças na opinião e nas habilidades dos indivíduos, promovendo assim a uniformidade do grupo social. Dessa forma, a comparação com semelhantes além de contribuir para o processo de avaliação, também exerce um papel normativo no contexto social, influenciando atitudes, comportamentos e aspirações dos indivíduos dentro de um grupo. No contexto da pós-graduação, essa situação pode fortalecer normas de desempenho e engajamento acadêmico, criando um ambiente onde a ambição é compartilhada e, muitas vezes, incentivada coletivamente. Posto isso, acredita-se que:

***H1: A Orientação para Comparação Social na direção semelhante aumenta a ambição acadêmica, uma vez que conduz a atitudes de autoavaliação nos estudantes.***

Dessa forma, do ponto de vista estatístico, a hipótese geral será testada inicialmente e, em seguida, desdobrada nas seguintes hipóteses de teste:

*H1a: Há uma relação positiva e significativa entre OCS na direção semelhante e o esforço para realização da ambição acadêmica.*

*H1b: Há uma relação positiva e significativa entre OCS na direção semelhante e a competitividade da ambição acadêmica.*

*H1c: Há uma relação positiva e significativa entre OCS na direção semelhante e a tendência de antecipar o futuro da ambição acadêmica.*

Já a comparação ascendente ocorre diante de modelos considerados superiores, funcionando como um estímulo ao autoaperfeiçoamento e uma fonte de inspiração. De acordo com o estudo seminal de Collins (1996), ao observar modelos bem-sucedidos, os indivíduos tendem experimentar um impulso motivacional ao perceber que o sucesso alheio é fruto de esforço, disciplina e dedicação. Tal percepção tende a fomentar o aperfeiçoamento de habilidades, o desenvolvimento de novas competências e a intensificação da busca por metas e objetivos (Sung et al., 2024; Diel et al., 2024; Fleur et al., 2023).

Evidências empíricas reforçaram esse entendimento. O estudo experimental de Neugebauer et al. (2016) observou-se que, em contextos acadêmicos, a comparação social ascendente aumenta significativamente o engajamento dos alunos, especialmente entre aqueles com uma predisposição à comparação (alta OCS). Quando expostos ao desempenho superior de colegas, esses estudantes demonstraram maior esforço e dedicação à tarefa, sobretudo na ausência de expectativa de avaliação direta de sua própria performance. Na mesma linha, Fleur et al. (2023) verificaram que a exposição a painéis de análise de aprendizagem com elementos de comparação social ascendente (em que os estudantes se comparavam com colegas de desempenho ligeiramente superior) promove aumento no rendimento acadêmico, redução nas taxas de reprovação e efeitos positivos na motivação extrínseca.

Em contextos profissionais, a comparação ascendente também foi considerada uma fonte de motivação e mudança de comportamento. O estudo de Song et al. (2018) demonstrou que o fornecimento de *feedback* público sobre o desempenho relativo resulta no aumento de aproximadamente 11% na produtividade entre médicos atuantes em departamentos de emergência. A divulgação dessas informações permitiu que os profissionais identificassem colegas com desempenho superior, favorecendo, assim, a identificação e validação das melhores práticas dentro do grupo de trabalho. O estudo de Sung et al. (2024, p. 10), mostrou que em situações em que indivíduos compartilham metas e coordenam esforços, a presença de colegas competentes pode ser percebida de maneira positiva, por contribuírem para a eficácia

das tarefas e para o desempenho coletivo. Assim, “colegas de trabalho competentes e de alto desempenho podem representar uma situação de desempenho favorável”.

Dessa forma, argumenta-se que a comparação ascendente pode desenvolver a ambição acadêmica nos estudantes, ao estimular atitudes voltadas para o autoaperfeiçoamento, operando em, pelo menos, três frentes principais. Primeiro, ao oferecer exemplos concretos de sucesso, esse tipo de comparação intensifica o esforço de realização e o desejo de conquista (Diel et al., 2024; Sung et al., 2024). Quando os indivíduos percebem que o desempenho elevado de seus pares resulta de fatores sob controle pessoal (como: persistência, organização e comprometimento) torna-se mais provável que acreditem em sua própria capacidade de alcançar resultados semelhantes (Collins, 1996).

Segundo Bong et al. (2012, p. 337), essa crença fortalece tanto o senso de autoeficácia quanto a autoestima, uma vez que “a formação do autoconhecimento é fortemente influenciada pela forma como os indivíduos se avaliam em comparação com os outros e como reagem emocionalmente aos resultados dessas avaliações”. Essas percepções influenciam a motivação e os comportamentos dos estudantes, refletindo-se no estabelecimento de metas, na escolha de tarefas e na formulação de estratégias para alcançar o desempenho desejado – aspectos intrinsecamente relacionados à ambição acadêmica.

Por fim, a comparação ascendente também pode fomentar a competitividade saudável, ao incentivar os estudantes a igualarem ou superarem os desempenhos observados entre seus pares (Sung et al., 2024; Fleur et al., 2023). De acordo com Pigart et al. (2024), a competitividade, característica inerente ao ambiente educacional, quando vivenciada de forma construtiva, contribui para o crescimento individual, estimula o esforço contínuo e favorece o engajamento com atividades acadêmicas. Nesse sentido, sustenta-se que:

***H2: A Orientação para Comparação Social na direção ascendente aumenta a ambição acadêmica, uma vez que conduz a atitudes de autoaperfeiçoamento nos estudantes.***

A partir das seguintes hipóteses de teste:

*H2a: Há uma relação positiva e significativa entre OCS na direção ascendente e o esforço para realização da ambição acadêmica.*

*H2b: Há uma relação positiva e significativa entre OCS na direção ascendente e a competitividade da ambição acadêmica.*

*H2c: Há uma relação positiva e significativa entre OCS na direção ascendente e a tendência de antecipar o futuro da ambição acadêmica.*

Por outro lado, a comparação social descendente ocorre quando o indivíduo se compara a outros percebidos como estando em uma condição inferior. Essa estratégia pode funcionar como um mecanismo de autopreservação, contribuindo para a manutenção da autoestima e com o incentivo ao autoaperfeiçoamento (Wills, 1981). De acordo com Gerber et al. (2018), à medida que a autoestima é abalada, os indivíduos tendem a recorrer mais frequentemente a modelos descendentes como forma de proteção do autoconceito. Nessas circunstâncias, a comparação com pares considerados menos bem-sucedidos é utilizada como um recurso defensivo, permitindo que a pessoa relativize suas dificuldades e diminua o impacto emocional de fracassos ou desafios momentâneos.

Para Buunk e Dijkstra (2017) diante de eventos estressantes, os indivíduos recorrem a estratégias cognitivas de comparação social com o objetivo de restabelecer ou preservar seu bem-estar psicológico. Eles podem engajar-se tanto na identificação ascendente, inspirando-se em pessoas em melhores condições, quanto no contraste descendente, ao se comparar com outros em situações percebidas como piores, obtendo, assim, um alívio emocional imediato. Ambas as estratégias atuam como formas de regulação emocional, embora seus efeitos variem conforme características individuais e contextuais.

O estudo de Lee et al. (2024) demonstrou que, em contextos competitivos, indivíduos com baixa autoestima e maior sensibilidade interpessoal tendem a buscar comparações com alvos inferiores como forma de reduzir a pressão psicológica e justificar possíveis falhas. Essa forma de comparação descendente além de proteger o autoconceito contribui também para a manutenção de uma autoimagem positiva. O estudo de Ye et al. (2023) apoia esses achados, ao demonstrar que a comparação social descendente pode, além de promover a autorregulação emocional, estimular comportamentos pró-sociais em determinados contextos. Ao perceber-se em posição relativamente favorecida, o indivíduo tende a experimentar sentimentos de gratidão e responsabilidade social, os quais podem motivar ações altruístas. No entanto, esse efeito não é automático, sendo moderado por variáveis como empatia, valores pessoais e o modo como essas informações comparativas são apresentadas.

Nesse sentido, a pesquisa conduzida por Hu et al. (2024) ofereceu evidências adicionais ao revelar que, quando estudantes universitários foram expostos a comparações com indivíduos em pior situação acadêmica eles experimentaram um reforço na autoestima e apresentaram maior disposição para comportamentos altruístas. Esse efeito foi mediado pela crença em um

mundo justo e pela satisfação geral com a vida, indicando que o reconhecimento de uma posição relativamente privilegiada pode despertar o desejo de “retribuir” ou agir de maneira solidária, especialmente quando há uma percepção de equilíbrio ou justiça social.

Ao relacionar esses achados com as dimensões da ambição acadêmica, é possível argumentar que a comparação social descendente possa influenciar de distintas formas. Na dimensão do esforço de realização, essa direção pode proporcionar um aumento na percepção de competência, reforçando a motivação intrínseca para superar desafios. De acordo com Judge e Kammeyer-Mueller (2012), esse esforço está enraizado na valorização das competências individuais e na expectativa de recompensas associadas ao desempenho. Nesse sentido, ao perceber-se em posição mais favorável que seus pares, os estudantes podem experimentar um reforço positivo que estimulam sua persistência e o engajamento com os próprios objetivos.

No que diz respeito à competitividade e a tendência de antecipar o futuro, ao se reconhecer em posição vantajosa, o indivíduo tende a consolidar sua identidade como alguém bem-sucedido, o que pode fortalecer seu engajamento com metas de alto desempenho. Conforme argumenta Pettigrove (2007), a competição funciona como um referencial externo, que intensifica os esforços e a busca por reconhecimento social. Assim, a orientação para comparação descendente, nesse contexto, alimenta a sensação de progresso, funcionando como uma validação simbólica do próprio valor e desempenho. Diante disso, tem-se a última hipótese de pesquisa:

***H3: A Orientação para Comparação Social na direção descendente aumenta a ambição acadêmica, uma vez que conduz a atitudes de autoaprimoramento nos estudantes.***

Assim, terá as seguintes hipóteses de teste:

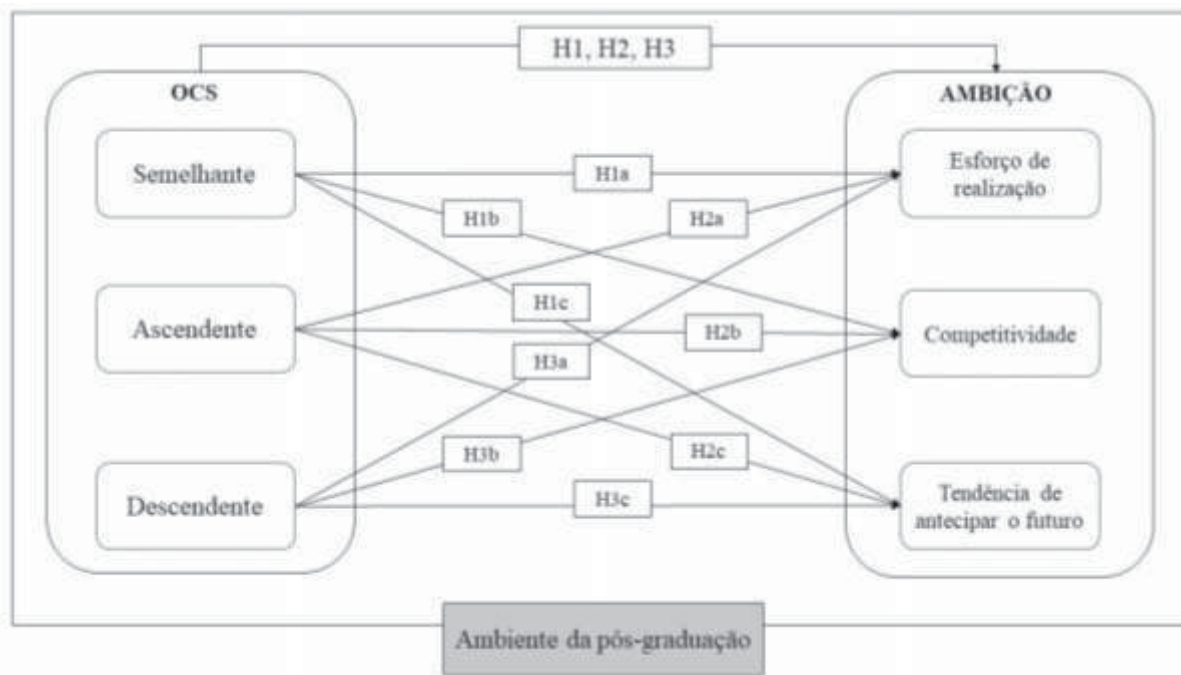
*H3a: Há uma relação positiva e significativa entre OCS na direção descendente e o esforço para realização da ambição acadêmica.*

*H3b: Há uma relação positiva e significativa entre OCS na direção descendente e a competitividade da ambição acadêmica.*

*H3c: Há uma relação positiva e significativa entre OCS na direção descendente e a tendência de antecipar o futuro da ambição acadêmica.*

Com base nessas hipóteses, tem-se o seguinte modelo de pesquisa (Figura 1).

**Figura 1**  
*Modelo teórico*



Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Esse modelo preconiza que as direções da Orientação para a Comparação Social, quando estão no ambiente da pós-graduação, desenvolvem a ambição acadêmica, potencializando o esforço de realização, a competitividade e a tendência de antecipar o futuro.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adota uma postura epistemológica empirista para analisar a relação entre as direções da OCS e a ambição acadêmica de alunos de pós-graduação da área de negócios. A abordagem empirista busca compreender fenômenos sociais de forma objetiva, por meio de métodos científicos que permitem identificar padrões e relações causais entre variáveis (Zanchet et al., 2011).

Assim, a pesquisa é classificada como descritiva, de levantamento e com abordagem quantitativa (Marconi & Lakatos, 2023). Trata-se de um estudo descritivo, pois visa analisar a relação entre as direções da OCS e a ambição acadêmica nesse público específico. A classificação como levantamento se justifica pela utilização de um questionário *online* para captar as percepções dos participantes. Por fim, a abordagem quantitativa foi adotada para possibilitar a análise estatística dos dados e testar as hipóteses teóricas previamente formuladas.

#### 3.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA

No que se refere à população do estudo, foram incluídos todos os estudantes regularmente matriculados nos cursos de doutorado (acadêmico e profissional) e mestrado (acadêmico e profissional) pertencentes aos PPGs dos cursos de Administração de Empresas, Administração Pública e Ciências Contábeis, reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como integrantes da área 27 (conforme Anexo 1). A escolha desse grupo, refere-se pela aproximação que esses cursos têm com o mercado, ambiente que são historicamente competitivos e de alta cobrança, o que proporciona maior comparação social e pela proximidade dos pesquisadores com o campo de pesquisa. Assim, com base nos dados disponíveis na Plataforma Sucupira (2024) a população desse estudo foi de 11.061 estudantes, sendo 9.645 matriculados em cursos *stricto sensu* nas áreas de Administração (Empresas e Pública) e 1.416 de Ciências Contábeis/Controladoria.

Com relação à amostra, o estudo adotou a abordagem por acessibilidade, também conhecida como “amostragem por conveniência”. Essa técnica consiste na seleção de participantes que estão que estão facilmente disponíveis e dispostos a colaborar com a pesquisa, sem a exigência de critérios probabilísticos (Marconi & Lakatos, 2023). Nesse sentido, a amostra inicial deste estudo foi composta por 751 discentes. Contudo, 15 participantes não pertenciam à área de conhecimento investigada, 90 já haviam concluído o curso, 9 não estavam mais matriculados em PPGs *stricto sensu* e 160 não responderam a todas as questões do questionário, resultando em 477 respostas válidas. Cabe destacar que, conforme o cálculo amostral realizado previamente, o tamanho ideal da amostra seria de 372 participantes,

considerando um nível de confiança de 95%. Assim, o número de respondentes válidos superou o mínimo necessário, assegurando a robustez estatística da pesquisa.

### 3.2 CONSTRUTOS DA PESQUISA

Para entendimento geral dessa tese e construção do instrumento de coleta de dados foram utilizadas as definições constitutivas e operacionais dos construtos “Orientação para Comparação Social” e “Ambição Acadêmica”, conforme apresentado na Figura 2.

**Figura 2**

*Definições constitutivas*

Construto		Definição Constitutiva	Definição Operacional
DIREÇÕES DA ORIENTAÇÃO PARA COMPARAÇÃO SOCIAL	SEMELHANTES	Processo psicológico no qual um indivíduo se compara com outras pessoas que ele percebe como “semelhantes” em algum aspecto, como habilidades, realizações ou status. Esse tipo de comparação funciona como um mecanismo de <b>autoavaliação</b> , pois fornece informações úteis e ajuda o indivíduo a avaliar seu próprio desempenho ou valor em relação aos outros (Festiger, 1954; Álvaro & Garrido, 2017; Pereira et al., 2022).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comparo minhas habilidades com as de pessoas</li> <li>▪ Comparo minhas experiências acadêmicas com as de pessoas</li> <li>▪ Comparo minhas opiniões com as de pessoas</li> </ul>
	ASCENDENTE	Processo psicológico no qual um indivíduo se compara com outras pessoas que ele percebe como “superiores” em algum aspecto, como habilidades, realizações ou <i>status</i> . Esse tipo de comparação motiva o indivíduo a melhorar, buscar o <b>autoaperfeiçoamento</b> e atingir um nível mais alto de desempenho, já que ele tenta alcançar ou superar os padrões estabelecidos pelos outros (Collins, 1996; Suls & Wheelert, 2000; Rahimi et al., 2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comparo minhas realizações com as de pessoas</li> <li>▪ Comparo minha posição acadêmica com as de pessoas</li> <li>▪ Comparo meus desafios com as de pessoas</li> <li>▪ Comparo o resultado do meu desempenho com os de pessoas</li> <li>▪ Comparo minha popularidade com a de pessoas</li> </ul>
	DESCENDENTE	Processo psicológico no qual um indivíduo se compara com outras pessoas que ele percebe como “inferiores” em algum aspecto, como habilidades, realizações ou <i>status</i> . Esse tipo de comparação pode fortalecer o <b>autoaprimoramento</b> , pois cria uma sensação de superioridade, aumentando a autoestima ao fazer com que o indivíduo perceba que está em uma posição mais vantajosa em relação aos outros. Além disso, a comparação descendente também pode funcionar como uma estratégia de enfrentamento, ajudando o indivíduo a lidar com suas próprias dificuldades ou inseguranças (Wills, 1981; Gerber et al., 2018; Huynh et al., 2024; Hu et al., 2024)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comparo minhas dificuldades com as de pessoas</li> <li>▪ Me sinto mais confiante quando percebo que estou indo melhor que pessoas</li> <li>▪ Quando enfrento contratempos percebo que estou melhor do que pessoas</li> <li>▪ Para aliviar minhas emoções negativas busco me comparar com pessoas</li> </ul>

DIMENSÕES DA AMBICÃO ACADÊMICA	ESFORÇO DE REALIZAÇÃO	Envolve um compromisso autodisciplinado para alcançar excelência e atingir objetivos, mesmo diante desafios. O esforço de realização está focado nas recompensas potenciais que habilidades e competências do indivíduo podem produzir, portanto, representa o desejo por objetos e estados valorizados (Pettigrove, 2007; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Barsukova, 2016; Jones et al. 2017; Hirschi & Surk, 2021a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sou disciplinado(a) para cumprir as tarefas que me levam aos meus objetivos</li> <li>▪ Persisto em um objetivo, independentemente dos obstáculos</li> <li>▪ Mantenho foco nos objetivos, mesmo quando surgem distrações</li> <li>▪ Supero quase todos os desafios para alcançar meus objetivos</li> <li>▪ Me sinto comprometido(a), quando tenho metas para atingir</li> <li>▪ Me mantenho determinado(a), mesmo quando os resultados não são imediatos</li> <li>▪ Busco desenvolver novas habilidades e competências para conquistar o que desejo</li> <li>▪ Sou disciplinado(a) na busca por recompensas financeiras</li> <li>▪ Minhas ações são consistentes com meus objetivos</li> </ul>
	COMPETITIVIDADE	Refere-se ao prazer pela competição, ao desejo de se conquistar uma posição superior e de ser reconhecido como uma pessoa melhor. A competitividade está relacionada ao esforço para atingir excelência e desempenho, especificamente quando comparado aos outros indivíduos (Pettigrove, 2007; Barsukova, 2016; Hirschi & Surk, 2021a).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Progredir é muito importante para mim</li> <li>▪ Invisto tempo e esforço para alcançar uma posição mais elevada</li> <li>▪ Busco desenvolver habilidades para progredir</li> <li>▪ Busco alternativas para melhorar minha situação atual</li> <li>▪ Busco sempre me tornar uma pessoa melhor</li> <li>▪ Ser reconhecido(a) como um dos melhores de minha área é importante</li> <li>▪ Receber tarefas desafiadoras me faz sentir melhor</li> </ul>
	TENDÊNCIA DE ANTECIPAR O FUTURO	Tendência de antecipar e estruturar seu futuro a fim de conquistar seus objetivos. Uma perspectiva de tempo futuro pode, portanto, ser um fator motivacional importante para atividades intencionais e direcionadas a metas (Pettigrove, 2007; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Barsukova, 2016; Hirschi & Surk, 2021 <sup>a</sup> ; Wingrove & Fitzsimons, 2022).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Busco me antecipar para conseguir o que desejo</li> <li>▪ Acredito que conquistar o que desejo hoje terá um impacto positivo no futuro</li> <li>▪ Planejo ações estratégicas.</li> <li>▪ Busco cooperações para atingir meus objetivos estratégicos</li> <li>▪ Consigo manter uma rotina para me aproximar de metas preestabelecidas.</li> <li>▪ Desejo ter um bom salário no futuro.</li> </ul>

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

### 3.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada na segunda quinzena de agosto de 2025 (durantes os dias 14 a 31), por meio de um questionário eletrônico, elaborado e disponibilizado na plataforma *on-line SurveyMonkey*. Explica-se que previamente à aplicação do questionário foi feito um

levantamento, na Plataforma Sucupira, dos endereços de e-mail de todos os discentes matriculados em 2024 (último ano disponível) e das secretarias dos PPGs pertencentes à população-alvo da pesquisa.

Em seguida, foi realizada a divulgação do estudo com o *link* do questionário (Apêndice A), por meio dos e-mails identificados. Ainda, como estratégia complementar de alcance, a pesquisa também foi divulgada pelas redes sociais *Instagram*, *LinkedIn* e *WhatsApp*, com o intuito de ampliar a participação e atingir potenciais respondentes que, porventura, não tivessem sido alcançados pela via institucional.

### 3.3.1 Instrumento de coletas de dados

Para analisar a relação entre os construtos “direções da OCS” e “dimensões da ambição acadêmica”, foi elaborado um questionário estruturado em quatro blocos (Apêndice B). Optou-se pelo desenvolvimento de um novo instrumento, considerando que as escalas previamente identificadas na literatura apresentavam algumas limitações, como: a criação de perfis para mensurar a direção da OCS (Huynh et al., 2024; Tian et al., 2017; Rahimi et al., 2017), a formulação de perguntas voltadas a outros contextos (Jones et al., 2017; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012) e a concepção da ambição apenas como uma disposição pessoal e geral do indivíduo (Hirschi & Spurk, 2021a).

Sendo assim, o primeiro bloco do questionário contou com o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), que apresentou todas as informações relevantes sobre a pesquisa, incluindo objetivos, possíveis riscos e benefícios, além dos canais de contato com os pesquisadores. Também foram adicionadas duas perguntas filtro: a primeira, relacionada à área do curso de pós-graduação do participante, que buscou garantir que apenas estudantes da amostra (pós-graduando da área de negócios) respondesse o questionário e a segunda, sobre o estágio do aluno na pós-graduação, que teve como finalidade confirmar que a matrícula do participante estava ativa no programa.

O segundo bloco teve como objetivo identificar quais direções da OCS são mais valorizadas pelos estudantes de pós-graduação da área de negócios (Figura 3). Para isso, foram elaboradas 13 assertivas, cada uma acompanhada de três opções de resposta: (A) “parecidas comigo”, representando a direção semelhante; (B) “mais bem-sucedidas”, correspondente à direção ascendente; e (C) “menos bem-sucedidas”, relacionada à direção descendente, totalizando 39 assertivas.

**Figura 3***Bloco 1: Assertivas das direções da OCS*

id	No ambiente acadêmico...	Opções da escala
OCS1	comparo minhas habilidades com as de pessoas	(A) Parecidas comigo. (B) Mais bem-sucedidas, e (C) Menos bem-sucedidas.
OCS2	comparo minhas experiências acadêmicas com as de pessoas	
OCS3	comparo minhas opiniões com as de pessoas	
OCS4	comparo minhas realizações com as de pessoas	
OCS5	comparo minha posição acadêmica com as de pessoas	
OCS6	comparo meus desafios com as de pessoas	
OCS7	comparo o resultado do meu desempenho com os de pessoas	
OCS8	costumo me inspirar em pessoas	
OCS9	comparo minha popularidade com a de pessoas	
OCS10	comparo minhas dificuldades com as de pessoas	
OCS11	me sinto mais confiante quando percebo que estou indo melhor que pessoas	
OCS12	quando enfrento contratemplos percebo que estou melhor do que pessoas	
OCS13	para aliviar minhas emoções negativas busco me comparar com pessoas	

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Relata-se que a percepção do respondente foi captada por meio de uma escala de 11 pontos (de 0 a 10), em que 0 indicava “Não concordo” e 10 indicava “Concordo”. Assim, nesse bloco, o participante deveria assinalar uma pontuação para cada uma das três opções de resposta apresentadas em cada assertiva. A escolha desse tipo de escala está relacionada às preocupações metodológicas levantadas por Cummins e Gullone (2000), que argumentam sobre as limitações das escalas *Likert* ou semelhantes, as quais utilizam rótulos semânticos e qualitativos em todas as suas pontuações.

O terceiro bloco contou com 22 assertivas voltadas à ambição acadêmica, sendo 9 assertivas relaciona a dimensão “esforço de realização” (AER), 7 a “competitividade” (ACP) e 6 a dimensão “tendência de antecipar o futuro” (AAF), conforme Figura 3. Da mesma forma do que o bloco anterior, o participante foi convidado a indicar sua percepção de concordância com base na escala de 11 pontos. Além disso, foram incluídas duas perguntas abertas (AMB) com o objetivo de compreender a percepção do participante sobre o significado de ambição no contexto acadêmico e identificar se ele se considera uma pessoa ambiciosa.

**Figura 4***Bloco 2: Assertivas de ambição acadêmica*

id	Em relação ao meu ambiente acadêmico...	Escala
AER1	sou disciplinado(a) para cumprir as tarefas que me levam aos meus objetivos	11 pontos (0 a 10) sendo o ponto 0 – Não Concordo e 10 – Concordo.
AER2	persisto em um objetivo, independentemente dos obstáculos	
AER3	mantenho foco nos objetivos, mesmo quando surgem distrações	
AER4	supero quase todos os desafios para alcançar meus objetivos	
AER5	me sinto comprometido(a), quando tenho metas para atingir	
AER6	me mantenho determinado(a), mesmo quando os resultados não são imediatos	
AER7	busco desenvolver novas habilidades e competências para conquistar o que desejo	
AER8	sou disciplinado(a) na busca por recompensas financeiras	

AER9	minhas ações são consistentes com meus objetivos		
ACP10	progredir é muito importante para mim		
ACP11	invisto tempo e esforço para alcançar uma posição mais elevada		
ACP12	busco desenvolver habilidades para progredir		
ACP13	busco alternativas para melhorar minha situação atual		
ACP14	busco sempre me tornar uma pessoa melhor		
ACP15	ser reconhecido(a) como um dos melhores de minha área é importante		
ACP16	receber tarefas desafiadoras me faz sentir melhor		
AAF17	busco me antecipar para conseguir o que desejo		
AAF18	acredito que conquistar o que desejo hoje terá um impacto positivo no futuro		
AAF19	planejo ações estratégicas.		
AAF20	busco cooperações para atingir meus objetivos estratégicos		
AAF21	consigo manter uma rotina para me aproximar de metas preestabelecidas.		
AAF22	desejo ter um bom salário no futuro.		
AMB23	Quando pensa em ambição no contexto acadêmico, qual é a sua percepção ou entendimento sobre esse conceito?		Aberta
AMB24	Você considera uma pessoa ambiciosa?		

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Por fim, o quarto bloco teve como objetivo traçar o perfil dos participantes e compreender seu entendimento sobre as temáticas abordadas. Para isso, foram utilizadas 9 perguntas, abordando aspectos como gênero, idade, instituição de ensino, modalidade de pós-graduação, área do conhecimento, estágio na trajetória acadêmica, recebimento de auxílio financeiro, entre outros aspectos relacionados ao contexto da pós-graduação (Figura 5).

### Figura 5

*Bloco 3: Questões sobre o perfil do respondente.*

Questão	Opção de resposta	Tipo de pergunta
Com qual gênero você se identifica?	Feminino	Fechada
	Masculino	
	Outro	
	Prefiro não responder	
Qual é a sua idade em anos?		Aberta
A instituição a qual pertence o seu curso de pós-graduação é:	Pública	Fechada
	Privada	
	Comunitária	
	Outra	
Em qual região do Brasil está localizada sua IES?	Centro-oeste	Fechada
	Nordeste	
	Norte	
	Sudeste	
	Sul	
Qual a sua modalidade de pós-graduação que você frequenta?	Mestrado acadêmico	Fechada
	Mestrado profissional	
	Doutorado acadêmico	
	Doutorado profissional	
Você recebe ou recebeu algum tipo de bolsa ou auxílio financeiro da instituição de ensino ou agências de fomento (CAPES, CNPQ, entre outras) durante a pós-graduação?	Sim, durante todo o curso	Fechada
	Sim, somente em uma parte do curso	
	Não, nunca recebi nenhum tipo de bolsa ou auxílio financeiro	

Você exerce alguma atividade laboral remunerada?	Sim	Fechada
	Não	
Você considera que há um clima de competitividade no seu programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ?	Sim	Fechada
	Não	
De 0 a 10, quão competitivos são os colegas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> do seu curso?		Aberta

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

### 3.3.2 Validação instrumento

Em busca de deixar o instrumento de coleta de dados com maior robustez, todas as assertivas/questões passaram pelo processo de validação indicado por Hair et al. (2019). Esse processo, passou por quatro etapas: (i) revisão da literatura; (ii) validação teórica, (iii) validação semântica e (iv) validação empírica. A primeira, consistiu na análise das assertivas com base na literatura, garantindo que cada item esteja alinhado aos conceitos teóricos que se pretende mensurar. Essa etapa envolveu a identificação de fontes teóricas relevantes e a avaliação crítica da aderência das assertivas aos construtos abordados, assegurando a consistência conceitual do instrumento (Hair et al., 2019).

