

2022

**TELMA SOFIA RODRIGUES
DOS SANTOS SILVA**

**O PAPEL DA EMPREGABILIDADE
PERCEBIDA NA RELAÇÃO ENTRE A
QUALIDADE DO ESTÁGIO E A
AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO PARA O
TRABALHO**

2022

**TELMA SOFIA RODRIGUES
DOS SANTOS SILVA**

**O PAPEL DA EMPREGABILIDADE
PERCEBIDA NA RELAÇÃO ENTRE A
QUALIDADE DO ESTÁGIO E A
AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO PARA O
TRABALHO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Empresariais da Universidade Europeia, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão de Recursos Humanos realizada sob a orientação científica da Doutora Andrea Maria Flores Oliveira Fontes, Professora Auxiliar Convidada da Universidade Europeia.

Dedico este trabalho a todos os que acreditaram em mim até ao fim! E também àqueles que duvidaram das minhas capacidades para chegar até aqui: o fim de mais uma etapa concluída com sucesso! E não menos importante: a mim mesma! O sucesso é daqueles que trabalham!

agradecimentos

Ao meu Pai,

Por ter insistido em seguir o caminho mais difícil: a Dissertação. Para ter sucesso na aprendizagem, da forma mais clássica e digna de mérito. E que me ensinou sempre a lutar pela vida e nunca devemos depender de ninguém, pois somos o único guerreiro da nossa própria vida.

À minha Avó Cidália,

Que Deus tem, e que sempre me deu força e apoio em todos os campos da minha vida. Que me ensinou também a procurar sempre por soluções e a nunca desistir ao primeiro obstáculo. E sempre dizia que iria vencer qualquer batalha, ser feliz e independente, desde que nunca baixasse os braços.

À minha Irmã Cris,

Pela ajuda e paciência na revisão do texto e erros gramaticais, que serão sempre um desafio para mim e uma área difícil de domar a meu ver: a escrita! E pela força que me foi dando ao longo deste meu período de vida académica!

Aos meus Orientadores,

Pela paciência, liberdade que me deu e acompanhamento nesta minha aventura académica de grande significado, quer de cariz académico, quer de cariz de realização pessoal. Dotados de uma vasta quantidade de conhecimentos espalhados pelo imenso Universo em que vivemos e pela sua experiência neste mundo da investigação científica. E em especial à Professora Andrea Fontes, pelo *boost* que me deu para este remate final de que precisava e por toda a ajuda e paciência!

A Todos os Professores que me ajudaram,

Em todos os campos académicos, que contribuiu de certa forma para uma melhor compreensão de como é realmente fazer um trabalho de cariz científico e que me pôs à prova uma vez mais.... Acreditar em mim e nas minhas capacidades.

À minha Mery,

Por me ensinar que os desafios são para grandes guerreiros que lutam dia após dia por um futuro melhor. Que mais lá para a frente, sentiremos orgulho por cada dificuldade passada e superada. Que tristes são aqueles que não passam por elas e que não crescem por completo. Que a bondade e a entreatajuda estão nas mãos de quem pratica o bem! Obrigada pela tua força e carinho!

À Raquel Pinhal,

Por ter sido a minha companheira de Mestrado, ao longo de todos os trabalhos e etapas concluídas com sucesso! Mesmo fora desta etapa, sempre a dar-me apoio e a sua amizade!

A todos os que me acompanharam nesta etapa,

Obrigada pela paciência e apoio. Pois foram meses presa ao computador e a livros, para esta última luta, abdicando de algum lazer e tempo para mim mesma, mas que no fim, valerá a pena!

palavras-chave

Autoeficácia; Empregabilidade Percebida; Qualidade do Estágio; Ensino Superior; Recém-Diplomados

resumo

O fenómeno da transição entre o mundo académico e o mercado de trabalho constitui um marco importante na vida dos mais jovens. Para que essa fase seja bem-sucedida, as instituições de ensino superior e as empresas auxiliam os jovens na sua inserção no mercado de trabalho, através dos estágios.

