

Alcina Maria Teixeira Neves Barroso de Souza

**Crenças de Autoeficácia e percepção do Apoio Social na transição do
Ensino Superior para o mundo do trabalho:
estudo de caso com estudantes finalistas**

Doutoramento em Educação

Porto, 2014



UNIVERSIDADE
PORTUCALENSE

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

**Crenças de Autoeficácia e perceção do Apoio Social na transição do
Ensino Superior para o mundo do trabalho:
estudo de caso com estudantes finalistas**

Alcina Maria Teixeira Neves Barroso de Souza

Orientadora científica: Prof. Doutora Cristina Costa Lobo (UPT)

Coorientadora científica: Prof. Doutora Paula Santana (ISMAI)

Porto, Universidade Portucalense Infante D. Henrique

2014

Agradecimentos

Não poderia deixar passar este momento tão relevante em minha vida, perante o término de um momento de aprendizagem importante, sem expressar o mais profundo e sincero agradecimento a todos que possibilitaram, de variadas formas, mais esta conquista acadêmica.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à Universidade Portucalense, pela oportunidade de realizar este trabalho, pela disponibilidade de todos os que a representam, nas mais diversas áreas, que prontamente auxiliaram de várias formas, no decorrer deste trabalho.

Ao Prof. Doutor Eusébio André Machado, enquanto coordenador deste curso, pela oportunidade de desenvolver este projeto que possibilitou um enriquecimento curricular.

À Prof. Doutora Diana Vieira pela disponibilidade e prontidão a compartilhar o seu conhecimento e experiência, nomeadamente na utilização do instrumento da recolha de dados.

À Profra. Doutora Anne Marie Fontaine pela prontidão e disponibilidade a compartilhar a sua experiência e conhecimento, nomeadamente na utilização do instrumento na fase de recolha de dados.

À Profra. Doutora Maria Paula Santana, como coorientadora, pela contribuição para o processo de recolha de dados, a sistematização dos conteúdos técnicos deste documento e que amavelmente se disponibilizou a apoiar a evolução deste trabalho.

À Profra. Doutora Cristina Costa Lobo, como orientadora, não somente pela orientação sempre tão precisa, clara, desafiadora e incondicional, mas também pela confiança que depositou em mim. Pelo seu muito, profundo e precioso apoio e sugestões, atenção, disponibilidade e muita compreensão pelos momentos menos produtivos.

Aos colegas, pela partilha de experiências e desafios, que juntamente caminharam, durante um período tão importante na realização deste trabalho, lado a lado comigo.

A todos os professores e alunos que, de alguma forma, colaboraram prontamente comigo na recolha de dados.

Ao meu irmão Tiago e minha amiga Ana Do Carmo pela ajuda, na prática, em várias fases deste trabalho.

Aos meus pais, primeiros e principais impulsionadores desta empreitada, pelo apoio, a todos os níveis e vertentes, e motivação na realização deste trabalho.

Ao meu marido, Paulo Henrique, meu companheiro de todas as horas e percursos, que pacientemente me ouviu, apoiou e carinhosamente me ajudou de imensas formas no decorrer desta jornada.

Às minhas queridas e pequenas filhas, que estiveram comigo desde o início deste trabalho, me ajudando primeiramente dentro da barriguinha e agora com sorrisos lindos e abraços apertados que compensam qualquer noite mal dormida e dão ânimo para mais umas horinhas na frente do computador.

A Deus, que sempre me acompanha, para Ele é verdadeiramente todo o meu trabalho.

Resumo

Este trabalho tem como motes primordiais oferecer contributos para uma melhor compreensão da transição para o mundo do trabalho dos estudantes universitários em fase final de ciclo de estudos, analisar a confiança destes alunos no que diz respeito à sua empregabilidade após terminarem o ano letivo, entender as suas expectativas e verificar qual a importância atribuída ao suporte social neste processo.

Segundo Bandura (1997), a persuasão verbal e as influências sociais são elementos que concedem ao indivíduo esclarecimento sobre a percepção que os outros têm das suas capacidades. Do ponto de vista das possibilidades de uso da investigação da autoeficácia em Orientação Profissional, Betz e Borgen (2000) e mais recentemente Teixeira e Gomes (2005) afirmam que esse construto funciona como um mediador do comportamento de escolha.

Neste estudo, assente no modelo hipotético-dedutivo, é atribuído ênfase ao apoio social percebido pelos indivíduos que vivenciam a transição para o mercado de trabalho, assim sendo, todas as referências que faremos a apoio social, referem-se ao apoio social percebido pelo indivíduo.

A amostra do estudo apresentado é constituída por 239 estudantes universitários finalistas, de ambos os géneros, dos cursos de licenciatura e de mestrado de Educação Física e Desporto do Instituto Superior da Maia – ISMAI. Os instrumentos utilizados neste estudo são a Escala de Autoeficácia para o Trabalho (AETT; Vieira & Coimbra, 2005), a Escala de Apoio Social (SSA; Antunes e Fontaine, 1994/1995) e o Inventário Demográfico e Vocacional (IDV; Souza & Costa Lobo, 2011). O tratamento dos dados colhidos envolveu recurso ao *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), na sua versão 20.0, no sentido de realizar a análise descritiva das variáveis quantitativas, a análise de frequência das variáveis qualitativas, bem como a análise bivariada para testar as hipóteses de investigação formuladas.

Como verificado por Bowers, Dickeman & Fuqua, (2001) os sujeitos aqui estudados, sugerem não acreditar que somente a preparação académica os

garante um emprego apos o término dos estudos, mas que outros factores estão envolvidos, tornando então esta uma situação mais complexa.

Este estudo, na sequência do trabalho de Vieira e Coimbra (2006), aponta para a utilidade das instituições oferecerem programas de assistência aos alunos para que se sentissem mais seguros nesta fase de transição do estudo ao mercado de trabalho. Os resultados deste estudo, na sequência do estudo de Sarrico (2013), no que respeita à empregabilidade dos licenciados, dá uma perspetiva muito otimista, já que 96% dos estudantes, afirmaram estarem no curso de sua 1ª opção. Assim, segundo o referido estudo, o número de colocados em 1ª opção face ao número total de colocados está associado a menor desemprego, podendo então ter uma perspetiva otimista. Destaca-se que 71% dos alunos perspetivam positivamente a aceitação de uma vaga de emprego no estrangeiro, o que é convergente com as conclusões de Cardoso, Escária, Ferreira, Madruga, Raimundo e Varanda, (2013) no que diz respeito à problemática da migração de diplomados.

Os resultados a nível de autoeficácia para a procura de emprego, foram analisados e discutidos tendo em conta que não temos a informação se estamos perante um quadro de desemprego voluntário, ou se, por outro lado, é um cenário causado pela falta de vagas de emprego. O facto de pesquisas longitudinais recentes de Lent (2011, 2013), pesquisas realizadas com amostras de graduados do ensino superior, indicarem que a escolha ocupacional pode ser guiada pela acessibilidade das ocupações concretas, pela autoeficácia e pelas expectativas de resultados, mais do que pelos interesses vocacionais, fez-nos aumentar a percepção da utilidade de prosseguir a análise destas variáveis, em abordagens longitudinais, para perceber o real impacto destes factores neste contexto social.

Palavras – Chave: autoeficácia, apoio social, ensino superior, empregabilidade, inserção profissional, transição escola-trabalho

Abstract

This work has as main motives offer contributions to a better understanding of the transition to the labor market of college students in the final phase of the course, students analyze their confidence with regard to their employability after finishing the school year, understand their expectations and check what is the importance attributed to social support in this process.

According to Bandura (1997), verbal persuasion and social influence are elements which give the individual insight into the perception that others have of their capabilities. From the point of view of the possible use of self-efficacy research in vocational guidance, Betz and Borgen (2000) and more recently Teixeira and Gomes (2005) argue that this construct acts as a mediator of choice behavior.

The sample of the present study consists of 239 finalists university students, of both genders, of undergraduate and Masters of Physical Education and Sport Higher Institute of Maia - Maia. The instruments used in this study are the Self-Efficacy Scale for Work (AETT; Vieira & Coimbra, 2005), the Social Support Scale (SSA; Antunes and Fontaine, 1994/1995) and the Demographic and Vocational Inventory (IDV; Souza & Costa Lobo, 2011). The treatment of collected data involved use of software Statistical Package for Social Sciences (SPSS), in its version 20.0, in order to conduct a descriptive analysis of the quantitative variables, the frequency analysis of qualitative variables and the bivariate analysis to test the hypotheses formulated research. As noted by Bowers, Dickeman & Fuqua, (2001) the subjects studied here, suggest not believe that only the academic preparation guarantees a job after completing their studies, but that other factors are involved, so making this a more complex situation.

This study, following the work of Vieira and Coimbra (2006), points to the usefulness of institutions offering programs assisting students to make them feel safer in this transitional phase of the study to the labor market. The results of this study, following the study of Sarrico (2013), with regard to the employability of graduates, gives a very optimistic perspective, since 96% of students said they were in the course of their 1st choice. Thus, according to the

study, the number of placed 1st option compared to the total number of placed is associated with lower unemployment and you can then have an optimistic perspective. It is noteworthy that 71% of students perspetivam positively accepting a job vacancy abroad, which is convergent with the findings of Cardoso, Escária, Ferreira, Madruga, Raimundo and Balcony (2013) with regard to the issue of migration of graduates. The results of the level of self-efficacy for seeking employment, were analyzed and discussed taking into account that we do not have information if we have a picture of voluntary unemployment, or if, on the other hand, is a scenario caused by lack of jobs. The fact that recent longitudinal surveys of Lent (2011, 2013), research conducted with samples of higher education graduates, indicate that occupational choice may be guided by the accessibility of specific occupations, by the self-efficacy and outcome expectations, rather than by vocational interests, made us raise awareness of the usefulness of continuing the analysis of these variables in longitudinal approaches to realize the real impact of these factors in this social context.

Keywords: self-efficacy, social support, higher education, employability, employability, school-work transition

Índice

Introdução	17
Capítulo I- Enquadramento Teórico	
1.1. Ensino Superior	22
1.2. Processo de Bolonha	27
1.3. Teoria Sócio-Cognitiva	29
1.3.1. Crenças de Autoeficácia	29
1.3.2. Fontes de Autoeficácia	31
1.3.3. Teoria Sócio-cognitiva de Desenvolvimento de Carreira	35
1.4. Apoio Social	42
1.4.1. Fontes de Apoio Social	43
Capítulo II- Estudo Empírico	
2.1. Metodologia	46
2.1.1. Objetivos	46
2.1.2. Hipóteses	47
2.1.3 Variáveis	47
2.1.4 Caracterização dos participantes	48
2.1.5 Contexto académico	57
2.1.6 Instrumentos de recolha de dados	59
2.1.6.1 Inventário Demográfico e Vocacional (IDV; Souza & Costa Lobo, 2011)	60
2.1.6.2 Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT)	60
2.1.6.3 Escala de Apoio Social	61
2.1.7 Procedimentos	62
Capítulo III- Apresentação de resultados	
3.1 Análise de dados	64
3.2 Apresentação e descrição dos resultados	65
3.2.1 Comparação dos resultados da Escala de AETT entre género e grupos etários	65
3.2.2. Comparação da classificação entre género	67

3.2.3 Estatística descritiva da escala total e subescalas de AETT, por grupos etários	69
3.2.4 Comparação das classificações entre grupos etários	70
3.2.5 Estatística descritiva da Escala Suporte Social e subescalas, por género	73
3.2.6 Comparação Escala Suporte Social e subescalas, por género	75
3.2.7 Comparação Escala Suporte Social e subescalas, por grupos etários	76
3.2.8 Estatística descritiva da Escala Suporte Social e subescalas, por grupos etários	77
Capítulo IV- Discussão de resultados	80
Capítulo V- Conclusões e Considerações Finais	89
Referências Bibliográficas	95

Índice de tabelas

Tabela 1: <i>Grau de Escolaridade e Género</i>	49
Tabela 2: <i>Estatística descritiva da variável idade</i>	49
Tabela 3: <i>Idade dos inquiridos, por classes etárias</i>	50
Tabela 4: <i>Motivo de frequência do Ensino Superior</i>	50
Tabela 5: <i>Motivação profissional para frequência do Ensino Superior</i>	51
Tabela 6: <i>Situação atual de empregabilidade</i>	52
Tabela 6: <i>Regime atual de trabalho</i>	52
Tabela 7: <i>Área profissional em que desempenha funções remuneradas</i>	53
Tabela 8: <i>Perspetivas para continuidade de percurso académico e perspetivas para início da vida profissional</i>	53
Tabela 10: <i>Avaliação da possibilidade de aceitar o exercício de funções profissionais remuneradas fora da área de formação académica</i>	54
Tabela 9: <i>Possibilidade de aceitar o exercício de funções profissionais remuneradas na área de formação académica no estrangeiro</i>	54
Tabela 10: <i>Tempo expectável para iniciar o exercício de funções profissionais remuneradas na área de formação académica no estrangeiro</i>	55
Tabela 11: <i>Fatores identificados como influenciadores do acesso ao emprego</i>	56
Tabela 12: <i>Fatores identificados como representantes do cenário de uma boa vaga de emprego</i>	57
Tabela 15: <i>Estatística descritiva da escala total e das subescalas de AETT, por género</i>	67
Tabela 16: <i>Análise da fiabilidade da Escala AETT</i>	67
Tabela 17: <i>Estatística descritiva das subescalas de AETT</i>	68
Tabela 18: <i>Comparação das classificações das subescalas de AETT, entre géneros</i>	69

Tabela 19: <i>Estatística descritiva da escala total e subescalas de AETT, por grupos etários</i>	70
Tabela 20: <i>Correlações para as subescalas de AETT</i>	71
Tabela 21: <i>Comparação das classificações nas subescalas de AETT</i>	72
Tabela 22: <i>Correlação entre as subescalas e a AETT global</i>	72
Tabela 23: <i>Estatística Descritiva da escala total e da subescala de Suporte Social por género</i>	74
Tabela 24: <i>Análise da Fiabilidade da Escala de Suporte Social</i>	74
Tabela 25: <i>Estatística descritiva das subescalas de Suporte Social</i>	75
Tabela 26: <i>Comparação Escala Suporte Social e subescalas, por género</i>	75
Tabela 27: <i>Comparação da Escala Suporte Social e subescalas, por grupos etários</i>	76
Tabela 28: <i>Correlações entre as subescalas da Escala de Suporte Social</i>	77
Tabela 29: <i>Estatística descritiva da Escala Suporte Social e respetivas subescalas, por grupos etários</i>	78

Índice de Anexos

A-IDV- Inventário Demográfico e Vocacional

B-AETT- Escala de Autoeficácia para o Trabalho

C-SSA- Escala de Apoio Social

Lista de Siglas

UPT- Universidade Portucalense Infante D. Henrique

CNAVES- Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization -
Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

TSC- Teoria Sócio-Cognitiva

TSCDS- Teoria Social Cognitiva do Desenvolvimento da Carreira

AETT- Escala de Autoeficácia para o Trabalho

SSA- Escala de Apoio Social

IDV- Inventário Demográfico e Vocacional

SPSS- Software Statistical Package for the Social Sciences

ISMAI- Instituto Superior da Maia

CEDTUR- Centro de Estudos de Desenvolvimento Turístico

CELCC- Centro de Estudos da Língua, Comunicação e Cultura

CIDAF- Centro de Investigação em Desporto e Atividade Física

UICCC- Unidade de Investigação em Criminologia e Ciências do
Comportamento

UNICES- Unidade de Investigação em Ciências Empresariais e
Sustentabilidade

UNIDEP- Unidade de Investigação em Desenvolvimento Humano e Psicologia

SSA-am- percepção de apoio social por parte dos amigos

SSA-fam- percepção de apoio social por parte da família

SSA-ger- percepção de apoio social por parte dos outros em geral

SSA-prof- percepção de apoio social por parte dos professores

r- Coeficiente de correlação de Pearson

rs- Coeficiente de correlação de Spearman

Introdução

A realidade do mundo de trabalho é muito diferente daquela existente há algumas décadas atrás. Esta mudança radical exige adaptações de toda a sociedade com vista a um maior ajuste das perspetivas, anseios e desejos da população em relação à realidade do meio laboral. Uma das estratégias adotada por muitos indivíduos é investir cada vez mais numa boa formação académica, com o objetivo de alargar o leque de opções de empregabilidade, após a conclusão da formação.

A fase de transição vivenciada pelos jovens, após o término da sua formação, para o mundo laboral é um momento crucial, de grande relevância na sua vida- muitas vezes um momento muito esperado, após longos anos de estudo. Se até à década de 70, no nosso país, este era um período relativamente curto e que normalmente resultava em vagas de emprego na área de formação, na atualidade a tendência é cada vez ser mais difícil esta realidade acontecer. Assim, o número de licenciados continua a aumentar e o mercado de trabalho continua a estreitar-se para esta população (CNAVES, 2004). Desta forma, a preparação dos diplomados do ensino superior para a sua integração no mercado de trabalho, é, sem dúvida, um dos maiores desafios colocados às instituições deste nível de ensino.

O sistema de ensino superior em Portugal tem sido palco de profundas mudanças nas últimas décadas, com uma rápida massificação e uma crescente diversificação, através do desenvolvimento dos setores vocacional e privado. De acordo com Fonseca (2013), o sistema de Ensino Superior cresceu e diversificou-se com o aparecimento de novas instituições, novos programas e áreas de ensino e formação. Assim como com a chegada de estudantes com características diferentes dos tradicionais, em idade, origem socioeconómica e situação perante o mercado de trabalho.

Segundo Sarrico (2013), verifica-se, que a expansão, e o subsequente alargamento da base social de recrutamento de estudantes ao nível do ensino superior, tem sido acompanhada por uma maior diferenciação das expectativas dos estudantes em relação à educação e formação que é facultada pelas instituições de ensino. Trabalhos nesta área estão sendo realizados, destacando-se o estudo de Sá (2013) que tem com objetivo identificar algumas tendências na evolução recente do setor de ensino superior em Portugal.

A implementação do processo de Bolonha trouxe, mais recentemente, profundas reestruturações no sistema educativo. A mudança curricular para o Processo de Bolonha está associada à redução da duração dos cursos de licenciatura, na sua maioria, sendo estes reduzidos de 5 anos para 3 anos, sendo igualmente associada à resultante redução de competências atribuídas a este grau académico. O mestrado que em alguns cursos é integrado, noutros não, torna-se um objetivo principal a atingir, principalmente em cursos nos quais as competências atribuídas aos finalistas do mestrado se equiparavam às competências atribuídas à conclusão da licenciatura pré-Bolonha. Nomeadamente na área da Educação Física esta é uma realidade patente, principalmente ao nível de futuros professores de educação física que somente podem exercer esta função após terminarem o mestrado via ensino. Mesmo com uma formação académica ao nível de licenciatura, são cada vez mais os indivíduos inscritos nos centros de emprego devido à situação socioeconómica do nosso país. Esta problemática tem vindo a ser objecto de estudo sob diversas perspetivas. Informa D&B ? (2014), concretizou um projeto que está a apoiar a empregabilidade proporcionando ferramentas facilitadoras da inserção profissional qualificada dos recém formados do ensino superior português. Os objetivos deste projeto passam por contribuir para um melhor conhecimento do tecido empresarial nacional através do desenvolvimento de indicadores e elaboração de estudos. Um dos objetivos deste projeto que nos parece de grande relevância e concordante com o âmbito do nosso estudo é a disponibilização de informações sobre empresas facilitadoras que possam ser ativas neste processo de transição do recém formado para o mundo do trabalho, assim como disponibilizar também ferramentas de trabalho por parte dos gabinetes de saídas profissionais.