Em seguida, procedeu-se à validação teórica, que compreende a apreciação das assertivas por especialistas na temática estudada, os quais verificam a pertinência, clareza e abrangência dos itens em relação aos construtos definidos. Dessa forma, realizou no início do mês junho de 2025, a etapa de validação teórica no Laboratório de Educação e Pesquisa Contábil (LEPEC) da UFPR e com um psicólogo. As contribuições dos especialistas possibilitaram ajustes nas assertivas. As sugestões abrangeram, principalmente, a reformulação de termos ambíguos, a exclusão de duplicidades e a inclusão de itens mais alinhados à realidade dos estudantes de pós-graduação da área de negócios.

Já a validação semântica destina-se a assegurar que as assertivas sejam compreendidas de forma inequívoca pelo público-alvo, eliminando ambiguidades e promovendo a clareza necessária para a adequada interpretação das questões (Hair et al., 2019). Para tanto, ao final do mês de junho de 2025, foi enviada uma versão preliminar do instrumento a um grupo composto por três mestres e três doutores da área de negócios, com o intuito de verificar se os termos utilizados eram compreensíveis e apropriados ao contexto analisado. O público selecionado contribuiu com sugestões quanto à linguagem empregada, à coerência dos enunciados e à adequação dos itens à realidade dos estudantes de pós-graduação. As observações levantadas permitiram ajustes no vocabulário e na estrutura das assertivas, reforçando a clareza e a precisão do instrumento antes de sua aplicação final.

Por fim, a validação empírica, consistiu na aplicação do instrumento a uma amostra representativa (477 respondentes), seguida da análise estatística dos dados coletados, de modo a verificar a validade e a confiabilidade das medidas. Essa etapa permitiu identificar possíveis ajustes nas assertivas e confirmar a adequação do instrumento para a coleta de dados na pesquisa principal. Para tanto, foi utilizado o *software JASP* (versão 0.19.3), para realizar testes de confiabilidade, como o *Alpha de Cronbach*, e a Análise Fatorial Exploratória (AFE).

Cabe mencionar que, antes da realização dos testes de validação, optou-se por conduzir uma análise preliminar dos dados com o objetivo de identificar possíveis *outliers* na base. Esse procedimento auxilia na detecção de valores extremos que podem comprometer a adequação da análise fatorial e, conseqüentemente, afetar a interpretação dos resultados (Fávero & Belfiore, 2017). A partir da utilização do gráfico *Boxplot*, verificou-se que o respondente **id191** se apresentava como *outlier* em diversas variáveis. Diante disso, optou-se por excluí-lo da amostra, dando seguimento aos procedimentos de validação com 476 respondentes, conforme o protocolo estabelecido na Figura 6.

**Figura 6**  
*Protocolo de validação empírica*

Indicadores	Objetivo	Parâmetro	Suporte Teórico
<b>Teste de Confiabilidade</b>			
<i>Alpha de Cronbach</i>	Medir a confiabilidade do tipo consistência interna da escala.	Ideal = índice > 0,7	Cronbach (1951)
<b>Análise Fatorial Exploratória (AFE)</b>			
Tamanho amostral	A AFE é indicada para grande amostra.	Quanto mais melhor (Acima de 100)	Hair et al. (2010); Hair et al. (2021) Fávero & Belfiore (2017); Rogers (2022)
Teste de Esfericidade de <i>Bartlett</i>	Verificar a significância geral das correlações em uma matriz de correlação.	Significância < 0,05	
KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)	Avaliar a qualidade da matriz dos dados para fatoração.	É considerado adequado acima de 0,5 e ótimo acima de 0,8;	
Unidades (singularidade)	Unidades próximas de 0 indicam que a variável é explicada pelos fatores;	> 0,6 indicam que a variável não é bem explicada pelos fatores. Ideal < 0,6	
Comunalidades	Verificar a quantidade da variância que uma variável original compartilha com todas as outras variáveis da análise.	Aceitável > 0,4	
Cargas fatoriais	Identificar a carga fatorial de cada variável em cada fator • Rotação utilizada: <i>Varimax</i>	Aceitável > 0,4	
Retenção dos fatores	Verificar percentual da variância explicada pelos fatores retidos.	Ideal > 50%	

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Os resultados do teste *Alpha de Cronbach* para o construto “direções da OCS” foi de 0,952 e para o construto “ambição acadêmica” foi de 0,936 revelando uma excelente consistência interna. Na sequência, foi realizado o teste de esfericidade de *Bartlett* que indicou  $p\text{-valor} < 0,001$  para os dois construtos, apontando que a matriz de correlação não é uma matriz identidade e, portanto, adequada para a aplicação da análise fatorial (Rogers, 2022). O índice de KMO foi acima de 0,80 para todas as assertivas, indicando também uma ótima adequação da amostra para análise fatorial. Esse resultado evidenciou que os dados possuem correlações parciais baixas entre os itens e que a variância comum é suficientemente elevada para justificar a extração de fatores (Hair et al., 2021).

Em seguida, foram analisadas as unicidades de cada construto. Inicialmente, todas as variáveis das “direções de OCS” apresentaram valores entre 0,264 e 0,742, revelando que, de modo geral, a maior parte da variância dessas variáveis foi explicada pelos fatores extraídos. No entanto, de acordo com Hair et al. (2021), variáveis com unicidades superiores a 0,60 devem ser avaliadas e, quando necessário, retiradas da estrutura, pois podem não estar sendo adequadamente representadas pelo modelo fatorial. Nesse sentido, identificou-se que as variáveis OCS8 (A, B, C), OCS9 (A, B, C), OCS12 (A, B, C) e OCS13 (A, B, C) apresentaram os maiores valores de unicidade (0,635 a 0,742), razão pela qual foram excluídas da análise.

Quanto às variáveis relacionadas à “ambição acadêmica”, as unicidades gerais variaram entre 0,264 e 0,727, indicando que, em geral, a maior parte da variância foi explicada pelos fatores extraídos. Na análise individual das variáveis, observou-se que ACP15, AAF22, AAF18, ACP14 e ACP16 apresentavam valores elevados de unicidade (entre 0,662 e 0,727), por esse motivo, optou-se também por retirá-las da análise. Após essas exclusões, todas as variáveis restantes apresentaram comunalidades superiores a 0,4, mostrando que a variância de cada uma passou a ser suficientemente explicada pelos fatores extraídos, o que reforça a adequação do modelo para a estrutura dos dados.

Assim, a análise fatorial revelou a extração de três fatores para o construto “direções da OCS” e três fatores para o construto “ambição acadêmica”, com as respectivas cargas fatoriais apresentadas nas Tabelas 1 e 2:

**Tabela 1**  
*Fatores do construto “direções da OCS”*

<b>Id</b>	<b>Assertiva</b>	<b>Fator 1</b>	<b>Fator 2</b>	<b>Fatos 3</b>
OCS7A	comparo o resultado do meu desempenho com os de pessoas parecidas comigo	0.782		
OCS1A	comparo minhas habilidades com as de pessoas parecidas comigo	0.768		
OCS2A	comparo minhas experiências acadêmicas com as de pessoas parecidas comigo	0.764		
OCS5A	comparo minha posição acadêmica com as de pessoas parecidas comigo	0.748		
OCS4A	comparo minhas realizações com as de pessoas parecidas comigo	0.744		
OCS6A	comparo meus desafios com as de pessoas parecidas comigo	0.716		
OCS10A	comparo minhas dificuldades com as de pessoas parecidas comigo	0.670		
OCS3A	comparo minhas opiniões com as de pessoas parecidas comigo	0.595		
OCS11A	me sinto mais confiante quando percebo que estou indo melhor que pessoas parecidas comigo	0.508		
OCS5B	comparo minha posição acadêmica com as de pessoas mais bem-sucedidas		0.769	
OCS7B	comparo o resultado do meu desempenho com os de pessoas mais bem-sucedidas		0.769	
OCS2B	comparo minhas experiências acadêmicas com as de pessoas mais bem-sucedidas		0.758	
OCS6B	comparo meus desafios com as de pessoas mais bem-sucedidas		0.743	
OCS4B	comparo minhas realizações com as de pessoas mais bem-sucedidas		0.692	
OCS1B	comparo minhas habilidades com as de pessoas mais bem-sucedidas		0.684	
OCS3B	comparo minhas opiniões com as de pessoas mais bem-sucedidas		0.603	
OCS10B	comparo minhas dificuldades com as de pessoas mais bem-sucedidas		0.600	
OCS11B	me sinto mais confiante quando percebo que estou indo melhor que pessoas mais bem-sucedidas		0.485	
OCS5C	comparo minha posição acadêmica com as de pessoas menos bem-sucedidas			0.803
OCS2C	comparo minhas experiências acadêmicas com as de pessoas menos bem-sucedidas			0.789
OCS4C	comparo minhas realizações com as de pessoas menos bem-sucedidas			0.784
OCS6C	comparo meus desafios com as de pessoas menos bem-sucedidas			0.748
OCS7C	comparo o resultado do meu desempenho com os de pessoas menos bem-sucedidas			0.735
OCS1C	comparo minhas habilidades com as de pessoas menos bem-sucedidas			0.723
OCS3C	comparo minhas opiniões com as de pessoas menos bem-sucedidas			0.616
OCS10C	comparo minhas dificuldades com as de pessoas menos bem-sucedidas			0.587
OCS11C	me sinto mais confiante quando percebo que estou indo melhor que pessoas menos bem-sucedidas			0.503

Nota: Conforme pressupostos teóricos da Figura 2, o Fator 1 foi nomeado de “OCS Semelhante”, o Fator 2 de “OCS Ascendente” e o Fator 3 de “OCS Descendente”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

**Tabela 2**  
**Fatores do construto “direções da ambição acadêmica”**

id	Assertiva	Fator 1	Fator 2	Fator 3
AER2	persisto em um objetivo, independentemente dos obstáculos	0.816		
AER3	mantenho foco nos objetivos, mesmo quando surgem distrações	0.744		
AER5	me sinto comprometido(a), quando tenho metas para atingir	0.707		
AER6	me mantenho determinado(a), mesmo quando os resultados não são imediatos	0.693		
AER4	supero quase todos os desafios para alcançar meus objetivos	0.689		
AER1	sou disciplinado(a) para cumprir as tarefas que me levam aos meus objetivos	0.676		0.405
AER9	minhas ações são consistentes com meus objetivos	0.601		
AAF21	consigo manter uma rotina para me aproximar de metas preestabelecidas.	0.469		0.659
ACP12	busco desenvolver habilidades para progredir		0.770	
ACP13	busco alternativas para melhorar minha situação atual		0.748	
ACP11	invisto tempo e esforço para alcançar uma posição mais elevada		0.691	
ACP10	progredir é muito importante para mim		0.661	
AER7	busco desenvolver novas habilidades e competências para conquistar o que desejo		0.552	
AER8	sou disciplinado(a) na busca por recompensas financeiras		0.416	0.429
AAF19	planejo ações estratégicas.			0.693
AAF20	busco cooperações para atingir meus objetivos estratégicos			0.579
AAF17	busco me antecipar para conseguir o que desejo			0.473

Nota: Conforme pressupostos teóricos da Figura 2, o Fator 1 foi nomeado de “Esforço de Realização”, o Fator 2 de “Competitividade” e o Fator 3 de “Tendência de Antecipar o Futuro”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

É possível observar que, no construto “ambição acadêmica”, as variáveis AER1, AAF21 e AER8 apresentaram cargas significativas em mais de um fator (Tabela 2). Para resolver essa sobreposição, optou-se por alocar as variáveis nos fatores onde apresentaram as maiores cargas fatoriais: a variável AER1 foi mantida no Fator 1, a variável AAF21 permaneceu no Fator 3 e a AER8 foi alocada no Fator 3.

Vale destacar que, no caso da variável AER8 – “Sou disciplinado(a) na busca por recompensas financeiras”, os resultados da análise fatorial divergiram das expectativas iniciais do modelo teórico, que a associavam à dimensão “esforço de realização”. Contudo, é possível que essa variável esteja também relacionada à dimensão “tendência de antecipar o futuro”, uma vez que, neste fator, o indivíduo estrutura seu futuro com o objetivo de alcançar metas específicas. Assim, se a recompensa financeira for vista como um objetivo a ser alcançado ao longo do tempo, faz sentido associá-la a esse construto.

Além desse caso, a variável AER7 – “Busco desenvolver novas habilidades e competências para conquistar o que desejo” também apresentou uma associação distinta daquela prevista inicialmente no modelo teórico. Originalmente vinculada à dimensão “esforço de realização”, essa assertiva acabou sendo agrupada no fator “competitividade”. Essa mudança

pode ser interpretada à luz de uma perspectiva em que o desenvolvimento de habilidades é impulsionado não apenas pelo esforço pessoal, mas também pela busca de destaque, superação de padrões e reconhecimento em relação aos pares.

### 3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta, as informações foram tabuladas e organizadas em uma planilha do *Microsoft Excel®*, versão 365. Inicialmente, os dados foram analisados utilizando as técnicas de validação do instrumento, conforme Seção 3.3.2 e em seguida, foram realizados os testes descritos no Protocolo de Análise apresentado na Figura 7.

**Figura 7**  
*Protocolo de análise*

Indicador	Descrição	Parâmetro	Base Teórica	Software
<b>Estatística descritiva</b>				
Média, moda, desvio padrão, mínimo e máximo	Descrever e sintetizar o conjunto de dados.	Não há	Fávero e Belfiore (2017)	JASP (versão 0.19.3)
<b>Modelagem de Equações Estruturais por Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM)</b>				
<b>Etapa 1: Modelo de Mensuração</b>				
Confiabilidade do indicador	Mede o quanto cada indicador representa seu construto	Ideal ser cargas fatoriais > 0,7 Porém, entre 0,4 e 0,7 é aceitável	Hair & Alamer (2022)	SmartPLS®, versão 3, método Algoritmo PLS
Confiabilidade composta	Avalia a consistência interna do construto.	Confiabilidade composta ( $\rho_c$ ) > 0,70		
<i>Alpha de Cronbach</i>	Medir a confiabilidade do tipo consistência interna da escala.	Ideal = índice > 0,7	Hair et al. (2021)	
Variância Média Extraída (AVE)	Mede a quantidade média de variância explicada pelos indicadores do construto.	AVE > 0,5		
Validade discriminante (HTMT)	Avalia se os construtos são distintos entre si.	Construtos conceitualmente semelhantes, HTMT < 0,90 Construtos conceitualmente diferentes, HTMT < 0,85		
<b>Etapa 2: Modelo Estrutural</b>				
Multicolinearidade (VIF)	Avalia se os construtos preditores estão excessivamente correlacionados.	VIF < 5	Hair et al. (2021)	SmartPLS®, versão 3, método Bootstrapping Completo
Coefficiente de determinação (R <sup>2</sup> )	Verifica a quantidade de variância explicada pelo modelo.	Varia de 0 a 1, sendo que valores maiores indicam maior poder explicativo.		
f <sup>2</sup> (efeito de tamanho)	Verifica o impacto de um construto exógeno no valor do R <sup>2</sup> de um construto endógeno.	0,02 (pequeno) 0,15 (médio) 0,35 (grande)		
Coefficientes de Caminho	Mede a força e a direção das relações entre os construtos.	Superiores a 0,2 são considerados significativos.		

Significância estatística	Determina a significância dos resultados em um teste de hipóteses.	p-valor < 0,05		
<b>Análise Multigrupos</b>				
Avaliação de Invariância	Verifica a invariância métrica dos construtos entre grupos para garantir comparabilidade no modelo de mensuração (MICOM).  Inclui três etapas: 1) invariância configuracional, 2) invariância composicional e 3) invariância escalar.	<b>Invariância configuracional:</b> Confirmar que os grupos compartilham a mesma estrutura do modelo.	Hair et al. (2021); Henseler et al. (2016)	SmartPLS, versão 3.
		<b>Invariância composicional:</b> Correlação entre grupos próxima de 1 (idealmente igual a 1), com intervalo de confiança de 95% para a correlação e p-valor de permutação ( $p > 0,05$ ) indica invariância composicional.		
PLS-MGA e Teste de Permutação	Compara diferenças nos coeficientes estruturais entre grupos identificando variabilidade nas relações estruturais	<b>Invariância escalar:</b> Verificar se as interceptações dos indicadores são iguais entre os grupos.		
		<b>PLS-MGA:</b> Diferenças significativas são indicadas quando $p < 0,05$ ou $p > 0,95$ . <b>Teste de Permutação:</b> Valores de $p < 0,05$ indicam diferenças significativas entre os grupos analisados, sugerindo que as relações estruturais diferem estatisticamente entre os grupos.		
<b>Análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)</b>				
<b>Etapa</b>	<b>Descrição</b>	<b>Parâmetro</b>	<b>Base Teórica</b>	<b>Software</b>
Expressão-chave	Fragmentos textuais retirados das falas ou respostas dos participantes que representam ideias relevantes sobre o objeto de estudo.	Seleção de trechos significativos que sintetizam o sentido do discurso.		
Ideias centrais	Síntese das expressões-chave, resumindo o conteúdo em um enunciado conciso que represente o pensamento do participante.	Definições constitutivas de: Esforço de realização, Competitividade e Tendência de Antecipar o Futuro (ver Figura 2)	Lefevre e Lefevre (2006)	Perplexity AI, versão pro.
Ancoragens	Contextos, situações ou experiências que fundamentam as ideias centrais e conferem significado ao discurso.	<b>Virtude:</b> ambição é autodesenvolvimento, disciplina, busca saudável por excelência, propósito e planejamento futuro construtivo (Jones et al., 2017; Pettigrove, 2005). <b>Vício:</b> ambição é comparação excessiva, desejo de superioridade ou motivação centrada em status e ego (Zuo et al., 2022; Bruhn & Lowrey, 2012)		

Discurso do Sujeito Coletivo	Construção de um texto integrado que reúne as ideias centrais e ancoragens de todos os participantes, representando o pensamento coletivo sobre o tema.	Redação do DSC de forma narrativa, mantendo a voz do grupo como se fosse um sujeito único. Criação de 3 DSC: virtude, vício e ambos.		
------------------------------	---	---	--	--

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Primeiramente, foram realizados testes de estatística descritiva (média, moda, desvio padrão, mínimo e máximo) com o objetivo de caracterizar a amostra do estudo e mapear as direções da OCS e as dimensões da ambição acadêmica dos estudantes de pós-graduação da área de negócios (objetivo específico 3). Depois disso, buscou-se investigar o modelo teórico e testar as hipóteses propostas na pesquisa, utilizando a técnica de Modelagem de Equações Estruturais por Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM). Essa abordagem permite avaliar as relações entre variáveis latentes no modelo, possibilitando a investigação de efeitos de causalidade e a confirmação ou refutação das hipóteses formuladas (Hair et al., 2021).

Para essa análise, optou-se por criar dois modelos estruturais: (i) um considerando a relação entre as direções da OCS e o construto ambição acadêmica, baseado nas hipóteses teóricas; e (ii) outro considerando a relação entre as direções da OCS e as dimensões da ambição acadêmica, baseado nas hipóteses de teste (Figura 8).

### Figura 8

#### Hipóteses para os modelos estruturais

Hipótese teórica (modelo 1)	Hipótese de teste (modelo 2)	
H1: A Orientação para Comparação Social na direção semelhante aumenta a ambição acadêmica, uma vez que conduz atitudes de autoavaliação nos estudantes.	H1a	<i>Há uma relação positiva e significativa entre Orientação para Comparação Social na direção semelhante e o esforço para realização da ambição acadêmica.</i>
	H1b	<i>Há uma relação positiva e significativa entre Orientação para Comparação Social na direção semelhante e a competitividade da ambição acadêmica.</i>
	H1c	<i>Há uma relação positiva e significativa entre Orientação para Comparação Social na direção semelhante e a tendência de antecipar o futuro da ambição acadêmica.</i>
H2: A Orientação para Comparação Social na direção ascendente aumenta a ambição acadêmica, uma vez que conduz atitudes de autoaperfeiçoamento nos estudantes.	H2a	<i>Há uma relação positiva e significativa entre Orientação para Comparação Social na direção ascendente e o esforço para realização da ambição acadêmica.</i>
	H2b	<i>Há uma relação positiva e significativa entre Orientação para Comparação Social na direção ascendente e a competitividade da ambição acadêmica.</i>
	H2c	<i>Há uma relação positiva e significativa entre Orientação para Comparação Social na direção ascendente e a tendência de antecipar o futuro da ambição acadêmica.</i>

H3: A Orientação para Comparação Social na direção descendente aumenta a ambição acadêmica, uma vez que conduz atitudes de autoaprimoramento nos estudantes.	H3a	<i>Há uma relação positiva e significativa entre Orientação para Comparação Social na direção descendente e o esforço para realização da ambição acadêmica.</i>
	H3b	<i>Há uma relação positiva e significativa entre Orientação para Comparação Social na direção descendente e a competitividade da ambição acadêmica.</i>
	H3c	<i>Há uma relação positiva e significativa entre Orientação para Comparação Social na direção descendente e a tendência de antecipar o futuro da ambição acadêmica.</i>

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Cabe destacar, que antes de realizar essa técnica estatística foi calculada a amostra mínima estimada no software G\*Power 3.1.9.7, o qual indicou um número mínimo de 146 respondentes, seguindo os parâmetros: Effect size  $f^2 = 0,15$ ;  $\alpha$  err prob = 0,05; Power ( $1-\beta$  err prob) = 0,95; *Numbers of predictors* = 6. Esse procedimento, confirmou que a quantidade de respondentes da pesquisa seria suficiente para a PLS-SEM.

Após realização das estatísticas inferenciais, optou-se por realizar a Análise Multigrupos (PLS-MGA), que consiste em comparar os modelos de mensuração e estrutural entre diferentes grupos, a fim de identificar possíveis diferenças nas relações entre as variáveis para distintos segmentos da amostra. Nessa análise, ocorreu a escolha dos grupos: (i) “Gênero” (Feminino e Masculino), (ii) “Curso” (Administração e Contabilidade), (iii) “Tipo de curso” (Mestrado e Doutorado) e (iv) “Trabalha” (Sim e Não) devido a possíveis diferenças nas percepções, experiências e trajetórias acadêmicas que poderiam influenciar as relações propostas no modelo. Explica-se que as outras características sociodemográficas (faixa etária, região e tipo de IES) não foram selecionadas para essa análise devido à pequena quantidade de respondentes por grupo, situação que poderia comprometer a robustez estatística e a confiabilidade dos resultados da PLS-MGA.

Por fim, como etapa complementar, realizou-se a análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DCS) a partir das respostas fornecidas à questão aberta: AMB 23 – “Quando pensa em ambição no contexto acadêmico, qual é a sua percepção ou entendimento sobre esse conceito?”. É importante destacar que, conforme orientação do psicólogo responsável pela validação teórica do instrumento, essa questão foi incluída no formato “opcional”. Assim, somente os participantes que desejaram registrar suas percepções a responderam, totalizando 435 respostas.

A técnica de DCS visa sintetizar, por meio de procedimentos sistemáticos, o pensamento coletivo dos participantes sobre um determinado tema. Segundo Lefevre e Lefevre (2006), o processo envolve: (i) a extração das expressões-chave presentes nos relatos; (ii) a identificação

das ideias centrais que estruturam essas falas; (iii) o reconhecimento de possíveis ancoragens que revelem valores, crenças ou referenciais teóricos implícitos; e (iv) a elaboração dos discursos-síntese, redigidos em primeira pessoa do singular, de modo a representar simbolicamente a voz coletiva do grupo.

Assim, para a realização das etapas 2, 3 e 4, utilizou-se o *software Perplexity* (versão Pro), por meio dos comandos descritos na Figura 9. Esse *software*, baseado em IA, é voltado à busca, síntese e análise semântica de informações textuais, sendo capaz de identificar padrões de sentido, relacionar conteúdos e apoiar a organização e sistematização de dados qualitativos. No contexto desta pesquisa, seu uso teve caráter metodológico e auxiliar, contribuindo para otimizar o processo de categorização e agrupamento das respostas. Ressalta-se, entretanto, que a interpretação dos resultados e todas as decisões analíticas permaneceram sob responsabilidade exclusiva da pesquisadora, assegurando o rigor e a coerência interpretativa do estudo.

**Figura 9**  
*Comandos para análise qualitativa*

Etapa	Comando
2. Ideias centrais	1) Envio das definições constitutivas da Figura 2. <i>“Considerando as definições de esforço de realização, competitividade e tendência de antecipar o futuro enviadas anteriormente, classifique as expressões descritas na planilha. Para isso, abra uma coluna no arquivo.”</i>
3. Ancoragens	2) Envio das definições de virtude e vício. <i>“Agora, considerando as definições de virtude e vício enviadas anteriormente, classifique as ideias centrais descritas na planilha”.</i>
4. Discurso do Sujeito Coletivo	3) Criação de três discursos (virtude, vício e ambos). <i>“Com base nas frases encaminhadas na planilha, crie um Discurso do Sujeito Coletivo conforme os pressupostos teóricos de Lefevre e Lefevre (2006)”</i>

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

É importante destacar que, tanto na etapa 2 quanto na etapa 3, a ferramenta gerou automaticamente a categoria “Indefinido”, utilizada para agrupar expressões ou ideias centrais que não apresentavam correspondência clara com as definições previamente estabelecidas. Assim, após a análise detalhada dessas respostas, optou-se por desdobrar na etapa 2 a categoria “Indefinido” em: “Desabafo” e “Outros construtos”. A primeira reuniu expressões que se configuravam como manifestações críticas ou relatos de insatisfação em relação ao contexto da pós-graduação e a segunda englobou respostas que a intenção ou significado não puderam ser claramente relacionados a nenhuma das dimensões de ambição acadêmica previamente definidas, mas que ainda expressavam percepções relevantes sobre o ambiente acadêmico.

De modo semelhante, na etapa 3, optou-se por desdobrar a categoria “Indefinido” nas categorias “Ambas” e “Sem ancoragem”. A primeira abrangeu ideias centrais que poderiam ser

simultaneamente classificadas como “virtude” e “vício”, refletindo a ambiguidade de certas percepções sobre a ambição acadêmica e a segunda categoria reuniu respostas que, embora apresentassem conteúdo reflexivo, não se vinculavam de forma consistente a nenhuma dos significados. Por fim, na etapa 4, sintetizou as expressões em três discursos: o primeiro apresentou a ambição acadêmica como uma virtude; o segundo, como um vício e o terceiro, como um elemento ambíguo, cuja conotação varia de acordo com o contexto e as motivações individuais.

### 3.5 ASPECTOS ÉTICOS

Relata-se que essa pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Ciências Humanas e Sociais (CHS) da UFPR e foi aprovada na reunião do dia 13/08/2025, conforme: Anexo B.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seção a seguir apresenta os resultados da pesquisa, organizados em quatro subseções: (i) dados sociodemográficos, com o objetivo de caracterizar o perfil da amostra; (ii) estatística descritiva do instrumento de pesquisa, destinada a mapear as direções da OCS e o nível de ambição acadêmica dos pós-graduandos da área de negócios; (iii) estatísticas inferenciais, referentes ao modelo de mensuração (relação entre as direções de OCS e a ambição acadêmica); e (iv) análises adicionais, que complementam a compreensão desses achados.

### 4.1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Conforme mencionando anteriormente, a pesquisa contou com a participação válida de 476 pós-graduandos, com as seguintes características sociodemográficas (Tabela 3).

**Tabela 3**  
*Características sociodemográficas.*

Característica	n	%
<b>Gênero</b>		
Feminino	240	50,42%
Masculino	236	49,58%
<b>Total</b>	<b>476</b>	<b>100%</b>
<b>Faixa etária</b>		
20 a 30 anos	102	21,43%
31 a 40 anos	180	37,82%
41 a 50 anos	134	28,15%
51 a 60 anos	52	10,92%
Acima de 60 anos	8	1,68%
<b>Total</b>	<b>476</b>	<b>100%</b>
<b>Tipo de PPG</b>		
Doutorado Acadêmico	143	30,04%
Doutorado Profissional	17	3,57%
Mestrado Acadêmico	140	29,41%
Mestrado Profissional	176	36,97%
<b>Total</b>	<b>476</b>	<b>100%</b>
<b>Curso</b>		
Administração de Empresas	318	66,81%
Administração Pública	115	24,16%
Contabilidade/Controladoria	43	9,03%
<b>Total</b>	<b>476</b>	<b>100%</b>
<b>IES</b>		
Pública	302	63,45%
Privada	154	32,35%
Comunitária	20	4,20%
<b>Total</b>	<b>476</b>	<b>100%</b>

<b>Região</b>		
Centro-oeste	30	6,30%
Nordeste	74	15,55%
Norte	17	3,57%
Sudeste	168	35,29%
Sul	187	39,29%
<b>Total</b>	<b>476</b>	<b>100%</b>
<b>Trabalha?</b>		
Sim	382	80,25%
Não	94	19,75%
<b>Total</b>	<b>476</b>	<b>100%</b>
<b>Recebeu bolsa na pós?</b>		
Sim, durante todo o curso.	162	34,03%
Sim, somente em uma parte do curso.	65	13,66%
Não, nunca recebi nenhum tipo de bolsa ou auxílio financeiro.	249	52,31%
<b>Total</b>	<b>476</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Observa-se na Tabela 3, que o perfil predominante dos respondentes é composto por estudantes do gênero feminino (50,42%), na faixa etária de 31 a 40 anos (37,82%). A maior parte está vinculada a programas de Mestrado Profissional (36,97%) na área de Administração de Empresas (66,81%), ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (63,45%), sobretudo na região Sul do Brasil (39,29%). Esses dados, quando comparados ao último levantamento da Plataforma Sucupira (2024), revelam consonância com as tendências nacionais de expansão dos Mestrados Profissionais (especialmente na área de Administração) e uma paridade parcial com as características institucionais da área de negócios.

Embora a concentração dos respondentes em IES públicas e na região Sul se alinhe ao padrão nacional identificado pela CAPES (2025), segundo o qual 55% dos PPGs são ofertados por instituições públicas e 74% estão localizados nas regiões Sul e Sudeste, a distribuição por gênero apresenta um comportamento distinto. A predominância do gênero feminino (50,42%) na amostra contrasta com o cenário atual da Área 27, que permanece majoritariamente ao gênero masculino, com aproximadamente 65% dos estudantes (CAPES, 2025). Esse resultado pode ser interpretado como um possível reflexo dos avanços promovidos pelas políticas de ações afirmativas e pelas iniciativas recentes voltadas à promoção da inclusão e da diversidade na pós-graduação (Venturini, 2021). Tais políticas vêm estimulando a ampliação da participação feminina e contribuindo para transformações que, embora ainda iniciais no panorama geral da área, já se mostram no perfil dos discentes que participaram da pesquisa.