Com o presente estudo, procurou-se averiguar qual o papel da Empregabilidade Percebida na relação entre a Qualidade do Estágio e da Autoeficácia na Transição para o Trabalho. Num estudo transversal, foi analisada uma amostra de 237 indivíduos, que se encontravam ainda a estudar no ensino superior e/ou que tinham já concluído os seus estudos de ensino superior, com idades até aos 40 anos.

Também se procurou averiguar em que medida, a realização ou não de estágio, apresenta diferenças significativas, em relação às variáveis Autoeficácia na Transição para o Trabalho e Empregabilidade Percebida. Os resultados obtidos apontam para a relevância da qualidade da experiência de estágio, e não apenas para o facto de este ter sido realizado, ou seja, não foram encontradas diferenças significativas nas variáveis em estudo, apenas pelo facto de o estágio ter existido. Foram, no entanto, comprovados os efeitos significativos da qualidade do estágio (para aqueles que o fizeram) na Autoeficácia na Transição para o Trabalho e na Empregabilidade Percebida. Foi também possível comprovar que a Empregabilidade Percebida medeia, de forma parcial e significativa, a relação entre a qualidade do estágio e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho.

Este estudo vem assim evidenciar, o papel dos estágios, particularmente os que oferecem qualidade ao nível de suporte e encorajamento, ligado à supervisão do tutor de estágio, e ainda aspetos psicossociais como a variedade de tarefas e as oportunidades de aprendizagem. A qualidade de estágio evidencia-se assim, como uma variável essencial na construção da autoeficácia dos recém-diplomados, aquando da sua inserção no mercado laboral.

keywords

Self-Efficacy; Perceived Employability; Internship Quality; Higher Education; Graduates

abstract

The phenomenon of transition between the academic world and the labor market is an important milestone in the lives of younger people. For this phase to be successful, higher education institutions and companies help young people to enter the labor market through internships.

With this study, we sought to investigate the role of Perceived Employability in the relationship between Internship Quality and Self-Efficacy in the Transition to Work. A cross-sectional study analyzed a sample of 237 individuals, who were still studying in higher education and/or who had already completed their higher education studies, aged up to 40 years.

We also tried to find out to what extent, the realization or not of the internship, presents significant differences, in relation to the variables Self-efficacy in the Transition to Work and Perceived Employability. The results obtained point to the relevance of the quality of the internship experience, and not just the fact that it was carried out, that is, no significant differences were found in the variables under study, just because the internship existed. However, the significant effects of the quality of the internship (for those who did it) on Self-Efficacy in the Transition to Work and on Perceived Employability were proven. It was also possible to prove that Perceived Employability mediates, in a partial and significant way, the relationship between the quality of the internship and Self-efficacy in the Transition to Work.

This study thus highlights the role of internships, particularly those that offer quality in terms of support and encouragement, linked to the supervision of the internship tutor, as well as psychosocial aspects such as the variety of tasks and learning opportunities. The quality of internship is thus evidenced as an essential variable in the construction of self-efficacy of recent graduates, when entering the labor market.

*«Para ser bem-sucedido e realizar todo o seu potencial, é **essencial analisar as suas crenças e, quando necessário, desafiá-las**. O desafio é sempre possível e, aqui, a ciência é clara como água. Não há aptidão que não possa ser desenvolvida com a experiência. Da próxima vez que pensar que “não sou bom nisto”, lembre-se: não é bom para já.»*

(Halvorson, 2012, p.71)