Sendo uma das responsabilidades das instituições de ensino superior proporcionar vivências facilitadoras neste processo, o estágio profissional surge como uma etapa bastante apropriada e pertinente deste ponto de vista, podendo assumir ter a função de influenciar os objectivos vocacionais, no sentido da sua clarificação conforme Vieira, Caires e Coimbra (2011). Vários estudos têm sido desenvolvidos no âmbito desta problemática, de entre eles destaca-se a importância, o relevo e a pertinência dos estudos de Sarrico, Rosa, Teixeira, Machado, Biscaia (2013), Cardoso, Escária, Ferreira, Madruga,

Raimundo & Varanda (2013), e Fonseca & Encarnação (2013) que incluem contributos para uma melhor compreensão desta realidade.

São vários os fatores que influenciam este processo de transição para o trabalho, no entanto, neste estudo, pretendemos abordar com mais especificidade a relação entre dois antecedentes, que parecem, de acordo com a literatura, estar integrados neste processo: a autoeficácia e o apoio social.

Segundo Bandura (1997), a persuasão verbal e as influências sociais são elementos que dão ao indivíduo informação sobre a percepção que os outros têm das suas capacidades. Sendo assim, pode-se colocar a hipótese do apoio social percebido estar positivamente relacionado com a autoeficácia no processo de transição para o trabalho. A conceptualização de apoio social pode advir de vários grupos: familiares, amigos, professores, que terão maior ou menor impacto na vida do indivíduo dependente da situação. Pretendemos, nesta situação em particular, perceber quais as fontes de apoio social mais valorizadas pelo indivíduo nesta fase da sua vida.

Ao compreender melhor este processo na perspetiva do indivíduo que o vivencia, conhecermos as suas expectativas e crenças em relação a este processo, poderemos perceber a situação ideal de uma transição realizada com sucesso e desta forma agir de um modo antecipatório, no sentido de fortalecer essas competências nos jovens, ajudando-os a vivenciar esta transição de uma forma mais positiva.

Perante esta diáde, que constitui o pano de fundo que realizamos o presente estudo: uma percentagem crescente relativa ao desemprego- sem sinais de uma melhoria económica e por outro lado o investimento cada vez maior por parte dos indivíduos, nomeadamente dos jovens na formação académica.

O presente trabalho apresenta um estudo transversal realizado no âmbito do ensino superior português. A primeira parte do trabalho é composta por um capítulo de enquadramento teórico, onde inicialmente se sistematizam os principais contributos da teoria sócio-cognitiva, da teoria sócio-cognitiva da carreira e os contributos teóricos no âmbito do apoio social.

A segunda parte deste trabalho diz respeito à investigação empírica realizada. Assim, no segundo capítulo, apresenta-se o estudo que tem como objetivos oferecer contributos para uma melhor compreensão da transição dos estudantes universitários finalistas para o mundo do trabalho, assim como verificar o que os alunos dos cursos de licenciatura e mestrado em Educação Física e Desporto experimentam em relação à sua confiança para a sua empregabilidade, após terminarem o ano letivo. Com este estudo também pretendemos conhecer as suas expectativas em relação a este processo. Além disso, também procuramos verificar qual a importância que o indivíduo atribui aos demais relativamente à sua percepção de suporte social. Ainda neste âmbito, pretendemos verificar qual a natureza de relacionamentos do seu meio social que valoriza mais, como fonte de apoio nesta transição para o mundo do trabalho: família, amigos ou professores. Ainda neste capítulo, procede-se à sistematização dos objetivos que nortearam o estudo, das hipóteses de investigação, das variáveis, e dos instrumentos de medida utilizados, bem como à descrição e caracterização dos participantes no estudo, à indicação dos procedimentos adaptados na selecção da amostra, e na recolha e análise de dados.

No capítulo terceiro apresentam-se e analisam-se os resultados do estudo.

No quarto capítulo é feita a discussão dos resultados e finalmente, num último ponto, apresentam-se conclusões e faz-se a inclusão das principais evidências empíricas e teóricas recolhidas ao longo do mesmo.

Capítulo 1 – Crenças de Autoeficácia e Apoio Social em Alunos do Ensino Superior: enquadramento teórico

O presente capítulo pretende contextualizar o processo de transição do Ensino Superior para o mundo do trabalho, dos alunos finalistas, sob a perspetiva da autoeficácia e apoio social percebidos. Procuramos compreender como as características pessoais podem influenciar a autoeficácia percebida pelos alunos, assim como quais os seus constructos mais importantes, para uma melhor compreensão e análise dos resultados obtidos. Procuramos também compreender a problemática do apoio social e como os diversos grupos de pessoas podem exercer maior ou menor influência nos estudantes durante este processo.

1.1 Ensino Superior

A transição do ensino superior para o mundo trabalho é descrita na literatura como um processo complexo e multidimensional, que compreende diferentes dimensões que se interligam entre si: pessoais, sociais e académicas e pelo envolvimento de múltiplos fatores, tanto de natureza intrapessoal, como de natureza contextual.

Com o aumento de cursos a nível superior, assim como o número de instituições que conferem este nível de formação, aumentou também o número de licenciados em Portugal. Segundo Lobo C. e col (2013) há uma preocupação em relação à qualidade do Ensino Superior em Portugal, como está acontecendo em todo o território europeu, de forma a imprimir neste nível de formação, uma maior organização e rigor em relação à qualidade das ofertas formativas.

No contexto atual, em que uma formação a nível superior não representa por si só um passaporte para um emprego de qualidade correspondente, verifica-se uma crescente preocupação entre os estudantes e as instituições de ensino superior com o ajustamento dos seus alunos (Bowers, Dickeman & Fuqua, 2001).

Às instituições de ensino superior compete, entre outros aspetos educativos, propiciar a educação para a cidadania e a preparação para a vida nas suas múltiplas imposições, que não apenas as do ensaio para o emprego.

No entanto, na prática este item, é sem dúvida aquele que se impõe como grande objetivo da maioria dos alunos que prosseguem os seus estudos.

De acordo com o estudo *Education to employment: Designing a system that works* (Mckinsey, 2014), a **transição** para o trabalho, é uma situação considerada bastante difícil para muitos jovens. Este estudo indica-nos que cerca de 33% dos jovens recém-licenciados apenas encontra uma vaga para emprego temporário e muitos outros têm dificuldade em conseguir uma colocação. Esta investigação, constata ainda a existência de escassos serviços de apoio à carreira nas instituições pós-secundárias. Formar indivíduos ajustados à carreira, dotados de conhecimentos e competências suficientemente alargados e flexíveis, deve tornar-se o objetivo final da cadeia educativa, onde cada elo se deve ligar e articular num todo coerente face a estes objetivos. Desta forma criam-se condições de adaptação ao mercado de trabalho, cujo diálogo não se reduz ao mercado, mas à sociedade como um todo. Este objetivo é mais importante na medida em que, como já referimos anteriormente, e de acordo com os últimos dados referentes ao panorama nacional, o número de desempregados com formação a nível superior tem aumentado. Desta forma, tendo muitas vezes os “recém-licenciados” que se adaptar a novas realidades como a emigração por exemplo, que vem ganhando cada vez mais adeptos, como forma de assegurar uma vaga de emprego ou sujeitando-se a enveredarem por áreas de atuação alheias à sua formação superior. Ainda, segundo o mesmo autor, verifica-se uma situação preocupante: muitos empregadores consideram que os ciclos de estudo não contemplam um conjunto de competências importantes e necessárias para um bom desempenho no mercado do trabalho.

Com efeito, as diretrizes internacionais de educação expressas pelo relatório Delors (1996) à UNESCO, encerram não um, mas quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estas diretrizes consubstanciam dimensões importantes da formação integral da pessoa enquanto indivíduo e cidadão, e constituem um conjunto de princípios que, uma vez aceites, podem contribuir para ultrapassar as tradicionais visões puramente instrumentais da educação que se assume como um grave fator negativo, para o contexto atual. O número

crescente de estudantes universitários em vários lugares do mundo é uma realidade que se tem verificado nestes últimos anos, tendo atingido atualmente proporções alarmantes. Esta situação tem vindo a emergir como campo para pesquisas, devido às características singulares apresentadas por esta população. Muitas destas pesquisas procuram compreender melhor essa realidade de modo a fornecer elementos na busca de estratégias para facilitar a transição para o mercado de trabalho (Lent & Worthington, 1999). Portugal não é alheio a esta realidade, assim como também é parte integrante de uma outra problemática: o número decrescente de vagas de emprego a este nível, o que leva a que muitos recém-licenciados procurem noutros países uma oportunidade de carreira.

Este é um problema atual, porém já esperado, pelo menos por aqueles que sempre olharam com suspeição para a proliferação de cursos e de instituições de ensino superior um pouco por todo o país, questionando como um país e mercado tão pequeno como Portugal, poderia absorver todos aqueles que então estudavam ao nível universitário, nas mais diversas áreas do conhecimento. Esta problemática, carente de soluções, planos de ação e programas de suporte a esta população, apresenta-se como uma das prioridades no âmbito da Educação. Perante esta situação, parece-nos ser esta uma área a ser trabalhada, como forma de minimizar danos e superar dificuldades.

Segundo Teixeira, Castro, & Piccolo (2007), a implantação de programas de intervenção no âmbito universitário pode contribuir para a integração do estudante à vida académica e para a otimização do seu bem-estar psicológico. Este suporte torna-se mais pertinente num contexto como o que vivemos, onde a empregabilidade de licenciados está comprometida, não havendo, definitivamente vagas de emprego na área de formação para todos os que se formam. Sendo este momento de transição muito profundo e um prenúncio de mudanças profundas na vida do indivíduo.

No evoluir do nosso trabalho, surgiu o Consórcio Maior Empregabilidade, do qual a orientadora deste trabalho faz parte na co-coordenação de dois destes estudos, sendo igualmente integrante do Conselho Científico do

mesmo. Os objetivos deste consórcio são enfrentar a mais alta taxa de desemprego juvenil nos últimos 30 anos de uma forma otimista e proporcionando um novo olhar com esperança sobre esta situação; apostar na valorização de competências transversais, identificando lacunas existentes na perspetiva do mercado de trabalho e dos recém-diplomados. Pretende também identificar novas profissões e potenciais mercados de trabalho, assim como desenvolver uma lógica cooperativa e complementar entre membros do consórcio, mobilizando os recursos disponíveis para reforçar a oferta formativa. O trabalho deste consórcio parece-nos bastante pertinente como caminho possível para responder às dificuldades dos recém-licenciados, de forma específica neste contexto económico tão sombrio e agreste que vivenciamos no nosso país, actualmente. Por outro lado, é igualmente importante referir o Gabinete de Apoio ao Tutorado do Instituto Superior Técnico que realiza um trabalho significativo na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, na orientação das potencialidades académicas dos alunos, na identificação precoce de situações de insucesso académico, assim como na melhoria do ensino que é oferecido pela instituição.

Segundo Teixeira (2002), o fim do curso universitário significa um momento de transição para o estabelecimento de novas metas profissionais que implica no planeamento do futuro, por meio de uma reavaliação das escolhas realizadas e das experiências vividas até o momento, bem como uma antecipação do futuro próximo. Esta problemática não se verifica somente ao nível profissional, mas também ao nível pessoal. Esse momento de transformação na área profissional é influenciado, entre outras coisas, pelas crenças de autoeficácia que o estudante tem das suas capacidades e pelas atribuições exigidas pelo mercado de trabalho.

De acordo com Vieira e Coimbra (2006), as instituições deveriam oferecer programas de intervenção que favorecessem a percepção de apoio aos estudantes que estivessem no final do curso e, conseqüentemente, no processo de transição para o trabalho. Programas estes em que os estudantes deveriam ter oportunidades de discutir questões referentes à sua inserção profissional. Deveria ser também um palco, por excelência, onde as crenças de

autoeficácia poderiam ser incentivadas, já que, segundo estes autores, essas crenças ajudariam o estudante não só nas escolhas adequadas de atividades, como nas estratégias usadas para alcançar os objetivos. Tendo em consideração características do indivíduo como o esforço e a persistência, tendo em vista uma maior taxa de sucesso em relação a esta fase de transição, por parte dos estudantes.

Um olhar mais atento, sobre esta problemática, no que se refere à investigação, possivelmente, proporcionaria um maior entendimento e apontaria para novos rumos e caminhos que poderiam facilitar os estudantes, nesta fase tão particular de suas vidas. Todo o percurso acadêmico é rico em particularidades que variam consoante ciclo de estudos e até área de formação, no entanto há pilares que são transversais a todos os alunos do ensino superior, que carecem de estudos reflexivos e iniciativas que promovam o debate para uma melhor compreensão de cada uma das fases vivenciadas pelos alunos. Nesta linha importa referir o estudo de Pereira (2010) no qual é abordada a necessidade e pertinência do apoio psicológico a nível de alunos do ensino superior, visando a consolidação e reconhecimento destes serviços no âmbito da estrutura organizacional a este nível de ensino.

De acordo com o Observatório de Empregabilidade do Instituto Superior Técnico (2013), esta problemática tem sido colocada como a cooperação entre os gabinetes/observatórios, uma forma de reunir, de forma clara e eficaz, as informações necessárias, assim como a sua análise, para desta forma fornecerem mais ferramentas de forma a aumentar a empregabilidade. Parcerias e participação em projetos comuns são também duas das formas de trabalho que poderão melhor identificar características e mesurar os níveis de empregabilidade, podendo estes dados serem trabalhados pelas instituições de Ensino Superior e assim serem apontados caminhos e descobertas soluções para auxiliar os recém-formados, assim como os potenciais alunos dessas áreas de formação.

1.2 Processo de Bolonha

Com a Declaração de Bolonha, o Suplemento ao Diploma torna-se num dos instrumentos primordiais para:

- a) facilitar a mobilidade e a empregabilidade dos diplomados;
- b) promover a transparência no Ensino Superior;
- c) conceder reconhecimentos mais equitativos e mais justos;
- d) simplificar o processo de decisão relativamente ao reconhecimento académico e/ou profissional;
- e) enquadrar a qualificação no sistema de ensino de origem do diploma;
- f) fornecer informação sobre a instituição onde a qualificação foi obtida;
- g) utilizar uma terminologia facilmente legível procurando ultrapassar as barreiras linguísticas; e
- h) contribuir para uma melhor inserção no mercado de trabalho, aumentando a empregabilidade dos diplomados e para contribuir para a criação de um espaço de ensino superior europeu.

Com a filosofia da mobilidade de bens e pessoas nos estados membros da União Europeia e os meios de comunicação cada vez mais abrangentes, verificaram-se muitas mudanças de paradigmas em diversas áreas. A Educação não ficou à margem destas mudanças, quer em Portugal, quer na Europa. Sendo assim, todas as alterações concretizadas nesta área nos últimos anos vão também nesta direção. As propostas do Processo de Bolonha têm como principal objetivo, criar um espaço europeu de mobilidade dos docentes, dos alunos e a empregabilidade de diplomados.

Segundo Sarrico (2013) existe uma preocupação crescente com o insucesso académico, sendo esta visível em indicadores tais como as taxas de reprovação, repetição e de abandono do ensino superior. Esta situação tornou-se mais premente a reinvenção de respostas institucionais, a diversos níveis, por parte das instituições de ensino superior. Preocupações que confluem com

a tendência para a progressiva europeização dos sistemas de ensino superior, cuja base é o Processo de Bolonha.

A forma como os cursos de licenciatura e mestrado foram organizados com estas mudanças trazem implicações profundas ao nível do ciclo de estudos superiores. Assim, voltaremos a nossa atenção especificamente para o curso de licenciatura em Educação Física e Desporto, para uma melhor compreensão dos dados por nós obtidos com a realização deste trabalho. Todas as informações relativas ao curso são referentes ao Instituto Superior da Maia, local da nossa recolha de dados, porém, são informações de referência para os demais cursos similares, de outras instituições, já que muitas das orientações são universais, abrangentes a todas as instituições de ensino.

Assim sendo, o Curso de Licenciatura de Educação Física, pré-Bolonha tinha a duração de cinco anos, em que o quinto ano era exclusivamente para realização da tese de cursos e estágio pedagógico- realizado numa escola, sendo professor titular de duas turmas de alunos, durante todo o ano letivo, com a presença de um professor orientador- professor da escola e de um professor supervisor- da instituição de ensino superior do aluno estagiário. No final do curso, o aluno obtinha o grau de licenciatura que lhe conferia, entre outras, a competência de lecionar a disciplina de Educação Física do primeiro ao décimo segundo ano do ensino público e privado.

Vamos dar relevância a este ponto, pois parece-nos o mais pertinente, não somente porque é onde reside a grande mudança, mas também por este era o mercado que absorvia a maioria dos licenciados devido às suas exigências. Já que ao nível de professores de academia, em várias modalidades, não havia a exigência de grau de licenciatura, podendo um ex-atleta ou um indivíduo com cursos paralelos e ações de formação (como no caso da modalidade aeróbica) não ao nível superior, desempenhar estas funções.

Com o Processo Bolonha, em que a licenciatura foi reduzida a três anos de duração, os recém-licenciados não são aptos para desempenharem as funções de docentes desta disciplina, já que entre outros itens, a licenciatura não contempla estágio pedagógico- que passou para o segundo ciclo de estudos superiores- o mestrado- se bem que em moldes diferentes do que ocorriam

anteriormente. Assim sendo, com o Processo Bolonha, um recém-licenciado do curso de Educação Física e Desporto, tem competências para estar numa academia, assim como os casos que já referimos anteriormente. Para poder desempenhar as funções de professor da disciplina de Educação Física e Desporto, é então necessário realizar o mestrado em Educação Física que pode ter várias designações, mas que obrigatoriamente contemple a via ensino, já que há mestrados no âmbito do alto rendimento que estão inseridos numa outra vertente da área da Educação Física.

1.3 Teoria Social - Cognitiva

A Teoria Sócio-Cognitiva (TSC) compreende que o indivíduo, nas suas ações, é tanto produto como produtor dos sistemas sociais. De acordo com esta premissa, esta teoria tem como base a influência que as pessoas podem exercer sobre as suas ações, assinalando que a maior parte do comportamento humano é determinada por fatores interativos. Desse modo, as pessoas contribuem para o que acontece com elas, mas não determinam os eventos que ocorrem (Bandura, 1986).

A TSC centra-se na capacidade auto-regulatória de aprender e de desenvolver as estratégias adaptativas para lidar com as contingências pessoais e situacionais. Enfatiza ainda o papel da escola como meio privilegiado do desenvolvimento vocacional e integra posicionamentos anteriores, quer o desenvolvimentista, quer o diferencial, sendo considerada inovadora na medida em que permite posicionar os problemas vocacionais como processos de autorregulação constante, ao longo da vida.

1.3.1. Crenças de Autoeficácia

De acordo com Bandura (1986, 1997), as crenças de autoeficácia ocupam papel central de entre todos os mecanismos pelos quais a pessoa exerce influência sobre suas ações. Ainda de acordo com este autor, estas podem ser definidas como a confiança na capacidade pessoal para organizar e

executar certas ações. Estas crenças assumem grande importância, já que influenciam as escolhas dos cursos de ação que são realizados, o quanto de esforço é empenhado para alcançar os objetivos, o período de tempo que perseveram em face de obstáculos e fracassos, sua resiliência à adversidade, os padrões de pensamento, assim como o nível de realização que alcançam.

Bandura (1997) e posteriormente Pajares (2002), um de seus colaboradores, postulam que as crenças de eficácia são formadas por meio do processamento cognitivo. Este pressupõe processos referentes à atenção, memória e integração de informações. Então, segundo estes autores, a habilidade de discernir, atribuir importância e integrar fontes relevantes de informação de eficácia aumenta com o desenvolvimento das habilidades cognitivas para o processamento de informação.