Com relação aos questionamentos se trabalha e se recebeu auxílios financeiros, a maioria dos respondentes exerce alguma atividade laboral remunerada (80,25%) e mais da

metade dos respondentes “não recebe” ou “não recebeu” algum tipo de bolsa ou auxílio financeiro da instituição de ensino ou agências de fomento (52,31%). Esses dados são particularmente relevantes quando se analisa as direções de OCS e a ambição acadêmica, uma vez que a exigência de conciliar trabalho e estudo tende a impactar o engajamento acadêmico (Pinzón et al., 2020), limitar o tempo disponível para atividades da pós-graduação (Cortela et al., 2022), além de afetar a autoestima e as expectativas de sucesso (Meurer et al., 2020), especialmente quando os discentes se comparam com colegas que possuem maior disponibilidade de tempo e recursos.

#### 4.2 ESTATÍSTICA DESCRITIVA DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para discutir os construtos e o contexto da pesquisa, realizou-se a estatística descritiva por meio dos cálculos da média (M), moda (Md), desvio padrão (DP), Mínimo (Mn) e Máximo (Mx). A percepção do respondente foi captada por meio de escala de 11 pontos (de 0 a 10), em que 0 indicava “Não concordo” e 10 indicava “Concordo”. Assim, os resultados do construto “direções da OCS” foram tabuladas na Tabela 4.

**Tabela 4**

*Estatística descritiva das direções da OCS*

<i>Fator</i>	<i>id</i>	<i>Assertiva</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>DP</i>	<i>Mn</i>	<i>Mx</i>
OCS SEMELHANTE	OCS1A	comparo minhas habilidades com as de pessoas parecidas comigo.	7,49	10	2,71	0	10
	OCS2A	comparo minhas experiências acadêmicas com as de pessoas parecidas comigo.	7,52	10	2,90	0	10
	OCS3A	comparo minhas opiniões com as de pessoas parecidas comigo.	7,53	10	2,80	0	10
	OCS4A	comparo minhas realizações com as de pessoas parecidas comigo.	7,70	10	2,89	0	10
	OCS5A	comparo minha posição acadêmica com as de pessoas parecidas comigo.	7,45	10	3,01	0	10
	OCS6A	comparo meus desafios com as de pessoas parecidas comigo.	7,67	10	2,86	0	10
	OCS7A	comparo o resultado do meu desempenho com os de pessoas parecidas comigo.	7,80	10	2,80	0	10
	OCS10A	comparo minhas dificuldades com as de pessoas parecidas comigo.	7,77	10	2,85	0	10
	OCS11A	me sinto mais confiante quando percebo que estou indo melhor que pessoas parecidas comigo.	7,15	10	3,47	0	10
	OCS14A	me faz sentir bem comparar minhas habilidades acadêmicas com as de pessoas parecidas comigo.	6,19	10	3,74	0	10
	OCS15A	me faz sentir bem comparar minha popularidade com as de pessoas parecidas comigo.	4,65	0	4,04	0	10
	OCS16A	me faz sentir bem comparar minhas habilidades sociais com as de pessoas parecidas comigo.	5,71	10	3,89	0	10

OSC ASCENDENTE	<b>OCS1B</b>	comparo minhas habilidades com as de pessoas mais bem-sucedidas.	7,86	10	2,69	0	10
	<b>OCS2B</b>	comparo minhas experiências acadêmicas com as de pessoas mais bem-sucedidas.	7,63	10	2,85	0	10
	<b>OCS3B</b>	comparo minhas opiniões com as de pessoas mais bem-sucedidas.	7,50	10	2,90	0	10
	<b>OCS4B</b>	comparo minhas realizações com as de pessoas mais bem-sucedidas.	7,45	10	3,02	0	10
	<b>OCS5B</b>	comparo minha posição acadêmica com as de pessoas mais bem-sucedidas.	7,20	10	3,17	0	10
	<b>OCS6B</b>	comparo meus desafios com as de pessoas mais bem-sucedidas.	7,27	10	3,13	0	10
	<b>OCS7B</b>	comparo o resultado do meu desempenho com os de pessoas mais bem-sucedidas.	7,59	10	3,02	0	10
	<b>OCS10B</b>	comparo minhas dificuldades com as de pessoas mais bem-sucedidas.	6,47	10	3,45	0	10
	<b>OCS11B</b>	me sinto mais confiante quando percebo que estou indo melhor que pessoas mais bem-sucedidas.	7,39	10	3,54	0	10
	<b>OCS14B</b>	me faz sentir bem comparar minhas habilidades acadêmicas com as de pessoas mais bem-sucedidas.	5,43	10	3,92	0	10
	<b>OCS15B</b>	me faz sentir bem comparar minha popularidade com as de pessoas mais bem-sucedidas.	3,94	0	3,78	0	10
	<b>OCS16B</b>	me faz sentir bem comparar minhas habilidades sociais com as de pessoas mais bem-sucedidas.	4,96	0	3,90	0	10
OCS DESCENDENTE	<b>OCS1C</b>	comparo minhas habilidades com as de pessoas menos bem-sucedidas.	3,72	0	3,29	0	10
	<b>OCS2C</b>	comparo minhas experiências acadêmicas com as de pessoas menos bem-sucedidas.	3,66	0	3,25	0	10
	<b>OCS3C</b>	comparo minhas opiniões com as de pessoas menos bem-sucedidas.	4,48	0	3,31	0	10
	<b>OCS4C</b>	comparo minhas realizações com as de pessoas menos bem-sucedidas.	4,22	0	3,46	0	10
	<b>OCS5C</b>	comparo minha posição acadêmica com as de pessoas menos bem-sucedidas.	3,84	0	3,27	0	10
	<b>OCS6C</b>	comparo meus desafios com as de pessoas menos bem-sucedidas.	4,23	0	3,37	0	10
	<b>OCS7C</b>	comparo o resultado do meu desempenho com os de pessoas menos bem-sucedidas.	4,17	0	3,43	0	10
	<b>OCS10C</b>	comparo minhas dificuldades com as de pessoas menos bem-sucedidas.	4,23	0	3,52	0	10
	<b>OCS11C</b>	me sinto mais confiante quando percebo que estou indo melhor que pessoas menos bem-sucedidas.	3,18	0	3,44	0	10
	<b>OCS14C</b>	me faz sentir bem comparar minhas habilidades acadêmicas com as de pessoas menos bem-sucedidas.	3,32	0	3,55	0	10
	<b>OCS15C</b>	me faz sentir bem comparar minha popularidade com as de pessoas menos bem-sucedidas.	2,61	0	3,21	0	10
	<b>OCS16C</b>	me faz sentir bem comparar minhas habilidades sociais com as de pessoas menos bem-sucedidas.	3,20	0	3,46	0	10

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Ao analisar os dados apresentados na Tabela 4, observa-se que as categorias de OCS “Semelhante” e “Ascendente” obtiveram as maiores médias e a maior frequência na escala 10 – Concordo (Md = 10), enquanto a OCS “Descendente” apresentou as menores médias, com maior frequência na escala 0 – Não concordo (Md = 0). Isso sugere que, de modo geral, os participantes tendem a concordar com afirmações relacionadas à comparação com pessoas semelhantes a si mesmas e com aquelas consideradas “mais bem-sucedidas”, ao mesmo tempo em que demonstram menor concordância com comparações voltadas a indivíduos percebidos como “menos bem-sucedidos”.

Esses resultados colaboram com os pressupostos clássicos da Teoria dos Processos de Comparação Social, segundo a qual os indivíduos buscam referências similares e/ou superiores para avaliar suas próprias opiniões e habilidades (Gibbons & Buunk, 1999; Festinger, 1954). A comparação com semelhantes fornece uma base de avaliação mais realista e útil, enquanto a comparação ascendente pode funcionar como fonte de inspiração e motivação para o aprimoramento pessoal (Crusius et al., 2021). Por outro lado, a menor identificação com comparações descendentes pode indicar uma evitação desse tipo de estratégia, muitas vezes associada a manutenção da autoestima em contextos de ameaça, mas menos valorizada quando os objetivos envolvem crescimento pessoal ou autorreflexão (Gerber et al., 2018).

Destaca-se, no contexto da direção semelhante, as assertivas OCS7A – “Comparo o resultado do meu desempenho com os de pessoas parecidas comigo”, OCS10A – “Comparo minhas dificuldades com as de pessoas parecidas comigo” e OCS4A – “Comparo minhas realizações com as de pessoas parecidas comigo”, que apresentaram médias de 7,80, 7,77 e 7,70, respectivamente. Esses resultados mostram que os pós-graduandos preferem pares similares para comparar aspectos relacionados ao desempenho, dificuldades e realizações. Para Pulford et al. (2018, p. 678), isso acontece porque os alunos “normalmente trabalham ao lado de outros alunos em tarefas semelhantes ou idênticas e recebem *feedback* sobre seu desempenho. Tal situação quase inevitavelmente promove um desejo nesses alunos de comparar socialmente seu próprio desempenho com o desempenho de outros alunos”.

Estudos recentes colaboraram com essa interpretação ao demonstrar que a similaridade entre pares é um dos principais determinantes na escolha de alvos de comparação, influenciando tanto o autoconceito acadêmico quanto a percepção de esforço. O estudo de Wang et al. (2018), investigou os efeitos da influência e seleção dos pares no engajamento, revelando que indivíduos tendem a se alinhar com colegas percebidos como semelhantes, pois os veem como

um reflexo de suas próprias crenças, atitudes e comportamentos. De maneira semelhante, Jansen et al. (2022) apontam que o rendimento médio da turma exerce influência sobre o autoconceito acadêmico, confirmando o chamado *Big-Fish-Little-Pond Effect* (Efeito Peixe Grande-Lagoa Pequena), pelo qual alunos avaliam seu desempenho a partir da comparação com colegas próximos.

Além disso, o estudo de Gremmen et al. (2017, p. 1356) sugere que os discentes inicialmente tendem a selecionar amigos com base em notas semelhantes, mostrando que a similaridade no desempenho acadêmico é atraente para novas amizades. Isso acontece, especialmente, para alunos com baixo desempenho, visto que “alunos com desempenho semelhante eram altamente atraentes como amigos, enquanto eram evitados por alunos com alto desempenho”.

No caso da direção ascendente, as assertivas OCS1B – “Comparo minhas habilidades com as de pessoas mais bem-sucedidas” e OCS2B – “Comparo minhas experiências acadêmicas com as de pessoas mais bem-sucedidas” apresentaram maiores médias ( $M = 7,86$  e  $7,63$  respectivamente), indicando que os pós-graduandos da pesquisa tendem a se espelhar em pares percebidos como superiores em termos de habilidades e de experiências acadêmicas. Tal achado colabora com a meta-análise realizada por Gerber et al. (2018), que aponta que a tendência predominante dos indivíduos é comparar suas habilidades com pessoas consideradas bem-sucedidas e reforça a quarta hipótese da Teoria dos Processos de Comparação Social, formulada por Festinger (1954), segundo a qual “há um impulso unidirecional ascendente no caso de habilidades, que está amplamente ausente nas opiniões” (p. 6).

No entanto, quando se trata das experiências acadêmicas, esse resultado contrasta com parte da literatura, a qual afirma que estudantes tendem a realizar comparações com pares semelhantes. Essa situação ocorre porque tais experiências são percebidas como mais subjetivas, contextuais e influenciadas por múltiplos fatores pessoais e institucionais (Lorenz et al., 2020; Wang et al., 2018). Para Schlechter et al. (2025) ao comparar suas experiências acadêmicas com indivíduos superiores, o estudante pode experimentar um efeito contrastante, no qual a distância percebida entre si e o alvo da comparação não promove inspiração ou motivação, mas sim sentimentos de estresse, desânimo ou inadequação. Nesse sentido, a busca por pares semelhantes possibilita a construção de comparações mais realistas e contextualizadas, reduzindo a probabilidade de frustração e promovendo sentimentos de pertencimento e autoeficácia.

Por outro lado, no contexto da direção descendente, as assertivas OCS3C – “Comparo minhas opiniões com as de pessoas menos bem-sucedidas”, OCS6C – “Comparo meus desafios

com as de pessoas menos bem-sucedidas” e OCS10C – “Comparo minhas dificuldades com as de pessoas menos bem-sucedidas” apresentaram as maiores médias ( $M = 4,48, 4,23$  e  $4,23$ , respectivamente) dentro desse grupo de comparações. Esse resultado sugere que, embora a estratégia descendente seja pouco utilizada de forma geral, ela tende a se manifestar com maior intensidade quando envolve a comparação de opiniões, desafios e dificuldades.

Vale destacar que o pressuposto inicial da direção descendente é a preservação da autoestima em contextos de ameaça (Wills, 1981). Nessa lógica, ao comparar-se com indivíduos percebidos como em situação menos favorável, o sujeito tende a relativizar suas próprias limitações, encontrando nessa diferença uma forma de cuidar das suas próprias limitações. Diante disso, pode-se argumentar que, ao comparar suas opiniões, desafios e dificuldades com pessoas menos sucedidas no contexto acadêmico, o pós-graduando encontre um alívio momentâneo para tensões e inseguranças, minimizando a percepção de fracasso diante de obstáculos. Situação a qual foi encontrada nos estudos de Buunk e Dijkstra (2017), Ye et al. (2023) e Lee et al. (2024).

Um ponto relevante de todas as direções de OCS é que as assertivas OCS14 (A, B, C), OCS15 (A, B, C) e OCS16 (A, B, C), que abordaram sobre “se sentir bem” com a comparação da popularidade e das habilidades (acadêmicas e sociais), apresentaram as menores médias de concordância, com frequência na escala “0 – Não concordo”, indicando uma menor ênfase nessa forma de comparação social. Esses dados podem ser explicados pelos pressupostos da OCS, a qual indica que muitas vezes os indivíduos nem percebem que estão realizando comparação social, pois se trata de um processo automático e, em grande medida, inconsciente (Gilbert et al., 1995; Gibbons & Buunk, 1999). Assim, se sentir bem com a comparação mostra que o indivíduo reconhece que está realizando esse processo e atribui um valor positivo ao resultado dessa comparação. No entanto, quando essa percepção positiva não é predominante, como evidenciado nas estatísticas descritivas, pode-se inferir que a relevância atribuída a dimensões como popularidade e habilidades (acadêmicas e sociais) é secundária, especialmente quando comparada ao peso das dimensões diretamente ligadas ao desempenho acadêmico.

Com relação ao questionamento sobre a percepção de competitividade nos PPGs, 52,31% dos participantes ( $n = 249$ ) afirmaram que não há um clima de competitividade, enquanto 47,69% ( $n = 227$ ) consideraram que esse clima está presente. No entanto, quando questionados especificamente sobre “o quão competitivos são os colegas do PPG”, a maior frequência de respostas concentrou-se no valor “8” (em uma variação de 0 a 10), indicando uma percepção elevada de competitividade interpessoal, mesmo entre aqueles que, em um primeiro momento, negaram a existência de um clima competitivo.

Essas diferenças tornam-se ainda mais evidentes quando se analisa a justificativa dos participantes para as notas atribuídas à competitividade interpessoal. Um dos respondentes, por exemplo, justificou uma pontuação elevada afirmando que: “*De início existe uma desconfiança, pelo trabalho que cada um irá desempenhar ao longo do curso, depois uma certa inveja, pois a dedicação do tempo de cada orientador será monitorada pelos seus pares*”. Outro participante, que atribuiu a nota 7, explicou: “*Meus verdadeiros colegas de pós-graduação buscam prosperar juntos, mas há pessoas vinculadas ao programa que são extremamente competitivas e buscam prejudicar as outras se for preciso*”.

Por outro lado, aqueles que atribuíram notas mais baixas geralmente relataram experiências pautadas na colaboração e no apoio mútuo. Entre essas justificativas, destacam-se falas como: “*Não vejo competitividade entre os colegas, e sim companheirismo e espírito de coletividade*”, “*Minha turma é bastante colaborativa, se ajuda bastante*” e “*Considero os meus colegas empáticos. Recebi muita ajuda de alguns dos meus colegas*”.

Diante dessas respostas, percebe-se que a percepção de competitividade nos PPGs não é homogênea e pode variar conforme o grupo de convivência e as experiências individuais. Ao mesmo tempo em que alguns estudantes percebem um ambiente de rivalidade e tensão, outros relatam vivências marcadas pela solidariedade e pelo trabalho conjunto. Esse cenário é relevante para estudar o desenvolvimento da ambição acadêmica, uma vez que o ambiente social no qual o estudante está inserido pode exercer influência nas suas relações sociais e potencializar a comparação social (Matthews & Kelemen, 2024; Pinzón et al., 2020).

Após essa constatação, foram calculadas as estatísticas descritivas do construto ambição acadêmica e disponibilizada na Tabela 5.

**Tabela 5**  
*Estatística descritiva da ambição acadêmica*

<i>Fator</i>	<i>id</i>	<i>Assertiva</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>DP</i>	<i>Mn</i>	<i>Mx</i>
<b>ESFORÇO DE REALIZAÇÃO</b>	<b>AER1</b>	sou disciplinado(a) para cumprir as tarefas que me levam aos meus objetivos	8,04	10	2,13	0	10
	<b>AER2</b>	persisto em um objetivo, independentemente dos obstáculos	<b>8,46</b>	10	1,83	0	10
	<b>AER3</b>	mantenho foco nos objetivos, mesmo quando surgem distrações	7,50	8	2,17	0	10
	<b>AER4</b>	supero quase todos os desafios para alcançar meus objetivos	8,17	10	1,78	0	10
	<b>AER5</b>	me sinto comprometido(a), quando tenho metas para atingir	<b>8,74</b>	10	1,69	0	10
	<b>AER6</b>	me mantenho determinado(a), mesmo quando os resultados não são imediatos	7,88	10	2,01	0	10
	<b>AER9</b>	minhas ações são consistentes com meus objetivos	8,02	10	1,87	2	10

COMPETITIVIDADE	<b>AER7</b>	busco desenvolver novas habilidades e competências para conquistar o que desejo	<b>8,74</b>	10	1,58	2	10
	<b>ACP10</b>	progredir é muito importante para mim	<b>8,98</b>	10	1,54	0	10
	<b>ACP11</b>	invisto tempo e esforço para alcançar uma posição mais elevada	8,10	10	2,16	0	10
	<b>ACP12</b>	busco desenvolver habilidades para progredir	8,77	10	1,56	0	10
	<b>ACP13</b>	busco alternativas para melhorar minha situação atual	<b>8,92</b>	10	1,61	0	10
TENDÊNCIA DE ANTECIPAR O FUTURO	<b>AER8</b>	sou disciplinado(a) na busca por recompensas financeiras	<b>7,79</b>	10	2,31	0	10
	<b>AAF17</b>	busco me antecipar para conseguir o que desejo	7,73	10	2,18	0	10
	<b>AAF19</b>	planejo ações estratégicas.	<b>8,09</b>	10	1,98	0	10
	<b>AAF20</b>	busco cooperações para atingir meus objetivos estratégicos	7,76	10	2,35	0	10
	<b>AAF21</b>	consigo manter uma rotina para me aproximar de metas preestabelecidas.	7,28	8	2,39	0	10

Nota: dados em negrito apresentam as maiores médias.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

De modo geral, todos os fatores que compõem o construto da ambição acadêmica apresentaram médias elevadas ( $M > 7,28$ ) e frequência em escalas consideradas altas ( $Md$  entre 8 a 10), o que sugere que os pós-graduandos da área de negócios concordam com assertivas relacionadas ao “Esforço de Realização”, “Competitividade” e à “Tendência de Antecipar o Futuro”. Judge e Kammeyer-Mueller (2012), argumentam que é comum identificar indivíduos ambiciosos no contexto educacional, uma vez que esses ambientes são considerados como um dos principais meios pelos quais se alcançam recompensas positivas na esfera profissional. Para Barsukova et al. (2015) os estudantes, especialmente os mais jovens, estão em busca de autoconhecimento, entendimento de seu potencial e de sua vocação. Por essa razão, a ambição enquanto característica motivacional, manifesta-se com maior frequência nesse ambiente.

No entanto, pode-se argumentar que a ambição no contexto da pós-graduação aparece também pelas inúmeras responsabilidades e pressões vivenciadas. De acordo com Meurer et al. (2020, p. 2), “as responsabilidades expõem os acadêmicos às pressões para cumprimento de prazos, publicações científicas, incertezas com a carreira profissional, estresse, competitividade e problemas interpessoais, demandando automotivação dos acadêmicos para superação das vulnerabilidades”. O estudo de Otto et al. (2017, p. 23-24) relata que “nas profissões acadêmicas, as carreiras tornaram-se menos previsíveis e menos estruturadas (...) As chamadas competências técnicas, como a especialização, já não são suficientes para subir na hierarquia ou para sustentar a empregabilidade”. Dessa forma, os acadêmicos “têm de planejar as suas

carreiras de forma mais autodeterminada” e habilidades consideradas motivacionais se tornam exigíveis para alcançar o sucesso.

Assim, com o objetivo de compreender a percepção dos participantes em relação a cada um dos fatores que compõem a ambição acadêmica, foram analisadas as assertivas que apresentaram as maiores e menores médias. No fator “Esforço de Realização”, por exemplo, destacaram-se as assertivas AER5 – “Me sinto comprometido(a) quando tenho metas para atingir” e AER2 – “Persisto em um objetivo, independentemente dos obstáculos”, que obtiveram as maiores médias ( $M = 8,76$  e  $8,74$ , respectivamente), e as assertivas AER3 – “Mantenho foco nos objetivos, mesmo quando surgem distrações” e AER6 – “Me mantenho determinado(a), mesmo quando os resultados não são imediatos” que apresentaram as menores médias ( $M = 7,50$  e  $7,88$ , respectivamente). Esses resultados, indicam que os participantes tendem a apresentar maior concordância com aspectos relacionados ao compromisso com metas e à persistência diante de obstáculos. Em contrapartida, demonstram menor concordância, embora elencando escalas consideradas altas ( $Md = 8$  e  $10$ , respectivamente), com as assertivas que abordam a manutenção do foco e da determinação frente a distrações ou à ausência de resultados imediatos.

Segundo Wingrove e Fitzsimons (2022), indivíduos ambiciosos são caracterizados pela definição de metas e pela perseverança, mesmo quando os objetivos são, por natureza, difíceis de alcançar. Isso faz com que eles sejam vistos como otimistas, uma vez que esses conceitos estão totalmente relacionados. No entanto, é importante esclarecer que a ambição expressa motivações (atitudes), enquanto o otimismo expressa apenas expectativas. Assim, para ser considerado ambicioso, o indivíduo deve ser capaz de manter a consistência, mesmo quando o sucesso parece improvável. Jones et al. (2017) afirmam que pessoas ambiciosas são enérgicas, orientadas para o *status*, determinadas a alcançar seus objetivos e pouco propensas à procrastinação ou à perda de foco em relação à sua missão. Esses atributos, segundo os autores, são capazes de prever o sucesso pessoal e “que a ausência de qualquer uma dessas quatro características terá um efeito negativo significativo no sucesso na carreira” (p. 29).

O estudo de Merritt (2023), por exemplo, discute essas qualidades na pós-graduação ao relatar a trajetória acadêmica das primeiras quinze mulheres que conquistaram o título de doutorado na Universidade da Califórnia. De acordo com a pesquisadora, a principal característica dessas estudantes estava na capacidade de manter altos níveis de comprometimento com metas de longo prazo, mesmo diante de barreiras estruturais e contextuais, “o que fica claro nesta análise é que as quinze primeiras doutoras, eram mulheres cheias de energia e realizações” “(...) mesmo com todas as lutas por espaço e igualdade” (p. 9).

Por outro lado, as médias mais baixas nas assertivas AER3 e AER6, mostra um aspecto importante e, por vezes, negligenciado nas discussões sobre ambição acadêmica: a dificuldade de sustentar o engajamento contínuo em contextos de alta complexidade e exigência, como é o caso da pós-graduação. Vale destacar que a carreira acadêmica, de modo geral, demanda tempo, esforço e resiliência (Cortela et al., 2022; Pinzón et al., 2020). Uma formação completa (considerando mestrado e doutorado) tem, em média, a duração de seis anos, podendo se estender conforme as exigências das instituições, as especificidades da área de pesquisa e as condições individuais dos estudantes. Assim, os resultados nem sempre são imediatos ou visíveis, e o retorno, seja ele financeiro, simbólico ou profissional, frequentemente ocorre apenas no longo prazo. Nesse contexto, torna-se compreensível que estudantes, ainda que ambiciosos e comprometidos com suas metas, apresentem maior dificuldade em manter a determinação e o foco diante da ausência desses resultados.

Já com relação ao fator “competitividade”, as assertivas ACP10 – “Progredir é muito importante para mim” e ACP13 – “Busco alternativas para melhorar minha situação atual” obtiveram as maiores médias ( $M = 8,98$  e  $8,92$ , respectivamente), enquanto a assertiva ACP11 – “Invisto tempo e esforço para alcançar uma posição mais elevada” recebeu menor média ( $M = 8,10$ ). Esses resultados indicam que os pós-graduandos da área de negócios demonstram uma forte orientação para o progresso pessoal e profissional, além de uma postura ativa na busca por melhorias em sua trajetória acadêmica.

Conforme os pressupostos da Teoria das Atitudes proposta por Fishbein e Ajzen (1975), as atitudes são formadas com base nas crenças que os indivíduos mantêm sobre determinado objeto, pessoa ou situação, sendo essas crenças avaliadas subjetivamente. Assim, a atitude representa uma predisposição aprendida para responder de maneira favorável ou desfavorável a determinado estímulo, mediada pelas crenças pessoais e pelo valor atribuída a elas. Nesse contexto, pode-se argumentar que os pós-graduandos tendem a perceber o progresso pessoal e a busca por alternativas como mais diretamente ligados ao seu senso de realização e controle, enquanto o investimento contínuo para alcançar posições mais elevadas pode ser visto como algo incerto ou dependente de fatores externos.

O estudo de Hirschi e Spurk (2021b) colabora com essa perceptiva, ao investigar a ambição em relação ao desempenho no trabalho e no comprometimento organizacional. Os autores identificaram que indivíduos ambiciosos tendem a ser mais exigentes quanto às oportunidades de carreira oferecidas pelas organizações. Quando os indivíduos percebem que não estão se aproximando de seus objetivos ou que suas expectativas de crescimento não estão

sendo atendidas, demonstram maior propensão a considerar a saída da organização (intenções de rotatividade) em busca de contextos mais alinhados às suas ambições.

Além disso, outra característica frequentemente associada à ambição é a busca por ascensão e reconhecimento social. Para Pettigrove (2007), os objetivos almejados por indivíduos ambiciosos geralmente não são desejados por serem intrinsecamente bons ou superiores ao que já se possui, mas sim porque se acredita que alcançá-los contribuirá para se tornar uma pessoa melhor. Relacionando com o desejo de progredir e de melhorar a situação dos pós-graduandos, pode-se argumentar que muitos desses indivíduos veem na formação acadêmica um meio de construção de identidade e validação pessoal. Nesse sentido, a busca por títulos, publicações e reconhecimento acadêmico é interpretada como parte de um processo de autorrealização, no qual o sucesso acadêmico se torna um reflexo simbólico de competência, valor social e pertencimento.

Por fim, no fator “tendência de antecipar o futuro”, as assertivas que obtiveram as maiores médias foram AAF19 – “Planejo ações estratégicas” ( $M = 8,09$ ) e AER8 – “Sou disciplinado(a) na busca por recompensas financeiras” ( $M = 7,79$ ), e a menor foi AAF21 – “Consigno manter uma rotina para me aproximar de metas preestabelecidas” ( $M = 7,28$ ). Esses dados indicam que os participantes tendem a valorizar o planejamento estratégico e demonstram disciplina na busca por objetivos de ordem financeira, o que sugere uma orientação clara para o futuro e para os benefícios associados ao esforço individual. No entanto, a menor média atribuída à manutenção de uma rotina consistente para o alcance de metas, evidencia uma possível lacuna entre o planejamento e a execução cotidiana dessas intenções.

Novamente, o contexto da pós-graduação *stricto sensu* se mostra relevante para a interpretação desses dados. Estudos anteriores relataram que seguir a carreira acadêmica no Brasil não é fácil (Peixoto et al., 2022; Cortela et al., 2022; Meurer et al., 2020; Pinzón et al., 2020; Santos et al., 2015), exige adaptação a diversos fatores, planejamento, disciplina e muitas vezes um entendimento da trajetória que será realizada. Sendo assim, é possível que as frequências altas nas assertivas relacionadas ao planejamento estratégico e à questão financeira ( $Md = 10$ ) reflitam uma conscientização, por parte dos participantes, das exigências do percurso acadêmico e profissional que eles escolheram seguir. A busca por recompensas financeiras futuras parece estar bem internalizada nesse grupo, relacionando diretamente com orientação para metas de longo prazo, do fator “Esforço de Realização”.

No entanto, a menor média relacionada à manutenção de uma rotina consistente pode refletir as dificuldades enfrentadas pelos participantes em conciliar as demandas acadêmicas com suas necessidades pessoais. Os achados do estudo de Pinzón et al. (2020, p. 195) mostram

exatamente esse cenário, uma vez que a palavra “conciliação” apareceu com frequência nos relatos de pós-graduandos, indicando que “o tempo dedicado ao estudo, às disciplinas, ao trabalho, à pressão por resultados deriva em cobrança e ansiedade”. Assim, os resultados desse estudo indicam que, apesar da clareza nos objetivos e da intenção de alcançar metas, a execução prática e a regularidade no acompanhamento dessas metas ainda representam desafios para muitos participantes.