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	3
 CAPÍTULO I – DO ENSINO SUPERIOR PARA O MERCADO DE TRABALHO	3
1.1. O Célere Desenvolvimento do Mercado de Trabalho, o Aumento de Competências e o Ensino Superior em Portugal	3
1.2. Os Desafios das Instituições de Ensino Superior para Aumentar a Empregabilidade	6
1.3. A Transição do Ensino Superior para o Mercado de Trabalho	7
 CAPÍTULO II – ESTÁGIOS: UMA VIA PARA O PRIMEIRO CONTACTO COM O MERCADO DE TRABALHO	9
2.1. Experiência de Trabalho em Contexto de Estágio.....	9
2.2. Tipos de Estágio	11
2.2.1. Estágios Curriculares.....	11
2.2.2. Estágios Extracurriculares.....	12
2.2.3. Estágios Profissionais.....	12
2.2.4. Estágios das Ordens Profissionais.....	13
2.2.5. Estágios Internacionais.....	13
2.3. O Contributo dos Estágios	13
2.4. Modelo de Aprendizagem Experiencial de David Kolb (1984)	14
2.5. As Motivações Subjacentes à Realização de um Estágio	16
2.6. A Qualidade e Satisfação do Estágio Realizado para Garantir a Empregabilidade	17
 CAPÍTULO III – EMPREGABILIDADE	20
3.1. O Conceito de Empregabilidade	20
3.2. Modelo Heurístico de Fugate, Kinicki & Ashforth (2004).....	21
3.3. Empregabilidade Percebida	23
3.4. Empregabilidade Percebida e Autoeficácia na Transição para o Trabalho	25

CAPÍTULO IV – A AUTOEFICÁCIA E AS SUAS TEORIAS	26
4.1. Teoria da Aprendizagem Social (TAS)	26
4.2. Teoria Sociocognitiva (TSC).....	27
4.2.1. Aprendizagem Observacional e a Aprendizagem Enativa.....	27
4.2.2. Agência Humana e Determinismo Recíproco	28
4.2.3. Modelo de Reciprocidade Triádica	29
4.3. Conceito de Autoeficácia.....	31
4.4. Autorregulação e Autoeficácia	32
4.5. Dimensões de Autoeficácia	33
4.6. Fontes de Autoeficácia	34
4.7. Crenças/Expectativas de Autoeficácia.....	34
4.8. Teoria Sociocognitiva de Carreira (<i>SCCT – Social Cognitive Career Theory</i>)	36
4.9. A Autoeficácia na Transição do Ensino Superior para o Mercado de Trabalho	37
4.10. Relação entre a Empregabilidade Percebida e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho	39
4.11. Relação entre a Qualidade do Estágio e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho	40
 3. MODELO DE INVESTIGAÇÃO E HIPÓTESES.....	42
3.1. Modelo de Investigação	42
3.2. Hipóteses de Investigação	43
 4. METODOLOGIA.....	44
4.1. Plano de Investigação	44
4.2. Identificação da Amostra	45
4.3. Técnicas de Recolha de Dados	45
4.4. Instrumentos	46
4.4.1. Questionário de Dados Sociodemográficos e Informações Complementares quanto à Frequência de Estágios	46
4.4.2. Autoeficácia na Transição para o Trabalho	46
4.4.3. Inventário da Qualidade do Estágio	47

4.4.4. Escala da Empregabilidade Percebida	48
4.5. Procedimentos de Análise de Dados	49
5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS.....	49
5.1. Caracterização da Amostra	49
5.2. Análise dos Dados e Resultados	50
5.2.1. Confiabilidade	50
5.2.2. Estatísticas Descritivas.....	52
5.2.3. Correlações entre Variáveis	54
5.2.4. Testar as Hipóteses.....	56
6. DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	64
7. CONCLUSÕES.....	72
7.1. Limitações da Investigação	73
7.2. Recomendações para as Práticas de Gestão de Recursos Humanos (GRH)	74
7.3. Propostas para Futuros Estudos	75
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
9. ANEXOS	89