Na prática para um melhor ajuste, o indivíduo terá que ter um conhecimento dos tipos de habilidades exigidas para as diferentes atividades a executar e o conhecimento das suas capacidades. Assim, as auto-avaliações podem ser testadas quanto ao seu nível de adequação, por meio da comparação do nível de semelhança entre as capacidades e as previsões de resultado e as conquistas reais. Sendo assim, bons ajustes corroboram uma boa auto-avaliação, enquanto ajustes fracos fazem questionar a capacidade de julgar o que uma pessoa pode fazer, ou seja, quanto mais a auto-avaliação se aproxima do que a pessoa realmente é capaz de fazer ou das habilidades que efetivamente possui, melhor o ajuste existente.

Devemos destacar que nas atividades habituais não ocorre uma reavaliação contínua das habilidades. Assim, há uma diferença entre a gama total de eventos que ocorrem na vida do indivíduo assim como da informação provida, e aquelas informações que são selecionadas, que têm importância sendo integradas aos julgamentos de Autoeficácia (Bandura, 1986, 1997; Pajares, 2002).

De acordo ainda com estes autores, em situações novas, o processamento cognitivo pode ocorrer de maneira imprecisa, já que os indivíduos não possuem informação suficiente sobre o seu desempenho e, então surge a necessidade de realizar inferências sobre sua capacidade

baseando-se em outras situações. Esta imprecisão no decorrer do processo pode também ter como base fatores pessoais como por exemplo o viés de atenção, de memória ou interpretação, desta forma distorcendo os processos de auto-avaliação, e assim levando a uma percepção pouco precisa dos sucessos ou fracassos. No entanto, estas ocorrências são importantes para manter a estabilidade das crenças, já que se assim não fosse, a percepção do indivíduo sobre si mesmo mudaria continuamente a cada sucesso ou fracasso momentâneo e isso de facto, não acontece devido a esta manutenção das crenças. Por outro lado, ainda segundo Bandura (1997), podemos perceber o aspeto negativo da estabilidade das crenças: quando um indivíduo possui uma percepção de si muito incoerente com a realidade, torna-se necessária uma intervenção para que haja maior consistência entre a auto-avaliação e as suas características reais.

1.3.2. Fontes da Autoeficácia

Devido à nossa abordagem a esta problemática, parece-nos pertinente o estudo das fontes de Autoeficácia, já que o seu melhor entendimento, nos parece preponderante ao nível da investigação e intervenção.

A um nível de investigação, revela-se de grande importância um maior conhecimento sobre a importância de cada uma das fontes de Autoeficácia, para uma melhor compreensão das crenças de autoeficácia do indivíduo relativa a determinada tarefa. A um nível de intervenção é relevante identificar estes mesmos fatores que ao longo da vida actuaram como promotores ou inibidores das crenças de Autoeficácia.

Pajares (2002), dando continuidade aos trabalhos de Bandura, indica que o auto-conhecimento do indivíduo no âmbito da eficácia é baseado principalmente em quatro fontes: experiência pessoal, aprendizagem vicária, persuasão social e indicadores fisiológicos, sendo que estas fontes raramente operam de forma independente.

Sumariamente, como convém num trabalho desta natureza, abordaremos cada uma destas fontes. A fonte da experiência pessoal baseia-se na interpretação das experiências. A retenção ao nível da memória destas

experiências é usada para desenvolver ou sustentar crenças de capacidade, para o envolvimento com sucesso em determinadas actividades, as quais irão influenciar a motivação e a persistência na execução de tarefas no mesmo domínio.

Bandura (1986), entende a experiência pessoal como a fonte teoricamente com mais influência, já que se baseia directamente nas experiências de sucesso e de fracasso experimentadas pelo próprio indivíduo. Acrescenta ainda que, enquanto o sucesso tende a aumentar as crenças positivas, as experiências de fracasso repetido, tendem a diminuir as crenças de Autoeficácia.

A importância atribuída às novas experiências depende da natureza das auto-percepções pré-existentes do indivíduo com as quais as experiências mais recentes devem ser integradas. Um bom nível de eficácia percebida através de situações de sucesso repetido, permite que o fracasso ocasional tenha pouco impacto na avaliação da competência. Os indivíduos que possuem segurança nas suas capacidades tendem a atribuir os fracassos isolados aos fatores circunstanciais inerentes ao meio, ao esforço insuficiente ou às estratégias inadequadas (Bandura 1997).

A relação entre sucesso e fracasso e aumento ou diminuição da Autoeficácia não ocorre linearmente nem em relação direta, já que o que assume maior importância na formação destas crenças é o modo como o sujeito interpreta o evento e não o evento em si e este facto é muito subjetivo. Assim sendo, o modo como as avaliações de Autoeficácia são afectadas pela experiência pessoal depende, entre outros fatores, da dificuldade da tarefa, do esforço dispendido, da ajuda externa recebida, das circunstâncias sobre as quais se age, e do padrão temporal de sucessos e fracassos.

A segunda fonte considerada por Pajares (2002) é a aprendizagem vicária, a qual gera crenças de Autoeficácia por meio da observação de outras pessoas realizando determinadas actividades. Desta forma, segundo esta linha de pensamento, a observação de situações de sucesso de outros em actividades específicas, pode consolidar a Autoeficácia dos observadores, por meio da inferência de que eles também serão capazes de agir com sucesso, em situações comparáveis. Esta situação verifica-se na medida em que o observador se identifica com o observado, comparando-se com este. Quando

os observadores acreditam que são similares ao indivíduo que observam, convencem-se de que se os outros podem fazer com sucesso, eles também serão capazes de ao menos alcançar algum progresso no seu desempenho nesse âmbito, a observação do fracasso também poderia ter um efeito semelhante.

A aprendizagem vicária enquanto fonte das crenças de Autoeficácia não assume tanta importância como as experiências pessoais. No entanto, pode produzir mudanças significativas e duradoras por meio do seu efeito indirecto na melhoria do desempenho do indivíduo. Por outro lado, as influências modeladoras que aumentam a Autoeficácia podem diminuir o impacto de experiências pessoais de fracasso.

A similaridade com um modelo, ou seja, com qualquer pessoa que o observador acredita possuir um nível adequado de desempenho, é um fator que determina a relevância da informação sobre o desempenho para a percepção dos observadores sobre a sua própria eficácia. Quanto maior a similaridade assumida com o modelo, mais persuasivos os sucessos ou os fracassos deste.

Uma forma particular de influência de aprendizagem vicária que assume lugar de destaque no campo educacional é quando um modelo competente ensina ao observador estratégias de acção efectivas para lidar com situações desafiadoras ou ameaçadoras, como no caso professor-estudante. Esta situação é especialmente importante quando um baixo nível de Autoeficácia percebida está ligado a um baixo nível de desenvolvimento de competências num determinado domínio. A influência de um modelo, que nesse caso pode ser chamado de mentor, pode alterar a percepção da dificuldade da tarefa e tornar a percepção dos desafios como mais alcançáveis do que os observadores originalmente acreditavam (Bandura, 1986).

A terceira fonte da Autoeficácia, designa-se por persuasões sociais, que também desempenham um papel importante nas crenças de Autoeficácia, seja positiva ou negativamente. Esta é uma vertente desta temática particularmente significativa no âmbito educacional já que, segundo Bandura (1997), durante o período de formação, os modelos significativos têm um papel central no

estímulo da crença no potencial e no poder de controlar a direcção da nossa própria vida. Este facto é facilmente compreendido já que a informação sobre Autoeficácia é frequentemente dada através de um *feedback* avaliativo ao longo de todo o percurso escolar, de tal forma que pode exercer forte influência sobre estas crenças. De uma forma isolada, a persuasão social, pode produzir um efeito limitado no aumento da Autoeficácia de uma forma permanente e duradoura, mas ainda assim pode contribuir para o sucesso no desempenho, se a área considerada estiver dentro de limites realistas das capacidades do individuo. Por outro lado, a persuasão que contribui para a formação ou reforço de crenças de Autoeficácia negativas pode diminuir o interesse do individuo por determinadas tarefas, levando a uma diminuição do investimento neste nessas tarefas e até pode levar ao comportamento de evitamento de actividades desafiadoras, restringindo o seu comportamento em relação às mesmas e assim criando uma confirmação empírica para a auto-desvalorização justificando desta forma o seu comportamento.

As avaliações sociais que diferem muito do julgamento pessoal podem ser aceites por este e levadas em consideração para um futuro distante, mas não em curto prazo. O nível ótimo de disparidade entre julgamento pessoal e julgamento social, será muito menor em um nível temporalmente próximo de funcionamento que para o futuro (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

Ainda segundo estes autores, será interessante referir que é mais provável que um comentário encorajador seja mais credível para o individuo, quando este é moderadamente acima do que o individuo pode efectivamente fazer naquele momento. Neste nível de discrepância, são alcançáveis melhores resultados através de uma melhor selecção de estratégias e de maior investimento nas tarefas. O nível ótimo de disparidade também varia de acordo com as razões para um desempenho deficiente, ou seja, se a razão refere-se a déficits básicos de habilidades ou por outro lado, refere-se ao uso ineficiente das habilidades pré-existentes. Neste último caso, a persuasão verbal pode trazer melhorias para o desempenho ao convencer o individuo de que ele tem o necessário para obter sucesso. No caso de déficits básicos nas habilidades, a persuasão verbal sozinha não substitui o desenvolvimento das mesmas.

Por último, a quarta fonte de autoeficácia refere-se aos indicadores fisiológicos, que actuam quando as pessoas avaliam a sua confiança para realizar determinadas actividades através do seu estado emocional ao longo de um determinado curso de acção (Pajares, 2002). Para julgar as suas capacidades as pessoas baseiam-se parcialmente na informação somática oferecida pelos estados fisiológicos e emocionais o que torna esta avaliação muito subjetiva e circunstancial. As pessoas interpretam frequentemente a sua activação fisiológica em situações de *stress* que possam indiciar sinais de vulnerabilidade. (Bandura, 1986, 1997).

Esta fonte é particularmente sensível aos mecanismos de selecção da atenção do individuo assim como pelo significado que é atribuído a uma determinada reacção.

As diferentes fontes de eficácia raramente operam separadamente e de maneira independente, desta forma o poder relativo dos diferentes modos de influência de eficácia devem ser qualificadas pelo balanço das forças que interagem (Bandura, 1997; Lent & Brown, 2006).

Bandura (1997) e Lent e Brown (2006) referem que não há uma equivalência simples entre o desempenho e a capacidade percebida.

A extensão em que as avaliações de eficácia são afetadas por experiências pessoais depende, entre outros fatores, da dificuldade da tarefa, da quantidade de esforço despendido, da quantidade de ajuda externa recebida, das circunstâncias sob as quais se age e do padrão temporal dos sucessos e fracassos.

1.3.3 Teoria Social Cognitiva do Desenvolvimento de Carreira

No domínio da carreira, a perspetiva sócio-cognitiva tem sido desenvolvida por Lent e colaboradores, que propuseram, numa sequência, três modelos interligados que explicam:

- (a) a formação dos interesses de carreira;

(b) as escolhas vocacionais e

(c) o desempenho escolar e profissional.

A estes três modelos seguiu-se um quarto, mais recente, que propõe uma abordagem unificadora da satisfação geral com a vida e da satisfação em domínios específicos de vida, entre os quais se destaca o domínio académico e, especificamente, a vivência do ensino superior (Lent & Brown, 2006).

Concordando com a definição de Bandura (1986, 1997), Lent e cols. (1994) indicam que a Autoeficácia refere-se à confiança de uma pessoa em suas habilidades para realizar com sucesso uma tarefa ou um grupo de tarefas específicas. Assim, é uma variável que ajuda a explicar se um indivíduo terá iniciativa, perseverança e se conseguirá ter êxito em um determinado curso de ação.

As expectativas de resultado são as crenças pessoais acerca dos possíveis resultados das ações, ou seja, o que o indivíduo espera alcançar com suas ações, resultado este que pode ir de sucesso absoluto a total fracasso. As metas estão relacionadas com a determinação pessoal de se comprometer com uma dada atividade para alcançar um resultado futuro. Nessa mesma direção, a seleção das metas orienta os comportamentos futuros e constitui-se como um elemento crítico, mediante o qual os indivíduos exercem controle pessoal sobre suas ações.

No início das pesquisas da TSCDC, seus precursores (Hackett & Betz, 1981) forneceram um modelo causal do desenvolvimento de carreira no qual o construto da Autoeficácia era considerado como um dos principais mediadores na predição de desempenho académico e da escolha profissional. Estes pesquisadores defendiam que o que faz a diferença na escolha de uma carreira não são as habilidades possuídas, mas sim como os estudantes as percebem e as usam, reforçando e realçando assim a importância da Autoeficácia nesse processo. No entanto é Lent e cols. (1994) que acrescentaram aspectos essenciais a essa formulação teórica. Esses autores estudaram, entre outros construtos relevantes no processo de escolha profissional, os interesses vocacionais. Ainda segundo este autor, são definidos como padrões de gostos,

aversões e indiferenças acerca de atividades e ocupações relacionadas a uma carreira. Esta teoria defende que as crenças de Autoeficácia e as expectativas de resultado precedem a formação dos interesses, atuando de forma direta sobre eles.

Assim, o interesse sustentado ao longo do tempo por determinadas atividades é desenvolvido naqueles domínios em que os indivíduos se consideram mais eficazes e nas quais antecipam resultados positivos. Ainda segundo este autor, as percepções de eficácia e expectativa positiva do indivíduo acerca das recompensas futuras (intrínsecas ou extrínsecas) por um lado, geram os interesses por atividades e estimulam intenções de continuar um investimento nelas. Por outro lado, aquelas situações vinculadas a crenças de eficácia e expectativas de resultado negativas provocam desgosto e esquiva da atividade, levando o indivíduo a excluir determinadas opções de carreiras referentes a estes domínios em que possui crenças negativas.

Passaremos a descrever, de forma sucinta, o processo que ocorre quanto ao desenvolvimento de interesses, segundo esta teoria. No início, a Autoeficácia e as expectativas de resultado são formadas levando em consideração as experiências do indivíduo. Desta forma, é a partir da conjugação de estes dois fatores que se formam os interesses, já que, como já referimos anteriormente, o indivíduo se interessará pelas atividades nas quais considera ser mais eficaz e nas quais antecipa resultados positivos.

A formação de metas/ objetivos a alcançar, é o próximo elemento do modelo, este é influenciado tanto pela autoeficácia, como pelas expectativas de resultado e interesses. As informações relativas a estes fatores são integradas ocorrendo uma avaliação sobre os aspectos que serão priorizados pelo indivíduo na escolha de atividades nas quais se envolverá.

Para finalizar, ocorre a seleção das atividades nas quais o indivíduo estará envolvido, como resultado deste envolvimento surgirão resultados de desempenho que são avaliados. Este julgamento vai retroalimentar as fontes das crenças de autoeficácia e as expectativas de resultado.

Lent e cols. (1994) argumentam a necessidade de serem considerados fatores moderadores, que enfraquecem ou fortalecem as relações entre os interesses e as escolhas profissionais. Estes fatores podem ser de ordem social, física, educativa e financeira e influenciam a escolha do indivíduo além do que seriam as suas crenças de auto eficácia e expectativa de resultado. Assim, podem determinar que a ocupação preferida por um indivíduo seja trocada por outra mais facilmente alcançável ou aceitável para seu sistema de apoio. Estes autores indicam ainda que a escolha ocupacional pode ser guiada pela acessibilidade das ocupações concretas, pela Autoeficácia e pelas expectativas de resultados, mais que pelos interesses vocacionais. Este facto parece-nos muito pertinente e da maior relevância se atentarmos especialmente para o contexto sócio-económico onde o nosso estudo foi realizado.

Dessa forma, podemos perceber que a Autoeficácia e as expectativas de resultado possuem influência direta e indireta (através dos interesses) sobre os comportamentos de escolha do indivíduo. No Brasil, o estudo de Teixeira e Gomes (2005) já apontou que a autoeficácia é um dos indicadores que contribui de maneira significativa na previsão da decisão de carreira em estudantes no final do curso universitário, sugerindo o potencial de investigação desse construto em fases mais avançadas do desenvolvimento de carreira, e não apenas relacionado à primeira escolha profissional.

Do ponto de vista das possibilidades de uso da investigação da Autoeficácia em Orientação Profissional, Betz e Borgen (2000) afirmam que esse construto funciona como um mediador do comportamento de escolha. Podendo este ser observado através dos comportamentos de aproximação em contraposto com comportamentos de esquiva de atividades, através da qualidade do desempenho na atividade e na persistência face a obstáculos. Convém referir que o comportamento de aproximação é especialmente importante no contexto de decisão de carreira, pois se refere às atividades, cursos ou ocupações que o indivíduo quer tentar ou irá perseguir. Por outro lado, as ações de esquiva, provavelmente ocorrem quando há crenças fracas de Autoeficácia, que levariam à eliminação de opções de carreira relativas a estes domínios. Além disso, concordando com as proposições de Lent e cols.

(1994), os autores salientam o efeito indireto da Autoeficácia na escolha de carreira, pela limitação do desenvolvimento dos interesses, já que, em alguns casos, podem gerar comportamentos de esquivas e afastamento de situações que presupoem novas experiências e oportunidades de aprendizagem.

Bandura (1997) e Lent e Brown (2006), ao aplicarem a TSC ao contexto do desenvolvimento de carreira, propuseram que os julgamentos de Autoeficácia mais funcionais são provavelmente os que excedem levemente a capacidade do indivíduo. Sob essa perspectiva, os indivíduos realizam ações com tarefas consideradas desafiadoras ganhando desta forma, a motivação para o progressivo desenvolvimento dessas capacidades. De uma percepção acurada das próprias capacidades resulta a escolha de ações com alta probabilidade de sucesso. Quando um indivíduo possui níveis excessivamente altos de Autoeficácia pode fazer com que realize atividades que ultrapassam muito o seu nível de habilidade e, como consequência, se envolvam em situações de muita dificuldade, diminuindo sua credibilidade e sofrendo fracassos desnecessários. Por outro lado, quando um indivíduo possui níveis muito baixos de Autoeficácia pode não desenvolver suas potencialidades e assim, privar-se de experiências recompensadoras, temendo uma possível frustração, pela falta de confiança na sua capacidade.

Outro aspecto relevante a ser destacado é o nível de desafio ou de dificuldade percebida pelo indivíduo em determinadas atividades. Para Bandura (1997), objetivos muito difíceis ou remotos podem diminuir o significado de ganhos progressivos modestos, ao mesmo tempo em que não promovem o aumento da Autoeficácia. Lent e Brown (2006) sugerem que, ao planejar intervenções que visem a modificar as crenças de Autoeficácia, o nível de dificuldade da tarefa deve ser progressivo, para a manutenção da motivação do indivíduo na realização dessa atividade possibilitando o desenvolvimento da crença de competência.

No que diz respeito ao gênero, Bandura (1986, 1997) sugere que há diferenças nas crenças de Autoeficácia no âmbito da escolha ocupacional. Segundo este autor, a criação de estereótipos relacionados a homens e a mulheres é permeada pelas expectativas distintas dos professores, colegas e

pela influência da cultura envolvente assim como as diversas fontes de informação: televisão, literatura, material didático, entre outros. Sob esta prepetiva, a Autoeficácia é um mediador importante na influência das escolhas não apenas no período da vida escolar mas também para a carreira, que surge por meio das práticas de socialização e pela experiência prévia do indivíduo. Um outro facto assinalado por este autor é que por um lado, as mulheres que têm orientações muito estereotipadas em função do gênero tendem a ser aquelas que possuem dúvidas sobre suas capacidades para objetivos ocupacionais não-tradicionais. Já por outro lado, o autor aponta que aquelas que têm uma visão mais igualitária sobre os papéis da mulher e do homem, possuem uma tendência a desenvolver uma crença favorável de eficácia pessoal, que se estende tanto às ocupações tradicionalmente femininas como masculinas.