Além disso, um aspecto interessante observado na estatística descritiva do construto ambição acadêmica é que nem todas as assertivas apresentaram escala mínima no valor “0”. As assertivas AER9 – “Minhas ações são consistentes com meus objetivos” e AER7 – “Busco desenvolver novas habilidades e competências para conquistar o que desejo” tiveram como valor mínimo “2”, indicando que os participantes do estudo, em sua maioria, tendem a concordar sempre com essas afirmações. Esse comportamento pode ser explicado pelo próprio contexto da pós-graduação da área de negócios, que visa também uma formação profissional dos alunos. De acordo com Carneiro et al. (2023), o perfil predominante nos PPGs da área de negócios é profissional, composto por estudantes que ingressam nos programas com o objetivo de aprimorar competências aplicadas à prática gerencial e avançar em suas carreiras. Assim, quando o objeto da ambição se desloca para a carreira profissional, leva os indivíduos a se sentirem motivados a desenvolver capacidades profissionais e pessoais para progredir (Bui et al., 2021; Pettigrove, 2007).

Além disso, para complementar esses dados, a questão AMB 24 perguntou aos participantes se eles se consideravam pessoas ambiciosas. Como resultado, a maioria (332) respondeu afirmativamente, enquanto 144 afirmaram não se considerar ambiciosos. Esse achado reforça que, no contexto da pós-graduação *stricto sensu* na área de negócios, os estudantes não apenas concordam com as assertivas relacionadas à ambição, mas também se percebem como indivíduos ambiciosos.

Posto isto, a próxima subseção abordará as estatísticas inferenciais do modelo de mensuração, que buscam descrever a relação existente entre as direções da OCS e a ambição acadêmica dos estudantes de pós-graduação da área de negócios.

### 4.3 ESTATÍSTICAS INFERENCIAIS

Com o objetivo de identificar a relação existente entre os construtos analisados na tese, optou-se por empregar a técnica estatística de PLS-SEM a qual permite a avaliação simultânea de dois componentes: o modelo de mensuração e o modelo estrutural. De acordo com Hair et al. (2021), o modelo de mensuração representa as relações entre os construtos latentes e seus

respectivos indicadores observáveis, enquanto o modelo estrutural refere-se às relações entre os próprios construtos, ou seja, às hipóteses de natureza causal formuladas na pesquisa. Assim, para uma avaliação adequada do modelo de mensuração, é necessário assegurar a confiabilidade e validade das medidas utilizadas, e, para a avaliação do modelo estrutural, deve-se considerar a significância estatística das relações entre os construtos latentes (conforme protocolo de análise apresentado na Figura 7).

Diante disso, considerando a natureza reflexiva dos construtos, nos quais as direções da OCS e as dimensões da ambição acadêmica influenciam seus respectivos indicadores, a análise do modelo de mensuração foi conduzida em quatro etapas. Primeiramente, verificou-se a confiabilidade dos indicadores individuais por meio da análise das cargas fatoriais. Em seguida, avaliou-se a confiabilidade composta, com o objetivo de mensurar a consistência interna dos indicadores de cada construto. Na terceira etapa, realizou-se a análise da validade convergente, com base na Variância Média Extraída (AVE). Por fim, examinou-se a validade discriminante, a fim de verificar se os construtos são empiricamente distintos entre si (Hair et al., 2021).

Cabe destacar que a especificação dos modelos de mensuração baseou-se nos fatores identificados previamente por meio da AFE (apresentado nas Tabelas 1 e 2). Dessa forma, o primeiro modelo estimado considerou as relações entre as direções da OCS (Semelhante, Ascendente e Descendente) e a Ambição Acadêmica, sem a inclusão de suas dimensões específicas. A partir dessa estrutura inicial, o modelo apresentou as seguintes cargas fatoriais (Tabela 6):

**Tabela 6**  
*Matriz de cargas cruzadas*

	<i>Ambição Acadêmica</i>	<i>OCS Semelhante</i>	<i>OCS Ascendente</i>	<i>OCS Descendente</i>
AER1	0,719	0,123	0,134	0,056
ACP10	<b>0,664</b>	0,117	0,223	0,061
ACP11	0,707	0,175	0,291	0,157
ACP12	0,773	0,076	0,173	0,025
ACP13	<b>0,670</b>	0,148	0,203	0,061
AAF17	0,759	0,143	0,260	0,099
AAF19	0,738	0,071	0,192	0,042
AER2	0,717	0,124	0,126	0,030
AAF20	<b>0,587</b>	0,159	0,178	0,071
AAF21	0,751	0,114	0,130	0,077
AER3	0,756	0,117	0,139	0,051
AER4	<b>0,664</b>	0,147	0,149	0,049
AER5	0,735	0,188	0,144	0,037
AER6	<b>0,665</b>	0,023	0,076	0,003

AER7	<b>0,686</b>	0,036	0,138	-0,020
AER8	<b>0,663</b>	0,160	0,204	0,108
AER9	0,758	0,107	0,080	0,015
OCS10A	0,099	<b>0,716</b>	0,394	0,177
OCS11A	0,081	<b>0,663</b>	0,518	0,336
OCS14A	0,106	0,710	0,531	0,239
OCS15A	0,165	<b>0,641</b>	0,557	0,297
OCS16A	0,138	<b>0,627</b>	0,560	0,204
OCS1A	0,112	0,752	0,322	0,271
OCS2A	0,182	0,782	0,375	0,267
OCS3A	0,088	<b>0,631</b>	0,326	0,174
OCS4A	0,080	0,760	0,426	0,241
OCS5A	0,171	0,813	0,465	0,347
OCS6A	0,085	0,762	0,440	0,242
OCS7A	0,138	0,791	0,412	0,254
OCS10B	0,155	0,371	<b>0,649</b>	0,245
OCS11B	0,074	0,510	<b>0,602</b>	0,244
OCS14B	0,235	0,427	<b>0,672</b>	0,091
OCS15B	0,210	0,503	<b>0,625</b>	0,263
OCS16B	0,226	0,445	<b>0,645</b>	0,155
OCS1B	0,158	0,384	<b>0,685</b>	0,194
OCS2B	0,185	0,405	0,734	0,219
OCS3B	0,160	0,358	<b>0,655</b>	0,201
OCS4B	0,078	0,418	<b>0,676</b>	0,274
OCS5B	0,179	0,411	0,758	0,326
OCS6B	0,159	0,429	0,739	0,262
OCS7B	0,180	0,442	0,768	0,276
OCS10C	-0,013	0,276	0,294	<b>0,465</b>
OCS11C	0,040	0,279	0,243	0,706
OCS14C	0,005	0,374	0,330	<b>0,603</b>
OCS15C	0,046	0,374	0,359	<b>0,609</b>
OCS16C	-0,017	0,358	0,316	0,515
OCS1C	0,037	0,291	0,192	0,747
OCS2C	0,017	0,263	0,191	0,732
OCS3C	0,013	0,219	0,187	<b>0,505</b>
OCS4C	-0,040	0,299	0,205	<b>0,523</b>
OCS5C	0,068	0,262	0,245	0,813
OCS6C	-0,005	0,277	0,256	<b>0,591</b>
OCS7C	0,021	0,292	0,269	0,712

Nota: Os valores em cinza referem-se as cargas fatoriais predominantes de cada construto, e os em negritos as variáveis que apresentaram cargas < 0,70.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

De acordo com Hair e Alamer (2022), para assegurar a confiabilidade dos indicadores, recomenda-se que as cargas fatoriais apresentem valores iguais ou superiores a 0,70. No entanto, valores entre 0,40 e 0,70 podem ser considerados aceitáveis, desde que não

comprometam a consistência interna do construto. Assim, com base nos dados apresentados na Tabela 6, é possível verificar que no construto “Ambição Acadêmica”, as assertivas AAF20, AER8, ACP10, AER4, AER6, ACP13 e AER7 apresentaram cargas fatoriais inferiores a 0,70, variando entre 0,587 e 0,686.

No construto “OSC Semelhante”, as assertivas OCS16A, OCS3A, OCS15A e OCS11A apresentaram cargas fatoriais entre 0,627 e 0,663. No construto “OSC Ascendente”, as assertivas OCS11B, OCS15B, OCS16B, OCS10B, OCS3B, OCS14B, OCS4B e OCS1B apresentaram cargas fatoriais variando de 0,602 a 0,685. Por fim, no construto “OSC Descendente”, as assertivas OCS10C, OCS3C, OCS16C, OCS4C, OCS6C, OCS14C e OCS15C apresentaram cargas fatoriais entre 0,465 e 0,609.

Antes de considerar a exclusão das variáveis com cargas inferiores ao recomendado, foi realizada a análise da consistência interna dos construtos por meio dos coeficientes *Alpha de Cronbach* e *rho\_c* (confiabilidade composta). Com relação ao *Alpha* todos os construtos apresentam índices considerados confiáveis em um primeiro momento ( $> 0,899$ ), porém, na confiabilidade composta o construto “OSC Descendente” apresentou valores a baixo do aceitável ( $rho = 0,413$ ). Diante disso, optou-se por retirar as assertivas OCS10C, OCS3C, OCS16C e OCS4C e analisar novamente a confiabilidade composta. Com esses ajustes o *rho\_c* desse construto passou a ser maior do que 0,70, o que possibilitou a continuação dos testes.

Em seguida, foi realizada a avaliação da validade convergente por meio do indicador AVE. Conforme Hair e Alamer (2022) explicam, essa medida reflete a extensão em que os itens de um determinado construto estão positivamente correlacionados e compartilham um alto grau de variância. Isso indica que, o construto possui uma boa representatividade dos seus indicadores observáveis e que os itens medem efetivamente o mesmo conceito teórico subjacente. De acordo com os critérios estabelecidos pela literatura, um valor de AVE igual ou superior a 0,50 é considerado aceitável, pois significa que o construto explica, em média, mais de 50% da variância dos seus indicadores, enquanto o restante é atribuído ao erro de mensuração (Hair et al., 2021). Com base nisso, verificou-se que o construto “OSC Ascendente” apresentou um valor de AVE igual a 0,470, ou seja, abaixo do limite recomendado.

Diante dessa divergência, optou-se por excluir as assertivas OCS11B e OCS15B, que apresentaram as menores cargas fatoriais (0,601 e 0,626, respectivamente). Após essa exclusão, a AVE do construto aumentou para 0,509, conforme dados da Tabela 7.

**Tabela 7***Indicadores de consistência interna e validade: Modelo 1*

	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>rho_c</i>	<i>Confiabilidade composta</i>	<i>AVE</i>
Ambição Acadêmica	0,939	0,946	0,945	0,502
OCS Semelhante	0,917	0,932	0,929	0,524
OSC Ascendente	0,893	0,893	0,911	0,509
OSC Descendente	0,878	0,897	0,896	0,520

Fonte: Dados da pesquisa.

Na etapa de validação discriminante, utilizou-se o critério de Fornell-Larcker e a abordagem *Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations* (HTMT) como complemento para avaliar a distinção entre os construtos (Tabela 8). O critério de Fornell-Larcker examina a relação entre as variáveis latentes, comparando a raiz quadrada da AVE de cada variável com as correlações entre as variáveis latentes. Para esse critério, a validade discriminante é considerada confirmada quando a raiz quadrada da AVE de um construto é maior do que a correlação desse construto com qualquer outro no modelo (Hair et al., 2021).

Por sua vez, a abordagem HTMT avalia a similaridade entre as variáveis latentes, verificando se elas representam conceitos distintos. Quando os valores são inferiores a 0,85, isso indica que as variáveis latentes são suficientemente diferentes entre si, reforçando a ideia de que cada uma mede um conceito único e independente (Hair et al., 2021).

**Tabela 8***Validade discriminante: Modelo 1*

	<i>Ambição Acadêmica</i>	<i>OCS Semelhante</i>	<i>OSC Ascendente</i>	<i>OSC Descendente</i>
<i>Ambição Acadêmica</i>	<b>0,709</b>	0,179	0,256	0,059
<i>OCS Semelhante</i>	0,170	<b>0,724</b>	0,582	0,395
<i>OSC Ascendente</i>	0,236	0,634	<b>0,714</b>	0,329
<i>OSC Descendente</i>	0,071	0,456	0,397	<b>0,721</b>

Nota: Os valores da diagonal e parte inferior da tabela referem-se ao critério de *Fornell-Larcker*, os valores da parte superior referem-se ao HTMT.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Com base nos dados apresentados da Tabela 8, é possível concluir que a validade discriminante foi confirmada nos dois critérios. Observa-se que, para todos os construtos, a raiz quadrada da AVE (valores da diagonal) foi superior às correlações entre os construtos (valores abaixo da diagonal), atendendo, portanto, ao critério de Fornell-Larcker. Adicionalmente, todos os índices HTMT (valores na parte superior da matriz) ficaram abaixo do limite de 0,85, o que indica que as variáveis latentes avaliadas são suficientemente distintas entre si. Esses resultados sustentaram a adequação do modelo de mensuração, demonstrando que os construtos

envolvidos possuem validade discriminante adequada e medem conceitos teoricamente distintos.

Concluída a avaliação das quatro etapas do modelo de mensuração, com a confirmação de sua confiabilidade e validade, o próximo passo foi realizar a avaliação do modelo estrutural (Tabela 9). Para Hair et al. (2021), a avaliação do modelo estrutural envolve a análise das relações entre os construtos latentes, com foco na verificação das hipóteses propostas e na explicação da variância dos construtos dependentes. Para tanto, a literatura sugere que sejam seguidas as seguintes etapas: (i) verificar a colinearidade no modelo por meio do indicador *Variance Inflation Factor* (VIF); (ii) avaliar o tamanho e a significância dos coeficientes de caminho; (iii) analisar o coeficiente de determinação ( $R^2$ ); e (iv) examinar o poder preditivo fora da amostra ( $f^2$ ), utilizando o método de previsão PLS.

**Tabela 9**

*Indicadores do modelo de estruturação 1*

<i>Construtos</i>	$R^2$	$R^2_{ajustado}$	$f^2$	<i>Efeito</i>	<i>VIF</i>
Ambição Acadêmica	0,068	0,062			
OCS Semelhante			0,002	Nulo	1,626
OSC Ascendente			0,039	Pequeno	1,539
OSC Descendente			0,002	Nulo	1,206

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

De acordo com os pressupostos de Hair e Alamer (2022), é fundamental, em primeiro lugar, assegurar a ausência de correlações elevadas entre os construtos, uma vez que tal situação pode gerar problemas metodológicos e de interpretação. Para isso, o autor recomenda-se que o valor do VIF permaneça abaixo de 5. Valores acima desse limite indicam que uma variável latente pode estar excessivamente correlacionada com outra, o que dificulta a identificação de seus efeitos individuais e tende a inflar os erros-padrão das estimativas. Nesse contexto, conforme os dados apresentados na Tabela 9, verificou-se que não há indícios de multicolinearidade entre os construtos do modelo ( $VIF < 1,206$ ).

No que diz respeito ao coeficiente de determinação ( $R^2$ ), este indicador expressa a proporção da variância do construto dependente que é explicada pelos construtos independentes do modelo. De acordo com Hair et al. (2021), valores de  $R^2$  podem ser classificados, de forma geral, como substanciais ( $\geq 0,75$ ), moderados (em torno de 0,50) e fracos (em torno de 0,25), embora tais parâmetros devam ser interpretados considerando o contexto teórico e a área de pesquisa. Diante disso, observa-se que o construto Ambição Acadêmica apresentou um  $R^2$  de 0,068 e um  $R^2$  ajustado de 0,062, indicando que aproximadamente 6,2% da variância da Ambição Acadêmica é explicada pelos construtos independentes do modelo. Esses valores

evidenciam um baixo poder explicativo, sugerindo que as variáveis incluídas na modelagem exercem pouca influência sobre a Ambição Acadêmica.

No entanto, ainda que o poder explicativo do modelo seja baixo, é relevante avaliar o tamanho do efeito ( $f^2$ ) de cada caminho individual. Os resultados da Tabela 9 apontam que apenas o construto OSC Ascendente apresentou um efeito pequeno ( $f^2 = 0,039$ ), ao passo que os construtos OCS Semelhante ( $f^2 = 0,002$ ) e OSC Descendente ( $f^2 = 0,002$ ) demonstraram efeitos praticamente nulos sobre a variável dependente, não alcançando o mínimo sugerido para indicar um efeito pequeno (Hair et al., 2021).

Diante desses achados, utilizou-se o método *Bootstrapping* Completo com 500 subamostras, com nível de confiança corrigido para vieses e teste bicaudal, para identificar o significado estatístico dos coeficientes de caminho no modelo estrutural e os dados foram incluídos na Tabela 10.

**Tabela 10**  
*Modelo estrutural 1*

<i>Caminho estrutural</i>	$\beta$	Erro padrão	<i>t-value</i>	<i>p-valor</i>	Hipótese Teórica	Conclusão
OCS Semelhante > Ambição acadêmica	0,059	0,059	0,990	0,323	H1	Não suportada
OCS Ascendente > Ambição acadêmica	0,235	0,051	4,596	0,001	H2	Suportada
OCS Descendente > Ambição acadêmica	-0,042	0,095	0,440	0,660	H3	Não suportada

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Os resultados apresentados na Tabela 10 mostram que, entre os três caminhos avaliados, apenas o relacionamento entre OCS Ascendente e Ambição Acadêmica apresentou efeito estatisticamente significativo ( $\beta = 0,235$ ;  $t = 4,596$ ;  $p = 0,001$ ), conferindo suporte empírico à H2. Esse achado confirma que a comparação social na direção ascendente exerce um papel relevante, ainda que de intensidade baixa, na explicação da Ambição Acadêmica dos pós-graduandos. Em termos práticos, isso significa dizer que quanto maior a tendência dos indivíduos de se compararem com pares percebidas como mais “bem-sucedidos”, maior tende a ser o seu nível de ambição no ambiente educacional.

Por outro lado, os caminhos entre OCS Semelhante ( $\beta = 0,059$ ;  $p = 0,323$ ) e OCS Descendente ( $\beta = -0,042$ ;  $p = 0,660$ ) em relação à Ambição Acadêmica não apresentaram significância estatística, indicando ausência de efeitos relevantes dessas formas de comparação social sobre a variável dependente. Conseqüentemente, as hipóteses H1 e H3 não foram suportadas. Esses resultados sugerem que a comparação com indivíduos que estão em uma

posição inferior (menos bem-sucedidos) ou em nível similar (semelhantes a si) não promove o mesmo impacto motivacional observado na comparação ascendente.

Uma possível justificativa para esses achados pode estar na definição de ambição utilizada nessa tese, como sendo: uma característica atitudinal. De acordo com Ajzen (2012) uma atitude refere-se a uma avaliação favorável ou desfavorável de um objeto, pessoa ou situação, que influencia a predisposição do indivíduo a agir de determinada forma. Nesse sentido, a ambição acadêmica, entendida como uma atitude em relação ao próprio desempenho e às metas educacionais, seria mais sensível à comparação com indivíduos percebidos como “bem-sucedidos”, pois, estes serviriam como referência de sucesso e busca por excelência. Por outro lado, comparações com pares semelhantes ou menos bem-sucedidos, não fornecem um padrão inspirador e sim, avaliativo e de proteção a autoestima, o que explicaria nesse contexto a ausência de efeito significativo nos caminhos H1 e H3.

O estudo de Rahimi et al. (2017) evidenciou essa preferência ao investigar os efeitos das três direções da OCS entre 513 professores, considerando a moderação dos anos de experiência docente, sobre o esgotamento profissional, a satisfação no trabalho, as intenções de abandono da carreira e as emoções relacionadas ao ensino. Os resultados indicaram que as comparações ascendentes foram as mais benéficas entre todas as estratégias analisadas. Professores que se comparavam com colegas bem-sucedidos e que haviam superado desafios semelhantes apresentaram menores níveis de *burnout*, maior satisfação no trabalho, emoções mais positivas (como maior prazer e menor raiva e ansiedade) e menores intenções de abandonar a profissão. Enquanto as comparações com docentes semelhantes ou em situações percebidas como piores não proporcionaram o mesmo sentimento de motivação e bem-estar.

Entretanto, é importante destacar que o efeito positivo das comparações ascendentes depende da forma como o indivíduo as interpreta, situação que pode justificar o baixo valor explicativo apresentado no modelo. Schlechter et al. (2025) acreditam que quando há identificação e percepção de similaridade com o alvo de comparação (ou seja, quando ocorre um processo de assimilação), a tendência é que o processo resulte em motivação construtiva e orientação para o crescimento. Por outro lado, quando a distância percebida entre o “eu” e o outro é grande (processo de contraste), as comparações podem gerar frustração, sentimentos de inadequação ou desengajamento. Assim, considerando que o impacto das comparações ascendentes não é sempre positivo, o baixo valor explicativo pode refletir a diferenças na forma como os pós-graduandos percebem e internalizam essas comparações.

Diante disso, optou-se por criar um novo modelo estrutural, considerando tanto as direções de OCS (Semelhante, Ascendente e Descendente) quando as dimensões da Ambição

Acadêmica (Esforço de Realização, Competitividade e Tendência de Antecipar o Futuro), com o objetivo de identificar quais dimensões específicas da ambição são mais sensíveis a cada tipo de comparação. Para essa reestruturação, manteve-se o mesmo conjunto de variáveis do modelo de mensuração anteriormente, garantindo assim a consistência da análise (conforme Tabela 11) e validação discriminante (conforme Tabela 12).

**Tabela 11***Indicadores de consistência interna e validade: Modelo 2*

	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>rho_c</i>	<i>Confiabilidade composta</i>	<i>AVE</i>
AER	0,924	0,945	0,938	0,685
ACP	0,842	0,860	0,887	0,612
AAF	0,867	0,889	0,902	0,650
OCS Semelhante	0,917	0,933	0,929	0,524
OSC Ascendente	0,893	0,893	0,911	0,509
OSC Descendente	0,878	0,896	0,896	0,520

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

**Tabela 12***Validade discriminante: Modelo 2*

	<b>AER</b>	<b>ACP</b>	<b>AAF</b>	<b>OCS Semelhantes</b>	<b>OSC Ascendentes</b>	<b>OSC Descendente</b>
AER	<b>0.828</b>	0.663	0.814	0.158	0.143	0.004
ACP	0.581	<b>0.806</b>	0.761	0.147	0.275	0.060
AAF	0.708	0.656	<b>0.782</b>	0.168	0.239	0.071
OCS Semelhante	0.147	0.148	0.171	<b>0.724</b>	0.580	0.413
OSC Ascendente	0.143	0.290	0.243	0.634	<b>0.715</b>	0.343
OSC Descendente	0.045	0.084	0.073	0.456	0.397	<b>0.726</b>

Nota: Os valores da diagonal e parte inferior da tabela referem-se ao critério de *Fornell-Larcker*, os valores da parte superior referem-se ao HTMT.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A seguir, foram examinados os indicadores referentes ao novo modelo estrutural e os resultados desse modelo foram incluídos na Tabela 13.

**Tabela 13***Indicadores do modelo de estruturação 2*

<i>Construtos</i>	<i>R<sup>2</sup></i>	<i>R<sup>2</sup>ajustado</i>	<i>f<sup>2</sup></i>	<i>Efeito</i>	<i>VIF</i>
AER	0,035	0,029			
AAF	0,059	0,053			
ACP	0,077	0,071			
OCS Semelhante > AER			0,012	Nulo	1,635
OCS Semelhante > ACP			0,000	Nulo	1,635
OCS Semelhante > AAF			0,002	Nulo	1,635
OSC Ascendente > AER			0,006	Nulo	1,537
OSC Ascendente > ACP			0,060	Pequeno	1,537
OSC Ascendente > AAF			0,033	Pequeno	1,537
OSC Descendente > AER			0,006	Nulo	1,230

OSC Descendente > ACP	0,001	Nulo	1,230
OSC Descendente > AAF	0,001	Nulo	1,230

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Os dados da Tabela 13 mostram que o novo modelo não apresenta multicolinearidade entre os preditores ( $VIF < 5$ ), o que assegura a sua estabilidade e a interpretação. Os coeficientes de determinação ( $R^2$ ) indicam que as variáveis independentes explicam uma proporção relativamente pequena da variância nos construtos dependentes: 3,5% para o esforço de realização (AER), 5,9% para tendência de antecipar o futuro (AAF) e 7,7% para a competitividade (ACP). Esses valores, embora considerados baixos, são comuns em pesquisas que envolvem atitudes e crenças, as quais são, em geral, influenciadas por múltiplos fatores de natureza cognitiva, social e emocional (Fishman et al., 2021; Ajzen, 2012).

Quanto aos efeitos de caminho individuais, observa-se que tanto a OCS Semelhante como a OCS Descendente apresentaram efeitos nulos sobre todos os construtos dependentes (AER, ACP e AAF), com valores de  $f^2$  variando entre 0,000 e 0,006. Por outro lado, a OCS Ascendente demonstrou efeitos pequenos sobre a ACP e sobre a AAF ( $f^2 = 0,060$  e  $0,033$ , respectivamente) e nulo sobre AER ( $f^2 = 0,006$ ). Isso indica previamente que, dentro deste modelo, a OCS com indivíduos semelhantes e descendentes não contribuem de forma significativa para explicar as dimensões da ambição acadêmica, enquanto a OCS com indivíduos ascendentes pode estimular, ainda que modestamente, comportamentos voltados à projeção de cenários futuros e à busca por reconhecimento entre os pares.

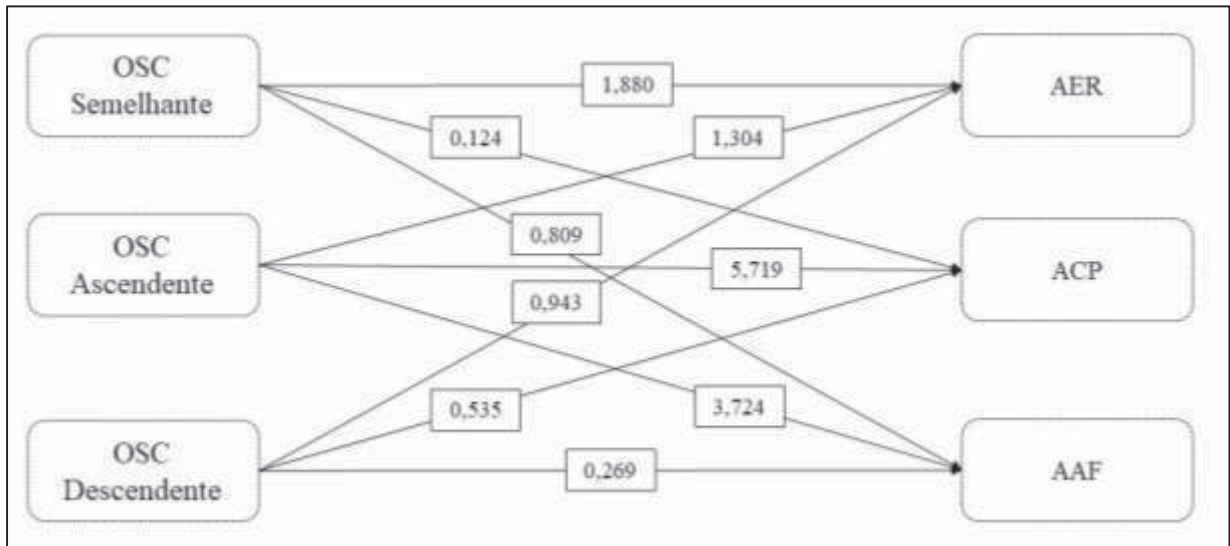
Após esses dados, rodou-se o método de *Bootstrapping* (com as mesmas dimensões descritas anteriormente) e seus achados são apresentados na Tabela 14 e ilustrado na Figura 10.

**Tabela 14**  
*Modelo estrutural 2*

<i>Caminho estrutural</i>	$\beta$	Erro padrão	<i>t-value</i>	<i>p-valor</i>	Hipótese Teste	Conclusão
OCS Semelhante > AER	1,880	0,075	1,880	0,061	H1a	Não suportada
OCS Semelhante > ACP	0,124	0,055	0,124	0,901	H1b	Não suportada
OCS Semelhante > AAF	0,809	0,065	0,809	0,419	H1c	Não suportada
OSC Ascendente > AER	1,304	0,070	1,304	0,193	H2a	Não suportada
OSC Ascendente > ACP	5,719	0,051	5,719	0,000	H2b	Suportada
OSC Ascendente > AAF	3,724	0,058	3,724	0,000	H2c	Suportada
OSC Descendente > AER	0,943	0,090	0,943	0,346	H3a	Não suportada
OSC Descendente > ACP	0,535	0,069	0,535	0,593	H3b	Não suportada
OSC Descendente > AAF	0,269	0,095	0,269	0,788	H3c	Não suportada

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

**Figura 10**  
*Modelo estrutural 2*



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

As informações apresentadas na Tabela 14 e na Figura 10 evidenciam que, entre todos os caminhos testados no Modelo Estrutural 2, apenas aqueles referentes às comparações sociais ascendentes apresentaram coeficientes de caminho estatisticamente significativos ( $p < 0,05$ ). Especificamente, as relações entre OSC Ascendente e ACP ( $\beta = 5,719$ ;  $p = 0,000$ ) e OSC Ascendente e AAF ( $\beta = 3,724$ ;  $p = 0,000$ ) foram suportadas, confirmando as hipóteses H2b e H2c. Tais resultados reforçam a interpretação anterior de que comparar-se com pessoas percebidas como “mais bem-sucedidas” tende a estimular comportamentos voltadas à competitividade e à antecipação do futuro.

De acordo com Barsukova et al. (2015, p. 291), a ambição acadêmica “se manifesta na aspiração de provar a verdade, vencer uma disputa, impor suas próprias opiniões e soluções para problemas”. Isso indica que a competitividade não se restringe apenas ao desejo de superar os outros, mas está intrinsecamente ligada à busca por reconhecimento intelectual e pela validação de ideias próprias. O contexto da pós-graduação, marcado por elevados níveis de exigência e constante avaliação de desempenho, pode indicar que a OCS Ascendente funciona como um fator motivacional, o que leva os estudantes a se engajarem mais em atividades de pesquisa, produção acadêmica e desenvolvimento de competências profissionais. Ao observar pares considerados “bem-sucedidos” na área, os pós-graduandos assimilam as informações coletadas na comparação e se sentem impulsionados a aprimorar suas próprias habilidades e alcançar tais níveis de desempenho, tanto para conquistar reconhecimento no meio acadêmico quanto para validar suas próprias ideias e contribuições científicas.

A tendência de antecipar o futuro, por outro lado, permite que os indivíduos se preparem para desafios, identifiquem oportunidades e minimizem riscos, influenciando decisões relacionadas ao desempenho e ao desenvolvimento da carreira (Wingrove & Fitzsimons, 2022; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Diferentemente da competitividade, frequentemente desencadeada por comparações sociais imediatas, a antecipação do futuro envolve um processo reflexivo orientado por metas pessoais e profissionais, favorecendo o planejamento, a organização e a persistência em direção a conquistas de longo prazo. Nesse sentido, ao se comparar com colegas que alcançaram resultados mais superiores (seja em publicações, reconhecimento institucional ou progressão na carreira), o pós-graduando é estimulado a adotar um planejamento estratégico voltado ao futuro, visto que ele passa a visualizar caminhos concretos para alcançar objetivos semelhantes.