Ao longo do tempo, diversas pesquisas confirmam esse argumento da existência de padrões diferenciados de Autoeficácia para atividades ou campos profissionais específicos para homens e mulheres.

Podemos apontar como exemplo os estudos de Hackett (1985), de Lent, Lopez e Bieschke (1991), de Matsui (1994), de Lapan, Shaughnessy e Boggs (1996), de Pajares e Zeldin (2000), de Pajares e Hobbes (2005) e de Williams e Subich (2006). Convém destacar a importância desses achados empíricos confirmando as proposições teóricas de Bandura (1986, 1997), no que diz respeito à formação diferenciada das crenças de Autoeficácia em função do gênero.

Podemos observar que a análise da Autoeficácia dentro do contexto de intervenção em orientação profissional e educacional é relevante por algumas razões das quais gostaríamos de destacar algumas que nos parecem emergir como mais importantes para o nosso trabalho. Uma delas é que a observação das atividades em que o sujeito apresenta fortes crenças de autoeficácia, aliadas a expectativas de resultado positivas e interesses congruentes, pode apontar potenciais caminhos para a decisão profissional. No entanto a análise daquelas atividades em que o sujeito possui interesse, mas que possui uma crença fraca de eficácia pessoal poderá ser um foco para a intervenção, no

sentido de verificar a existência de vieses de interpretação dos eventos ou ainda pela comparação entre as habilidades reais e as crenças de Autoeficácia do indivíduo, para que desta forma as crenças de Autoeficácia, as expectativas de sucesso e o desempenho real estejam em maior sintonia.

Por último, gostaríamos ainda de referir um outro fator que nos parece relevante e passível de intervenção: a situação em que as pessoas possuem uma crença fraca de Autoeficácia associada a questões de gênero ou sócio-econômicas, evitando atividades ou profissões por acharem que elas não são adequadas para alguém do seu gênero ou status sócio-econômico.

Resumidamente, então podemos referir que a teoria social cognitiva sobre o desenvolvimento de carreira considera que tanto as características pessoais do sujeito como as informações do contexto influenciam as fontes de autoeficácia (Lent, Brown, & Hackett, 1999). Os autores ressaltam que na transição da universidade para o mundo do trabalho há pontos importantes para serem realizados pelos estudantes como a aquisição de crenças de autoeficácia e expectativas de resultado, desenvolvimento de interesses, ligação entre interesses e objetivos, transformação de objetivos em ações, o desempenho de suas habilidades e a negociação dos apoios e barreiras que surgem neste momento de transição. A este nível de ação, também percebemos facilmente o apoio que as instituições de ensino superior poderiam facultar aos seus estudantes como forma de auxiliar, fornecendo mais ferramentas aos finalista, para este momento que se revela determinante neste período de término de ensino superior.

Segundo Pelissoni (2007), este momento específico de transição para o mundo do trabalho não tem sido muito discutido embora alguns autores tenham se interessado pela temática, realizando pesquisas sobre vários aspectos que envolvem a carreira no final do curso universitário. Nessa linha, a pesquisa de Teixeira e Gomes (2004) explorou as experiências de transição da universidade para o mercado de trabalho em formandos. Os resultados indicaram que os estudantes têm expectativas otimistas em relação ao seu futuro profissional e um dado importante que emergiu deste estudo evidenciou que os estudantes que tinham maior envolvimento em práticas não-

obrigatórias eram justamente os que tinham projetos pós-universidade já formulados. Convém ressaltar que este estudo refere-se ao ano de 2004, na qual a realidade apresentava características muito diferentes das atuais. Nesta mesma linha, Teixeira e Gomes (2005) buscaram investigar possíveis variáveis associadas ao processo de transição universidade-mercado de trabalho em estudantes de diferentes cursos. A análise dos resultados apontou as variáveis que mais influenciavam na decisão de carreira, que foram a percepção de oportunidades, a autoeficácia profissional e clareza de autoconceito. A partir destes resultados, os autores ressaltam que a formação acadêmica deve envolver o desenvolvimento do autoconceito e da autoeficácia por meio da elucidação da prática profissional, para que os alunos se sintam mais preparados na transição para o mercado de trabalho. Segundo Samssudin (2009), são várias as preocupações que afetam os jovens no final do seu percurso formativo que justificam a importância de perceber em que consiste a empregabilidade.

1.4 Apoio Social

O conceito de apoio social é muito vasto devido à existência de diferentes tipos de apoio assim como a existência de diversas fontes do mesmo.

Na literatura encontramos vários conceitos relativos a este termo. Cobb (1976) já havia definido apoio social como a informação que leva o indivíduo a acreditar que é querido, amado e estimado, e que faz parte de uma rede social com compromissos mútuos.

No século passado, após alguns trabalhos, Sarason, Levine, Basham e Sarason (1983) afirmam que apoio social pode ser entendido como a existência ou disponibilidade de pessoas em quem se pode confiar, pessoas que mostram que se preocupam conosco, nos valorizam e gostam de nós.

O conceito de apoio social, num contexto mais atual foi confrontado com um outro conceito: rede social, neste âmbito verificou-se a necessidade de distinguir os dois para uma aproximação mais eficaz.

Sherbourne e Stewart (1991) diferenciam rede social e apoio social, descrevendo rede social como o grupo de pessoas com as quais o indivíduo mantém contato ou alguma forma de vínculo social, ao passo apoio social pode ser considerado como algo que diz respeito aos recursos postos à disposição por outras pessoas em situações de necessidade e é mensurável por meio da percepção individual do grau em que relações interpessoais correspondem a determinadas funções (por exemplo, apoio emocional, material e afetivo).

Segundo Griep (2003), o apoio social refere-se à dimensão funcional ou qualitativa da rede social. A rede social pode ser concebida como a estrutura social através da qual o apoio é fornecido. Esta pode ou não oferecer apoio de diferentes tipos e em graus diversos. Os efeitos benéficos da rede pessoal de apoio dependem da possibilidade de suprir os auxílios esperados pelo indivíduo.

No presente trabalho, assumimos o seguinte conceito para apoio social sugerida por Sarason, 1983, p.1983): “a existência ou disponibilidade de pessoas em quem se pode confiar, pessoas que nos mostram que se preocupam conosco, nos valorizam e gostam de nós”.

O apoio social percebido inclui a avaliação e a satisfação com o apoio social percebido pelo indivíduo. Neste estudo, daremos ênfase ao apoio social percebido pelos indivíduos que vivenciam a transição para o mercado de trabalho, assim sendo, todas as referências que faremos a apoio social, será sempre se referindo ao apoio social percebido pelo indivíduo. Vaux (1988) considera que, na maioria das vezes, a percepção corresponde à realidade, mas, mesmo em situações em que há divergência, o importante para o indivíduo é a sua percepção.

1.4.1 Fontes de Apoio Social

O apoio social pode advir de diferentes grupos ou indivíduos, assim sendo, podemos referir várias fontes em relação à sua natureza. Segundo Antunes & Fontaine, 1994/1995, o apoio social pode advir de familiares, professores, colegas, vizinhos, em determinado momento ou situação de sua

vida que seria a “rede de relações sociais”. Ainda segundo os autores, o apoio social por parte das várias fontes ou grupos sociais pode variar com o tempo. Existem fontes de apoio social formais e informais, sendo que as formais seriam por exemplo igrejas, escolas, clubes e as informais seriam os vizinhos, familiares, colegas e outros.

O estudo de Pereira (2010) aponta para a importância do suporte social para o indivíduo, especificamente dos alunos universitários, inseridos no contexto particular que vivenciam e características inerentes a esta fase da sua vida.

O trabalho de Vieira (2008), analisou a influência de algumas das diferentes fontes de apoio social, nomeadamente a família, dos amigos e dos professores em estudantes do ensino superior. Deste estudo emergiram resultados que evidenciam um maior nível de apoio social percebido por parte da família, seguindo-se o dos amigos e por último o dos professores. Neste sentido, a autora considerou que o contexto familiar é a fonte de apoio mais percecionada pelos jovens.

Podemos ainda considerar os resultados do estudo de Lyons, Perrotta e Hancher-Kvam (1988) que demonstram que os tipos de apoio social da família e dos amigos têm impactos diferentes consoante a população estudada.

Por outro lado, segundo Antunes e Fontaine (2005) o apoio social por parte dos vários grupos de socialização pode variar no decorrer do tempo, não sendo por isso, algo estático e permanente.

Capítulo 2 – Estudo Empírico

O propósito deste capítulo é apresentar a metodologia utilizada na realização deste estudo, que permitiu verificar a autoeficácia e apoio social percebido na transição da universidade para o mundo do trabalho. Desta forma, neste capítulo estão presentes os objetivos, as hipóteses de investigação, a caracterização das variáveis em estudo, assim como também é apresentada a caracterização dos participantes, bem como o contexto onde se insere o mesmo. Neste capítulo, apresentamos também os instrumentos utilizados para a recolha de dados e por fim, a descrição minuciosa dos procedimentos.

2.1 Metodologia

A metodologia utilizada insere-se no tipo de investigação quantitativa, utilizando para o efeito, os instrumentos intrinsecamente relacionados com as variáveis estudadas que serão minuciosamente descritos no decorrer do presente documento. O processo de investigação iniciou com a formulação das hipóteses, de seguida definimos as variáveis de estudo e após a seleção da amostra foi realizada a recolha de dados. Por fim, realizamos a análise estatística relevante para as hipóteses e confirmação ou rejeição das mesmas.

2.1.1 Objetivos

O presente estudo tem como objetivo primordial oferecer contributos para uma melhor compreensão da transição dos estudantes universitários finalista para o mundo do trabalho, visto ser um período que encerra em si mesmo mudanças significativas na vida do indivíduo, na perspetiva da autoeficácia percebida e também do apoio social. Especificamente, esta investigação pretende verificar o que os alunos dos cursos de licenciatura e mestrado em Educação Física e Desporto experimentam em relação à sua confiança para a sua empregabilidade, após terminarem o ano letivo. Com este estudo também pretendemos conhecer as suas expectativas em relação a este processo. Além disso, também procuramos verificar qual a importância que o indivíduo atribui aos demais relativamente à sua perceção de suporte social.

Ainda neste âmbito, pretendemos verificar qual a natureza de relacionamentos do seu meio social que valoriza mais, como fonte de apoio nesta transição para o mundo do trabalho: família, amigos ou professores.

2.1.2 Hipóteses

H1- Existem diferenças significativas por género, da autoeficácia na transição do Ensino Superior para o mundo do trabalho

H2- Existem diferenças significativas por grupo etário, da autoeficácia na transição do Ensino Superior para o mundo do trabalho

H3- Existem diferenças significativas por género, na perceção do apoio social, na transição do Ensino Superior para o mundo do trabalho

H4- Existem diferenças significativas por grupo etário, na perceção do apoio social na transição do Ensino Superior para o mundo do trabalho

2.1.3 Variáveis

As variáveis do estudo foram seleccionadas em função da revisão da literatura, dos objetivos definidos e das hipóteses de investigação formuladas. Assim sendo as variáveis que emergiram como mais pertinentes nesta temática, na perspetiva do nosso estudo são:

- 1) A autoeficácia na transição para o mundo do trabalho, medida pela Escala de Autoeficácia para o Trabalho (AETT; Vieira & Coimbra, 2005). Esta escala compreende três subescalas: Autoeficácia na adaptação ao trabalho, Autoeficácia na regulação emocional e Autoeficácia na procura de emprego.
- 2) O apoio social percebido, medido através da Escala de Apoio Social (SSA; Antunes e Fontaine, 1994/1995) que compreende a perceção de apoio social por parte dos amigos, a perceção do apoio social por parte

da família, a percepção do apoio social por parte dos professores e a percepção do apoio social por parte dos outros de forma generalizada.

- 3) As expetativas em relação a esta fase de transição, nomeadamente em relação ao sucesso na obtenção de uma vaga de emprego após término dos estudos, assim como as variáveis sociodemográficas obtidas através do Inventário Demográfico e Vocacional (IDV; Souza & Costa Lobo, 2011). Considerou-se entre outras, variáveis de carácter demográfico, mas também informações relativas a expetativas de empregabilidade, assim como perspectivas em relação a decisões de carácter pessoal neste âmbito.

O tratamento dos dados foi realizado com recurso ao *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 20.0 no sentido de realizar a análise descritiva das variáveis quantitativas, a análise de frequência das variáveis qualitativas, bem como a análise bivariada para verificar as hipóteses de investigação formuladas.

2.1.4 Caracterização dos participantes

A amostra do presente estudo é uma amostra por conveniência, constituída por 239 estudantes universitários finalistas, de ambos os géneros, dos cursos de licenciatura e mestrado de Educação Física e Desporto do Instituto Superior da Maia – ISMAI.

Na primeira fase da análise procedemos à caracterização sociodemográfica dos participantes no estudo (N=239), assim como a análise das suas motivações relativamente à formação e à profissão de docente de educação física.

Na tabela 1 podemos observar a constituição da amostra relativamente ao género, assim como também a distribuição dos participantes quanto ao ciclo de estudos que está terminando. Em termos de grau de escolaridade

verificamos que 54,8% dos inquiridos está a terminar o curso de licenciatura, enquanto 45,2% dos estudantes frequentam o último ano do curso de mestrado.

Em relação ao género, observamos que 72% da amostra é do sexo masculino e que as mulheres correspondem a 27,6% dos participantes. Nesta questão, registou-se um inquirido que não respondeu.

Tabela 1

Distribuição da amostra por género e ciclo de estudos

		Frequência	Percentagem
Ciclo de estudos	Licenciatura	131	54,8
	Mestrado	108	45,2
	Total	239	100,0
Género	Não responderam	1	,4
	Masculino	172	72,0
	Feminino	66	27,6
	Total	239	100,0

Na tabela 2 podemos verificar algumas informações relativamente à idade dos participantes deste estudo, nomeadamente em relação à amplitude desta variável, assim como à média. Em termos etários, observou-se que a idade mínima registada foi de 20 anos e o máximo de 40 anos de idade, com uma média de 23,33 anos de idade na amostra estudada e um desvio padrão de 3,16 anos face à média (o que corresponde a 14% de dispersão dos dados da amostra). Os valores superiores a 0 da simetria e da curtose indicam que a variável idade segue uma distribuição normal assimétrica positiva, com uma forte concentração dos scores em torno da média.

Tabela 2

Estatística descritiva da variável idade

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Simetria	Curtose
Idade	238	20	40	23,33	3,161	2,403	7,855
Respostas válidas	238						

Na tabela seguinte, podemos observar a distribuição das idades dos participantes, por classes etárias, para uma melhor compreensão desta variável. A grande maioria dos inquiridos (87%) tem entre 20 a 25 anos de idade sendo que apenas 8,8% têm entre 26 a 30 anos de idade. Uma minoria dos participantes no estudo (2,1% e 1,7% respetivamente) têm entre 31 a 35 anos, ou uma idade superior a 40 anos. Em termos cumulativos verificou-se que 96,2% dos inquiridos tinha menos de 31 anos de idade.

Tabela 3

Idade dos inquiridos, por classes etárias

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
20-25 anos	208	87,0	87,4
26-30 anos	21	8,8	96,2
31-35 anos	5	2,1	98,3
36-40 anos	4	1,7	100,0
Total	238	99,6	
Não responderam	1	,4	
Total	239	100,0	

Na tabela 4, podemos observar a distribuição da amostra, em termos de opção aquando o ingresso no Ensino Superior. Quanto à entrada na Universidade, a grande maioria dos alunos (95,8%; n=229) referiram que foi a escolha que sempre quiseram, enquanto 1,7% dos inquiridos (n=4) fê-lo porque não entraram noutras universidades e 2,5% (n=6) apontaram “outro motivo”.

Tabela 4

Motivo de frequência do Ensino Superior

	Frequência	Percentagem
Sempre quis	229	95,8
Não entrou noutras Universidades	4	1,7
Outro motivo	6	2,5
Total	239	100,0

Na tabela 5 podemos observar quais as motivações/ expectativas profissionais dos participantes. Quanto à frequência no curso, os motivos apontados são mais diversos, sendo que 24,7% dos inquiridos refere o facto de ser treinador-preparador e 43,9% aponta o facto de pretender ser professor de Educação Física, ou professor em contexto de academia para 6,7%. Para 3,3% dos inquiridos, a escolha, deveu-se a outros motivos e 20,9% dos estudantes pretendem ser professores de educação física conciliando com uma outra função nesta mesma área profissional. Podemos verificar que a maioria dos estudantes (cerca de 65%) pretendem ser professores de Ed. Física

Tabela 5

Motivação profissional para frequência do Ensino Superior

	Frequência	Porcentagem
Treinador-preparador	59	24,7
Professor de Ed. Física	105	43,9
Professor em contexto de academia	16	6,7
Outro	8	3,3
Professor de Ed. Física e uma outra opção	50	20,9
Total	238	99,6
Não responderam	1	,4
Total	239	100,0

Na tabela seguinte podemos perceber a situação de emprego atual dos participantes. Do ponto de vista da sua situação profissional, observamos que 53% dos inquiridos não trabalhava no momento do inquérito. Era portanto, a minoria os que se encontravam empregados no momento do estudo, no entanto num valor equilibrado: 47%. Nesta questão registamos uma resposta em falta. De seguida analisaremos o regime de trabalho que prevalece entre os inquiridos.

Tabela 6

Situação atual de empregabilidade

		Frequência	Porcentagem
	Não	125	52,3
	Sim	113	47,3
	Total	238	99,6
Não responderam		1	,4
Total		239	100,0

A seguinte tabela apresenta as informações referentes ao regime de trabalho, no seguimento da questão anterior, para uma melhor percepção desta variável do nosso estudo. Observamos que 107 inquiridos (90%) trabalha a tempo parcial e 12 inquiridos (10%) trabalha em regime de tempo inteiro, o que corresponde a um total de 119 participantes em regime de trabalho profissional, de acordo com resposta anterior.

Tabela 7

Regime atual de trabalho

		Frequência	Porcentagem
	Part-time	107	44,8
	Full-time	12	5,0
	Total	119	49,8
Não responderam		120	50,2
Total		239	100,0

Na seguinte tabela podemos verificar em que área profissional, os participantes atuam atualmente em seus empregos. A nível profissional observou-se que 38% dos inquiridos (n=90) trabalha na área da Educação Física e do Desporto, sendo que apenas 13% dos inquiridos (n=32) desempenha funções numa outra área.

Tabela 8

Área profissional em que desempenha funções remuneradas

	Frequência	Percentagem
Educação Física e Desporto	90	37,7
Outra área	32	13,4
Total	122	51,0
Não responderam	117	49,0
Total	239	100,0

Na seguinte tabela, podemos verificar quais as perspetivas dos participantes do estudo, em relação à continuidade de percurso académico ou início da vida profissional. Após o curso, observamos que 64% dos inquiridos pretende continuar a sua formação académica, mas em simultâneo com o início da atividade profissional e 7% indicam que pretendem continuar a estudar. De entre os participantes no estudo, 28% não tenciona continuar a estudar.

Tabela 9

Perspetivas para continuidade de percurso académico e perspetivas para início de vida profissional

	Frequência	Percentagem
Não	66	27,6
Sim, mas iniciar a minha vida profissional	154	64,4
Sim	17	7,1
Total	237	99,2
Não responderam	2	,8
Total	239	100,0

Na seguinte tabela, podemos verificar a disponibilidade dos participantes em relação a aceitarem ou não um emprego fora da área de formação, após término dos respectivos cursos. Questionados sobre os diferentes cenários de emprego e observamos que 80% dos inquiridos pondera a possibilidade de aceitar uma vaga de emprego que não seja da área da Educação Física e do Desporto, enquanto 19% dos inquiridos refere que não pondera essa possibilidade, convém referir que 3 elementos da amostra não responderam a esta questão.

Tabela 10

Avaliação da possibilidade de aceitar o exercício de funções profissionais remuneradas fora da área de formação académica

		Frequência	Percentagem
	Não	45	18,8
	Sim	191	79,9
	Total	237	99,2
Não responderam		2	,8
Total		239	100,0

Na seguinte tabela, podemos observar a disponibilidade dos participantes do estudo, em aceitarem ou não um emprego no estrangeiro. Quanto à possibilidade de aceitar uma vaga de emprego no estrangeiro, a percentagem de respostas positivas é menor que na questão anterior, porém significativa: 71% dos inquiridos pondera essa possibilidade enquanto 26% não equaciona a opção de ir trabalhar para o estrangeiro. A referir que 8 dos participantes não responderam a esta questão.

Tabela 11

Avaliação da possibilidade de aceitar o exercício de funções profissionais remuneradas na área de formação académica no estrangeiro

		Frequência	Percentagem
	Não	61	25,5
	Sim	170	71,1
	Total	237	99,2
Não responderam		2	3,3
Total		239	100,0

Na tabela 12, podemos verificar quais as expectativas dos estudantes, em relação ao tempo necessário para conseguirem uma vaga de emprego, após terminarem seus estudos.

Em termos de procura e definição de emprego, procurou-se perceber quais as expectativas dos inquiridos em termos de tempo até conseguirem uma vaga de emprego. Analisando a percentagem acumulada, observou-se que a maioria dos inquiridos (70,5%) pondera conseguir uma vaga de emprego em

seis meses ou menos tempo, destes 18,4% espera conseguir emprego dentro de um mês e 27,2% dos inquiridos espera consegui-lo dentro de 3 meses. Além desta tendência geral observou-se no entanto 9,6% dos inquiridos que considera precisar de um ano para conseguir uma vaga de emprego, enquanto 19,2% dos inquiridos aponta para um período superior a um ano. Registou-se a ausência de resposta apenas em três dos inquiridos

Tabela 12

Tempo expectável para iniciar o exercício de funções profissionais remuneradas na área de formação académica

Tempo expectável	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
1 mês	44	18,4	18,6
3 meses	65	27,2	46,0
6 meses	58	24,3	70,5
1 ano	23	9,6	80,2
Superior a 1 ano	46	19,2	99,6
Sem resposta	3	1,2	100,0
Total	237	99,2	
Total	239	100,0	

Na tabela seguinte apresentamos alguns fatores que podem influenciar o acesso a uma vaga de emprego. Os participantes ordenaram os fatores, de acordo com sua opinião, segundo a sua importância para o acesso a uma vaga de emprego. Os fatores mais importantes para conseguir uma vaga de emprego, ordenados de 1 a 5 segundo uma ordem de importância, sendo que o “um” significava o “mais importante” e o “cinco” significava o “menos importante”. A tabela seguinte reúne a estatística descritiva da importância atribuída pelos inquiridos a cada um dos fatores, relativamente ao acesso ao emprego e à valorização de uma vaga de emprego. Através da análise dos valores médios verificamos que os fatores com maior importância para os inquiridos foram a formação académica adequada à função ($M=2,37$; $DP=1,15$) com uma dispersão dos dados de 48%, seguindo-se a boa formação com 46% de dispersão dos dados ($M=2,76$; $DP=1,28$) e, por fim, a experiência na área

($M=2,38$; $DP=1,08$) com uma dispersão das respostas de 45%. Pelo contrário, a boa aparência ($M=4,09$; $DP=1,09$) e indicação de alguém conhecido ($M=3,39$; $DP=1,60$) surgem como os fatores com menor importância para os inquiridos – para o primeiro fator observou-se uma dispersão de 26% das respostas observadas e de 47% para o segundo.

Tabela 13

Fatores identificados como influenciadores do acesso ao emprego

Fatores	N		Média	Desvio Padrão
	Válido	Em falta		
Boa formação	223	16	2,7623	1,28119
Uma formação académica adequada à função	223	16	2,3722	1,15100
Experiência na área	223	16	2,3812	1,08346
Boa aparência	223	16	4,0852	1,08508
Indicação de alguém conhecido	224	15	3,3884	1,60046

Na tabela 14, podemos verificar quais os fatores, segundo os participantes, que adquirem maior relevância para que uma vaga de emprego seja considerada “boa”. O facto de se tratar de uma vaga de emprego na área da educação física e do desporto foi o fator mais valorizado pelos inquiridos, uma vez que as medidas de tendência central foram as mais baixas observadas ($M=2,56$; $DP=1,60$) embora se tenha registado uma elevada dispersão das respostas de 63%. O sentimento de felicidade e realização profissional, a remuneração atrativa e as perspetivas de progressão na carreira constituem igualmente fatores valorizados pelos inquiridos com valores médios de 3. A possibilidade de continuar a estudar ($M=5,55$; $DP=1,67$) e a prática de um horário adequado à vida privada ($M=5,19$; $DP=1,57$) surgem como os fatores com um menor grau de importância para os inquiridos, assim como a proximidade com o local de residência ($M=4,72$; $DP=1,68$), o que vai de encontro à grande percentagem de estudantes que aceitaram uma vaga de emprego no exterior como já vimos anteriormente.

Tabela 14

Fatores identificados como representantes do cenário de uma boa vaga de emprego

Fatores	N		Média	Desvio Padrão
	Válido	Em falta		
Remuneração atrativa	225	14	3,1422	1,77966
Área da educação física e desporto	225	14	2,5600	1,60279
Perto do local de residência	225	14	4,7244	1,68888
Horário adequado à vida privada	225	14	5,1911	1,57092
Perspectivas de progressão na carreira	225	14	3,7111	1,59550
Possibilidade de continuar a estudar	225	14	5,5511	1,67127
Sentimento de felicidade e realização profissional	225	14	3,0933	1,92614

2.1.5 Contexto Académico

Com objetivo de melhor compreendermos os resultados obtidos no presente estudo, apresentamos as características principais do ambiente académico onde se inserem os participantes deste estudo, para uma melhor contextualização do mesmo.

O Instituto Superior da Maia, designado por ISMAI, designa-se agora por Instituto Universitário da Maia, de acordo com a lei em vigor, identifica-se como um Instituto de Ensino Superior Universitário, situado na cidade da Maia, distrito do Porto. Sendo a MAIÊUTICA - Cooperativa de Ensino Superior, C.R.L. é a sua entidade instituidora e titular. De acordo com as disposições legais, é à entidade instituidora que compete a organização e gestão nos domínios administrativo, económico, financeiro e patrimonial.

No início da década de 90, a nível nacional ocorreu um intenso movimento de criação de instituições escolares privadas, orientadas para o ensino superior, motivado por uma enorme procura que não obtinha resposta nas estruturas estatais. O ISMAI é uma Instituição de ensino superior universitário que iniciou o seu funcionamento em 1990 com 4 cursos e a frequência de 117 alunos, instalado na aprazível Quinta da Gruta no Castelo da Maia. Em 1995 foi construída a 1.^a fase de instalações próprias, que foram aumentadas em 2003-2004, de acordo com o projeto do Sr. Arq.^o Carlos Loureiro, caracterizado por espaços bem dimensionados, privilegiadamente iluminados, e equipamentos adaptados à natureza e objeto dos cursos, de

harmonia com o plano de desenvolvimento estratégico, identificado com as mudanças constantes e os desafios previstos do futuro da sociedade portuguesa.

A população escolar de 117 alunos em 1990 atinge, hoje, mais de 3.800 que frequentam os cursos superiores com os graus seguintes: 1 Doutoramento; 14 Mestrados; 20 licenciaturas, todos de natureza universitária. Os cursos estão distribuídos por quatro Departamentos: Ciências da Educação Física e Desporto; Ciências da Comunicação e Tecnologias da Informação; Ciências Empresariais e Ciências Sociais e do Comportamento. Há ainda 22 Cursos de Especialização Tecnológica, cuja frequência atual é de 460 alunos, a mais elevada no setor privado e a terceira instituição em todo o universo do ensino superior do país, o que significa que a procura teve resposta com formação adequada às atuais necessidades do mercado de trabalho no país, especialmente na região norte. O corpo docente integra mais de 150 Doutorados que prestam o seu contributo em seis unidades de investigação: Centro de Estudos de Desenvolvimento Turístico (CEDTUR); Centro de Estudos da Língua, Comunicação e Cultura (CELCC); Centro de Investigação em Desporto e Atividade Física (CIDAF); Unidade de Investigação em Criminologia e Ciências do Comportamento (UICCC); Unidade de Investigação em Ciências Empresariais e Sustentabilidade (UNICES) e Unidade de Investigação em Desenvolvimento Humano e Psicologia (UNIDEP).

Em tempo oportuno, o ISMAI criou novas instalações que favorecem a sua internacionalização, atraindo a mobilidade de estudantes e professores, com espaços adequados, quer para as horas de contacto (salas de aula, laboratórios ou trabalhos de campo, e em sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projetos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação), quer para o estudo individual, situando-se entre 1500 e 1680 horas de trabalho, num período de 36 a 40 semanas no ano. Nesta instituição, o estudante assumiu sempre o papel central. Assim, neste novo modelo de ensino, pretendeu-se que o estudante devendo não só tivesse o objetivo com a aquisição de novos conhecimentos, mas também e, sobretudo, com a aquisição de competências, preparando-se para a vida ativa, de forma a aspirar justificada e legitimamente

a sua intervenção com relevante papel social, na realização dos seus interesses individuais, contribuindo, direta e/ou indiretamente, para a concretização de interesses coletivos, traduzidos no bem comum. O ISMAI disponibiliza apoio aos recém-licenciados, no que diz respeito à transição para o mundo do trabalho, através de um Gabinete que existe somente para este efeito.

2.1.6 Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de medida utilizados neste estudo foram os seguintes: Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT; Vieira & Coimbra, 2005) e a Escala de Apoio Social (SSA; Social Support Appraisals de Vaux, Phillips, Holly, Thomson, Williams & Stewart, 1986; versão adaptada por Antunes & Fontaine, 1994/5), assim como o Inventário Demográfico e Vocacional (IDV; Souza & Costa Lobo, 2011).

A escolha destes instrumentos deveu-se ao facto de revelarem boas qualidades psicométricas, de terem sido validados junto de amostras portuguesas e de terem uma fundamentação teórica bem definida - a teoria sociocognitiva de Bandura e o modelo transaccional-ecológico.

A Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT; Vieira & Coimbra, 2005) avalia as crenças de autoeficácia no momento de transição para o trabalho.

A Escala de Apoio Social (SSA; Social Support Appraisals; Vaux et al. (1986); versão adaptada por Antunes & Fontaine, (1994/5) avalia o apoio social percebido por parte de três diferentes fontes que podem constituir-se como elementos importantes nesta fase: a família, os amigos e os professores.

2.1.6.1 Inventário Demográfico e Vocacional (IDV; Souza & Costa Lobo, 2011)

Elaboramos este inventário com o objetivo de recolhermos dados pessoais relativamente aos participantes, de modo a caracterizá-los e analisar os resultados dos diferentes grupos. As questões colocadas apresentam uma estrutura simples e de rápido preenchimento, procurando recolher dados que caracterizem o sujeito, quer ao nível de aspetos demográficos (como a idade e o género), quer ao nível do estatuto socioeconómico, também questões relacionadas com a transição para o trabalho, no sentido de perceber quais os objetivos do sujeito para o próximo ano, qual a sua experiência profissional, quer seja ou não na área do curso.

2.1.6.2 Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT)

A Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT; Vieira & Coimbra, 2005) é um instrumento de auto-relato que tem como objetivo avaliar a Autoeficácia face à transição do ensino superior para o trabalho. A medida em que o sujeito se sente confiante na sua capacidade para realizar tarefas relacionadas com a procura de emprego, com o início da atividade profissional e respetiva adaptação ao trabalho. Nas instruções, é solicitado aos participantes que indiquem o nível de confiança na sua capacidade para desempenhar várias atividades, numa escala tipo Likert de 6 pontos. Este instrumento é constituído por 28 itens agrupados em três subescalas:

- 1) Autoeficácia na Adaptação ao Trabalho constituída por 12 itens (17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28), avalia as crenças sobre as capacidades de obter sucesso na adaptação às circunstâncias e exigências do meio laboral.
- 2) Autoeficácia na Regulação Emocional constituída por 9 itens (3, 5, 7, 9, 10, 13, 14, 15 e 16), avalia as crenças sobre as capacidades de obter sucesso na gestão das emoções, de forma a dar resposta emocional mais apropriada a cada situação.

3) Autoeficácia na Procura de Emprego constituída por 7 itens (1, 2, 4, 6, 8, 11 e 12) avalia as crenças sobre as capacidades de obter sucesso nas tarefas características deste processo como por exemplo elaboração de um currículo, responder a anúncios de ofertas de emprego, comparecer em entrevistas e seleções de emprego, entre outras.

2.1.6.3 Escala de Apoio Social

A escala de Apoio Social (SSA; Social Support Appraisals; Vaux et al, 1986) utilizada neste estudo, adaptada para a população portuguesa por Antunes & Fontaine (1994/95; 2005) consiste num instrumento de auto-relato constituído por 30 itens que avaliam o apoio social percebido. A construção desta escala baseou-se na perspectiva de apoio social como a crença de que se é amado, respeitado, estimado e afiliado a grupos. Esta crença é uma percepção subjectiva, fornecida pela ocorrência de interações confortantes e apoiantes, relacionadas com o tamanho real das redes de apoio, a sua composição e a proximidade das relações (Vaux, 1988). Na sua forma final, a versão portuguesa da escala é constituída por 4 subescalas:

1) SSA-am (percepção de apoio social por parte de amigos), constituída por 7 itens (1, 8, 11, 14, 17, 24 e 27) avalia o grau em que uma pessoa se sente estimada, respeitada e envolvida pelos amigos.

2) SSA-fam (percepção de apoio social por parte da família), constituída por 8 itens (3, 6, 9, 16, 19, 22, 25 e 30) avalia o grau em que uma pessoa se sente estimada, respeitada e envolvida pela família.

3) SSA-ger (percepção de apoio social por parte dos outros em geral) constituída por 8 itens (4, 7, 10, 13, 20, 23, 26 e 29) avalia o grau em que uma pessoa se sente estimada, respeitada e envolvida pelos outros, de forma geral.

4) SSA-prof (percepção de apoio social por parte dos professores), constituída por 7 itens (2, 5, 12, 15, 18, 21 e 28) avalia o grau em que uma pessoa se sente estimada, respeitada e envolvida pelos professores.

Estas subescalas avaliam, então, o grau em que uma pessoa se sente estimada, respeitada e envolvida pela família, pelos amigos, pelos professores e pelos outros em geral. Nas instruções é solicitado o grau de concordância relativamente a várias afirmações, numa escala de resposta de Likert de 6 pontos (desde “discordo totalmente” até “concordo totalmente”) (Antunes & Fontaine, 1994/95).

2.1.7 Procedimentos

Para a realização deste estudo foram cumpridos os procedimentos éticos esperados e adequados. A autorização para a realização desta investigação foi solicitada e prontamente concedida pela Direção do ISMAI, assim como aos coordenadores dos cursos de licenciatura e de mestrado em Educação Física e Desporto.

Obtivemos o consentimento informado de todos os participantes, na medida em que os questionários eram entregues.

A confidencialidade e privacidade dos dados foram garantidas, aquando do tratamento e análises dos resultados.

A participação dos alunos foi voluntária, sendo referido que a não participação não teria qualquer implicação.

Os alunos foram informados, de forma sucinta, dos objetivos do estudo, assim como o facto de ser um estudo de investigação, inserido no doutoramento em Educação da Universidade Portucalense.

A aplicação dos instrumentos foi realizada em sala de aula e conforme as instruções, sendo mediada pela doutoranda do presente estudo. Foi realizada na última aula do período letivo do ano 2011/2012, por conveniência de todas as partes envolvidas no presente estudo. O tempo para a administração dos instrumentos foi de cerca de 20 minutos, tal como previsto.

No capítulo seguinte, é sistematizada a análise e tratamento dos dados, assim como também são apresentados os resultados.

Capítulo 3 – Apresentação dos resultados

No presente capítulo é sistematizada a análise realizada aos dados e apresentam-se os resultados obtidos através das análises estatísticas realizadas. Inicialmente são apresentados os resultados das análises de estatística descritiva. Seguidamente realiza-se a exposição dos resultados das associações entre os dois instrumentos utilizados. Os resultados apresentam-se dispostos de acordo com os objetivos anteriormente propostos.

3.1 Análise de dados

O tratamento dos dados foi realizado com recurso ao *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 20.0 no sentido de realizar a análise descritiva das variáveis quantitativas, a análise de frequência das variáveis qualitativas, bem como a análise bivariada para verificar as hipóteses de investigação formuladas.

Inicialmente foram realizadas análises de estatística descritiva da caracterização sociodemográfica, como pudemos observar na caracterização dos participantes deste estudo. Foram realizadas também análises de estatística descritiva para caracterização da autoeficácia para transição para o mundo do trabalho, assim como para o apoio social percebido, que serão apresentadas de seguida.

A análise estatística envolveu as frequências absolutas e relativas, as medidas de tendência central, de forma específica a média, e as medidas de dispersão, nomeadamente o valor mínimo, o valor máximo e o desvio padrão. Calculou-se também o Coeficiente de Alfa de Cronbach para verificar consistência interna de ambas as escalas utilizadas, como pudemos verificar anteriormente no presente trabalho, no ponto referente a cada uma das escalas, onde estas são descritas de forma minuciosa.

Realizou-se também a Análise de Variância (ANOVA). O teste ANOVA é útil para testar a existência de diferenças entre diversas situações e para duas ou mais variáveis. Neste caso, analisamos o comportamento de quatro variáveis: a escala total de AETT e as respetivas subescalas. O teste ANOVA

compara as variâncias de cada variável independente confrontando-as com as variâncias totais.

Os testes aos coeficientes de correlação linear de Pearson e correlação ordinal de Spearman foram utilizados para testar a existência de relação entre as variáveis do estudo.

3.2 Apresentação e descrição dos resultados

Os resultados apresentados referem-se às análises de estatística descritiva referentes à autoeficácia na transição para o mundo do trabalho e ao apoio social percebido, assim como aos resultados das associações e diferenças entre as variáveis estudadas.

3.2.1 Comparação dos resultados da Escala de AETT entre género e grupos etários

Numa primeira fase realizou-se a análise descritiva da escala total e das subescalas de AETT.

Tendo em consideração que a escala total e as subescalas não apresentam o mesmo número de itens, analisou-se a média e o desvio-padrão de cada uma, valores máximos e mínimos, conforme a tabela seguinte. Considerando os resultados totais das subescalas observa-se que a subescala de Autoeficácia na Adaptação ao Trabalho apresenta a média total mais elevada que as restantes dimensões da escala de AETT ($M=61,57$; $DP=8,75$), sendo maior nas mulheres ($M=63,39$; $DP=8,52$) que nos homens ($M=60,87$; $DP=8,76$).