Tal cenário é evidenciado nos estudos de Tong e Shakibaei (2025) e Tian et al. (2017). O primeiro investigou intervenções baseadas em OCS Ascendentes e Descendentes no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras, envolvendo 113 estudantes. Os resultados mostraram que a OCS na direção ascendente levou a maior engajamento, esforço e sentimento de orgulho. Os participantes relataram sentir-se inspirados pelos colegas com melhor desempenho: “ao ver os resultados do meu colega, percebi que também poderia me sair melhor e isso me motivou” (Tong & Shakibaei, 2025, p. 6) e, em consequência, passaram a adotar estratégias de aprendizagem mais eficazes, como o estabelecimento de metas mais desafiadoras, o aumento do ritmo de estudo e o maior investimento de tempo e energia na aquisição da nova língua.

Por sua vez, o segundo estudo, aplicado em 883 estudantes, demonstrou que as comparações sociais ascendentes mediarão as relações entre as orientações para metas de realização (especificamente, metas de domínio e metas de desempenho-aproximação) e o bem-estar subjetivo na escola. De acordo com os pesquisadores, os estudantes que apresentavam maior foco em aprimorar suas habilidades ou alcançar bom desempenho em relação aos outros mostraram-se mais propensos a realizar comparações sociais acadêmicas ascendentes, ou seja, a se comparar com colegas de desempenho superior. Isso aconteceu porque “as comparações sociais acadêmicas ascendentes oferecem a vantagem de fornecer informações adicionais relevantes sobre como melhorar, estudantes com essa orientação tendem a preferir realizá-las” (Tian et al., 2017, p. 8).

Por outro lado, os caminhos associados às comparações sociais semelhantes e descendentes não apresentaram significância estatística ( $p > 0,05$ ), levando à rejeição das hipóteses H1a, H1b, H1c, H3a, H3b e H3c. Esse resultado sugere que comparar-se com indivíduos de desempenho similar ou inferior não exerce influência sobre os construtos

analisados. Assim, tais formas de comparação parecem não contribuir de forma relevante para os processos motivacionais dos estudantes nesta amostra, o que contraria os estudos de Diel et al. (2024), Sung et al. (2024) e Fleur et al. (2021), que afirmavam que todas as direções de comparação podem ser consideradas fontes potenciais de motivação e autoregulação.

Um ponto que chama atenção nos dados da Tabela 14 é que a dimensão “Esforço de Realização”, comumente colocada como principal conceito da Ambição Acadêmica na literatura, não foi explicada por nenhuma das direções de OCS. Isso indica que o processo de comparação social nos pós-graduandos atua de maneira mais direcionada sobre aspectos motivacionais e cognitivos da ambição, como a competitividade e a antecipação do futuro, do que sobre o esforço propriamente dito. Em outras palavras, comparar-se com outros não parece aumentar diretamente o empenho ou a dedicação prática, mas influencia a forma como o indivíduo percebe seus objetivos e organiza suas ações para alcançá-los. O esforço, portanto, pode emergir como uma consequência indireta desses processos cognitivos e motivacionais.

Portanto, os modelos desenvolvidos na tese confirmam parcialmente as hipóteses propostas, ao demonstrar que somente a OCS Ascendente têm poder explicativo e relevância estatística, mesmo que fraca, na predição da Ambição Acadêmica. Em conjunto, esses achados indicam que os pós-graduandos da área de negócios tendem a se sentir mais motivados quando se inspiram em exemplos de sucesso, utilizando tais referências como guias para suas próprias metas e esforços futuros, resultado que reforça a noção de que a OCS Ascendente pode atuar como uma ferramenta de autoaperfeiçoamento no contexto educacional.

#### 4.4 ANÁLISES ADICIONAIS

Após a análise da equação estrutural, foram conduzidas duas análises complementares: (i) análise multigrupos (PLS-MGA), e (ii) análise do discurso do sujeito coletivo (DSC). A primeira teve como objetivo verificar se os padrões de relação entre os construtos se mantinham consistentes entre os grupos “Gênero”, “Curso”, “Tipo de Curso” e “Trabalha”. Enquanto a segunda análise, buscou complementar os resultados quantitativos por meio de uma interpretação qualitativa da percepção dos participantes sobre ambição acadêmica no contexto da pós-graduação.

##### 4.4.1 Análise multigrupos

Para realizar a análise PLS-MGA, empregou-se o método de invariância métrica dos construtos. De acordo com Henseler et al. (2016), esse método consiste em verificar se os parâmetros de mensuração dos construtos (como cargas fatoriais e pesos externos) permanecem

equivalentes entre os diferentes grupos analisados, por meio de três fases: (i) invariância configuracional, (ii) invariância composicional e (iii) invariância escalar. A primeira fase, refere-se à verificação de que a estrutura do modelo, ou seja, se o número de construtos e seus respectivos indicadores, é a mesma em todos os grupos. Essa etapa, considerada qualitativa, assegura que os respondentes de diferentes grupos compreendem os construtos da mesma forma e que o modelo possui a mesma configuração estrutural.

Por outro lado, a segunda fase tem como objetivo confirmar se os construtos latentes são formados de maneira semelhante entre os grupos, ou seja, se os pesos atribuídos aos indicadores para compor cada construto permanecem consistentes. Para isso, é necessário avaliar a correlação entre os escores dos construtos obtidos em cada grupo, por meio do procedimento de permutação (*Permutation Test*), que permite verificar se as diferenças observadas nas cargas fatoriais são estatisticamente significativas (Hair et al., 2022). Caso as diferenças não sejam significativas, considera-se que há invariância composicional, indicando que os construtos são interpretados e mensurados de forma equivalente entre os grupos.

Por fim, a terceira fase, busca confirmar se as médias e variâncias dos escores latentes são comparáveis entre os grupos. Para Hair et al. (2022) essa etapa é importante para garantir que eventuais diferenças observadas nos resultados não sejam decorrentes de distorções na mensuração, mas sim de variações reais entre os grupos analisados. Assim, caso as três fases apresentem níveis adequados de invariância, é possível concluir que as diferenças observadas entre os grupos refletem variações reais nos construtos e não inconsistências de mensuração.

Dessa forma, considerando os dados sociodemográficos da amostra, optou-se por iniciar a análise das invariâncias pelo grupo “Gênero”, composto pelos respondentes do gênero Feminino e Masculino. A escolha desse agrupamento se justifica tanto pela sua relevância teórica em estudos comportamentais (Buunk et al., 2020; Pulford et al., 2018) quanto pelo equilíbrio proporcional entre os participantes de ambos os grupos, o que contribui para maior robustez estatística do procedimento. Assim, os resultados da avaliação das invariâncias (realizada a partir do teste MICOM) foram organizados e apresentados na Tabela 15, subdividida cada fase em quatro painéis (A, B, C e D).

**Tabela 15**  
*Mensuração da invariância grupo “Gênero”*

Painel A - Fase 1: Invariância configuracional	
<i>Composite</i>	<b>De acordo?</b>
AER	Sim
ACP	Sim

AAF	Sim
OCS Semelhante	Sim
OCS Ascendente	Sim
OCS Descendente	Sim

**Painel B - Fase 2: Invariância composicional**

<i>Composite</i>	<b>Valor c de correção (=1)</b>	<b>IC [95%]</b>	<b>p-valor de permutação</b>	<b>De acordo?</b>
AER	0,998	0,987	0,793	Sim
ACP	0,984	0,982	0,065	Sim
AAF	0,986	0,977	0,188	Sim
OCS Semelhante	0,982	0,916	0,546	Sim
OCS Ascendente	0,997	0,964	0,937	Sim
OCS Descendente	0,854	0,051	0,492	Sim

**Painel C - Fase 3: Invariância escalar (valores médios)**

<i>Composite</i>	<b>Diferença do valor médio (=0)</b>	<b>IC [97,5%]</b>	<b>p-valor de permutação</b>	<b>Valores médios iguais?</b>
AER	0,096	0,180	0,294	Sim
ACP	-0,025	0,191	0,792	Sim
AAF	-0,088	0,185	0,35	Sim
OCS Semelhante	0,164	0,180	0,08	Sim
OCS Ascendente	-0,080	0,174	0,405	Sim
OCS Descendente	-0,090	0,172	0,319	Sim

**Painel D - Fase 3: Invariância escalar (variâncias)**

<i>Composite</i>	<b>Diferença do valor médio (=0)</b>	<b>IC [97,5%]</b>	<b>p-valor de permutação</b>	<b>Valores médios iguais?</b>
AER	-0,13	0,393	0,562	Sim
ACP	0,086	0,385	0,648	Sim
AAF	0,063	0,317	0,691	Sim
OCS Semelhante	-0,195	0,333	0,243	Sim
OCS Ascendente	-0,005	0,326	0,978	Sim
OCS Descendente	-0,008	0,199	0,943	Sim

Nota 1: o grupo Gênero é composto por “Feminino” e “Masculino”.

Nota 2: *composites* referem-se a variáveis latentes formadas por combinações lineares ponderadas de seus indicadores e IC significa “Intervalo de confiança”.

Nota 3: questionamento “De acordo?” refere-se a análise dos pressupostos indicados por Hensler et al. (2016).

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Conforme apresentado na Tabela 15, a invariância configuracional (Painel A) foi confirmada, uma vez que os mesmos itens foram empregados para medir cada construto nos dois grupos analisados (Feminino e Masculino). Esse resultado assegura que a estrutura do modelo permanece idêntica entre os grupos, atendendo à primeira etapa do procedimento de invariância. Em relação à invariância composicional (Painel B), Hensler et al. (2016) destacam que sua confirmação requer que o valor *c* de correlação seja próximo de 1 e que o *p*-valor da permutação seja superior a 0,05. Assim, de acordo com os resultados, todos os construtos

(*composites*) apresentaram valores de  $c$  muito próximos de 1, variando entre 0,854 e 0,998, e todos os  $p$ -valores foram maiores que 0,05. Esses achados indicam suporte à invariância composicional para todos os construtos dentro do grupo “Gênero”.

Na etapa seguinte, avaliou-se a invariância escalar, o qual os resultados estão apresentados nos Painéis C (valores médios) e D (variâncias). Conforme explicam Hair et al. (2022), essa fase verifica se as médias e variâncias dos escores latentes são equivalentes entre os grupos. Para que a invariância escalar seja confirmada, as diferenças médias devem ser próximas de 0 e os  $p$ -valores do teste de permutação devem exceder 0,05. Diante disso, os resultados da Tabela 15 mostram que tanto as médias quanto as variâncias apresentaram  $p$ -valores superiores a esse limite, evidenciando ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Assim, foi possível confirmar a invariância escalar total, garantindo que eventuais diferenças entre os grupos não são decorrentes de vieses de mensuração, mas sim de variações reais nos construtos latentes.

Diante dessas confirmações, procedeu-se à aplicação do PLS-MGA, com o objetivo de comparar as relações estruturais entre os grupos Feminino e Masculino e identificar possíveis diferenças estatisticamente significativas nos caminhos do modelo. Os resultados foram apresentados na Tabela 16.

**Tabela 16**  
*Análise multigrupo de “Gênero”*

<i>Relação</i>	$\beta$ <i>Feminino</i>	$\beta$ <i>Masculino</i>	<i>Diferença</i>	<i>p-valor</i>	<i>Conclusão</i>
OCS Semelhante > AER	0,147	0,139	0,009	0,930	Não confirmada
OCS Semelhante > ACP	-0,010	0,022	-0,032	0,800	Não confirmada
OCS Semelhante > AAF	0,036	0,150	-0,114	0,368	Não confirmada
OCS Ascendente > AER	0,099	0,078	0,021	0,888	Não confirmada
OCS Ascendente > ACP	0,348	0,260	0,088	0,419	Não confirmada
OCS Ascendente > AAF	0,287	0,060	0,227	<b>0,049</b>	Confirmada
OCS Descendente > AER	-0,127	-0,016	-0,110	0,547	Não confirmada
OCS Descendente > ACP	-0,017	-0,099	0,082	0,550	Não confirmada
OCS Descendente > AAF	-0,055	0,082	-0,137	0,483	Não confirmada

Nota 1:  $\beta$  refere-se ao coeficiente estrutural.

Nota 2: Diferença refere-se a subtração entre o  $\beta$  Feminino e o  $\beta$  Masculino.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

De acordo com a Tabela 16, observa-se que a maioria das relações não apresentou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ( $p$ -valor > 0,05). Esses dados demonstraram que as relações estruturais do modelo, em geral, se mantêm estáveis entre o gênero Feminino e Masculino. No entanto, uma exceção pode ser observada na relação OCS Ascendente e a AAF, cujo o  $p$ -valor entre grupos foi de 0,049, indicando diferença

estatisticamente significativa entre os coeficientes estruturais do grupo Feminino ( $\beta = 0,287$ ) e do grupo Masculino ( $\beta = 0,060$ ). Essa diferença sugere que a relação entre a comparação com pessoas “bem-sucedidas” e a tendência de antecipar o futuro da ambição é mais forte entre as mulheres do que entre os homens.

Para Buunk et al. (2020), as diferenças de gênero são relevantes na análise da OCS, pois a literatura indica que homens tendem a comparar suas habilidades e desempenhos, enquanto mulheres se concentram em comparar opiniões e experiências. Isso implica em dizer que as mulheres realizam comparações de natureza mais social e emocional, voltadas à interpretação e internalização das experiências alheias, ao passo que os homens tendem a realizar comparações de caráter competitivo e voltadas ao desempenho.

Além disso, o estudo de Pulford et al. (2018) mostrou que, no contexto educacional, as alunas tendem a escolher como referência pessoas mais competentes, sobretudo em áreas percebidas como difíceis ou associadas a estereótipos masculinos. Já os alunos recorrem com mais frequência às comparações descendentes, independentemente da situação. Segundo os autores, isso ocorre porque homens e mulheres utilizam as comparações sociais com propósitos psicológicos diferentes: as mulheres buscam orientação e modelos para melhorar seu estado atual, enquanto os homens utilizam comparações com indivíduos menos competentes para proteger ou reforçar sua autoeficácia.

Assim, com base nos dados encontrados, é possível argumentar que ao se compararem com pares “bem-sucedidos”, as pós-graduandas tendem a utilizar essas referências como modelos para definir metas e planejar seus próximos passos acadêmicos e profissionais. Esse padrão indica que a OCS Ascendente desempenha um papel mais inspirador, motivador e estratégico para as mulheres, influenciando diretamente sua capacidade de projetar o futuro e antecipar cenários. Entre os homens, por outro lado, essa relação parece menos expressiva, possivelmente porque as comparações ascendentes não cumprem a mesma função emocional e motivacional, dado que suas comparações são mais frequentemente orientadas à manutenção da autoeficácia por meio de referências inferiores.

Desse modo, a diferença estatisticamente significativa entre o grupo analisado reforça que a comparação com indivíduos mais bem-sucedidos opera, para as mulheres, como um mecanismo cognitivo que impulsiona a formulação da ambição acadêmica na pós-graduação da área de negócios, enquanto para os homens esse efeito foi considerado menor.

Na sequência, foram analisados os parâmetros de mensuração considerando o grupo “Curso”. Cabe esclarecer que, embora os cursos de Administração de Empresas e Pública e Contabilidade estejam vinculados à mesma área 27 da CAPES, a literatura aponta diferenças

relevantes no perfil de seus estudantes, como: formação e experiências profissionais prévias (Bolotnyy et al., 2022), expectativas de carreiras distintas (Carneiro et al., 2023) e estilos de aprendizagens diferenciados (Santos et al., 2017). Assim, considerando que essas diferenças podem influenciar a forma como os indivíduos percebem e utilizam as comparações sociais tornou-se pertinente avaliar os resultados separadamente por curso, a fim de identificar padrões específicos e eventuais divergências entre os grupos.

Diante disso, optou-se por agrupar os cursos de Administração de Empresas e Administração Pública na categoria “Administração” e compará-los com os cursos de Contabilidade, conforme dados da Tabela 17.

**Tabela 17**

*Mensuração da invariância grupo “Curso”*

<b>Painel A - Fase 1: Invariância configuracional</b>				
<i>Composite</i>	<b>De acordo?</b>			
<b>AER</b>	Sim			
<b>ACP</b>	Sim			
<b>AAF</b>	Sim			
<b>OCS Semelhante</b>	Sim			
<b>OCS Ascendente</b>	Sim			
<b>OCS Descendente</b>	Sim			
<b>Painel B - Fase 2: Invariância composicional</b>				
<i>Composite</i>	<b>Valor c de correção (=1)</b>	<b>IC [95%]</b>	<b>p-value de permutação</b>	<b>De acordo?</b>
<b>AER</b>	0,948	0,973	0,024	Não
<b>ACP</b>	0,996	0,953	0,721	Sim
<b>AAF</b>	0,996	0,927	0,834	Sim
<b>OCS Semelhante</b>	0,969	0,445	0,512	Sim
<b>OCS Ascendente</b>	0,986	0,632	0,667	Sim
<b>OCS Descendente</b>	0,912	0,175	0,537	Sim
<b>Painel C - Fase 3: Invariância escalar (valores médios)</b>				
<i>Composite</i>	<b>Diferença do valor médio (=0)</b>	<b>IC [97,5%]</b>	<b>p-value de permutação</b>	<b>Valores médios iguais?</b>
<b>AER</b>	-0,268	0,312	0,082	Sim
<b>ACP</b>	-0,095	0,324	0,574	Sim
<b>AAF</b>	-0,207	0,321	0,184	Sim
<b>OCS Semelhante</b>	-0,120	0,316	0,436	Sim
<b>OCS Ascendente</b>	-0,136	0,313	0,401	Sim
<b>OCS Descendente</b>	-0,037	0,320	0,803	Sim
<b>Painel D - Fase 3: Invariância escalar (variâncias)</b>				
<i>Composite</i>	<b>Diferença do valor médio (=0)</b>	<b>IC [97,5%]</b>	<b>p-value de permutação</b>	<b>Valores médios iguais?</b>

<b>AER</b>	0,440	0,857	0,247	Sim
<b>ACP</b>	0,109	0,797	0,770	Sim
<b>AAF</b>	0,646	0,703	0,038	Não
<b>OCS Semelhante</b>	0,143	0,668	0,599	Sim
<b>OCS Ascendente</b>	-0,001	0,643	0,999	Sim
<b>OCS Descendente</b>	-0,109	0,442	0,591	Sim

Nota 1: o grupo Curso é composto por “Administração” e “Contabilidade”.

Nota 2: *composites* referem-se a variáveis latentes formadas por combinações lineares ponderadas de seus indicadores e IC significa “Intervalo de confiança”.

Nota 3: questionamento “De acordo?” refere-se a análise dos pressupostos indicados por Hensler et al. (2016).

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A Tabela 17 indica que a invariância configuracional (Painel A) foi plenamente atendida, assegurando que a estrutura dos construtos permaneceu idêntica entre os grupos de cursos analisados (“Administração” e “Contabilidade”). Isto confirma que ambos os grupos compreendem os construtos de forma semelhante e que a comparação entre eles é metodologicamente válida.

No entanto, ao avançar para a análise da invariância composicional (Painel B), observa-se que o *composite* AER não apresentou suporte à invariância, dado que seu p-valor de permutação ficou abaixo de 0,05 ( $p = 0,024$ ). Esse resultado sugere que, especificamente para dimensão Esforço de Realização, a forma como os indicadores se combinam para formar o construto pode diferir entre os dois grupos de cursos. Por outro lado, todos os demais construtos apresentaram valores de  $c$  de correção próximos de 1 e p-valores superiores a 0,05, indicando que, para esses casos, a invariância composicional é confirmada.

De acordo com Hair et al. (2022), quando existem diferenças na invariância composicional, o ideal é examinar detalhadamente as cargas fatoriais de cada indicador nos grupos analisados, a fim de identificar quais itens contribuem para a não equivalência do construto. Isso permite compreender se as discrepâncias refletem diferenças substantivas no entendimento do construto entre os grupos ou se são resultado de variações metodológicas.

No entanto, ao analisar o modelo estrutural por grupos, todas as variáveis apresentaram cargas fatoriais consideradas adequadas ( $> 0,580$ ), indicando que, apesar da não invariância composicional do AER, os indicadores individuais ainda mantêm relacionamentos consistentes com o construto em cada grupo. Isso sugere que a falta de invariância composicional pode estar relacionada à combinação específica dos indicadores, e não à qualidade ou validade dos próprios itens.

Dessa forma, Hensler et al. (2016) afirmam que, quando a invariância composicional não é totalmente confirmada para um construto, é recomendável prosseguir com a análise

comparativa dos demais construtos que apresentem invariância, mantendo a robustez metodológica do estudo. Diante disso, os resultados indicaram que, embora seja necessário cuidado ao interpretar o AER entre cursos, as demais relações estruturais e comparações de construtos podem ser consideradas confiáveis e metodologicamente consistentes.

Assim, foi realizada a análise da invariância escalar, apresentada no Painel C da Tabela 17 e identificou que tanto os valores médios quanto as variâncias dos construtos apresentam p-valores acima de 0,05 na maior parte dos casos, indicando ausência de diferenças significativas entre os grupos. A única exceção refere-se à variância do construto AAF, cujo p-valor foi de 0,038, demonstrando que este construto não apresenta invariância escalar completa. Isso significa que a dispersão dos escores latentes de AAF difere significativamente entre os cursos de “Administração” e de “Contabilidade”, o que pode sinalizar a existência de maior heterogeneidade no modo como os estudantes de um dos grupos manifestam o comportamento de antecipação do futuro.

Apesar disso, o conjunto dos resultados permite afirmar que há um nível razoável de equivalência nas medidas entre os grupos de cursos, possibilitando a realização da PLS-MGA, desde que interpretada com a devida cautela nos construtos AER e AAF (Henseler et al., 2016). Sendo assim, procedeu-se com a avaliação das relações estruturais entre os grupos, buscando identificar se as diferenças observadas são estatisticamente significativas e os seus resultados foram descritos na Tabela 18.

**Tabela 18**  
*Análise multigrupo de “Curso”*

<i>Relação</i>	<i><math>\beta</math> Administração</i>	<i><math>\beta</math> Contabilidade</i>	<i>Diferença</i>	<i>p-valor</i>	<i>Conclusão</i>
OCS Semelhante > AER	0,125	0,349	-0,224	0,503	Não confirmada
OCS Semelhante > ACP	0,000	-0,184	0,184	0,440	Não confirmada
OCS Semelhante > AAF	0,046	0,001	0,045	0,954	Não confirmada
OCS Ascendente > AER	0,090	0,086	0,004	0,958	Não confirmada
OCS Ascendente > ACP	0,278	0,367	-0,089	0,600	Não confirmada
OCS Ascendente > AAF	0,208	0,219	-0,011	0,907	Não confirmada
OCS Descendente > AER	-0,044	-0,187	0,143	0,570	Não confirmada
OCS Descendente > ACP	-0,043	0,346	-0,389	0,074	Não confirmada
OCS Descendente > AAF	0,009	0,207	-0,198	0,499	Não confirmada

Nota 1:  $\beta$  refere-se ao coeficiente estrutural.

Nota 2: Diferença refere-se à subtração entre o  $\beta$  Administração e o  $\beta$  Contabilidade.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Com relação à análise multigrupos descrito na Tabela 18, é possível observar que nenhuma das diferenças entre os coeficientes estruturais dos cursos de “Administração” e “Contabilidade” apresentou significância estatística (p-valores > 0,05). Isso indica que, para

todas as relações testadas não há evidências de que os grupos se comportem de maneira diferentemente significativa. Assim, apesar de algumas particularidades identificadas na invariância composicional do AER e na invariância escalar do AAF, as estruturas relacionais globais entre os construtos se mantêm estáveis entre os cursos. Esses resultados, de cunho exploratório, sugerem que os efeitos das direções da OCS sobre os construtos dependentes (AER, ACP e AAF) não são significativamente moderados pelo curso, indicando consistência nos padrões relacionais entre os grupos de Administração e Contabilidade.

Em seguida, buscou-se analisar as diferenças entre o grupo “Tipo de Curso”, composto pelas variáveis “Mestrado” e “Doutorado” (Tabela 19). Cabe destacar que optou-se por agrupar as modalidades acadêmico e profissional em cada um desses níveis, uma vez que, conforme recomendam Hair et al. (2022), o MGA requer tamanhos amostrais adequados por grupo para garantir estabilidade das estimativas e evitar vieses decorrentes de subgrupos excessivamente reduzidos. Assim, considerando que na variável Doutorado Profissional (DP) havia apenas 17 respostas (conforme dados apresentados na seção 4.1), a manutenção desse subgrupo de forma isolada poderia comprometer a precisão das estimativas e a confiabilidade dos resultados.

**Tabela 19**

*Mensuração da invariância grupo “Tipo de Curso”*

<b>Painel A - Fase 1: Invariância configuracional</b>				
<i>Composite</i>	<b>De acordo?</b>			
<b>AER</b>	Sim			
<b>ACP</b>	Sim			
<b>AAF</b>	Sim			
<b>OCS Semelhante</b>	Sim			
<b>OCS Ascendente</b>	Sim			
<b>OCS Descendente</b>	Sim			
<b>Painel B - Fase 2: Invariância composicional</b>				
<i>Composite</i>	<b>Valor c de correção (=1)</b>	<b>IC [95%]</b>	<b>p-value de permutação</b>	<b>De acordo?</b>
<b>AER</b>	0,988	0,984	0,085	Sim
<b>ACP</b>	0,991	0,980	0,240	Sim
<b>AAF</b>	0,995	0,975	0,715	Sim
<b>OCS Semelhante</b>	0,977	0,854	0,463	Sim
<b>OCS Ascendente</b>	0,997	0,960	0,969	Sim
<b>OCS Descendente</b>	0,397	0,147	0,108	Sim
<b>Painel C - Fase 3: Invariância escalar (valores médios)</b>				
<i>Composite</i>	<b>Diferença do valor médio (=0)</b>	<b>IC [97,5%]</b>	<b>p-value de permutação</b>	<b>Valores médios iguais?</b>
<b>AER</b>	0,088	0,188	0,367	Sim
<b>ACP</b>	-0,025	0,187	0,794	Sim

<b>AAF</b>	0,088	0,178	0,350	Sim
<b>OCS Semelhante</b>	-0,115	0,193	0,246	Sim
<b>OCS Ascendente</b>	-0,115	0,173	0,241	Sim
<b>OCS Descendente</b>	0,006	0,191	0,941	Sim

**Painel D - Fase 3: Invariância escalar (variâncias)**

<i>Composite</i>	Diferença do valor médio (=0)	IC [97,5%]	p-value de permutação	Valores médios iguais?
<b>AER</b>	-0,346	0,411	0,112	Sim
<b>ACP</b>	-0,250	0,378	0,205	Sim
<b>AAF</b>	-0,434	0,315	0,007	Não
<b>OCS Semelhante</b>	0,232	0,321	0,182	Sim
<b>OCS Ascendente</b>	0,266	0,306	0,118	Sim
<b>OCS Descendente</b>	0,170	0,206	0,142	Sim

Nota 1: o grupo Tipo de Curso é composto por “Mestrado” e “Doutorado”.

Nota 2: *composites* referem-se a variáveis latentes formadas por combinações lineares ponderadas de seus indicadores e IC significa “Intervalo de confiança”.

Nota 3: questionamento “De acordo?” refere-se a análise dos pressupostos indicados por Hensler et al. (2016).  
Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Com base nos dados apresentados na Tabela 19, observa-se que a invariância configuracional (Painel A) foi plenamente atendida para todos os construtos. Com relação à invariância composicional (Painel B), verifica-se que todos os construtos apresentaram valores de  $c$  de correção próximos de 1 e p-valores de permutação acima de 0,05, evidenciando que a forma como os indicadores se combinam para compor cada construto é estatisticamente equivalente entre os grupos. No Painel C, referente à invariância escalar baseada nos valores médios, todos os construtos apresentaram p-valores superiores a 0,05, indicando ausência de diferenças significativas entre os valores médios dos escores latentes. Isso sugere que estudantes de Mestrado e Doutorado não diferem significativamente nos níveis médios de AER, ACP, AAF e nas três dimensões de OCS.

Por fim, o Painel D apresenta a análise da invariância escalar com base nas variâncias dos escores latentes. Observa-se que apenas o construto AAF apresentou p-valor inferior a 0,05 ( $p = 0,007$ ), indicando que suas variâncias diferem significativamente entre os grupos. Esse resultado aponta que um dos grupos pode apresentar maior heterogeneidade na manifestação de comportamentos relacionados à antecipação do futuro, o que deve ser considerado ao interpretar comparações de médias envolvendo esse construto (Hair et al., 2022). Ainda que essa diferença não impeça a realização da análise multigrupo, ela exige cautela ao interpretar efeitos estruturais que envolvam o AAF.

Assim, considerando essas confirmações e resultados, rodou-se novamente a PLS-MGA e os dados do grupo “Tipo de Curso” foram incluídos na Tabela 20.

**Tabela 20**  
*Análise multigrupo de “Tipo de Curso”*

<i>Relação</i>	<i><math>\beta</math> Doutorado</i>	<i><math>\beta</math> Mestrado</i>	<i>Diferença</i>	<i>p-valor</i>	<i>Conclusão</i>
OCS Semelhante > AER	0,044	0,190	-0,146	0,432	Não confirmada
OCS Semelhante > ACP	0,098	-0,006	0,104	0,470	Não confirmada
OCS Semelhante > AAF	0,169	0,096	0,073	0,664	Não confirmada
OCS Ascendente > AER	0,178	0,081	0,097	0,565	Não confirmada
OCS Ascendente > ACP	0,279	0,283	-0,004	0,993	Não confirmada
OCS Ascendente > AAF	0,205	0,181	0,024	0,864	Não confirmada
OCS Descendente > AER	-0,076	-0,182	0,106	0,568	Não confirmada
OCS Descendente > ACP	-0,022	-0,116	0,094	0,549	Não confirmada
OCS Descendente > AAF	-0,001	-0,176	0,175	0,392	Não confirmada

Nota 1:  $\beta$  refere-se ao coeficiente estrutural.

Nota 2: Diferença refere-se à subtração entre o  $\beta$  Doutorado e o  $\beta$  Mestrado.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Considerando os dados da Tabela 20, observa-se que nenhuma das diferenças entre os coeficientes estruturais dos grupos “Mestrado” e “Doutorado” apresentou significância estatística ( $p$ -valores  $> 0,05$ ). Tal achado indica que, para todas as relações testadas não há evidências de que o tipo de formação acadêmica exerça influência significativa sobre os padrões relacionais do modelo. Apesar da variável AAF ter apresentado diferença significativa em suas variâncias na análise de invariância escalar, os resultados da PLS-MGA mostraram que essa heterogeneidade não se traduziu em alterações significativas nos coeficientes estruturais entre os grupos. Dessa forma, para fins de interpretação do modelo, pode-se afirmar que os efeitos das direções da OCS sobre as variáveis dependentes (AER, ACP e AAF) são consistentes e comparáveis entre estudantes de Mestrado e Doutorado.

Como última análise, optou-se por selecionar o grupo “Trabalha”, classificando como “Sim” os discentes que exercem atividade laboral e como “Não” aqueles que não exercem (Tabela 21). A escolha desse agrupamento fundamenta-se na possibilidade de diferenças na percepção dos estudantes, uma vez que a literatura aponta que a necessidade de conciliar trabalho e estudo tende a impactar o engajamento acadêmico (Pinzón et al., 2020), reduzir o tempo disponível para as atividades da pós-graduação (Cortela et al., 2022) e influenciar a autoestima e as expectativas de sucesso (Meurer et al., 2020).

**Tabela 21**  
*Mensuração da invariância grupo “Trabalha”*

<b>Painel A - Fase 1: Invariância configuracional</b>	
<i>Composite</i>	<b>De acordo?</b>
<b>AER</b>	Sim
<b>ACP</b>	Sim

AAF	Sim
OCS Semelhante	Sim
OCS Ascendente	Sim
OCS Descendente	Sim

**Painel B - Fase 2: Invariância composicional**

<i>Composite</i>	Valor c de correção (=1)	IC [95%]	p-value de permutação	De acordo?
AER	0,998	0,981	0,828	Sim
ACP	0,998	0,969	0,895	Sim
AAF	0,970	0,966	0,071	Sim
OCS Semelhante	0,947	0,715	0,288	Sim
OCS Ascendente	0,986	0,871	0,482	Sim
OCS Descendente	0,934	0,092	0,662	Sim

**Painel C - Fase 3: Invariância escalar (valores médios)**

<i>Composite</i>	Diferença do valor médio (=0)	IC [97,5%]	p-value de permutação	Valores médios iguais?
AER	-0,105	0,230	0,384	Sim
ACP	0,046	0,245	0,726	Sim
AAF	-0,058	0,246	0,669	Sim
OCS Semelhante	0,037	0,204	0,754	Sim
OCS Ascendente	0,236	0,223	0,037	Não
OCS Descendente	-0,109	0,231	0,354	Sim

**Painel D - Fase 3: Invariância escalar (variâncias)**

<i>Composite</i>	Diferença do valor médio (=0)	IC [97,5%]	p-value de permutação	Valores médios iguais?
AER	0,099	0,567	0,726	Sim
ACP	-0,072	0,579	0,768	Sim
AAF	0,407	0,482	0,069	Sim
OCS Semelhante	-0,146	0,427	0,460	Sim
OCS Ascendente	-0,387	0,457	0,053	Não
OCS Descendente	0,003	0,280	0,0983	Sim

Nota 1: o grupo Trabalha é composto por “Sim” e “Não”.

Nota 2: *composites* referem-se a variáveis latentes formadas por combinações lineares ponderadas de seus indicadores e IC significa “Intervalo de confiança”.

Nota 3: questionamento “De acordo?” refere-se a análise dos pressupostos indicados por Henseler et al. (2016).

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Com base nos resultados apresentados na Tabela 21, observa-se que as duas primeiras fases, invariância configuracional (Painel A) e invariância composicional (Painel B), foram confirmadas para todos os *composites* do agrupamento “Trabalha”, indicando que a estrutura dos construtos e a forma como os indicadores se combinam permanecem equivalentes entre os grupos (Henseler et al., 2016). Por outro lado, na Fase 3 que avalia a invariância escalar, a equivalência dos valores médios (Painel C) e das variâncias (Painel D) não foram totalmente

confirmadas. Em particular, o construto “OCS Ascendente” apresentou diferenças significativas tanto nos valores médios ( $p$ -valor = 0,037) quanto nas variâncias ( $p$ -valor = 0,053), sugerindo possível heterogeneidade entre os grupos “Sim” e “Não”. Embora o  $p$ -valor da variância esteja próximo do limite recomendado ( $> 0,05$ ), a diferença dos valores médios é expressiva e diferente de zero, confirmando que existe uma diferença relevante nas médias do construto “OCS Ascendente” entre os estudantes que trabalham e os que não trabalham.

Diante desse cenário, e seguindo as recomendações de Henseler et al. (2016) quanto à necessidade de cautela na interpretação de variáveis heterogêneas, a análise PLS-MGA foi realizada novamente e os seus resultados foram apresentados na Tabela 22.

**Tabela 22**  
*Análise multigrupo de “Trabalha”*

<i>Relação</i>	<i><math>\beta</math> Sim</i>	<i><math>\beta</math> Não</i>	<i>Diferença</i>	<i>p-valor</i>	<i>Conclusão</i>
OCS Semelhante > AER	0,142	0,199	-0,057	0,754	Não confirmada
OCS Semelhante > ACP	-0,023	0,215	-0,238	0,116	Não confirmada
OCS Semelhante > AAF	0,044	0,311	-0,267	0,123	Não confirmada
OCS Ascendente > AER	0,088	0,090	-0,002	0,990	Não confirmada
OCS Ascendente > ACP	0,292	0,195	0,097	0,483	Não confirmada
OCS Ascendente > AAF	0,243	0,000	0,243	0,154	Não confirmada
OCS Descendente > AER	-0,031	-0,171	0,140	0,596	Não confirmada
OCS Descendente > ACP	-0,005	-0,120	0,115	0,562	Não confirmada
OCS Descendente > AAF	-0,015	0,063	-0,078	0,761	Não confirmada

Nota 1:  $\beta$  refere-se ao coeficiente estrutural.

Nota 2: Diferença refere-se à subtração entre o  $\beta$  Sim e o  $\beta$  Não.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A Tabela 22 mostra que para todas as relações estruturais analisadas, os coeficientes  $\beta$  diferem entre os grupos “Sim” e “Não”, porém nenhuma das diferenças alcançou significância estatística ( $p$ -valor  $> 0,05$ ). Isso indica que, apesar das variações nos coeficientes, não há evidências suficientes para afirmar que as trajetórias estruturais diferem de forma relevante entre os estudantes que trabalham e os que não trabalham.

Especificamente, mesmo o construto “OCS Ascendente”, que apresentou heterogeneidade nas médias na análise de invariância escalar, não mostrou diferenças significativas nas relações estruturais com AER, ACP e AAF entre os grupos. Assim, embora tenha divergências nas médias, essas diferenças não se traduzem em alterações significativas nas relações do modelo estrutural, sugerindo que os efeitos do trabalho sobre as direções da OCS e as dimensões da ambição acadêmica são relativamente consistentes entre os grupos.

#### 4.4.2 Análise do Discurso do Sujeito Coletivo

Após a análise multigrupo, procedeu-se à análise do DSC com base nas respostas à questão aberta sobre ambição acadêmica (AMB23 – “Quando pensa em ambição no contexto acadêmico, qual é a sua percepção ou entendimento sobre esse conceito?”). Inicialmente, por meio de uma leitura preliminar, foram identificadas e organizadas as expressões-chave presentes nas 435 respostas, destacando trechos literais que sintetizam a essência das percepções dos participantes sobre a ambição acadêmica. Nesse momento, foram excluídas respostas que não abordavam uma definição clara sobre o tema, como “não”, “nenhuma” e “não tenho entendimento sobre o assunto”. Após esse filtro, foram consideradas 421 respostas válidas para as próximas etapas.

Em seguida, essas expressões foram agrupadas por similaridade de sentido, permitindo a formulação das ideias centrais (Figura 11), conforme os pressupostos apresentados na seção de técnicas de análise (seção 3.4).

**Figura 11**

*Categorização das ideias centrais*

Ideias centrais	Qtd	Exemplo de expressões
Esforço de realização	159	“Penso sobre a <b>dedicação para estar sempre em dia com os estudos, buscar participar das aulas de forma competente e alcançar boas notas</b> ”
		“ <b>Ambição seria buscar crescer, evoluir, galgar novas oportunidades e desafios</b> ”
		“ <b>Acredito que sejam pessoas que sabem o que querem e se dedicam em cumprir o que é requerido para chegarem lá, independentemente do nível do desafio</b> ”
Competitividade	146	“ <b>Buscar sempre se destacar</b> ”
		“ <b>Ter trabalhos reconhecidos, atingir graus altos de titulação e ter um bom cargo como pesquisador, com um alto retorno financeiro. Chefiar grupos de estudos e novos projetos</b> ”
		“ <b>Publicação de artigos e ser referência em determinada área</b> ”
Tendência de Antecipar o Futuro	59	“ <b>Fazer uma tese relevante, que seja replicada, que tenha boa avaliação, chame a atenção e continuar os estudos publicando artigos e fazendo doutorado para poder concorrer a uma vaga de professor universitário no futuro</b> ”
		“ <b>Ter metas desafiadoras</b> ”
		“ <b>Crescer profissionalmente, concluir o mestrado e ingressar no doutorado</b> ”
Desabafo	41	“ <b>O contexto acadêmico demonstrou ser tão desafiador quanto o contexto corporativo, com metas para produção de artigo e tempos reduzidos. Entendo que não há mais tanta abertura para estudos de qualidade que não tenham a variável tempo e produção envolvido. Por mais que seja uma instituição pública o sistema é o mesmo e o que rege é a produção e entrega</b> ”
		“ <b>Pode ser usada como justificativa para deslealdade e falta de ética</b> ”
		“ <b>A visão acadêmica brasileira ainda tem uma posição muito direcionada, exclusivamente, para a própria academia. Me preocupa, em diversos momentos, que o nosso modelo não seja mais focado no mercado. Afinal de contas, temos que retribuir para a sociedade, o custo que geramos</b> ”
Outros construtos	16	“ <b>Diversificado, com especificidades individuais, distante da realidade</b> ”
		“ <b>Impacto positivo na sociedade de forma consistente e sustentável</b> ”
		“ <b>Considero que o essencial é adquirir conhecimento e conseguir colocar ele em prática de forma que possa contribuir com a sociedade que estou inserida. Ambição é ter mais conhecimento que possa ser aplicável, para mim</b> ”

Fonte: Dados da pesquisa.

A Figura 11, mostra de maneira preliminar, que a maior parte dos participantes associa a ambição acadêmica ao esforço de realização (37,8%), seguido pela competitividade (34,7%), tendência de antecipar o futuro (14,0%), desabafo sobre o contexto acadêmico (9,7%) e outros construtos (3,8%). Esses resultados indicam de forma preliminar que, para a maioria dos respondentes, a ambição acadêmica está intimamente relacionada à dedicação, ao alcance de objetivos, ao desempenho, conquista de espaços e reconhecimento, mas também há uma parcela significativa de percepções que refletem críticas ou preocupações com o ambiente acadêmico.

Principalmente, com relação às ideias consideradas “desabafos” e “outros construtos”, observa-se que alguns participantes atribuem à ambição acadêmica sentidos que extrapolam a maneira como ela abordada nessa tese. Nesses casos, surgiram respostas que evidenciaram tensões, frustrações e inquietações diante das exigências institucionais, da pressão por produtividade e da percepção de desalinhamento entre a academia e demandas sociais mais amplas. Embora representem uma proporção menor do total de respostas, essas manifestações são relevantes por revelarem aspectos importantes sobre como a ambição é vivenciada e interpretada na pós-graduação da área de negócios.

Assim, considerando os procedimentos da etapa seguinte, foram identificadas as ancoragens (Figura 12), correspondentes às crenças, valores e princípios subjacentes às falas, os quais revelam as dimensões simbólicas e sociais que estruturam o entendimento coletivo sobre a ambição acadêmica.

**Figura 12**

*Categorização das ancoragens*

Ancoragens	Qtd	Exemplo de expressões
Virtude	332	<i>“Ter ambição, se esforçar para alcançar os objetivos é importante, mas sempre respeitando o próximo. O verdadeiro progresso não deve acontecer às custas dos outros”</i>
		<i>“Para mim, ambição está mais direcionada ao desejo de aprimoramento pessoal e intelectual. Vejo como uma <b>motivação interna para avançar no conhecimento, superar minhas limitações e conquistar resultados positivos</b> decorrentes do meu esforço”</i>
		<i>“Buscar constantemente por <b>crescimento intelectual, superação pessoal e produção de conhecimento</b> que possa contribuir para a sociedade”</i>
Vício	80	<i>“Que <b>passa por cima de qualquer pessoa</b> para atingir seus objetivos acadêmicos”</i>
		<i>“Frequentemente o meio acadêmico, para atingir suas ambições, <b>esbarra na vaidade exagerada e caminha numa zona cinzenta de ética</b>. Logo é mais ganancioso do que ambicioso”</i>
Ambas	5	<i>“Entendo que a ambição <b>pode ser ambivalente</b>. Por um lado mais humanizado te faz ser melhor para ajudar os outros a melhorarem. Por um lado racional te leva a perseguir a uma incessante e até obsessiva demonstração de superioridade (ego), o que te ilude sobre o quanto isso pode lhe ser útil financeiramente”</i>

		<p><i>“A ambição em si pode ser remeter positiva e negativamente. Eu prefiro percebê-la como a busca por reconhecimento”</i></p> <p><i>“Penso que a ambição pode ser um motor positivo quando nos move a evoluir e a querer produzir coisas relevantes. Mas se estiver baseada apenas em comparação e desempenho, torna-se fonte de frustração. Quanto mais dependemos dos resultados para nos validarmos, maior o risco de sofrimento. Prefiro a ambição que se ancora no processo e não na performance”</i></p>
Sem ancoragem	4	<p><i>“Penso numa pessoa que abre mão de momentos com a família para focar nos estudos”</i></p> <p><i>“Todos que fazem capacitação têm alguma ambição, seja salarial ou acadêmica”</i></p> <p><i>“A visão acadêmica brasileira ainda tem uma posição muito direcionada, exclusivamente, para a própria academia. Me preocupa, em diversos momentos, que o nosso modelo não seja mais focado no mercado. Afinal de contas, temos que retribuir para a sociedade, o custo que geramos”</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base na Figura 12, observa-se que a percepção da ambição acadêmica também está fortemente ligada a questões éticas e morais. Dos participantes, 332 associaram a ambição à ancoragem “virtude”, revelando uma visão positiva e construtiva do conceito, relacionada ao esforço pessoal, ao crescimento intelectual e à contribuição para a sociedade; 80 a percebem como “vício”, atribuindo-lhe uma conotação negativa, ligada à competição exagerada, à vaidade e a impactos prejudiciais no ambiente acadêmico; 5 evidenciaram a ambivalência do conceito como ancoragem, destacando que a ambição pode simultaneamente impulsionar o crescimento e gerar riscos de frustração ou comportamentos competitivos excessivos; e 4 não apresentaram ancoragem clara, descrevendo situações ou observações sobre a ambição sem explicitar valores ou princípios subjacentes.

Com base nesses achados, foram elaborados o DSC, com o intuito de reunir em uma narrativa única e coerente, as ideias centrais convergentes, expressando de maneira fiel e articulada as representações sociais compartilhadas pelos participantes (Lefevre & Lefevre, 2006). Para isso, optou-se em criar três discursos distintos: (i) aqueles que veem a ambição como uma virtude, (ii) aqueles que veem a ambição como um vício e (iii) aqueles que veem como algo ambíguo (Figura 13).

### Figura 13

#### Discursos

<b>Discurso 1 – Ambição como “virtude”</b>
<p>Entendo que a ambição no contexto acadêmico, representa a busca constante por crescimento pessoal, intelectual e profissional. Significa buscar excelência nos estudos, superar desafios e, principalmente, contribuir com a sociedade a partir dos conhecimentos adquiridos.</p> <p>Considero que a dedicação aos estudos, a atualização e a participação nas aulas são formas para que eu possa atingir meus objetivos, que inclui finalizar a minha pós-graduação com qualidade, conquistar uma boa colocação como docente ou pesquisador (a), alcançar estabilidade profissional e tornar-me referência na minha área.</p> <p>Para mim, a ambição acadêmica está relacionada ao desejo de me aprimorar, de conquistar reconhecimento tanto intelectual quanto social e profissional. Não a vejo apenas como uma busca por status ou ganhos imediatos, mas</p>

como a construção de um legado, deixar uma contribuição relevante por meio da produção científica, da docência ou do impacto social.

Também desejo que meu trabalho seja valorizado, reconhecido e, quem sabe, divulgado em âmbito internacional, que eu possa ser convidada a compartilhar conhecimentos, realizar pesquisas inovadoras e influenciar positivamente outras pessoas e a comunidade científica.

Acredito que a ambição é uma motivação interna para avançar, superar minhas próprias limitações e não me acomodar.

Esforço-me para conquistar novos espaços e colaborar com meus pares, sempre respeitando os demais e evitando que meu progresso ocorra às custas de outras pessoas.

Reconheço, contudo, que a ambição acadêmica é algo individual e particular, que cada um tem sua própria meta, sonho ou objetivo.

#### **Discurso 2 – Ambição como “vício”**

Entendo que a ambição, em qualquer contexto, é fundamental para o crescimento pessoal e institucional. No entanto, no ambiente acadêmico, isso muitas vezes gera disputas de ego e conflitos de interesse.

Sinto que a ambição nesse ambiente é uma captura da subjetividade pelo capital neoliberal, tornando-se uma disputa constante e às vezes muito desleal.

A pós-graduação, hoje, se orienta por indicadores de produtividade, transformando o pesquisador em alguém cujo valor é medido por métricas, como artigos qualificados e recursos conquistados. Isso produz efeitos negativos, como: sofrimento psíquico, vaidade e até atitudes antiéticas.

Muitos destacam que é preciso buscar o equilíbrio, respeitar limites, valorizar o sentido ético das próprias ações e não deixar que a ambição extrapole para o egoísmo ou a desumanização das relações acadêmicas.

No entanto, na prática, não é isso que acontece. Esses ambientes se transformam em verdadeiras “fogueiras das vaidades”, onde disputas por espaço e status muitas vezes desequilibram a essência do aprender e do ensinar.

#### **Discurso 3 – Ambição como algo “ambíguo”**

Entendo que no ambiente acadêmico, a ambição assume diferentes formas e sentidos. Para muitos, ser ambicioso é buscar o melhor desempenho, almejar ser reconhecido pelo trabalho e por conquistas acadêmicas, querer ser o melhor acadêmico, publicar o melhor artigo, obter reconhecimento entre pares, professores e alunos, e galgar posições de destaque.

A dedicação, o esforço constante para evoluir, superar desafios, buscar conhecimento e fazer diferença positiva são motivações que impulsionam esse desejo. No entanto, reconheço que a ambição também pode gerar comparações prejudiciais e uma competitividade extenuante, levando alguns a agir pela vaidade e até ultrapassar limites éticos para conquistar reconhecimento e ascensão.

Algo que no contexto acadêmico é evidenciado pelas disputas de superioridade (ego) e pela busca incessante por reconhecimento, status ou destaque, muitas vezes em detrimento da colaboração, do aprendizado e do bem-estar coletivo.

Fonte: Dados da pesquisa.

O primeiro discurso evidencia que os pós-graduandos da área de negócios compreendem a ambição acadêmica como um fator relevante para o desenvolvimento profissional e intelectual, percebendo-a simultaneamente como um impulso individual de ascensão e como uma ferramenta de transformação pessoal e social. Essa concepção se aproxima da definição apresentada por Judge e Kammeyer-Mueller (2012, p. 759), que descrevem a ambição como um “esforço persistente e generalizado por sucesso, conquista e realização” e da definição de Hirschi e Spurk (2021a, p. 3) que a compreendem como “uma disposição pessoal (...) expressa numa série de domínios da vida”.

No entanto, diferentemente do que é enfatizado na literatura, os estudantes ressaltaram a importância de contribuir efetivamente para a coletividade, demonstrando uma preocupação social e ética de suas ações. Essa perspectiva pode ser explicada tanto pela missão das pós-graduações no Brasil – voltada à formação de profissionais críticos, éticos e comprometidos com o desenvolvimento científico, tecnológico e social do país (CAPES, 2025), quanto pela natureza prática e aplicada da área de negócios, que frequentemente exige soluções concretas para problemas organizacionais e sociais.

Conforme aponta o relatório de avaliação da área 27 de 2025, por estar diretamente vinculada ao mercado, a área de negócios tem o compromisso de alinhar a formação acadêmica às demandas sociais e econômicas, promovendo o desenvolvimento de competências técnicas e gerenciais capazes de gerar impacto positivo nas organizações e na sociedade (CAPES, 2025). Nesse sentido, a ambição acadêmica expressa pelos pós-graduandos parece estar relacionada também à relevância e à aplicabilidade do conhecimento produzido, reforçando a ideia de que o sucesso individual deve estar articulado ao progresso coletivo.

Outro aspecto destacado no primeiro discurso é a construção de um legado na profissão, entendido como o desejo de deixar uma contribuição duradoura por meio da produção de conhecimento, da docência ou do impacto social de suas ações. Essa concepção reforça o argumento de Barsukova et al. (2015, p. 2) de que “uma pessoa ambiciosa realiza ativamente seu potencial nas esferas de atividade social significativas para ela; geralmente, trata-se de crescimento profissional e de carreira, de ter um lugar na escala profissional” e ao mesmo tempo, evidencia que o contexto acadêmico é percebido como um espaço privilegiado para concretizar essas aspirações (Quaglia, & Cobb, 1996), oferecendo oportunidades de desenvolvimento intelectual, reconhecimento e influência positiva sobre a sociedade.

Além disso, é importante destacar que o primeiro DSC é finalizado com “(...) *Reconheço, contudo, que a ambição acadêmica é algo individual e particular, que cada um tem sua própria meta, sonho ou objetivo*”. Isso mostra que os pós-graduandos da área de negócios compreendem a ambição acadêmica como um fenômeno ao mesmo tempo coletivo e individual, ou seja, embora reconheçam a importância do impacto social, da contribuição para a coletividade e do legado profissional, eles também valorizam a singularidade de cada trajetória, entendendo que cada pessoa possui objetivos, metas e sonhos próprios que orientam sua dedicação e esforço acadêmico.

Por outro lado, o segundo discurso mostra que a ambição acadêmica na pós-graduação pode gerar disputas intensas e prejudiciais, movidas principalmente pelo desejo de reconhecimento, recursos e *status*. Essas disputas frequentemente se transformam em

rivalidades egoístas, onde a cooperação e o verdadeiro propósito do conhecimento ficam em segundo plano. Para Wingrove e Fitzsimons (2022) e Zuo et al. (2020), quando isso acontece, as relações humanas se fragilizam e o ambiente torna-se hostil, marcado pela desconfiança e isolamento. Nesse contexto, a ambição deixa de ser uma ferramenta de crescimento intelectual e passa a atuar como um catalisador de tensões interpessoais.

No trecho “*a ambição nesse ambiente é uma captura da subjetividade pelo capital neoliberal, tornando-se uma disputa constante e às vezes muito desleal*” mostra que quando essa característica é percebida como um vício as motivações individuais passam a ser moldadas por pressões externas e pelas métricas de produtividade impostas pelo sistema acadêmico. Em outras palavras, o pós-graduando é inserido em uma lógica competitiva que valoriza resultados quantificáveis, em detrimento da ética, da colaboração e do desenvolvimento humano.

Esse cenário tem sido amplamente abordado em estudos sobre a saúde mental de discentes de pós-graduação no Brasil (Pinzón et al., 2020; Meurer et al., 2020). Peixoto et al. (2022), por exemplo, destacam o aumento do adoecimento emocional entre estudantes de mestrado e doutorado, resultante da sobrecarga de trabalho, da pressão por desempenho e da sensação contínua de insuficiência. Segundo os autores, o acúmulo de exigências, aliado à instabilidade financeira, à falta de reconhecimento e às complexas relações interpessoais, tem gerado quadros de ansiedade, depressão e exaustão emocional, comprometendo a produtividade e a satisfação no exercício da atividade científica.

A pesquisa de Silva (2022, p. 1), acrescenta que o adoecimento dos pós-graduandos tem relação direta com a “sua condição acadêmica, em grande medida marcada, por um lado, pela precarização e pela falta de uma perspectiva profissional estável e, por outro, pela convivência em um ambiente que, apesar das mediações do meio acadêmico, mostra-se, como outros espaços de trabalho, angustiante, competitivo e, em muitos casos, hostil”. O ensaio de Abbott (2023) sobre a vida do sociólogo e educador norte-americano Robert Bellah ilustra bem essa questão. De acordo com o pesquisador, Bellah era um homem profundamente ambicioso, que buscava constantemente alcançar grandes feitos, sendo frequentemente comparado a Max Weber. No entanto, em ambientes de alta competição e desempenho, como os laboratórios educacionais de Harvard, a ambição revelou ser mais negativa do que positiva: “é uma verdade triste, mas inevitável, que quase todas as pessoas academicamente ambiciosas acabam por descobrir que estão cercadas de indivíduos com talentos iguais ou superiores” (p. 13).

Além disso, ao finalizar o segundo discurso com “*Muitos destacam que é preciso buscar o equilíbrio, respeitar limites, valorizar o sentido ético das próprias ações e não deixar que a ambição extrapole para o egoísmo ou a desumanização das relações acadêmicas. No entanto,*

na prática, não é isso acontece. Esses ambientes se transformam em verdadeiras ‘fogueiras das vaidades’, onde disputas por espaço e status muitas vezes desequilibram a essência do aprender e do ensinar”, os participantes do estudo evidenciam uma percepção crítica sobre o cenário dos PPGs, destacando o discurso pregado é contraditório com a realidade vivenciada. Dessa forma, na percepção dos pós-graduandos da área de negócios quando a ambição acadêmica é orientada por pressões externas e lógica competitiva, ela se torna um fator de estresse e comprometimento do bem-estar, contrapondo-se à concepção positiva observada no primeiro discurso, que a associa ao crescimento pessoal e ao impacto social.

Por fim, o terceiro DCS, mostra que a ambiguidade da ambição no contexto acadêmico ao argumentar que essa característica “*assume diferentes formas e sentidos*”. Esse contraste confirma a dualidade da ambição relatada na literatura (Zuo et al., 2020; Jones et al., 2017; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Pettigrove, 2007) e indica que, no contexto da pós-graduação, essa característica pode ser interpretada tanto como um motor de progresso quanto como uma força potencialmente nociva, dependendo do contexto e dos valores que a orientam.

No sentido positivo, os participantes destacam que indivíduos ambiciosos buscam o melhor desempenho, almejam ser reconhecidos pelos seus trabalhos e buscam conquistas acadêmicas, como: “*querer ser o melhor acadêmico, publicar o melhor artigo, obter reconhecimento entre pares, professores e alunos, e galgar posições de destaque*”. Entretanto, no sentido negativo, a ambição acadêmica “*(...) pode gerar comparações prejudiciais e uma competitividade extenuante, levando alguns a agir pela vaidade e até ultrapassar limites éticos para conquistar reconhecimento e ascensão*”.

De acordo com Jones et al. (2017), essa visão é muitas vezes compartilhada por parte da psicologia social e pela cultura popular. Enquanto muitos modelos tradicionais de personalidade tendem a tratar a ambição como um subproduto de outros traços (especialmente da Extroversão ou de facetas associadas à Consciência), o senso comum a confunde diretamente com ganância, egoísmo ou vaidade. Situação que influencia de maneira significativa os julgamentos interpessoais e a forma como indivíduos ambiciosos são percebidos em diferentes contextos sociais (Wingrove & Fitzsimons, 2022; Zuo et al., 2020).

Por outro lado, Pettigrove (2007) alerta que o valor da ambição (seja considerada boa ou ruim) depende da perspectiva individual, e que a compreensão desse valor pelo próprio agente influencia a maneira como ele busca atingir seu objetivo. Segundo o autor, “a probabilidade de a ambição produzir consequências boas ou más dependerá, em parte, da natureza do seu objeto e da sua motivação” (p. 62). Isso indica que, para avaliar se a ambição

é positiva ou negativa, é necessário compreender os meios utilizados para alcançar esse objetivo e, sobretudo, se tais meios “serão moralmente problemáticos” (p. 63).

Assim, considerando os três discursos pode-se argumentar que a ambição acadêmica é compreendida pelos pós-graduandos da área de negócios como uma característica humana complexa, que se manifesta de diferentes formas e valores. Quando orientada por propósitos considerados éticos, a ambição atua como uma ferramenta de desenvolvimento intelectual, profissional e social, estimulando a busca por excelência, inovação e contribuição significativa para a coletividade. Por outro lado, quando moldada por pressões externas, métricas de produtividade ou lógica competitiva, a ambição pode desencadear rivalidades, sobrecarga emocional e comprometer o bem-estar dos pós-graduandos.

## 5 CONCLUSÃO

Esta seção está subdividida em dois tópicos. O primeiro descreve as considerações finais do estudo, relembando seus achados, as suas limitações e as possibilidades para estudos futuros e o segundo retrata aspectos de inovação abordado pela tese.

### 5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comparação social tem sido amplamente utilizada para compreender o comportamento humano, atuando como uma ferramenta psicológica pela qual os indivíduos interpretam suas próprias capacidades, conquistas e limitações. A Teoria dos Processos de Comparação Social mostrou que, ao observar o desempenho, o estilo de vida ou as escolhas de outras pessoas, os indivíduos constroem referências que influenciam tanto seu comportamento quanto suas motivações. No contexto acadêmico, esse processo embora natural, tem gerado consequências positivas e negativas nos estudantes: ao mesmo tempo que favorece a autorregulação e o desenvolvimento pessoal, também intensifica sentimentos de inadequação, ansiedade e frustração.

No entanto, ao direcionar o foco para os aspectos positivos que uma comparação social orientada pode promover, esta tese analisou a relação entre as direções de OCS (Semelhante, Ascendente e Descendente) e uma característica atitudinal ainda pouco explorada na literatura: a **ambição acadêmica**. Argumentou-se que, em um ambiente marcado pelo alto desempenho e pela valorização de resultados (como a pós-graduação *stricto sensu* na área de negócios), a comparação social pode impulsionar estratégias de autoavaliação, autoaperfeiçoamento e autoaprimoramento dos estudantes. Essa situação fortalece a crença de que o sucesso é alcançável e incentiva comportamentos orientados à superação de desafios, especialmente os relacionados ao Esforço de Realização, à Competitividade e à Tendência de Antecipar o Futuro.