É na variável autoeficácia na procura de emprego que os inquiridos registam classificações mais baixas ($M=29,04$; $DP=7,82$). A este nível os homens revelam-se mais pessimistas ($MD=27,94$; $DP=6,69$) do que as mulheres ($MD=31,89$; $DP=9,67$); os homens registaram scores máximos de 42 (e mínimo de 8) enquanto as mulheres registaram scores máximos de 86 (e

mínimo de 12). A subescala de Autoeficácia na Regulação Emocional registou um resultado médio total intermédio ($M=40,66$; $DP=8,05$), o que revela que os inquiridos têm uma confiança mais elevada nas suas capacidades de adaptação ao trabalho e menor nas capacidades de procura de emprego.

Verifica-se que as mulheres registam classificações médias superiores aos homens em todas as subescalas de AETT e na escala total ($MD=137,15$; $DP=21,35$), apesar das diferenças observadas serem reduzidas. Apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas ao nível do género, destaca-se que raparigas apresentam valores mais elevados relativamente a todas as subescalas e na escala total de AETT. Tais resultados indicam que os indivíduos do sexo feminino, comparativamente com os do sexo masculino, tendem a acreditar mais nas suas capacidades de adaptação ao trabalho, na sua autorregulação emocional e cognitiva na procura de emprego, do mesmo modo que apresentam uma confiança mais elevada no seu desempenho aquando da procura de emprego.

Na tabela 15 é também possível analisar os intervalos de confiança para as médias dos grupos, apesar de a análise poder ser feita com base nos resultados do teste ANOVA da tabela seguinte. Esta análise teve como propósito comparar as diferenças entre a média das classificações da escala de AETT (e respetivas subescalas), entre o grupo dos homens e o grupo das mulheres. A hipótese nula do teste ANOVA afirma que a média da população para os diversos grupos é a mesma ($p \geq 0,05$), enquanto a hipótese alternativa afirma que as médias não são iguais para todos os grupos.

Tabela 15

Estatística descritiva da escala total e subescalas de AETT, por género

		N	Média	Desvio Padrão	Margem de erro	95% Intervalo de Confiança		Mínimo	Máximo
						Mínimo	Máximo		
AETT AdapTrab	masculino	172	60,87	8,757	,66	59,55	62,19	34	72
	feminino	66	63,39	8,51	1,23	61,30	65,48	37	72
	Total	238	61,14	8,74	,54	60,45	62,68	34	72
AETT RegEmoc	masculino	172	40,19	8,08	,66	38,97	41,40	13	54
	feminino	66	41,36	7,87	,90	39,92	43,79	22	54
	Total	238	40,55	8,04	,52	39,62	41,68	13	54
AETT ProcEmpr	masculino	172	27,19	6,69	,51	26,93	28,94	8	42
	feminino	66	31,39	9,67	1,19	29,51	34,27	10	86
	Total	238	29,78	7,81	,50	28,03	30,03	8	86
AETT Total	masculino	172	129,58	19,31	1,47	126,09	131,91	65	160
	feminino	66	137,15	21,30	2,62	131,90	142,39	86,	189
	Total	238	131,47	20,53	1,31	128,68	133,84	65,	189

Procedemos à análise da consistência interna, de modo a verificar a precisão da escala de AETT; verificamos valores elevados do coeficiente alpha de Cronbach para a escala de AETT ($\alpha = 0,890$) o que demonstra a fiabilidade do modelo na amostra em estudo.

Tabela 16

Análise da Fiabilidade da AETT

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach baseado nos itens standardizados	Número de itens
,835	,890	4

Os resultados do nosso estudo apontam para uma boa consistência interna, o que se verifica também na escala na sua versão original (AETT; Vieira & Coimbra, 2005). A tabela seguinte apresenta os valores da estatística descritiva (média e desvio padrão) da escala total e das subescalas, conforme já foram analisadas anteriormente.

Tabela 17

Estatística descritiva das subescalas da AETT

	Média	Desvio Padrão	N
AE_AdapTrab	61,51	8,76	239
AE_RegEmoc	40,67	8,05	239
AE_ProcEmpr	29,84	7,16	239
AE_Total	131,39	20,17	239

3.2.2.Comparação da classificação entre género

A análise de variância da amostra divide-se na análise da variabilidade das observações dentro de um grupo, em torno da média (variância do erro) e na análise da variabilidade entre as médias dos grupos (variância entre situações).

O valor F indica o rácio da média das classificações intra e intergrupos. De acordo com o resultado do teste de significância (sig.) verificamos que a hipótese nula se confirma apenas para a variável autoeficácia na procura de emprego ($p=0,00$). Neste caso, a relação entre as variabilidades é de 12,79 pelo que se conclui que apenas 1 vez em mil, em que a hipótese nula é verdadeira, se espera obter um rácio igual ou superior a registado. Quanto à autoeficácia na procura de emprego, podemos afirmar que a média das classificações para os dois grupos é a mesma. Para as restantes variáveis, tendo em conta os valores de $p \geq 0,05$ conclui-se que é pouco provável que os valores médios das classificações sejam iguais entre homens e mulheres. A tabela seguinte apresenta a comparação das classificações entre género.

Tabela 18

Comparação das classificações das subescalas entre géneros

		Soma dos Quadrados	df	Média dos Quadrados	F	Sig.
AE_AdapTrab	Entre grupos	303,34	1	303,34	4,01	,05
	Intra grupos	17826,94	236	75,53		
	Total	18130,28	237			
AE_RegEmoc	Entre grupos	133,30	1	133,30	2,06	,15
	Intra grupos	15214,44	236	64,46		
	Total	15347,74	237			
AE_ProcEmpr	Entre grupos	744,98	1	744,98	12,79	,00
	Intra grupos	13745,67	236	58,24		
	Total	14490,66	237			
AE_Total	Entre grupos	3164,84	1	3164,84	7,97	,01
	Intra grupos	93641,47	236	396,78		
	Total	96806,32	237			

3.2.3 Estatística descritiva da escala total e subescalas de AETT, por grupos etários

Na subescala autoeficácia na procura de emprego, regulação emocional e escala total de AETT regista-se uma média das classificações superior no grupo etário dos 26 aos 30 anos. Nas mesmas dimensões, são os indivíduos com 36 a 40 anos que se mostram menos confiantes na sua autoeficácia. A adaptação ao trabalho regista valores médios superiores na faixa etária dos 31 aos 35 anos e dos 26 aos 30 anos.

Tabela 19

Estatística descritiva da escala total e subescalas de AETT, por grupos etários

		N	Média	Desvio Padrão	Margem de erro	95% Margem de Confiança		Mínimo	Máximo
						Mínimo	Máximo		
AETT AdapTrab	20-25 anos	208	60,99	8,93	,61	59,77	62,21	34	72
	26-30 anos	21	66,00	5,94	1,29	63,29	68,71	48	72
	31-35 anos	5	68,40	3,43	1,53	64,13	72,67	63	71
	36-40 anos	4	60,00	6,21	3,10	50,11	69,89	55	69
	Total	238	61,57	8,74	,56	60,45	62,69	34	72
AETT RegEmoc	20-25 anos	208	40,18	7,95	,50	39,10	41,27	13	54
	26-30 anos	21	45,57	5,87	1,94	42,89	48,24	34	54
	31-35 anos	5	42,60	14,20	6,35	24,96	60,23	18	54
	36-40 anos	4	37,00	6,68	3,34	26,36	47,63	29	43
	Total	238	40,65	8,04	,52	39,62	41,68	13	54
AETT ProcEmpr	20-25 anos	208	28,78	7,74	,53	27,72	29,84	8	86
	26-30 anos	21	32,61	6,56	1,43	29,63	35,61	19	42
	31-35 anos	5	28,20	12,45	5,57	12,73	43,67	8	42
	36-40 anos	4	24,50	8,54	4,27	10,90	38,10	12	30
	Total	238	29,03	7,81	,50	28,03	30,04	8	86
AETT Total	20-25 anos	208	129,95	20,18	1,39	127,19	132,72	65	180
	26-30 anos	21	144,19	16,11	3,51	136,85	151,53	101	168
	31-35 anos	5	139,20	25,07	11,21	108,06	170,33	97	162
	36-40 anos	4	121,50	8,88	4,44	107,35	135,64	110	129
	Total	238	131,26	20,21	1,31	128,68	133,85	65	189

3.2.4 Comparação das classificações entre grupos etários

A análise da variância permitiu observar que a média das classificações é a mesma para os diversos grupos etários, relativamente às variáveis autoeficácia na adaptação ao trabalho ($p=0,023$), autoeficácia na regulação emocional ($p=0,021$) e na escala total de autoeficácia ($p=0,010$).

Apenas no caso da variável autoeficácia na procura de emprego se rejeita a hipótese nula ($p=0,110$) e conclui-se a favor da hipótese alternativa de que as médias não são iguais para os grupos em estudo.

Como podemos observar na seguinte tabela, as correlações positivas entre os cinco itens mostram que existe concordância nas suas classificações; apenas se correlacionam de forma moderada a autoeficácia na procura de emprego e na adaptação ao trabalho ($r=0,337$).

Existe uma elevada correlação entre a escala total de autoeficácia e a adaptação ao trabalho ($r=0,814$), assim como entre a escala total e a regulação emocional ($r=0,893$).

Tabela 20

Correlações das subescalas da AETT

	AE_AdapTrab	AE_RegEmoc	AE_ProcEmpr	AE_Total
AE_AdapTrab	1,00			
AE_RegEmoc	,63	1,00		
AE_ProcEmpr	,33	,57	1,00	
AE_Total	,81	,89	,75	1,00

De modo a verificar o grau de associação entre as subescalas da escala de AETT e entre aquelas e a escala total procedeu-se à análise dos valores da correlação de Pearson. Para uma amostra de 239 indivíduos, o teste de significância da correlação de Pearson revelou a existência de uma correlação estatisticamente significativa ($p=0,000$) entre todas as subescalas de AETT e entre estas e a escala total, para um intervalo de confiança de 99%.

Verifica-se que existe uma correlação forte (entre 0,5 e 1) e positiva entre as subescalas Autoeficácia na Adaptação ao Trabalho e Autoeficácia na Regulação Emocional ($r=0,632$), assim como entre estas e a escala total de AETT ($r=0,814$; $r=0,893$).

A Autoeficácia na Procura de Emprego também está relacionada de forma positiva e forte com a Regulação Emocional ($r=0,573$) e a escala total de AETT ($r=0,759$).

Verifica-se contudo que existe uma relação mais moderada entre a Autoeficácia na Procura de Emprego e a Autoeficácia na Adaptação ao Trabalho ($r=0,337$).

Tabela 21

Comparação das classificações das subescalas

		AETT AdapTrab	AETT RegEmoc	AETT ProcEmp	AETT Total
AETT AdapTrab	Correlação de Pearson	1	,632**	,337**	,814**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	239	239	239	239
AETT RegEmoc	Correlação de Pearson	,632**	1	,573**	,893**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	239	239	239	239
AETT ProcEmpr	Correlação de Pearson	,337**	,573**	1	,759**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	239	239	239	239
AETT Total	Correlação de Pearson	,814**	,893**	,759**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	239	239	239	239

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

A tabela seguinte mostra as relações entre cada item e a escala. A primeira coluna (*Scale Mean if Item Deleted*) mostra a média do fator quando se exclui cada uma das dimensões da escala. Neste sentido, observa-se que a média do instrumento aumenta de forma progressiva quando são excluídos, individualmente, os itens adaptação ao trabalho, regulação emocional e procura de emprego, por esta ordem. A coluna *Corrected Item-Total Correlation* indica o coeficiente de correlação R de Pearson de cada uma das variáveis com as restantes. A maior correlação observada verifica-se entre a autoeficácia na regulação emocional e as restantes variáveis ($r=0,838$) seguindo-se a correlação entre a autoeficácia na adaptação ao trabalho ($r=0,717$).

Tabela 22

Correlação entre as subescalas e a AETT global

	Média da escla, quando retirada a subescala	Variância da escala quando retirada a subescala	Coorelação corrigidas dos itens	Correlação múltipla	Alpha de Cronbach se retirado o iten
AE_AdapTrab	200,74	1141,73	,71	.	,79
AE_RegEmoc	221,66	1124,72	,83	.	,76
AE_ProcEmpr	233,25	1223,24	,65	.	,82
AE_Total	131,13	410,83	1,00	.	,75

Na tabela anterior os valores elevados de *Squared Multiple Correlation* indicam que cada um dos itens está a medir o que a escala no todo se propõe,

não sendo necessário por isso a eliminação de itens para aumentar o valor do coeficiente alpha.

3.2.5 Estatística descritiva da Escala Suporte Social e subescalas, por género

Analisaremos de seguida a Satisfação dos estudantes com o Suporte Social, atendendo aos valores da estatística descritiva para cada uma das dimensões da escala e os valores totais da mesma. A escala de Satisfação com o Suporte Social inclui quatro itens ou fatores: satisfação com amigos (SA); existência de suporte social íntimo; satisfação com a família (SF); atividades sociais (AS).

Pretende-se verificar se a satisfação dos inquiridos quanto ao Suporte Social varia em função do género e da idade. Para tal utilizou-se o teste ANOVA para a comparação da variância entre os grupos. Para uma amostra de $N=236$ elementos verificou-se que a escala total de Suporte Social registou um score mínimo de 108 e um score máximo de 181, com uma média de 132,06 e um desvio padrão de 11,26. Os indivíduos do sexo masculino registam valores superiores aos indivíduos do sexo feminino, embora se tenha observado uma maior variabilidade dos resultados no caso dos homens ($DP=11,99$).

A satisfação com o suporte social na família regista valores médios muito próximos entre homens e mulheres, observando-se uma maior dispersão dos dados no caso dos homens ($DP=3,54$), com um valor mínimo de 23 e máximo de 48, tal como no global da dimensão em estudo. O grupo das mulheres registou um valor mínimo de 27 e máximo de 41.

A satisfação com o suporte social de amigos registou também valores médios em torno dos 33 e registando-se uma maior dispersão dos dados no caso dos homens ($DP=4,80$) com um valor mínimo observado de 24 e máximo de 81. As mulheres registam uma menor dispersão dos dados mas os valores situam-se entre 19 (mínimo) e 41 (máximo).

Tabela 23

Estatística descritiva da escala total e das subescalas por género

		N	Média	Desvio Padrão	Margem de Erro	95% Margem de Confiança		Mínimo	Máximo
						Mínimo	Máximo		
AS Total	masculino	171	132,79	11,98	,91	130,98	134,60	108	181
	feminino	64	130,16	8,92	1,11	127,91	132,37	111	146
	Total	235	132,07	11,27	,73	130,62	133,52	108	181
AS Família	masculino	172	36,38	3,54	,27	35,85	36,92	23	48
	feminino	65	36,41	2,77	,34	35,72	37,10	27	41
	Total	237	36,39	3,34	,21	35,96	36,82	23	48
AS Amigos	masculino	172	33,65	4,80	,36	32,92	34,37	24	81
	feminino	66	33,21	3,76	,46	32,28	34,13	19	41
	Total	238	33,54	4,53	,29	32,94	34,10	19	81
AS Professores	masculino	172	27,90	4,69	,35	27,20	28,61	16	58
	feminino	65	27,20	4,34	,53	26,12	28,27	16	35
	Total	237	27,71	4,60	,29	27,12	28,30	16	58
AS Outros	masculino	171	17,36	1,97	,15	17,07	17,66	13	24
	feminino	66	16,87	1,83	,22	16,42	17,33	12	21
	Total	237	17,23	1,94	,12	16,98	17,48	12	24

Como podemos observar na seguinte tabela, obtivemos um valor de Alpha de Cronbach estandardizado de 0,796 o que constitui uma boa consistência interna do instrumento de medição do Suporte Social.

Tabela 24

Análise da Fiabilidade do Instrumento: coeficiente alpha de Cronbach

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach baseado nos número de itens	Numero de Itens
,737	,796	5

A escala na sua versão original (SSA; Vaux et al, 1886) assim como a escala adaptada para a população portuguesa (Antunes & Fontaine, 1994/95; 2005) apresentam uma boa consistência interna, o que é igualmente observado no estudo em causa. A tabela seguinte apresenta a estatística descritiva (média e desvio padrão) da escala total e das respetivas subescalas.

Tabela 25

Estatística descritiva das subescalas de Suporte Social

	Média	Desvio Padrão	N
AS_Total	132,0551	11,25758	236
AS_Família	36,3983	3,34954	236
AS_Amigos	33,5212	4,55271	236
AS_Professores	27,6653	4,59628	236
AS_Outros	17,1992	1,92811	236

3.2.6 Comparação Escala Suporte Social e subescalas, por género

A tabela do teste ANOVA apresenta os resultados da variabilidade das observações dentro de cada grupo e a variabilidade entre as médias dos dois grupos em estudo, os homens e as mulheres. Observamos pelos resultados do teste ANOVA que existem diferenças significativas entre as médias das classificações dos homens e das mulheres, em todas as dimensões da escala de suporte social ($p > 0,05$). Rejeitamos assim a hipótese nula, para um intervalo de confiança de 95%.

Tabela 26

Comparação Escala Suporte Social e subescalas, por género

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
AS Total	Entre grupos	328,200	1	328,200	2,598	,108
	Intra grupos	29437,571	233	126,342		
	Total	29765,770	234			
AS Família	Entre grupos	,032	1	,032	,003	,958
	Intra grupos	2638,686	235	11,228		
	Total	2638,717	236			
AS Amigos	Entre grupos	9,194	1	9,194	,445	,505
	Intra grupos	4872,100	236	20,644		
	Total	4881,294	237			
AS Professores	Entre grupos	23,578	1	23,578	1,112	,293
	Intra grupos	4980,912	235	21,195		
	Total	5004,489	236			
AS Outros	Entre grupos	11,417	1	11,417	3,039	,083
	Intra grupos	882,820	235	3,757		
	Total	894,236	236			

3.2.7 Comparação Escala Suporte Social e subescalas, por grupos etários

Em todas as dimensões o valor de $p \geq 0,05$ permite rejeitar a hipótese nula do teste que afirma que a média das classificações para os vários grupos etários é a mesma. Conclui-se assim a favor da hipótese alternativa que afirma que as médias não são iguais para os grupos. Existem portanto diferenças entre os grupos em estudo, quanto à satisfação com o suporte social em todas as suas dimensões.

Tabela 27

Comparação da Escala Suporte Social e subescalas, por grupos etários

		Soma dos Quadrados	df	Média dos Quadrados	F	Sig.
AS Total	Entre grupos	186,957	3	62,31	,48	,69
	Intra grupos	29578,84	231	128,07		
	Total	29765,70	234			
AS Família	Entre grupos	7,05	3	2,35	,20	,89
	Intra grupos	2631,62	233	11,25		
	Total	2638,17	236			
AS Amigos	Entre grupos	32,83	3	10,95	,52	,66
	Intra grupos	4848,22	234	20,72		
	Total	4881,94	237			
AS Prof	Entre grupos	26,95	3	8,96	,42	,73
	Intra grupos	4977,85	233	21,33		
	Total	5004,89	236			
AS Outros	Entre grupos	15,49	3	5,13	1,36	,25
	Intra grupos	878,77	233	3,72		
	Total	894,36	236			

As correlações positivas entre os cinco itens mostram que existe concordância nas suas classificações.

A escala total de suporte social apresenta uma elevada correlação com todas as subescalas do instrumento.

A satisfação com o suporte social de amigos é a dimensão cuja correlação com as restantes variáveis é mais reduzida.

Tabela 28

Correlações entre as subescalas

	AS_Total	AS_Família	AS_Amigos	AS_Professores	AS_Outros
AS_Total	1,000				
AS_Família	,692	1,000			
AS_Amigos	,689	,287	1,000		
AS_Professores	,708	,347	,216	1,000	
AS_Outros	,577	,302	,327	,244	1,000

Passaremos de seguida à análise estatística referente aos dados obtidos no âmbito do suporte social percebido pelos estudantes que participaram deste estudo.

3.2.8 Estatística descritiva da Escala Suporte Social e subescalas, por grupos etários

Na tabela seguinte podemos observar os resultados dos dados relativamente aos grupos etários. Assim, verificamos que o grupo etário que apresenta uma média mais elevada, para a escala de forma geral, é o grupo que compreende as idades entre 36 e 40 anos. Este mesmo grupo etário apresenta os valores mais elevados nas subescalas Apoio Social da Família e Apoio Social dos professores. Sendo que na subescala Apoio dos Amigos o grupo etário onde se verificou um valor médio superior foi das idades entre 26 e 30 anos. O grupo etário onde emergiu o valor médio mais elevado para o Apoio Social de Outros, de forma geral, foi aquele que compreende idades entre os 31 e 35 anos.

Tabela 29

Estatística descritiva da Escala Suporte Social e subescalas, por grupos etários

		N	Média	Desvio Padrão	Margem de Erro	Intervalo de Confiança 95%		Mínimo	Máximo
						Mínimo	Máximo		
AS Total	20-25 anos	205	131,73	11,60	,81	130,13	133,33	108	181
	26-30 anos	21	134,19	8,17	1,71	130,49	137,88	117	146
	31-35 anos	5	134,20	10,74	4,63	121,34	147,05	126	152
	36-40 anos	4	135,50	11,06	5,51	117,94	153,05	122	145
	Total	235	132,07	11,27	,73	130,62	133,52	108	181
AS Família	20-25 anos	207	36,36	3,41	,23	35,89	36,83	23	48
	26-30 anos	21	36,73	2,72	,59	35,47	37,95	29	40
	31-35 anos	5	35,00	4,38	1,99	30,35	41,24	28	38
	36-40 anos	4	37,00	,95	,47	35,72	38,77	36	38
	Total	237	36,66	3,30	,21	35,96	36,82	23	48
AS Amigos	20-25 anos	208	33,19	4,67	,32	32,81	34,09	19	81
	26-30 anos	21	34,90	2,76	,60	33,36	35,87	29	39
	31-35 anos	5	32,00	5,27	2,35	25,85	38,94	27	41
	36-40 anos	4	33,00	4,11	2,05	26,70	39,79	28	37
	Total	238	33,94	4,53	,29	32,94	34,10	19	81
AS Prof.	20-25 anos	207	27,35	4,80	,33	26,95	28,27	16	58
	26-30 anos	21	28,76	2,94	,64	26,70	29,38	21	34
	31-35 anos	5	28,00	2,77	1,24	25,35	32,24	26	33
	36-40 anos	4	29,00	2,87	1,43	25,17	34,32	26	32
	Total	237	27,31	4,60	,29	27,12	28,30	16	58
AS_Outros	20-25 anos	207	17,94	1,94	,13	16,89	17,42	12	24
	26-30 anos	21	17,38	1,77	,38	16,71	18,33	13	20
	31-35 anos	5	18,00	2,48	1,11	15,70	21,89	17	23
	36-40 anos	4	17,00	1,73	,86	14,74	20,25	16	19
	Total	237	17,21	1,94	,12	16,98	17,48	12	24

Após a apresentação de todos os resultados, daremos continuidade ao trabalho, no próximo capítulo, realizando a discussão dos mesmos e referindo pontos que nos parecem de maior relevância para o nosso estudo, assim como refletindo sobre os dados obtidos, procurando compreendê-los à luz do referencial teórico e do contexto socioeconômico, pela perspectiva da empregabilidade, que é pano de fundo deste trabalho.

Capítulo 4 – Discussão dos resultados

A finalidade deste capítulo é analisar os resultados estatísticos apresentados no capítulo anterior, interpretando e confrontando os mesmos com os quadros teóricos de referência.

Os resultados obtidos neste estudo apresentam coerência entre si, assim como semelhança com outros estudos já realizados na área, coerência que sinalizaremos mais especificamente de seguida.

Segundo Cardoso (2013) o 1º ciclo de licenciatura afirmou-se, de forma clara, como o grau académico mais frequente, nos últimos anos, com a adoção generalizada do Processo de Bolonha nas instituições portuguesas, a um aumento considerável dos diplomados ao nível de mestrado. Esta é uma realidade que os dados do nosso estudo facilmente reflectem, já que % dos participantes são finalistas da licenciatura e apenas % são finalista do mestrado. No entanto é interessante verificar que % dos participantes pretende continuar a estudar o que vai de encontro ao que o mesmo autor verifica; que o 2º ciclo do ensino superior passou a ser, de forma crescente, considerado pelos estudantes, como um nível necessário para uma melhor empregabilidade. Este estudo evidencia que são os diplomados do ensino superior quem possui graus mais elevados, e quem tende a registar taxas de desemprego inferiores, sugerindo uma valorização pelo mercado dessas qualificações adicionais. Esta situação parece poder ser uma das razões pelas quais muitos recém-licenciados, optam pela continuidade da formação académica.

Como podemos verificar pela análise dos resultados obtidos, em que uma parte importante dos participantes, perspectivam a continuidade da sua formação académica.

Verificamos que apenas, cerca de 30% afirma não perspectivar a continuidade na sua formação.

É interessante reflectir sobre a questão da composição da nossa amostra: cerca de 45% são alunos do curso do mestrado.

Estes resultados apontam para que, possivelmente uma parte dos alunos de mestrado perspectivarem uma continuidade da sua formação, o que nos transporta para uma discussão a um outro nível e para outras

problemáticas, que espelham a realidade onde estes estudantes estão naturalmente inseridos.

Na qual uma boa formação académica é considerada como fator realmente importante para o acesso a uma vaga de emprego e por isso o investimento considerável dos alunos nessa área da sua vida. Estes resultados vão também ao encontro daqueles obtidos na questão referente aos fatores identificados como influenciadores do acesso ao emprego, em que as opções referentes à formação académica emergiram como fatores de maior importância para os estudantes.

É interessante ainda referir que, relativamente a esta questão, os estudantes referiram ainda como fator relevante, a experiência na área onde desenvolverá a actividade profissional.

De acordo com a questão de continuidade de estudos, apesar de 70% dos estudantes pretenderem continuar a estudar, cerca de 64% pretende também iniciar a sua vida profissional, conciliando esta com a continuidade dos estudos. Estes resultados, parecem reveladores então da coerência e abordagem destes estudantes, numa tentativa de melhor se adequarem ao contexto de empregabilidade atual.

De acordo com Sarrico (2013) em relação à empregabilidade dos licenciados há alguns resultados interessantes. Gostaríamos de destacar um que nos parece pertinente, já que nos dá uma perspetiva muito otimista para o grupo de participantes do nosso estudo, já que 96% dos estudantes, afirmaram estarem no curso de sua 1ª opção. Assim, segundo o referido estudo, o número de colocados em 1ª opção face ao número total de colocados está associado a menor desemprego, podendo então ter uma perspetiva otimista.

Segundo Cardoso, Escária, Ferreira, Madruga, Raimundo e Varanda, (2013) no que diz respeito à problemática da migração de diplomados, os dados analisados sugerem uma tendência de aumento deste fenómeno, sendo esse aumento transversal aos diversos graus de ensino superior. Este fato, vem de encontro aos resultados obtidos neste estudo, em que 71% dos alunos perspetivam positivamente a aceitação de uma vaga de emprego no estrangeiro.

Um resultado que emergiu da nossa análise que nos parece muito pertinente, é o tempo expectável para acesso a uma vaga de emprego. Cerca

de 20% dos participantes apontam para um período de tempo superior a um ano para conseguirem uma vaga de emprego e cerca de 10% afirmam esperar um ano para tal, ou seja, cerca de 30 % dos estudantes, expectam por um período de um ano ou mais até conseguirem uma vaga de emprego. Estes valores traduzem um certo pessimismo perante essa situação, o que vai de encontro à realidade vivenciada no país. De acordo com estudo de Cardoso, Escária, Ferreira, Madruga, Raimundo e Varanda, (2013) quanto à questão do desemprego dos licenciados, a análise efetuada com base nos desempregados registados nos centros de emprego revela que se verificou uma tendência de aumento, em termos absolutos, do número de desempregados registados com diploma de ensino superior. Porém, este aumento em termos absolutos não se reflete num aumento do peso dos diplomados no total de desempregados. Este facto pode apontar para uma maior taxa de desemprego de forma geral, o que se reflecte também nos diplomados.

De forma global podemos afirmar que os participantes do nosso estudo apresentam resultados de crença de autoeficácia satisfatórios, ou seja, que os estudantes apresentam-se confiantes para esta fase de transição para o mercado de trabalho. De onde podemos sugerir que, em concordância com a teoria da autoeficácia evidenciada por este grupo, este constructo pode constituir um elemento promotor e facilitador da adaptação emocional neste período de transição académica ao mercado de trabalho.

Resultados semelhantes foram encontrados por Pelissoni (2007), na sua pesquisa com universitários. Este propôs-se a analisar as crenças de autoeficácia na transição para o trabalho e os resultados indicaram que, de maneira geral, os estudantes sentem-se confiantes para essa passagem ao mercado de trabalho.

Utilizando-se a ANOVA e considerando os resultados totais das subescalas observa-se que a subescala de “Autoeficácia na Adaptação ao Trabalho” apresenta a média total mais elevada que as restantes dimensões da escala de AETT, sendo maior nas mulheres que nos homens.

É na variável “Autoeficácia na Procura de Emprego” que os inquiridos registam classificações mais baixas, sendo que apresentam resultados equivalentes há quase um terço do apresentado em relação a crença de

autoeficácia na adaptação ao trabalho. A este nível os homens revelam-se mais pessimistas do que as mulheres; os homens registaram scores máximos de 42 (e mínimo de 8) enquanto as mulheres registaram scores máximos de 86 (e mínimo de 12).

A subescala de “Autoeficácia na Regulação Emocional” registou um resultado médio total intermédio, o que revela que os inquiridos têm uma confiança mais elevada nas suas capacidades de adaptação ao trabalho e menor nas capacidades de procura de emprego. O que sugere que, como diz Bandura (1986, 1987), as pessoas são o produto de suas ações, pois os resultados apontam que o grupo estudado possui uma alta autoeficácia em relação as suas capacidades de ação para adaptarem-se ao trabalho e atingirem um bom resultado, mas também reconhecem que o outro fator – a situação económica do país – faz com que tenham a crença que não possuem a capacidade de procurar/encontrar um emprego. É a constatação de que podem modificar o que acontece com elas no momento em que estão empregadas, mas que não podem modificar os eventos que precedem sua instalação no mercado de trabalho – os fatores interativos. Sentem-se com baixa autoeficácia para modificar o panorama de dificuldades económicas que o país apresenta.

Como verificado por Bowers, Dickeman & Fuqua, (2001) os sujeitos aqui estudados, sugerem não acreditar que somente a preparação académica os garante um emprego após o término dos estudos, mas que outros fatores estão envolvidos, tornando então esta uma situação mais complexa.

Talvez aqui possa-se sugerir que como dizem Vieira e Coimbra (2006), as instituições deveriam oferecer programas de assistência aos alunos para que se sentissem mais seguros nesta fase de transição do estudo ao mercado de trabalho. O que é corroborado pelos estudos de Bandura (1997) e Pajares (2002) quando sugerem que fontes de informação quanto aos tipos de habilidade exigidas para as diferentes atividades a executar e o reconhecimento das habilidades pessoais para a execução dessas atividades aumentam a autoeficácia do indivíduo, então esses programas de assistência podem auxiliar a elevar a crença de bons resultados no momento de procura ao emprego. É interessante também que apesar do panorama económico, especificamente no que concerne à empregabilidade nesta área, o facto da

escassez de vagas de emprego na área da educação não ser um fator determinante para a escolha do curso destes estudantes que, são finalista de um curso que lhes possibilita escassas possibilidades de emprego imediatas. Esta situação está de acordo com Lent e cols. (1994) que argumentam a necessidade de serem considerados fatores moderadores, que enfraquecem ou fortalecem as relações entre os interesses e as escolhas profissionais. Ou seja, apesar das dificuldades potenciais inerentes, os estudantes prosseguem seus estudos na área com a qual têm mais afinidade, ou lhes parece apontar para alguma possibilidade, mesmo que remota, de sucesso profissional.

Um outro ponto que nos parece pertinente no nosso estudo é a diferença existente a nível de género. Verifica-se que as mulheres registam classificações médias superiores aos homens em todas as subescalas de AETT e na escala total, apesar das diferenças observadas serem reduzidas. Apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas ao nível do género, destaca-se que raparigas apresentam valores mais elevados relativamente a todas as subescalas e na escala total de AETT.

Os resultados indicam que os indivíduos do sexo feminino, comparativamente com os do sexo masculino, tendem a acreditar mais nas suas capacidades de adaptação ao trabalho, na sua autorregulação emocional e cognitiva na procura de emprego, do mesmo modo que apresentam uma confiança mais elevada no seu desempenho aquando da procura de emprego. No entanto, como a diferença não apresentou diferença significativa, não pode-se afirmar que a autoeficácia das mulheres seja maior do que a dos homens neste grupo estudado. Estes resultados vão de encontro ao estudo de Samssudin e Barros (2009) em que verificaram que as mulheres apresentaram maiores crenças de autoeficácia na procura por emprego que os homens

É interessante verificarmos estes resultados, tendo em consideração que até há alguns anos atrás, o curso de Educação Física e Desporto era identificado por ser um curso de carácter mais masculino e a confirmar essa realidade podemos constatar facilmente o numero de estudantes matriculados no mesmo, relativamente ao género. A grande maioria era do género masculino, como acontece com o grupo de participantes do presente estudo, que espelha bem esta realidade. No entanto, e apesar de diversas pesquisas

apontarem para a existência de padrões diferenciados de autoeficácia para atividades ou campos profissionais específicos para homens e mulheres. Podemos apontar como exemplo os estudos de Hackett (1985), de Lent, Lopez e Bieschke (1991), de Matsui (1994), de Lapan, Shaughnessy e Boggs (1996), de Pajares e Zeldin (2000), de Pajares e Hobbes (2005) e de Williams e Subich (2006). Podemos verificar então a possibilidade da situação específica relacionada com as estudantes dos cursos da área da Educação Física e Desporto estar em mudança.

Por outro lado, podemos também apontar outra explicação para estes resultados: que esta situação não se inseriria no pressuposto atrás referido, a saber, que esta área de formação e profissional não teria portanto este carácter marcadamente masculino e desta forma não haveria razão para que os resultados apresentassem as diferenças entre os géneros, esperadas nesses casos. Convém, no entanto destacar a existência de proposições teóricas de Bandura (1986, 1997), no que diz respeito à formação diferenciada das crenças de autoeficácia em função do género, mesmo que estas não se tenham verificado na população estudada, por algum dos motivos apontado.

Dos dados analisados emergiram também dois pontos interessantes no que diz respeito à idade dos participantes; na subescala autoeficácia na procura de emprego, regulação emocional e escala total de AETT regista-se uma média das classificações superior no grupo etário dos 26 aos 30 anos. Nas mesmas dimensões, são os indivíduos com 36 a 40 anos que se mostram menos confiantes nas sua autoeficácia. Aqui podemos sugerir que, como citado por Bandura (1997) os sujeitos aqui estudados na faixa etária de 36 a 40 anos podem ter tido, anteriormente, experiências negativas na procura de emprego, sejam elas na profissão a que estão se formando, ou outra, ou até mesmo pelo maior conhecimento do mercado de trabalho, e por esta razão acreditam ter menos eficácia ao procurar por um novo emprego. Esta análise seria corroborada pela investigação de Bandura (1986) que concluiu ser a experiência pessoal de sucesso e de fracasso como a fonte de maior influência na percepção de autoeficácia, assim também como a experiência vicária. Os indivíduos ao observarem as dificuldades enfrentadas por outros recém

formados aquando da procura por um emprego, identificando-se com estes, assumem também estas mesmas dificuldades como reais para si mesmos.

Seria sugerido então, como diz Bandura (1997), uma intervenção para que esses indivíduos tenham uma perceção, com maior consistência, entre as autoavaliações de suas competências e suas características e capacidades reais.

Observa-se que a variável regulação emocional e a escala total de AEET têm uma forte relação com os fatores retidos, conforme os valores elevados das “comunidades extraction”. Os fatores retidos explicam 81% da variância da dimensão regulação emocional e 100% da escala total. As variáveis adaptação ao trabalho e procura de emprego registam uma relação mais moderada, sendo explicadas por 65% e 58% dos fatores retidos, respetivamente. Esta situação pode ocorrer devido aos participantes estarem no final do segundo semestre do último ano, um período conturbado pela possibilidade ou não de encontrarem emprego. Podemos sugerir que se o instrumento fosse aplicado durante o primeiro ano, os resultados de crença de auto eficácia poderiam ser diferentes, assim como a importância desta subescala para o resultado final.

Em relação ao apoio social percebido, os indivíduos do sexo masculino registam valores superiores aos indivíduos do sexo feminino, embora se tenha observado uma maior variabilidade dos resultados no caso dos homens. Desta forma, verifica-se que os resultados das alunas são mais coesos e apresentam menores diferenças entre si, atingindo em média valores mais baixos do que os seus colegas.

Samssudin e Barros (2010) destacam nos resultados do seu estudo que as mulheres apresentam uma maior perceção do apoio dos amigos, ao contrário do que acontece com os resultados do presente estudo, em que o valor mais elevado para o apoio social percebido, nas estudantes, provém da família, vindo em segundo lugar o apoio dos amigos.

Os nossos resultados apontam para a existência de diferenças significativas entre as médias das classificações dos homens e das mulheres, em todas as dimensões da escala de suporte social. Estes resultados vão de encontro ao trabalho realizado por Antunes e Fontaine (1994/1995) que

apontam que o apoio social pode advir de vários grupos de pessoas diferenciados, relevantes para os indivíduos e que a importância de cada um destes grupos varia consoante as características dos indivíduos.

No que concerne ao apoio social percebido sob a perspectiva de grupos etários, podemos verificar que existem diferenças entre os grupos em estudo, quanto à percepção do suporte social em todas as suas dimensões. Estes resultados são coerentes com os trabalhos realizados por Lyons, Perrotta e Hanchker-Kvam (1988) que apontam para uma variabilidade de percepção e impacto dos tipos de apoio social da família e dos amigos para os indivíduos que dependem das características destes, sendo a variável “idade” uma delas.

Neste sentido percebe-se os valores diferentes que emergiram dos grupos etários estudados, sendo que os valores médios das subescalas de apoio social variaram, ou seja, para os diferentes grupos etários podemos verificar que o impacto do grupo de apoio social variou também. Desta forma, podemos verificar que o Apoio Social dos outros em geral é aquele mais importante para o grupo etário dos 31 aos 35 anos, porém, no grupo etário dos 26 aos 30 anos, o impacto maior a nível de apoio social vem por parte dos amigos. Para os estudantes mais velhos, que se inseriam no grupo etário dos 36 aos 40 anos, o apoio social percebido com maior impacto era o da família e dos professores o que nos retorna ao estudo de Vieira e Coimbra (2006) quando sugere o programa de apoio aos estudantes na fase de transição ao emprego, se o apoio dos professores se mostra de grande impacto, podemos sugerir que o programa teria também grande impacto na autoeficácia deste grupo. Existem portanto diferenças entre os grupos em estudo, quanto à satisfação com o suporte social em todas as suas dimensões.