Como principais resultados, observou-se que os pós-graduandos da área de negócios tendem a direcionar sua OCS para pares “Semelhantes” e “Ascendentes”, evitando comparações “Descendentes”. Isso indica que, no contexto acadêmico, esses estudantes buscam como referência indivíduos percebidos como similares ou “mais bem-sucedidos”, evitando aqueles considerados “menos bem-sucedidos”. Ainda, a análise das assertivas individuais revelou que, ao avaliar desempenho, dificuldades e realizações, os estudantes preferem comparar-se com pares semelhantes, já os aspectos relacionados a habilidades e experiências, eles recorrem com maior frequência a pares ascendentes.

No que diz respeito à ambição acadêmica, o estudo mostrou que a maioria dos estudantes se considera uma pessoa ambiciosa e reconhece que o esforço, a competitividade e

o planejamento orientado ao futuro são características importantes na pós-graduação. Na dimensão “Esforço de Realização”, destacaram-se o compromisso e a persistência em relação às metas/objetivos. Na “Competitividade”, sobressaiu o desejo de progredir e melhorar a situação atual e na “Tendência de Antecipar o Futuro”, evidenciaram-se o planejamento de ações e a disciplina voltados à busca por retorno financeiro.

Por outro lado, as assertivas relacionadas à manutenção da rotina e à determinação diante de resultados não imediatos foram avaliadas como “pouco frequentes”. Esse padrão sugeriu dificuldades em sustentar engajamento contínuo em um ambiente caracterizado por alta cobrança e por recompensas de longo prazo. Assim, embora a ambição esteja presente nesse meio, ela nem sempre se traduz em comportamentos consistentes e de autorregulação, algo que a literatura acreditava estar diretamente relacionada a essa característica (Jonas et al., 2017; Barsukova, 2016; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Pettigrove, 2007). Soma-se a isso o fato de que, embora a maioria dos pós-graduandos tenha afirmado não estar inserida em um ambiente competitivo, reconheceram elevados níveis de competitividade entre os colegas, revelando uma certa contradição no próprio discurso.

No modelo de mensuração, verificou-se que apenas a OCS Ascendente exerce efeito, ainda que fraco, sobre a Ambição Acadêmica, especialmente nas dimensões Competitividade e Tendência de Antecipar o Futuro. Esse achado, evidenciou que a comparação com pares “mais bem-sucedidos” atua como um estímulo motivacional no contexto da pós-graduação da área de negócios, incentivando comportamentos voltados ao aperfeiçoamento, à busca por reconhecimento, progressão e alcance de objetivos acadêmicos. Em contrapartida, comparações com pares semelhantes ou aqueles percebidos como “menos bem-sucedidos” não apresentaram influência significativa sobre a ambição.

Adicionalmente, o estudo revelou que a relação entre OCS Ascendente e Tendência de Antecipar o Futuro varia conforme o gênero. Participantes do gênero feminino tendem a recorrer com maior frequência a referências bem-sucedidas para estabelecer metas e planejar seus próximos passos acadêmicos e profissionais, enquanto entre participantes do gênero masculino esse efeito é menos evidente. Tal diferença, contudo, não se manifesta entre os grupos categorizados por “Curso”, “Tipo de Curso” ou “Trabalho”.

Por fim, os DSC sobre a ambição no contexto acadêmico evidenciaram que, para os pós-graduandos, esse conceito é ambíguo, complexo e permeado por significados positivos e negativos. Embora a maioria dos estudantes a descreva como uma virtude, associada ao foco, determinação, ascensão, busca por crescimento e impacto social, alguns a reconhecem como um vício capaz de gerar disputas intensas, conflitos e fragilizar relações interpessoais. Nesses

discursos, surgiram ainda vários relatos/desabafos sobre o contexto da pós-graduação que, se mostrou um ambiente caracterizado por uma pressão excessiva, falta de suporte, sobrecarga de demandas e expectativas frequentemente pouco realistas.

Diante desses achados, conclui-se que a comparação social quando direcionada, especialmente a pares ascendentes, pode constituir uma ferramenta estratégica para o autodesenvolvimento e planejamento futuro, desde que utilizada de maneira consciente e equilibrada. Ao observar pares que obtiveram sucesso no meio acadêmico, os estudantes tendem a perceber tais trajetórias como alcançáveis, situação que fortalece expectativas de autoeficácia e incentiva ações voltadas ao aperfeiçoamento. Contudo, para que esse processo seja de fato benéfico, é necessário que a comparação não se transforme em uma fonte de pressão, desvalorização pessoal ou competição exagerada – fatores que, conforme evidenciado nos discursos, podem comprometer o bem-estar e a permanência no ambiente acadêmico.

Esses resultados também ressaltaram a importância de compreender a ambição acadêmica como um construto multidimensional, que abrange tanto aspectos motivacionais (como esforço, competitividade e planejamento futuro) quanto potenciais riscos, incluindo desgaste emocional, sensação de insuficiência e fragilização das relações interpessoais. Assim, promover uma ambição acadêmica positiva requer suporte institucional, acolhimento psicológico e práticas pedagógicas que valorizem a cooperação entre os pares. Nesse sentido, os PPGs e a comunidade acadêmica poderiam adotar políticas que favoreçam ambientes mais saudáveis, capazes de estimular o crescimento acadêmico sem negligenciar o cuidado com a saúde mental. Iniciativas, como: acompanhamento psicológico, espaços de diálogo sobre expectativas e dificuldades, incentivo à colaboração entre pares e ações de prevenção ao adoecimento podem contribuir para reduzir os efeitos negativos da comparação social e fortalecer as dimensões positivas da ambição acadêmica.

Além disso, torna-se relevante ampliar estratégias de formação que desenvolvam habilidades de autorregulação emocional, gestão do tempo e resiliência, de modo a preparar os estudantes para lidar com as exigências da vida acadêmica. Por exemplo, trazer pessoas que conseguiram conquistar posições de destaque no meio acadêmico ou profissional pode funcionar como uma fonte inspiradora, desde que essas experiências sejam apresentadas de maneira realista e contextualizada, evidenciando não apenas os resultados alcançados, mas também os desafios, fracassos e estratégias utilizadas ao longo do percurso.

Como limitação do estudo, tem-se a análise realizada com base em uma amostra restrita a pós-graduandos da área de negócios, o que pode limitar a generalização dos resultados para outros campos do conhecimento ou níveis de formação. Ainda, como o foco desse estudo foi

analisar o desenvolvimento da ambição por meio da comparação social, é possível que outros fatores relevantes, como características de personalidade, histórico acadêmico, experiências prévias de sucesso e fracasso ou condições institucionais específicas, não tenham sido plenamente captados pelas análises realizadas.

Assim, para pesquisas futuras, recomenda-se analisar a ambição em diferentes contextos, a fim de compreender como essa atitude se manifesta em distintos ambientes e de identificar fatores individuais e institucionais que podem intensificar ou limitar seus efeitos. Sugere-se também a ampliação dos modelos teóricos empregados, especialmente porque o modelo utilizado apresentou índices estatísticos relativamente baixos. Nesse sentido, seria interessante incorporar variáveis mediadoras e moderadoras, como: autoeficácia, resiliência, suporte social, clima acadêmico ou organizacional e estratégias de autorregulação, que permitam compreender de que modo a ambição influencia trajetórias formativas e profissionais.

Por fim, recomenda-se também o desenvolvimento de estudos longitudinais, capazes de acompanhar a evolução da ambição ao longo do tempo e capturar mudanças decorrentes de experiências vivenciada e das transições acadêmicas (como: graduação para mestrado, mestrado para doutorado e doutorado para docência).

## 5.2 INOVAÇÕES DO ESTUDO

Estudar as direções da OCS e a ambição em contextos nos quais a competitividade e o desempenho são estimulados abre caminho para, no mínimo, três grandes inovações. Primeiramente, ao mapear as direções da comparação social (semelhante, ascendentes e descendentes), torna-se possível compreender como os indivíduos se posicionam em relação aos seus pares, ajustando expectativas, metas e estratégias a partir das referências observadas. Esse processo, quando bem orientado, pode fortalecer a motivação intrínseca, favorecer o estabelecimento de objetivos mais realistas e promover um engajamento mais consistente com metas pessoais e coletivas.

No contexto acadêmico, esse entendimento viabiliza o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que utilizam a comparação social de forma construtiva, promovendo uma cultura de aprendizado e autossuperação, como: (i) o uso de *feedbacks* formativos que enfatizam o progresso individual em relação ao desempenho anterior; (ii) a valorização de modelos de referência positivos e realistas, capazes de estimular comparações inspiradoras em vez de desmotivadoras; e (iii) a implementação de práticas avaliativas que incentivem a cooperação e o aprimoramento contínuo.

No contexto organizacional, esse conhecimento também permite a criação de estratégias que potencializam o desempenho individual e coletivo, ao mesmo tempo em que promovem um ambiente de competição saudável, como: (i) programas de mentoria de carreira para orientar o desenvolvimento profissional a partir de modelos de referência; (ii) sistemas de *feedback* estruturado e contínuo, que enfatizem o progresso, a aprendizagem e a comparação com metas estabelecidas; e (iii) políticas de reconhecimento e recompensa que valorizem tanto os resultados alcançados quanto o esforço, a colaboração e o crescimento ao longo do tempo.

Em segundo lugar, reconhecer que a ambição é uma característica atitudinal passível de influência amplia a compreensão sobre como os indivíduos definem suas prioridades, assumem riscos e persistem diante de desafios. Em vez de ser compreendida apenas como um traço disposicional estável, a ambição pode ser moldada pelo ambiente e pelos pares, influenciando tanto a intensidade quanto a qualidade do esforço empregado. Essa perspectiva permite identificar condições sob as quais a ambição se associa a padrões adaptativos de comportamento, como a busca por excelência, o aprendizado contínuo, o reconhecimento e a tendência de antecipar o futuro, ou, alternativamente, à adoção de estratégias excessivamente competitivas e gananciosas.

Além disso, discutir o nível de ambição socialmente aceitável possibilita a construção de um *branding* pessoal mais coerente, sustentável e alinhado às normas e expectativas do contexto social e institucional no qual o indivíduo está inserido. Ao compreender como a ambição é percebida e avaliada por diferentes públicos, torna-se possível ajustar a forma como objetivos, conquistas e aspirações são comunicados, reduzindo o risco de interpretações negativas, como oportunismo ou excesso de competitividade, e ampliando a probabilidade de reconhecimento legítimo e de credibilidade social.

Por fim, em terceiro lugar, a integração entre direções de comparação social e níveis de ambição contribui para criação de modelos explicativos dos processos decisórios em contextos de alta demanda por desempenho. Essa análise possibilita avançar na compreensão de como fatores motivacionais e sociais interagem para moldar escolhas, persistência e resultados ao longo do tempo. Ainda, oferece reflexões teóricas e práticas para intervenções mais eficazes, capazes de alinhar metas individuais aos objetivos institucionais, promovendo melhores resultados e trajetórias de desenvolvimento mais sustentáveis e psicologicamente saudáveis.

## REFERÊNCIAS

- Ajzen, I. (2012). Martin Fishbein's Legacy: The Reasoned Action Approach. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 640(1), 11-27. <https://doi.org/10.1177/0002716211423363>
- Almomani, F. A., & Theeb, A. (2016). The ambition level and its relation with perceived self-efficacy in light of certain variables among a sample of Jordanian universities students. *International journal of Asian social science*, 6(12), 683–697. <https://doi.org/10.18488/journal.1/2016.6.12/1.12.683.697>
- Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2017). *Psicologia social: Perspectivas psicológicas e sociológicas*. (Ed. Rev). AMGH.
- Ashby, J. S., & Schoon, I. (2010). Career success: The role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings. *Journal of Vocational Behavior*, 77(3), 350–360. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.06.006>
- Bai, S., Hew, K. F., Sailer, M., & Jia, C. (2021). From top to bottom: How positions on different types of leaderboard may affect fully online student learning performance, intrinsic motivation, and course engagement. *Computers & Education*, 173(104297), 104297. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104297>
- Barsukova, O. V., Mozgovaya, N. N., & Krishchenko, E. P. (2015). The students' representations of ambition, personal space and trust. *Mediterranean journal of social sciences*. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n6s1p290>
- Barsukova, O., V. (2016). Psychological characteristics of ambitious person. *Journal of Process Management New Technologies*, 4(2), 79–80. <https://doi.org/10.5937/jpmnt1602079b>
- Barsukova, O., V., & Barsukova, A., V. (2021). Orientation to money of ambitious person. *Journal of Process Management New Technologies*, 9(1), 20–22. <https://doi.org/10.5937/jouproman9-29873>
- Birnberg, J. G.; Luft, J.; Shields, M. D. (2007). Psychology Theory in Management Accounting Research. *Handbook of Management Accounting Research*
- Boecker, L., Loschelder, D. D., & Topolinski, S. (2022). How individuals react emotionally to others' (mis)fortunes: A social comparison framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 123(1), 55–83. <https://doi.org.ez109.periodicos.capes.gov.br/10.1037/pspa0000299>
- Bolotnyy, V., Basilico, M., & Barreira, P. (2022). Graduate student mental health: Lessons from American economics departments. *Journal of Economic Literature*, 60(4), 1188–1222. <https://doi.org/10.1257/jel.20201555>
- Bong, M., Cho, C., Ahn, H. S., & Kim, H. J. (2012). Comparison of Self-Beliefs for Predicting Student Motivation and Achievement. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 336–352. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.627401>

- Bruhn, J. G., & Lowrey, J. (2012). The good and bad about greed: How the manifestations of greed can be used to improve organizational and individual behavior and performance. *Consulting Psychology Journal*, *64*(2), 136–150. <https://doi.org/10.1037/a0029355>
- Buunk, A. P., & Dijkstra, P. (2017). Social comparisons and well-being. In M. D. Robinson & M. Eid (Eds.), *The happy mind: Cognitive contributions to well-being* (pp. 311–330). Springer International Publishing/Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-58763-9\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58763-9_17)
- Buunk, A. P., & Gibbons, F. X. (2005). Social comparison orientation: a new perspective on those who do and those who don't compare with others. Em S. Guimond (Org.), *Social Comparison and Social Psychology* (p. 15–32). Cambridge University Press.
- Buunk, A. P., & Gibbons, F. X. (2006). Social comparison orientation: a new perspective on those who do and those who don't compare with others. In S. Guimond (Ed.), *Social Comparison and Social Psychology* (pp. 15–32). Cambridge University Press.
- Buunk, A. P., Dijkstra, P., Bosch, Z. A., Dijkstra, A., & Barelds, D. P. H. (2012). Social comparison orientation as related to two types of closeness. *Journal of Research in Personality*, *46*(3), 279–285. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.02.008>
- Buunk, A., Barelds, D., Alfonso Urzúa, M., Zurriaga, R., González-Navarro, P., Dijkstra, P. D., & Gibbons, F. (2020). The psychometric structure of the Spanish language version of the Iowa-Netherlands Comparison Orientation Measure in Spain and Chile. *The Spanish Journal of Psychology*, *23*, e9. <https://doi.org/10.1017/SJP.2020.1>
- Caliskan, F., Idug, Y., Uvet, H., Gligor, N., & Kayaalp, A. (2024). Social comparison theory: A review and future directions. *Psychology & Marketing*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/mar.22087>
- Canal do YouTube TEDx. Bhutani, D. (2023, outubro). *Ambition and Success* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=rQKCvK0sw2k>
- Canal do YouTube TEDx. Duneier, S. (2017, janeiro). *How to achieve your most ambitious goals* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TQMbvJNRpLE>
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: “Having” and “doing” in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, *45*, 735–750. doi:10.1037/0003-066X.45.6.735
- Capex (2025). Documento de área: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (Área 27). Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/copy\\_of\\_ADM\\_DOCREA\\_2025\\_2028.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/copy_of_ADM_DOCREA_2025_2028.pdf)
- Carneiro, Ana Maria, Bin, Adriana, Ferrero, Luciane Grazielle Pereira, & Morini, Cristiano. (2023). A motivação dos estudantes de programas de pós-graduação: uma análise a partir das diferenças de perfis na área de administração. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, *28*, e023030. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772023000100050>

- Cassiano, C., Guimarães, V. H. A., & Gonçalves, J. R. L. (2023). “Não importa o que você sente ou pensa, você precisa de ser produtivo e eficiente” – Vivências e percepções dos estudantes de mestrado e doutorado no Brasil. *Brazilian Journal of Health Review*, 6(2), 5860–5879. <https://doi.org/10.34119/bjhrv6n2-114>
- Collins, R. L. (1996). For better or worse: The impact of upward social comparisons on self-evaluations. *Psychological Bulletin*, 119, 51–69. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.119.1.51>
- Cong, T., Kuang, Y., Bao, Y. (2024). Effects of perceived academic stress on sleep quality among Chinese college students: mediating effects of social comparison, bedtime procrastination, and the protective role of emotion regulation. *Curr Psychol*, 43, 31327–31342. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06707-w>
- Cooper, K. M., & Brownell, S. E. (2020). Student anxiety and fear of negative evaluation in active learning science classrooms. *Active Learning in College Science: The Case for Evidence-Based Practice*, 909–925.
- Cooper, K. M., Krieg, A., & Brownell, S. E. (2018). Who perceives they are smarter? Exploring the influence of student characteristics on student academic self-concept in physiology. *Advances in Physiology Education*, 42(2), 200–208.
- Cortela, B. S. C., Rodrigues Brito, T. T., & Da Silva Malheiro, J. M. (2022). Um estudo sobre a qualidade de vida de alunos de pós-graduação na área de Ensino: impactos e possíveis desdobramentos. *Amazônia Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 18(41), 220. <https://doi.org/10.18542/amazrecm.v18i41.12944>
- Costa, E. G., & Nebel, L. (2018). O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. *Polis*, 17(50), 207–227. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682018000200207>
- Costa, P. T., Jr, McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO personality inventory. *Personality and Individual Differences*, 12(9), 887–898. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90177-d](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90177-d)
- Crusius, J., Corcoran, K., & Mussweiler, T. (2022). Social comparison: A review of theory, research, and applications. Em D. Chadee (Org.), *Theories of social psychology* (p. 165–187). Wiley.
- Diel, K., Grelle, S., & Hofmann, W. (2021). A motivational framework of social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 120(6), 1415–1430. <https://doi.org/10.1037/pspa0000204>
- Diel, K., Hofmann, W., Grelle, S., Boecker, L., & Friese, M. (2024). Prepare to compare: Effects of an intervention involving upward and downward social comparisons on goal pursuit in daily life. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 1461672231219378. <https://doi.org/10.1177/01461672231219378>
- Diener, E., Fujita, F. (1997). Social comparison and subjective well-being. In: B. P. Buunk, F. X. Gibbons (Eds.), *Health, coping, and well-being: Perspectives from social comparison theory*. (329–358). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Dijkstra, P., Kuyper, H., van der Werf, G., Buunk, A. P., & van der Zee, Y. G. (2008). Social comparison in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 78(4), 828–879. <https://doi.org/10.3102/0034654308321210>
- Fávero, L. P. L., & Belfiore, P. P. (2017). *Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com excel, SPSS e stata*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Festinger L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fishman, J., Yang, C., & Mandell, D. (2021). Attitude theory and measurement in implementation science: a secondary review of empirical studies and opportunities for advancement. *Implementation science : IS*, 16(1), 87. <https://doi.org/10.1186/s13012-021-01153-9>
- Fleur, D. S., van den Bos, W., & Bredeweg, B. (2023). Social comparison in learning analytics dashboard supporting motivation and academic achievement. *Computers and Education Open*, 4(100130), 100130. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100130>
- Frank, J. D. (1935). Individual differences in certain aspects of the level of aspiration. *The American journal of psychology*, 47(1), 119. <https://doi.org/10.2307/1416711>
- Gerber, J. P., Wheeler, L., & Suls, J. (2018). A social comparison theory meta-analysis 60+ years on. *Psychological Bulletin*, 144(2), 177–197. <https://doi.org/10.1037/bul0000127>
- Gibbons, F. X., & Buunk, B. P. (1999). Individual differences in social comparison: Development of a scale of social comparison orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 129–142. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.76.1.129>
- Gilbert, P., Price, J., & Allan, S. (1995). Social comparison, social attractiveness and evolution: How might they be related? *New Ideas in Psychology*, 13(2), 149–165. [https://doi.org/10.1016/0732-118X\(95\)00002-X](https://doi.org/10.1016/0732-118X(95)00002-X)
- Gremmen, M. C., Dijkstra, J. K., Steglich, C., & Veenstra, R. (2017). First selection, then influence: Developmental differences in friendship dynamics regarding academic achievement. *Developmental Psychology*, 53(7), 1356–1370. <https://doi.org/10.1037/dev0000314>
- Gulzar, S. (2021). Who enters politics and why? *Annual Review of Political Science (Palo Alto, Calif.)*, 24(1), 253–275. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051418-051214>
- Haider, Z. F., & Von Stumm, S. (2022). Predicting educational and social–emotional outcomes in emerging adulthood from intelligence, personality, and socioeconomic status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 123(6), 1386–1406. <https://doi.org/10.1037/pspp0000421>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7<sup>th</sup> ed.)*. Prentice Hall.

- Hair, J. F., Gabriel, M., Silva, D. D., & Braga, S. (2019). Development and validation of attitudes measurement scales: fundamental and practical aspects. *RAUSP Management Journal*, 54, 490-507. <https://doi.org/10.1108/RAUSP-05-2019-0098>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P., & Ray, S. (2021). An Introduction to Structural Equation Modeling. In: Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Using R: A Workbook. Classroom Companion: Business; Springer: Berlin/Heidelberg, Germany. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7_1)
- Hair, J., & Alamer, A. (2022). Partial Least Squares Structural Equation Modelling (PLS-SEM) in Second Language and Education Research: Guidelines Using an Applied Example. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1, Article 100027. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100027>
- Henseler, J., Ringle, C.M., & Sarstedt, M. (2016). Testing measurement invariance of composites using partial least squares. *International Marketing Review*, 33(3), 405-431.
- Hirschi, A., & Spurk, D. (2021a). Striving for success: Towards a refined understanding and measurement of ambition. *Journal of Vocational Behavior*, 127(103577), 103577. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103577>
- Hirschi, A., & Spurk, D. (2021b). Ambitious employees: Why and when ambition relates to performance and organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 127(103576), 103576. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103576>
- Hong, J.-C., Tai, K.-H., Hwang, M.-Y., & Lin, C.-Y. (2022). Social comparison effects on students' cognitive anxiety, self-confidence, and performance in Chinese composition writing. *Frontiers in Psychology*, 13, 1060421. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1060421>
- Hu, Y., Cui, G., Jiang, L., & Lan, X. (2024). Downward social comparison positively promotes altruism: the multi-mediating roles of belief in a just world and general life satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 15, 1386860. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1386860>
- Huynh, H. P., Wicks, A., Raya, A., Castellanos, I., Weatherford, D. R., & Lilley, M. K. (2024). Social Comparison Processes of Hispanic Students at Hispanic Majority Institutions. *Psychological Reports*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00332941241241641>
- Jansen, M., Boda, Z., & Lorenz, G. (2022). Social comparison effects on academic self-concepts-Which peers matter most?. *Developmental psychology*, 58(8), 1541-1556. <https://doi.org/10.1037/dev0001368>
- Jansen, M., Scherer, R., & Schroeders, U. (2015). Students' self-concept and self-efficacy in the sciences: Differential relations to antecedents and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.002>
- Jones, A. B., Sherman, R. A., & Hogan, R. T. (2017). Where is ambition in factor models of personality? *Personality and Individual Differences*, 106, 26-31. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.057>

- Joshi, A. (2022). Supporting student motivation through Social Comparison. *European Conference on Technology Enhanced Learning*.
- Judge, T. A., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). On the value of aiming high: the causes and consequences of ambition. *The Journal of Applied Psychology*, 97(4), 758–775. <https://doi.org/10.1037/a0028084>
- Lee, Y.-H., Chang, W.Y., & Li, S. (2024). How does competition enable social comparison? A comparison of behavior in competitive internet-based games. *Information Technology and Management*. <https://doi.org/10.1007/s10799-024-00419-0>
- Lefèvre, F., & Lefèvre, A. M. C. (2003). O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa; desdobramentos. Porto Alegre: EDUCS.
- Liu, H., Liu, Y. & Yao, M. (2024). The Role of Social Comparison in Academic Development and Subjective Well-Being Among Chinese Adolescents: From Variable- and Person-Centered Perspectives. *School Mental Health*, 16, 983–993. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09675-5>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Lorenz, G., Boda, Z., Salikutluk, Z., & Jansen, M. (2020). Social influence or selection? Peer effects on the development of adolescents' educational expectations in Germany. *British Journal of Sociology of Education*, 41(5), 643–669. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1763163>
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2023). Metodologia do trabalho científico. Atlas: 9ª Edição.
- Margolis, J., & Dust, S. (2022). Managing the good and bad of looking to others: The use of proxies for self-assessment. *Organizational Dynamics*, 51(4), 100900. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2022.100900>
- Matthews, M. J., & Kelemen, T. K. (2024). To Compare Is Human: A Review of Social Comparison Theory in Organizational Settings. *Journal of Management*, 51(1), 212–248. <https://doi.org/10.1177/01492063241266157>
- McCarthy, P. A., & Morina, N. (2020). Exploring the association of social comparison with depression and anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology & psychotherapy*, 27(5), 640–671. <https://doi.org/10.1002/cpp.2452>
- Merritt, K. (2023). *Academic ambitions: The first fifteen women who earned Ph.D.s from the University of California*. Escholarship.org. <https://escholarship.org/uc/item/24w262bg>
- Meurer, A. M. (2022). Fenômeno Impostor, Orientação para a Comparação Social e Cyberloafing em Redes Sociais por Estudantes de Graduação em Ciências Contábeis. Tese de doutorado (Universidade Federal do Paraná).

- Meurer, A. M., Lopes, I. F., Antonelli, R. A., & Colauto, R. D. (2020). Experiências na Pós-Graduação, Comportamento nas Redes Sociais e Bem-Estar. *Educação e realidade*, 45(1), e86158. <https://doi.org/10.1590/2175-623686158>
- Neugebauer, J., Ray, D. G., & Sassenberg, K. (2016). When being worse helps: The influence of upward social comparisons and knowledge awareness on learner engagement and learning in peer-to-peer knowledge exchange. *Learning and Instruction*, 44, 41–52. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.007>
- Nunes, C. H. S. da S., & Hutz, C. S. (2006). Construção e validação de uma escala de extroversão no modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade. *Psico-USF*, 11(2), 147–155. <https://doi.org/10.1590/s1413-82712006000200003>
- Oliveira, J. H. B. (2012). Neuroticismo: Algumas variáveis diferenciais. *Análise Psicológica*, 20(4), 647–655. <https://doi.org/10.14417/ap.27>
- Otto, K., Roe, R., Sobiraj, S., Baluku, M.M; & Garrido Vásquez, M.E. (2017). The impact of career ambition on psychologists' extrinsic and intrinsic career success: The less they want, the more they get, *Career Development International*, 22 (1), 23-36. <https://doi.org/10.1108/CDI-06-2016-0093>
- Park, S. Y., & Baek, Y. M. (2018). Two faces of social comparison on Facebook: The interplay between social comparison orientation, emotions, and psychological well-being. *Computers in Human Behavior*, 79, 83–93. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.028>
- Peixoto, M. T., Mesquita Soares, T. C., & Firmino Bezerra, S. T. (2022). A produção acadêmica suscita adoecimento? Revisão sistemática integrativa sobre a saúde discente na Pós-Graduação stricto sensu. *Revista Brasileira De Pós-Graduação*, 18(39), 1–17. <https://doi.org/10.21713/rbpg.v18i39.1840>
- Pereira, R. S., da Fonseca, P. N., Lins, S. L. B., & da Silva, P. G. N. (2023). Adaptação da Escala de Orientação para a Comparação Social (INCOM) para o Contexto Brasileiro. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 67(1), 19–33.
- Pettigrove, G. (2007). Ambitions. *Ethical Theory and Moral Practice*, 10(1), 53–68. <https://doi.org/10.2307/40602500>
- Pigart, C.J., MacKinnon, D.P. & Cooper, K.M. (2024). Academic social comparison: a promising new target to reduce fear of negative evaluation in large-enrollment college science courses. *IJ STEM Ed* 11, (42). <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00501-7>
- Pinzón, J. H., Sanchez, G. M, Machado, W. de L., & Oliveira, M. Z. de. (2020). Barreiras à Carreira e Saúde Mental de Estudantes de Pós-graduação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 189-201. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n206>
- Plataforma Sucupira (2025). Dados sobre os programas de pós-graduação do Brasil. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/painel>

- Plucker, J. A., & Quaglia, R. J. (1998). The Student Aspirations Survey: Assessing Student Effort and Goals. *Educational and Psychological Measurement*, 58(2), 252-257. <https://doi.org/10.1177/0013164498058002008>
- Pulford, B. D., Woodward, B., & Taylor, E. (2018). Do social comparisons in academic settings relate to gender and academic self-confidence? *Social Psychology of Education: An International Journal*, 21(3), 677–690. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9434-1>
- Quaglia, R. J. (1996). *Student aspirations: Eight conditions that make a difference*. Orono, ME: National Center for Student Aspirations.
- Quaglia, R., & Cobb, C. (1996). Toward a theory of student aspirations. *Journal of Research in Rural Education*. <https://www.semanticscholar.org/paper/abdd8e046614995828579bce9b3d9a3b0d710a14>
- Rahimi, S., Hall, N. C., Wang, H., & Maymon, R. (2017). Upward, downward, and horizontal social comparisons: Effects on adjustment, emotions, and persistence in teachers. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1). Retrieved from <https://doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.1.1.010>
- Revista Forbes Brasil (2023, agosto). *A ambição é querer uma vida que faça sentido, não só ganhar mais dinheiro*. <https://forbes.com.br/carreira/2023/08/ambicao-e-querer-uma-vida-que-faca-sentido-nao-so-ganhar-mais-dinheiro/>
- Rogers, P. (2022). Melhore práticas para sua análise fatorial exploratória: Tutorial no Factor. *Revista de Administração Contemporânea*, 26(6), e210085. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2022210085>
- Santos, A. S. dos, Perrone, C. M., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação à pós-graduação stricto sensu: uma revisão sistemática de literatura. *Psico-USF*, 20(1), 141–152. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200113>
- Santos, C. A., Bacinello, E., & Hein, N. (2017). Estudo dos Fatores que Discriminam os Estilos de Aprendizagem dos Acadêmicos de Ciências Contábeis. *Revista Eletrônica Multidisciplinar UNIFACEAR*, 1(6), 1–16. <https://revista.unifacear.edu.br/rem/article/view/193>
- Sewell, W. H., Hauser, R. M., Springer, K. W., & Hauser, T. S. (2003). As we age: A review of the Wisconsin Longitudinal Study, 1957–2001. *Research in Social Stratification and Mobility*, 20, 3–111. doi:10.1016/S0276-5624(03)20001-9
- Schlechter, P., Meyer, T., & Morina, N. (2023). Comparison Is the Thief of Joy? Introducing the Attitudes Towards Social Comparison Inventory. *Assessment*, 31(5), 1052-1069. <https://doi.org/10.1177/10731911231203968>
- Schlechter, P., Meyer, T., Hoppen, T. H., & Morina, N. (2025). Development and Initial Validation of the Social Impression Comparison Scale (SICS). *Journal of Personality Assessment*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00223891.2025.2581668>
- Sichman, J. S. (2021). Inteligência Artificial e sociedade: avanços e riscos. *Estudos Avançados*, 35(101), 37–50. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.004>

- Song, H., Tucker, A. L., Murrell, K. L., & Vinson, D. R. (2018). Closing the productivity gap: Improving worker productivity through public relative performance feedback and validation of best practices. *Management Science*, 64(6), 2628–2649. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2017.2745>
- Suls, J. and Wheeler, L. (2000). A selective history of classic and neo-social comparison theory. In *Handbook of social comparison: Theory and research* (3–22). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Sung, S. Y., Li, Y. X., & Choi, J. N. (2024). Upward social comparison toward proactive and reactive knowledge sharing: The roles of envy and goal orientations. *Journal of Business Research*, 170(114314), 114314. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.114314>
- Taylor, S. E., & Lobel, M. (1989). Social comparison activity under threat: Downward evaluation and upward contacts. *Psychological Review*, 96, 569–575.
- Tian, L.; Yu, T.; & Huebner, E. S. (2017). Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: The mediating roles of academic social comparison directions. *Sec. Educational Psychology*, 8. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00037>
- Tong, W., & Shakibaei, G. (2025). The role of social comparison in online learning motivation through the lens of social comparison theory. *Acta psychologica*, 258, 105291. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105291>
- Venturini, A. C. (2021). Ação afirmativa em programas de pós-graduação no Brasil: padrões de mudança institucional. *Revista de Administração Pública*, 55 (6), DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-761220200631>
- Wang, M.-T., Kiuru, N., Degol, J. L., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 58, 148–160. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.003>
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90(2), 245–271. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.245>
- Wingrove, S., & Fitzsimons, G. M. (2022). Interpersonal consequences of conveying goal ambition. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 172(104182), 104182. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2022.104182>
- Yang, C.-c., & Robinson, A. (2018). Not necessarily detrimental: Two social comparison orientations and their associations with social media use and college social adjustment. *Computers in Human Behavior*, 84, 49–57. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.020>
- Ye, J., Zhou, K., & Chen, R. (2021). Numerical or verbal Information: The effect of comparative information in social comparison on prosocial behavior. *Journal of Business Research*, 124, 198–211. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.11.053>

- Young, D. J. (1998). *Ambition, self-concept, and achievement: A structural equation model for comparing rural and urban students*. Psu.edu.  
[https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/14-1\\_4.pdf](https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/14-1_4.pdf)
- Zanchet, A.; Marques, C. Martins, G. A. (2011). Epistemologia das abordagens metodológicas na pesquisa contábil: do normativismo ao positivismo. *XXXV Encontro da ANPAD*, Rio de Janeiro.
- Zuo, L., Harms, P. D., Landay, K., & Wood, D. (2022). Reckless ambition: How impulsivity moderates the effect of ambition on transformational leadership. *Personality and Individual Differences*, 187(111383), 111383. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111383>

**APÊNDICE****APÊNDICE A – E-MAIL DE CONVITE PARA A PESQUISA**

Olá, pós-graduand@!

Meu nome é **Crislaine de Fátima Gonçalves Godke** e sou doutoranda em Contabilidade na **Universidade Federal do Paraná (UFPR)**.

Quero convidar você para participar do estudo: **“ORIENTAÇÃO PARA COMPARAÇÃO SOCIAL E A AMBIÇÃO ACADÊMICA EM ESTUDANTES DA PÓS-GRADUAÇÃO DA ÁREA DE NEGÓCIOS”**, que busca entender como diferentes formas de comparação social se relacionam com a ambição acadêmica de estudantes como você.

**A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa CAAE nº: 90664825.8.0000.0214 (aprovada em 13/08/2025).**

**Quem pode participar?**

- Pós-graduandos(as) matriculados(as) em cursos da área de negócios (Administração, Administração Pública ou Contabilidade).

**Tempo de resposta:** cerca de **15 minutos**

**Link para o questionário:** [INSERIR LINK]

Sua participação é **voluntária, sigilosa** e contribuirá para o avanço do conhecimento na área acadêmica.

Se possível, compartilhe este convite com outros(as) colegas de pós-graduação da área de negócios que possam se interessar em colaborar.

Agradeço desde já pela sua atenção e apoio!

Estou à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Atenciosamente,

## APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS****BLOCO 1: REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO (RCLI)**

Este é um convite para que você participe de uma pesquisa. Este documento chamado “Registro de Consentimento Livre e Informado”, visa assegurar seus direitos como participante dessa pesquisa, caso aceite participar. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto à equipe de pesquisa. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada **ORIENTAÇÃO PARA COMPARAÇÃO SOCIAL E A AMBIÇÃO ACADÊMICA EM ESTUDANTES DA PÓS-GRADUAÇÃO DA ÁREA DE NEGÓCIOS**, tem como objetivo analisar a relação entre as direções da orientação para a comparação social e a ambição acadêmica de estudantes de pós-graduação da área de negócios.

Nesse estudo a atividade consiste no preenchimento de um questionário *on-line*:

- i) Caso você aceite participar do estudo, deverá clicar em “Aceito participar dessa pesquisa” e, em seguida, em “Avançar”, sendo então direcionado automaticamente ao questionário;
- ii) Esse questionário será composto por 3 blocos de questões, sendo que o primeiro bloco busca identificar as direções de orientação para comparação social escolhidas pelos participantes, o segundo bloco busca conhecer a ambição acadêmica e o terceiro traçar o perfil dos participantes;
- iii) O tempo estimado para responder esse questionário é de 5 minutos a 10 minutos.

**Desconfortos e riscos:**

i) Desconfortos e riscos: É possível que você experimente algum desconforto ao responder este questionário, como sensações de mal-estar, cansaço, insegurança ou desconforto emocional. No entanto, o risco de ocorrência desses efeitos é considerado baixo, e você poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo;

ii) Providências e cautelas: Para minimizar esses desconfortos, garantimos que sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária e que você poderá interrompê-la ou cancelá-la a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. Todas as perguntas foram elaboradas com o máximo cuidado para evitar constrangimentos, e você não será obrigado(a) a responder a qualquer item que cause desconforto. Além disso, todas as informações fornecidas serão tratadas com absoluto sigilo, sendo utilizadas apenas para fins científicos e com a identidade dos participantes preservada em todas as etapas do estudo;

iii) Forma de assistência e acompanhamento: Conforme mencionado anteriormente, caso você experimente qualquer desconforto durante o preenchimento do questionário, poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízo algum. Além disso, é possível entrar em contato diretamente com os pesquisadores para esclarecimentos ou suporte, por meio dos seguintes e-mail: [rdcolauto@ufpr.br](mailto:rdcolauto@ufpr.br) e [crislaine.miranda@ufpr.br](mailto:crislaine.miranda@ufpr.br);

iv) Benefícios: Com relação aos benefícios, este estudo busca analisar a relação entre as direções da orientação para a comparação social e a ambição acadêmica de estudantes de pós-graduação da área de negócios, proporcionando uma reflexão crítica sobre essas características comportamentais em um ambiente que, historicamente, é marcado por elevados níveis de exigência, competitividade e pressão por desempenho. Acredita-se que a identificação dos fatores motivacionais que influenciam o comportamento desses estudantes pode contribuir para o desenvolvimento de programas de suporte voltados à promoção da autoestima acadêmica e à melhoria do desempenho no ambiente da pós-graduação. Os resultados podem embasar a criação de intervenções que incentivem a adoção de estratégias de enfrentamento saudáveis, a redução do estresse e o aumento da produtividade, como: técnicas de regulação emocional, apoio pedagógico e psicológico, *workshops* sobre inteligência emocional e atividades que promovam a colaboração em detrimento da competição destrutiva.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após seu término, sob responsabilidade do/da pesquisador/a responsável (Resol. 510/2016).

**Forma de armazenamento dos dados:** Os dados serão coletados integralmente por meio da Plataforma *SurveyMonkey* que, por padrão, realiza o armazenamento *on-line* das informações. Imediatamente após o prazo da coleta de dados, os registros serão transferidos para um drive local seguro, e os dados serão excluídos da plataforma, evitando, assim, qualquer forma de armazenamento em nuvem. Como medida adicional de segurança, será realizado um *backup* dos dados em um dispositivo externo, desconectado da internet. Tanto os dados principais quanto a cópia de segurança serão mantidos pelo período de cinco anos, prazo necessário para a condução da pesquisa, elaboração de produtos acadêmicos – como artigos científicos, apresentações em eventos e manuscritos científicos – e, caso necessário, para a comprovação da origem das informações. Após esse período, todos os dados serão permanentemente apagados de todos os dispositivos de armazenamento mencionados.

**Sigilo e privacidade:** Você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

**Ressarcimento e indenização:** As despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade, sendo custeadas pelos pesquisadores quando houver necessidade. Como a pesquisa será realizada de forma totalmente *on-line*, não será exigido qualquer deslocamento, o que elimina custos relacionados à sua participação.

Ainda, em caso de ocorrência de qualquer um dos desconfortos mencionados, os pesquisadores se colocam à disposição para esclarecer dúvidas e prestar os devidos esclarecimentos. Caso os desconfortos persistam, fica garantido ao participante o direito de interromper sua participação ou solicitar o cancelamento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Em caso de

desistência, é possível solicitar a desconsideração do consentimento previamente concedido, por meio do e-mail: [crislaine.miranda@ufpr.br](mailto:crislaine.miranda@ufpr.br).

Diante de eventual despesa, você será ressarcido pela equipe de pesquisa. Diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, você terá direito a ser “indenizado nos termos da Lei” (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 9, Inciso VI).

**Resultados da pesquisa:** Você tem direito de conhecer os resultados desta pesquisa. Após a finalização e publicação do estudo, os resultados serão enviados por e-mail aos participantes que manifestarem interesse em recebê-los no momento do preenchimento do questionário. Além disso, os dados também serão disponibilizados no repositório digital da Biblioteca da Universidade Federal do Paraná, acessível pelo link: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/39789>.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a equipe de pesquisa:

Responsável(is) pela pesquisa: Romualdo Douglas Colauto

Endereço: Avenida Prefeito Lothário Meissner, nº 632 - Jardim Botânico, Curitiba, Estado do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, 1º andar, Laboratório de Educação e Pesquisa Contábil, em horário comercial

Telefone: (41) 3360-4362

E-mail: [rdcolauto@ufpr.br](mailto:rdcolauto@ufpr.br)

O Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná é um órgão que avalia e acompanha os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas deste estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do CEP/CHS. Nossos contatos: Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094, e-mail [cep\\_chs@ufpr.br](mailto:cep_chs@ufpr.br).

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. Basta solicitar seu Registro de Consentimento Livre e Informado por um dos seguintes e-mails: [rdcolauto@ufpr.br](mailto:rdcolauto@ufpr.br) e [crislaine.miranda@ufpr.br](mailto:crislaine.miranda@ufpr.br).

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR sob o número CAAE nº [90664825.8.0000.0214] e aprovada com o Parecer número [7.764.126] emitido em data – [13 de agosto de 2025].

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que aceito participar.

(        ) Aceito participar dessa pesquisa.

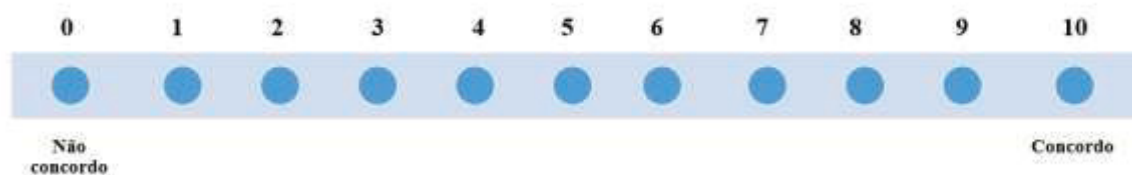
(        ) Não aceito participar dessa pesquisa.

## PERGUNTAS FILTRO

Seu curso está vinculado à qual área do conhecimento?	Administração
	Administração Pública
	Contabilidade/Controladoria
	Outros. Qual?
Referente a sua pós-graduação <i>stricto sensu</i> , em qual estágio você se encontra?	Cumprimento de créditos
	Elaboração da dissertação ou da tese
	Cumprimento de créditos e escrita da dissertação ou da tese
	Curso concluído
	Não sou aluno da pós-graduação <i>stricto sensu</i>

## BLOCO 2: DIREÇÕES DA COMPARAÇÃO SOCIAL

Para cada uma das afirmações apresentadas, você deverá indicar seu **nível de concordância** utilizando uma escala de 0 a 10, sendo:



**Atenção, cada afirmativa será avaliada em relação a três tipos de pessoas:**

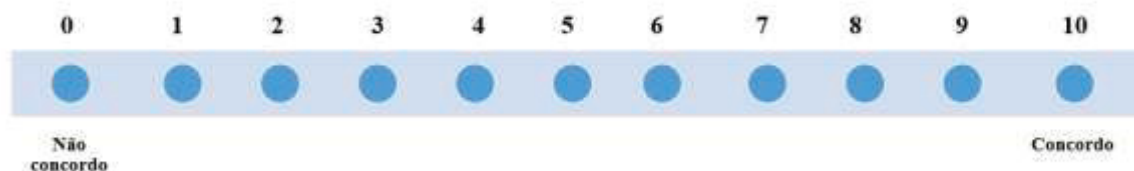
- Tipo A: Parecidas com você,
- Tipo B: Mais bem-sucedidas, e
- Tipo C: Menos bem-sucedidas.

Sendo assim, leia cada afirmativa com atenção e assinale o tipo de pessoa que melhor se relaciona com os seus comportamentos de comparação.

id	No ambiente acadêmico...	Opções da escala
1	comparo minhas habilidades com as de pessoas	Parecidas comigo. Mais bem-sucedidas, e Menos bem-sucedidas.
2	comparo minhas experiências acadêmicas com as de pessoas	
3	comparo minhas opiniões com as de pessoas	
4	comparo minhas realizações com as de pessoas	
5	comparo minha posição acadêmica com as de pessoas	
6	comparo meus desafios com as de pessoas	
7	comparo o resultado do meu desempenho com os de pessoas	
8	costumo me inspirar em pessoas	
9	comparo minha popularidade com a de pessoas	
10	comparo minhas dificuldades com as de pessoas	
11	me sinto mais confiante quando percebo que estou indo melhor que pessoas	
12	quando enfrento contratemplos percebo que estou melhor do que pessoas	
13	para aliviar minhas emoções negativas busco me comparar com pessoas	

### BLOCO 3: AMBIÇÃO ACADÊMICA

Para cada uma das afirmações apresentadas, você deverá indicar seu **nível de concordância** utilizando uma escala de 0 a 10, sendo:



id	Em relação ao meu ambiente acadêmico...
1	sou disciplinado(a) para cumprir as tarefas que me levam aos meus objetivos
2	persisto em um objetivo, independentemente dos obstáculos
3	mantenho foco nos objetivos, mesmo quando surgem distrações
4	supero quase todos os desafios para alcançar meus objetivos
5	me sinto comprometido(a), quando tenho metas para atingir
6	me mantenho determinado(a), mesmo quando os resultados não são imediatos
7	busco desenvolver novas habilidades e competências para conquistar o que desejo
8	sou disciplinado(a) na busca por recompensas financeiras
9	minhas ações são consistentes com meus objetivos
10	progredir é muito importante para mim
11	invisto tempo e esforço para alcançar uma posição mais elevada
12	busco desenvolver habilidades para progredir
13	busco alternativas para melhorar minha situação atual
14	busco sempre me tornar uma pessoa melhor
15	ser reconhecido(a) como um dos melhores de minha área é importante
16	receber tarefas desafiadoras me faz sentir melhor
17	busco me antecipar para conseguir o que desejo
18	acredito que conquistar o que desejo hoje terá um impacto positivo no futuro
19	planejo ações estratégicas.
20	busco cooperações para atingir meus objetivos estratégicos
21	consigo manter uma rotina para me aproximar de metas preestabelecidas.
22	desejo ter um bom salário no futuro.

### BLOCO 4: DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Responda as questões a seguir utilizando, quando possível, dados numéricos.

Questão	Opção de resposta
Com qual gênero você se identifica?	Feminino
	Masculino

	Outro
	Prefiro não responder
Qual é a sua idade em anos?	
A instituição a qual pertence o seu curso de pós-graduação é:	Pública
	Privada
	Comunitária
	Outra
Em qual região do Brasil está localizada sua IES?	Centro-oeste
	Nordeste
	Norte
	Sudeste
	Sul
Qual a sua modalidade de pós-graduação que você frequenta?	Mestrado acadêmico
	Mestrado profissional
	Doutorado acadêmico
	Doutorado profissional
Você recebe ou recebeu algum tipo de bolsa ou auxílio financeiro da instituição de ensino ou agências de fomento (CAPES, CNPQ, entre outras) durante a pós-graduação?	Sim, durante todo o curso
	Sim, somente em uma parte do curso
	Não, nunca recebi nenhum tipo de bolsa ou auxílio financeiro
Você exerce alguma atividade laboral remunerada?	Sim
	Não
Você considera que há um clima de competitividade no seu programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ?	Sim
	Não
De 0 a 10, quão competitivos são os colegas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> do seu curso?	

Agradecemos a sua participação.

Gostaria de receber os resultados desse estudo? Inclua o seu e-mail abaixo.

## ANEXOS

## ANEXO A – LISTA DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES)

<b>Id</b>	<b>IES</b>	<b>PPG</b>	<b>Curso</b>
1	ANDIFES	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM REDE NACIONAL
2	ATITUS	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO
3	CEFET/MG	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO
4	EAESP/FGV/SP	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS
5	ESPM	DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
6	ESPM	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO: GESTÃO INTERNACIONAL
7	ESPM	MESTRADO PROFISSIONAL	COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR
8	FDC	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO CONTEMPORÂNEA DAS ORGANIZAÇÕES
9	FEEVALE	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO
10	FEI	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS
11	FGV/RJ	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
12	FGV/RJ	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO EMPRESARIAL
13	FGV/RJ	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
14	FGV/SP	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS
15	FGV/SP	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO
16	FGV/SP	DOUTORADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO
17	FGV/SP	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS
18	FGV/SP	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO INTERNACIONAL
19	FGV/SP	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO PARA COMPETITIVIDADE
20	FIA	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO DE NEGÓCIOS
21	FIPECAFI	MESTRADO PROFISSIONAL	CONTROLADORIA E FINANÇAS
22	FJP	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
23	FPL	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO
24	FUCAPE	DOUTORADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO
25	FUCAPE	MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL	CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO
26	FUCAPE	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS
27	FUCAPE /MA	MESTRADO	CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO
28	FUCAPE/MG	MESTRADO PROFISSIONAL	CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO
29	FUCAPE/RJ	MESTRADO PROFISSIONAL	CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO
30	FUMEC	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
31	FURB	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO
32	FURB	DOUTORADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO
33	FURB	MESTRADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
34	FURG	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO
35	FURG	MESTRADO	CONTABILIDADE
36	IBMEC	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO

37	IDP	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
38	IESB	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO ESTRATÉGICA DE ORGANIZAÇÕES
39	IFMG	MESTRADO PROFISSIONAL	MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO
40	INSPER	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO
41	INSPER	MESTRADO PROFISSIONAL	POLÍTICAS PÚBLICAS
42	PUC/MG	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
43	PUC/PR	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
44	PUC/PR	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO DE COOPERATIVAS E ORGANIZAÇÕES COMPLEXAS E PLURAIS
45	PUC/RIO	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS
46	PUC/RIO	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS
47	PUC/RS	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
48	PUC/SP	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO
49	PUC/SP	MESTRADO PROFISSIONAL	CIÊNCIAS CONTÁBEIS, CONTROLADORIA E FINANÇAS
50	UCS	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
51	UDESC	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
52	UDESC	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO
53	UECE	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
54	UEL	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO
55	UEM	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
56	UEM	MESTRADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
57	UERJ	MESTRADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
58	UERJ	MESTRADO PROFISSIONAL	CONTROLADORIA E GESTÃO PÚBLICA
59	UFAL	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO DE REDE NACIONAL
60	UFBA	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
61	UFBA	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO
62	UFBA	MESTRADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
63	UFC	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA
64	UFC	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA
65	UFCG	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO
66	UFERSA	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO
67	UFES	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
68	UFES	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO PÚBLICA
69	UFES	MESTRADO E DOUTORADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
70	UFF	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO
71	UFF	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO
72	UFG	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
73	UFJF	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO
74	UFLA	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
75	UFLA	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
76	UFMG	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
77	UFMG	MESTRADO E DOUTORADO	CONTROLADORIA E CONTABILIDADE
78	UFMS	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
79	UFMS	MESTRADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
80	UFPA	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO

81	UFPB/JP	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
82	UFPB/JP	MESTRADO E DOUTORADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
83	UFPB/JP	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO EM ORGANIZAÇÕES APRENDENTES
84	UFPB/JP.3	MESTRADO	GESTÃO PÚBLICA E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL
85	UFPE	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
86	UFPE	MESTRADO	GESTÃO, INOVAÇÃO E CONSUMO
87	UFPE	MESTRADO E DOUTORADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
88	UFPEL	MESTRADO	DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E SISTEMAS AGROINDUSTRIAIS
89	UFPR	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
90	UFPR	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES, LIDERANÇA E DECISÃO
91	UFPR	MESTRADO E DOUTORADO	CONTABILIDADE
92	UFRGS	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
93	UFRGS	MESTRADO	CONTROLADORIA E CONTABILIDADE
94	UFRJ	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
95	UFRJ	MESTRADO E DOUTORADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
96	UFRN	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
97	UFRN	MESTRADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
98	UFRN	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO PÚBLICA
99	UFRPE	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL
100	UFRPE	MESTRADO	CONTROLADORIA
101	UFRRJ	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO E ESTRATÉGIA
102	UFS	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO
103	UFSC	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
104	UFSC	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA
105	UFSC	MESTRADO PROFISSIONAL	PLANEJAMENTO E CONTROLE DE GESTÃO
106	UFSC	MESTRADO E DOUTORADO	CONTABILIDADE
107	UFSCAR	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO
108	UFSCAR	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO E SOCIEDADE
109	UFSM	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
110	UFSM	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS
111	UFSM	MESTRADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
112	UFU	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
113	UFU	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO ORGANIZACIONAL
114	UFU	MESTRADO E DOUTORADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
115	UFV	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
116	UFVJM	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM REDE NACIONAL
117	UNAMA	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
118	UNB	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
119	UNB	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO
120	UNB	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO PÚBLICA
121	UNB	MESTRADO E DOUTORADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
122	UNC	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO

123	UNESA	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EMPRESARIAL
124	UNESP/JAB	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO
125	UNIALFA	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO
126	UNICAMP/Li	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
127	UNICENTRO	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO
128	UNIFACCAMP	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO DAS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS
129	UNIFACS	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO
130	UNIFBV	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO EMPRESARIAL
131	UNIFECAP	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO
132	UniFECAP	MESTRADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
133	UNIFEI	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO
134	UNIFOR	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
135	UNIFOR	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO
136	UNIGRANRIO	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
137	UNIHORIZONTES	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO
138	UNINOVE	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
139	UNINOVE	MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL	GESTÃO DE PROJETOS
140	UNIOESTE	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO
141	UNIOESTE	MESTRADO	CONTABILIDADE
142	UNIP	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
143	UNIPAMPA	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO
144	UNIR	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO
145	UNISC	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO
146	UNISINOS	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
147	UNISINOS	MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL	GESTÃO E NEGÓCIOS
148	UNISINOS	MESTRADO E DOUTORADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
149	UNISUL	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
150	UNIVALI	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
151	UNIVALI	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO - GESTÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO E LOGÍSTICA
152	UNOCHAPECÓ	MESTRADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO
153	UNOESC	DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
154	UNOESC	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO
155	UNP	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
156	UNP	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO
157	UP	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
158	UPE	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL
159	UPF	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO
160	UPM	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS
161	UPM	MESTRADO PROFISSIONAL	ADMINISTRAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE NEGÓCIOS
162	UPM	MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL	CONTROLADORIA, FINANÇAS E TECNOLOGIAS DE GESTÃO

163	URI	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO ESTRATÉGICA DAS ORGANIZAÇÕES
164	USCS	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
165	USP	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO
166	USP	MESTRADO E DOUTORADO	CONTROLADORIA E CONTABILIDADE
167	USP RP	MESTRADO E DOUTORADO	ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES
168	USP RP	MESTRADO E DOUTORADO	CONTROLADORIA E CONTABILIDADE
169	USP	MESTRADO	GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
170	USP	MESTRADO PROFISSIONAL	GESTÃO E INOVAÇÃO NA INDÚSTRIA ANIMAL
171	USP	MESTRADO PROFISSIONAL	EMPREENDEDORISMO
172	USP-ESALQ	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO
173	UTFPR	MESTRADO	ADMINISTRAÇÃO

ANEXO B – COMITÊ DE ÉTICA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ORIENTAÇÃO PARA COMPARAÇÃO SOCIAL E A AMBIÇÃO ACADÊMICA EM ESTUDANTES DA PÓS-GRADUAÇÃO DA ÁREA DE NEGÓCIOS

Pesquisador: ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 90664825.8.0000.0214

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Contabilidade da UFPR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.764.126

Apresentação do Projeto:

Este estudo tem como objetivo analisar a relação entre as direções da orientação para comparação social e a ambição acadêmica de estudantes de pós-graduação na área de negócios. Para isso, será realizada uma pesquisa descritiva, do tipo levantamento, com abordagem quantitativa. A classificação descritiva refere-se ao propósito de caracterizar e compreender o fenômeno estudado. A designação levantamento, diz respeito ao método de coleta de dados, que será realizado por meio de um questionário on-line, aplicado de forma sistemática e organizada. A abordagem quantitativa será utilizada para analisar os dados com base em técnicas estatísticas, como estatística descritiva, análise fatorial, testes de confiabilidade, modelagem de equações estruturais e testes de diferença entre grupos. Essa abordagem permitirá testar hipóteses teóricas previamente formuladas. A população da pesquisa será composta por todos os estudantes regularmente matriculados nos cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado (acadêmico e profissional) pertencentes aos Programas de Pós-Graduação (PPGs) das áreas de: (i) Administração de Empresas, (ii)

Administração Pública e (iii) Ciências Contábeis, reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como integrantes da Área 27. A amostra será composta por todos os respondentes que participarem da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a relação entre as direções da orientação para a comparação social e a ambição acadêmica de estudantes de pós-graduação da área de negócios.

Objetivo Secundário:

Propor um instrumento metodológico para medir as direções da OCS em estudantes de pós-graduação da área de negócios.

Propor um instrumento metodológico para medir as dimensões da ambição acadêmica em estudantes de pós-graduação da área de negócios.

Mapear as direções da OCS e as dimensões da ambição acadêmica em estudantes de pós-graduação da área de negócios.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

É possível que o participante experimente algum tipo de desconforto ao responder ao questionário, como sensações de mal-estar, cansaço, insegurança ou desconforto emocional. No entanto, o risco de ocorrência desses efeitos é considerado baixo. Ainda, para minimizar tais desconfortos, garantimos que a participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, podendo ser interrompida ou cancelada a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo ao participante. Todas as perguntas foram elaboradas com o máximo cuidado para evitar constrangimentos, e o participante não será obrigado a responder a nenhum item que cause desconforto. Além disso, todas as informações

fornecidas serão tratadas com absoluto sigilo, sendo utilizadas exclusivamente para fins científicos, com a identidade dos participantes preservada em todas as etapas do estudo.

Benefícios:

Com relação aos benefícios, este estudo busca analisar a relação entre as direções da orientação para a comparação social e a ambição acadêmica de estudantes de pós-graduação da área de negócios, proporcionando uma reflexão crítica sobre essas características comportamentais em um ambiente que, historicamente, é marcado por elevados níveis de exigência, competitividade e pressão por desempenho. Acredita-se que a identificação dos fatores motivacionais que influenciam o comportamento desses estudantes pode contribuir para o desenvolvimento de programas de suporte voltados à promoção da autoestima acadêmica e à melhoria do desempenho no ambiente da pós-graduação. Os resultados podem embasar a criação de intervenções que incentivem a adoção de estratégias de enfrentamento saudáveis, a redução do estresse e o aumento da produtividade, como: técnicas de regulação emocional, apoio pedagógico e psicológico, workshops sobre inteligência emocional e atividades que promovam a colaboração em detrimento da competição destrutiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa com apresentação adequada de todos os itens.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos foram apresentados, e estão adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se identificou itens com risco de óbice ético sem cuidado previsto pela equipe de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS



relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_PROJETO_2591377.pdf	07/07/2025 22:31:28		Aceito
Outros	Instrumento.pdf	07/07/2025 10:08:49	ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	07/07/2025 10:07:46	ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLI.pdf	07/07/2025 10:06:45	ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO	Aceito
Outros	Ata_Colegiado.pdf	07/07/2025 10:06:13	ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	07/07/2025 10:04:51	ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

NECESSITA APRECIÇÃO DA CONEP:

Não

CURITIBA, 13 de Agosto de 2025

---

Assinado por:  
ANDREA BARBOSA GOUVEIA  
(Coordenador(a))