No capítulo seguinte, serão apresentadas as principais conclusões do nosso estudo, aquelas que nos parecem mais relevantes. Da mesma forma, teremos oportunidade de, no próximo capítulo, concretizarmos algumas considerações sobre o presente estudo, referindo alguns pontos mais pertinentes para futuros trabalhos nesta área.

Conclusões e Considerações Finais

Na fase final deste trabalho, pretendemos apresentar as conclusões que nos parecem mais relevantes. Procuramos colocar em evidência algumas considerações sobre alguns pontos teóricos e empíricos do estudo que nos pareceram mais importantes, assim como as respectivas limitações do mesmo. Procuramos também sistematizar implicações futuras para esta área de investigação.

O presente trabalho apresenta uma pesquisa atual, e relevante no contexto histórico social.

A realidade do mundo de trabalho é muito diferente daquela existente há algumas décadas atrás, que exige adaptações de toda a sociedade com vista a um maior ajuste das perspetivas, anseios e desejos da população em relação à realidade do meio laboral. Muitos indivíduos investem cada vez mais numa boa formação académica, com o objetivo de alargar o leque de opções de empregabilidade, após a conclusão da formação.

O mundo do mercado de trabalho contemporâneo apresenta novas configurações que exigem atualização profissional constante e o desenvolvimento de certas habilidades e competências pessoais. Estas dificuldades são transversais, atualmente a todos os níveis de formação, e são reais também para as pessoas com experiência. Porém, esta situação agrava-se para os formandos, pois além de todas as dificuldades, ainda estão vivenciando uma nova realidade, com novos desafios nesta sua transição da universidade para o mercado de trabalho, muitas vezes sendo esta a sua primeira experiência no mundo laboral. Inevitavelmente este momento de transição universidade-mercado de trabalho desenvolve grande ansiedade nos estudantes (Teixeira, 2002), sendo o apoio de amigos e familiares fundamental no favorecimento de crenças de que o estudante conseguirá se estabelecer no mercado quando formado (Samssudin & Barros, 2010).

Essa pesquisa, na sequência de outras já realizadas, procurou perceber o processo de transição universidade-mercado de trabalho, como forma de ampliar a visão dos fenómenos que ocorrem na universidade, contribuindo para a criação de medidas para que a passagem universidade-mercado de

trabalho seja realizada pelo estudante de forma mais consciente e planeada. O processo de transição bem sucedido depende de fatores internos do próprio indivíduo no seu desenvolvimento e busca de oportunidades, mas também de um ambiente facilitador que pode ser oferecido pela universidade.

Conforme Bandura (1997), as crenças de autoeficácia não são estáveis; por isso, os valores obtidos nesta pesquisa dizem respeito ao momento em que os dados foram coletados. Hipotetiza-se que podem ter ocorrido mudanças nas crenças dos estudantes no decorrer do curso ou até, após o término deste. É possível que no momento em que responderam ao instrumento, ainda não tivessem dimensão das dificuldades que encontrariam como formados no mercado de trabalho.

O interessante seria que fossem também investigadas as crenças destes estudantes após o término do mesmo, assim como no período em que de facto estariam procurando emprego, para verificar a mudança ou não nos resultados da pesquisa realizada ainda como finalistas. Podemos apontar esta como sendo uma das limitações deste estudo de carácter transversal. Outra limitação que pode ser apontada é o facto da amostra contar com estudantes de apenas uma área de conhecimento, seria interessante realizar o estudo em finalistas de cursos em que não existe uma situação de desemprego tão relevante, como o caso do curso de Medicina.

Os resultados a nível de autoeficácia para a procura de emprego, devem ser analisados com algum cuidado já que o instrumento por nós utilizado: Inventário, não salvaguarda a questão de grande parte dos participantes não estarem trabalhando no momento em que foi administrado o instrumento, porém não temos a informação se este facto deve-se a um desemprego voluntário por parte dos participantes, ou se, por outro lado, é devido à falta de vagas de emprego. Estas duas realidades deveriam ser aprofundadas, já que os dados serão analisados de forma diferente dependendo da situação. Num próximo trabalho seria interessante questionar os participantes, não apenas se realizam uma atividade laboral, mas se os que responderam negativamente, não o realizam por opção pessoal ou pela falta de opção no mercado de trabalho.

O facto de pesquisas recentes de Lent (2006,2009, 2011) indicarem que a escolha ocupacional pode ser guiada pela acessibilidade das ocupações concretas, pela autoeficácia e pelas expetativas de resultados, mais que pelos interesses vocacionais, seria interessante em estudos futuros analisar estas variáveis, para perceber o real impacto destes fatores neste contexto social. Este facto parece-nos muito pertinente e de maior relevância se atentarmos especialmente para o contexto sócio-económico onde o nosso estudo foi realizado.

Em relação ao apoio social, podemos verificar que existem diferenças entre os grupos em estudo, quanto à satisfação com o suporte social em todas as suas dimensões. Estas diferenças emergem na análise de género e de grupos de idades. Parece-nos importante verificar em estudos futuros estas diferenças de forma mais profunda, para perceber como as características inerentes a cada género podem ser preponderantes para estes resultados. Seria também interessante perceber se as diferenças a nível dos grupos etários são devido às diferenças etárias e às suas características de maturação ou se estão mais relacionadas com as experiências e vivências que decorrem ao longo da vida.

Em relação ao apoio social podemos apontar para a sua importância, especificamente em universitários, assim como de projetos, actividades ou iniciativas que visem uma melhor compreensão da vivência a nível do ensino superior pelos estudantes, de acordo trabalho de Pereira (2010).

Ao compreendermos melhor a transição para o mundo do trabalho por parte dos estudantes universitários em fase final de ciclo de estudos na perspectiva do indivíduo que o vivencia, conhecermos as suas expectativas e crenças em relação a este processo, encontramos elementos que nos permitem discutir os ingredientes de uma transição bem-sucedida e desta forma agir de um modo proativo, no sentido das instituições de ensino superior fortalecerem essas competências nos jovens, permitindo-lhes antecipar e vivenciar esta transição de uma forma mais positiva.

Podemos referir que uma das responsabilidades das universidades é sem dúvida, proporcionar situações de aprendizagem aproximadas da

realidade laboral. O estágio profissional surge como uma possibilidade bastante apropriada e pertinente deste ponto de vista, assim como também como referem Vieira et col (2011) que o estágio poderá ter uma outra função de influenciar os objetivos vocacionais, no sentido da sua clarificação.

Uma potencial extensão do presente estudo parece poder vir a ser a aplicação do modelo sócio-cognitivo de satisfação em domínios particulares, como a vivência universitária, nos aspectos representativos das opções vocacionais, assim como proporcionar mais oportunidades de apoio no contexto universitário, seja por parte dos colegas ou dos professores.

Parece-nos ser importante prosseguir com a realização de projetos e criação de entidades dentro das universidades que promovam atividades que proporcionem vivências do âmbito laboral, como por exemplo voluntariado na área de formação, facultem informações a nível de empregabilidade e articulem recursos, de forma que a transição do ensino superior para o mundo do trabalho, seja vivenciado pelos estudantes de uma forma mais otimista.

No momento final deste trabalho, ressaltamos a nossa crença da utilidade de prosseguir o nosso trabalho com os recém licenciados, de forma a perceber como podem modificar as crenças de autoeficácia e percepção de apoio social na fase da procura de emprego e como estes lidam com esta situação neste período.

Pelo fato de termos realizado com alunos finalista, possivelmente que alguns resultados apresentariam diferenças após término do curso. Seria importante perceber como evoluem as crenças de autoeficácia e percepção de apoio social quando os recém licenciados vivenciam esta transição e algumas das suas expetativas não estarem sendo verificadas na prática. A compreensão desta evolução possibilitaria às instituições de ensino superior, providenciar ferramentas mais adequadas que possibilitem oportunidades de sucesso aos seus alunos, após terminarem a sua formação.

Em súmula, este estudo permitiu-nos reforçar a evidência da utilidade de conhecer as expectativas dos estudantes universitários em relação à sua percepção de autoeficácia, nomeadamente para a procura de emprego, assim

como a sua percepção de apoio que obtém dos demais dos trabalhos já desenvolvidos pelas instituições de ensino superior no que diz respeito a proporcionar apoio aos seus alunos, assim como no âmbito da empregabilidade.

Referências Bibliográficas

Antunes, C., & Fontaine, A. M. (1994/95). *Diferenças na percepção de apoio social na adolescência: Adaptação de uma escala, o "Social Support Appraisals" (SSA) de Vaux et al. (1980)*. Cadernos de Consulta psicológica, 10/11, 115-127.

Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2005). *Percepção de apoio social na adolescência: Análise fatorial confirmatória da escala Social Support Appraisal*, Paideia, 15 (32), 355-366.

Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. Annual Review of Psychology, 52, 1–26.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Delors, J. (coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.

Lent, R., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). *Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options*. Journal of Counseling Psychology, 33(3), 265-269

Lent, R., Hackett, G., & Brown, S. D. (2004). *Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo*. Evaluar, 4, 1-22.

Lent, R., & Brown, S. D. (2006). *On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide*. Journal of Career Assessment, 14(1), 12-35.

Nunes, Maiana Farias Oliveira. *Funcionamento e desenvolvimento das crenças de Autoeficácia: uma revisão*. Rev. bras. orientac. prof, São Paulo, v. 9, n. 1, jun. 2008 .Retirado em 9 de dezembro de 2011 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000100004&lng=pt&nrm=iso.

Nunes, Maiana Farias Oliveira et al . *Interesses profissionais: perspectivas teóricas e instrumentos de avaliação*. Aval. psicol., Porto Alegre, v. 7, n. 3, dez. 2008 . Retirado em 9 de dezembro de 2011 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000300012&lng=pt&nrm=iso.

Nunes, Maiana Farias Oliveira. *Funcionamento e desenvolvimento das crenças de Autoeficácia: uma revisão*. Rev. bras. orientação profissional, São Paulo, v. 9, n. 1, jun. 2008. Retirado em 21 de janeiro de 2012 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000100004&lng=pt&nrm=iso.

Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Retirado em 09 de novembro de 2011, de <http://www.emory.edu/education/mfp/eff.html>.

Samssudin, S. RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E O APOIO SOCIAL NA TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO EM ESTUDANTES FINALISTAS DO ENSINO SUPERIOR. UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO , 2009 disponível em:

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/902/1/18396_ulsd_dep.17714_Dissertacao_Sara_Samssudin.pdf

Santos, Acácia Angeli Aparecida dos; MOGNON, Jocemara Ferreira; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. *Crenças de autoeficácia na transição para o trabalho em formandos de engenharia*. Rev. bras. orientac. prof, São Paulo, v. 12, n. 2, dez. 2011, retirado em 21 de janeiro de 2012 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000200007&lng=pt&nrm=iso.

Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B. & Sarason, B. R. (1983). *Assessing social support: the social support questionnaire*. Journal of Personality and Social Psychology, 44(1), 127-139.

Sherbourne, C. D; Stewart, A. L., (1991). *The MOS social support survey*. Soc Sci Med; 38(6),705-14

Smith, S. (2002). *The Role of Social Cognitive Career Theory in Information Technology based Academic Performance*. Information Technology, Learning, and Performance Journal, Vol. 20, No. 2, Fall 2002

Vieira, D.A., Caires, S. & Coimbra, J.L. (2011). *Do ensino superior para o trabalho: O contributo dos estágios na inserção profissional*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 12 , 29-36

Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2006). *Sucesso na Transição Escola-Trabalho: A Perceção de Finalistas do Ensino Superior Português*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 7 , 1-10

Walen, H. R., Lachman, M. E. (2000). *Social support and strain from partner, family, and friends: Costs and benefits for men and women in adulthood*. Journal of Social & Personal relationships, 17 (1), 5-30.

Zanini, Daniela Sacramento; Verolla-Moura, Adriana; Queiroz, Ivana Pinheiro de Abreu Rabelo. *Apoio social: aspectos da validade de constructo em estudantes universitários*. Psicol. estud., Maringá, v. 14, n. 1, Mar. 2009 . retirado em 9 de dezembro de 2011 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722009000100023&lng=en&nrm=iso.

Anexos

Estes questionários inserem-se numa investigação no âmbito do Doutoramento em Educação da Universidade Portucalense, cujo objetivo é estudar a transição para o mercado de trabalho.

Vimos assim, pedir a sua colaboração no preenchimento destes questionários.

A confidencialidade das suas respostas é totalmente assegurada.

Não existem respostas corretas nem erradas; a sua sinceridade é fundamental para ajudar a melhorar o conhecimento nesta área.

Obrigado pela colaboração!

1- Sexo Masculino Feminino

2- Idade: _____

3- Ciclo de Estudos: Licenciatura Mestrado

4- Habilitações dos pais:

Nível de escolaridade que completou	Pai	Mãe
Sem qualificação		
1 ciclo- 4 ano		
2 ciclo- 6 ano		
3 ciclo- 9 ano		
Secundário- 12 ano		
Licenciatura		
Mestrado		
Doutoramento		
Outro- especifique qual.		

5- Qual o motivo principal para ter escolhido o curso de Educação Física e Desporto?

Sempre quis trabalhar nesta área como:

treinador/ preparador físico de uma modalidade desportiva

professor de educação física

professor em contexto de academia

outra função. Qual? _____

Não entrei em opções que eram da minha preferência, que tinham média de entrada superior.

Outro motivo. Qual? _____

6- Atualmente trabalha?

não

sim

Se respondeu afirmativamente à questão 6, por favor responda às duas questões seguintes (6.1 e 6.2)

6.1- Trabalho em regime de:

part-time

full time

6.2- Trabalho:

na área de educação física e desporto

numa outra área. Qual? _____

7- Quando terminar o curso, pretende continuar a estudar?

Não. Pretendo iniciar minha vida profissional.

Sim, pretendo continuar a estudar, mas também iniciar a minha vida profissional.

Sim, pretendo continuar a estudar.

8- Quando terminar o curso, coloca a possibilidade de aceitar uma vaga para um emprego que não seja da área da educação física e desporto?

Não

Sim

9- Quando terminar o curso, coloca a possibilidade de aceitar uma vaga para um emprego no estrangeiro?

Não

Sim

10- Quando terminar o curso, quanto tempo pensa que vai demorar para conseguir uma vaga de emprego? (seja na área de educação física e desporto ou numa outra área)

1 mês

3 meses

6 meses

Um ano

Mais de um ano

10- Na sua opinião, dos itens abaixo enumerados quais os factores mais importantes para conseguir uma vaga de emprego (enumere de 1 a 5 na lista abaixo e coloque pela ordem de importância, 1- mais importante 5-menos importante):

Uma boa formação académica

Uma formação académica adequada à função a desempenhar

Experiência na área em que vai desenvolver a actividade profissional

Boa aparência

Uma indicação de alguém conhecido

11- Na sua opinião, dos itens abaixo enumerados, quais são mais importantes para uma vaga de emprego ser considerada boa (enumere de 1 a 7, sendo o 1 o mais importante e o 7 aquele que teria menor importância):

Remuneração atrativa

Ser na área da educação física e desporto

Ser perto da minha residência

Ter um horário adequado à minha vida privada

Dar-me boas perspectivas de progressão na carreira

Dar-me a possibilidade de continuar a estudar

Exercer uma função na qual me sinta feliz e realizado profissionalmente

Obrigado pela colaboração.

Anexo B- AETT- Escala de Autoeficácia para o Trabalho

AUTO-EFICÁCIA NA TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO*

AETT

Para cada frase, indique em que medida se sente confiante na sua capacidade actual para desempenhar a actividade apresentada, fazendo um círculo no número correspondente na coluna “NÍVEL DE CONFIANÇA”, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6
Nada confiante					Totalmente confiante

NÍVEL DE CONFIANÇA

1. Responder a anúncios de emprego no jornal	1	2	3	4	5	6
2. Inscrever-me no Centro de Emprego	1	2	3	4	5	6
3. Após uma recusa de emprego, não me deixar invadir pelo desânimo	1	2	3	4	5	6
4. Procurar oportunidades de emprego na Internet	1	2	3	4	5	6
5. Continuar a pensar que vou encontrar emprego após várias recusas	1	2	3	4	5	6
6. Inscrever-me em empresas de recrutamento e selecção	1	2	3	4	5	6
7. Não desistir de procurar emprego, mesmo que tenha muitas respostas negativas	1	2	3	4	5	6
8. Inscrever-me em bolsas de emprego <i>on-line</i>	1	2	3	4	5	6
9. Após uma recusa de emprego, conseguir lidar com a frustração	1	2	3	4	5	6
10. Seleccionar os empregos que mais me interessam	1	2	3	4	5	6
11. Conseguir orientação junto dos Serviços de apoio à transição para o trabalho (Centros de Emprego, UNIVAs)	1	2	3	4	5	6
12. Continuar a responder a anúncios do jornal após muitas candidaturas sem resposta	1	2	3	4	5	6

* Escala construída por Vieira & Coimbra (2005).

1	2	3	4	5	6
Nada confiante					Totalmente confiante
NÍVEL DE CONFIANÇA					
13. Não desanimar perante as dificuldades encontradas na procura de emprego	1	2	3	4	5 6
14. Após uma recusa de emprego, não me deixar invadir por pensamentos derrotistas	1	2	3	4	5 6
15. Ser paciente na procura de emprego	1	2	3	4	5 6
16. Continuar a pensar que vou encontrar trabalho após uma recusa de emprego	1	2	3	4	5 6
17. Desempenhar bem as minhas funções no emprego	1	2	3	4	5 6
18. Resolver problemas inesperados no meu trabalho	1	2	3	4	5 6
19. Acreditar nas minhas capacidades enquanto profissional	1	2	3	4	5 6
20. Comunicar bem com os colegas de trabalho	1	2	3	4	5 6
21. Adaptar-me às mudanças que possam ocorrer nas minhas funções no emprego	1	2	3	4	5 6
22. Trabalhar bem em equipa	1	2	3	4	5 6
23. Cumprir todas as tarefas que o cargo exige	1	2	3	4	5 6
24. Ser empenhado/a no cumprimento das minhas funções profissionais	1	2	3	4	5 6
25. Demonstrar segurança naquilo que faço no trabalho	1	2	3	4	5 6
26. Estabelecer um bom relacionamento com os colegas de trabalho	1	2	3	4	5 6
27. Adaptar-me às necessidades do meu local de trabalho	1	2	3	4	5 6
28. Contribuir com novas ideias num grupo de trabalho	1	2	3	4	5 6

Anexo C- SSA- Escala de Apoio Social

ESCALA DE APOIO SOCIAL*

Por favor, leia com atenção as afirmações que se seguem e, para cada uma, assinale a opção que melhor descreve a sua situação:

	DT= Discordo Totalmente	D= Discordo	DP= Discordo em Parte	CP= Concordo em Parte	C= Concordo	CT= Concordo Totalmente
1. Os meus amigos respeitam-me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tenho professores que se preocupam bastante comigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A minha família estima-me bastante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Eu não sou importante para os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os meus professores estimam-me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A minha família preocupa-se bastante comigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. As pessoas, de um modo geral gostam de mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. De forma geral, posso confiar nos meus amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sou bastante admirado pelos meus familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sou respeitado pela generalidade das pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Os meus amigos não se preocupam nada comigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Eu sou bastante apreciado pelos meus professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. As pessoas têm estima por mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Sinto-me muito ligado aos meus amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* Adaptada para a população portuguesa por Antunes & Fontaine (1994/95), a partir da *Social Support Appraisals* de Vaux et al. (1986).

[illegible]