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Diplomados no Ensino Superior: total e por género (últimos 10 anos)	4
Tabela 2 – Fontes de Informação Determinantes da Autoeficácia Percebida	34
Tabela 3 – Dimensões do Inventário da Qualidade do Estágio (Gamboa, 2011).....	47
Tabela 4 – Idade	49
Tabela 5 – Caracterização Sociodemográfica	50
Tabela 6 – Consistência Interna	51
Tabela 7 – Estatísticas Descritivas das Escalas AETT, EP e IQE	53
Tabela 8 – Coeficiente de Correlação de Pearson	54
Tabela 9 – Correlações entre as Variáveis AE; EP e IQE e Realização de Estágio.....	55
Tabela 10 – ANOVA <i>One-Way</i> - Realização de Estágio	57
Tabela 11 – Regressões Lineares Simples	57
Tabela 12 – Efeito Mediador da Empregabilidade Percebida na relação entre a Qualidade do Estágio e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Aprendizagem Experimental (David Kolb, 1984).....	15
Figura 2 – Modelo Heurístico da Empregabilidade (Fugate et al., 2004).....	22
Figura 3 –Empregabilidade Percebida pelo Aluno	24
Figura 4 – Processo de Modelagem de Bandura.....	27
Figura 5 – Modelo da Reciprocidade Triádica da Causalidade do Comportamento	29
Figura 6 – Relação Triádica nas Transações entre Comportamento, Contexto e Pessoa (Bandura, 1986, 1997).....	30
Figura 7 – Subfunções do Sistema de Autorregulação do Comportamento (Bandura, 1978, 1991,1996).....	33
Figura 8 – Expectativas de Eficácia e Expectativas de Resultados (Bandura, 1977a).....	35
Figura 9 – Modelo de Investigação com Hipóteses de Investigação	43
Figura 10 – Modelo Conceptual de Mediação Simples	61
Figura 11 – Relação entre a Variável X em Y (Efeito Total)	61
Figura 12 – Relação entre as Variáveis (Modelo Completo).....	62
Figura 13 – Modelo de Mediação entre Qualidade do Estágio e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho, mediado pela Empregabilidade Percebida (H4).....	64

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Autoeficácia
AEAT	Autoeficácia na Adaptação ao Trabalho
AEPT	Autoeficácia na Procura de Emprego
AERG	Autoeficácia na Regulação Emocional
AETT	Autoeficácia na Transição para o Trabalho
ANOVA	<i>Analysis of Covariance</i> (Análise de Variância)
CV	<i>Curriculum Vitae</i>
DGEEC	Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGES	Direção-Geral do Ensino Superior
EE	Empregabilidade Externa
EI	Empregabilidade Interna
EP	Empregabilidade Percebida
H	Hipótese
IAS	Indexante dos Apoios Sociais
IC/CI	<i>Confidence Interval</i> (Intervalo de Confiança)
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
IES	Instituto de Ensino Superior
IQE	Inventário da Qualidade do Estágio
ISAL	Instituto Superior da Administração e Línguas
LI	Limite Inferior de Intervalo de Confiança
LS	Limite Superior de Intervalo de Confiança
MSTT	Modelo Socio Cognitivo da Transição para o Trabalho
OA	Oportunidades de Aprendizagem
S/E	Suporte e Encorajamento (do Supervisor)
SCCT	<i>Social Cognitive Career Theory</i>
SE	<i>Standard Error</i> (Erro-padrão)
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SS	Suporte Social
TAS	Teoria da Aprendizagem Social
TSC	Teoria Sociocognitiva
VD	Variável Dependente
VI	Variável Independente
VM	Variável Mediadora
VT	Variedade de Tarefas
UCA	<i>Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity</i>

1. INTRODUÇÃO

Estamos perante um mundo cada vez mais VUCA (*Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*), pelo que o mercado de trabalho é pautado por inúmeras e céleres mudanças, quer ao nível da formação no ensino superior, assim como no próprio mercado de trabalho. Ao longo dos últimos anos têm-se verificado constantes mudanças sociais e tecnológicas, a par de uma crescente imprevisibilidade do mercado de trabalho, que tendem a influenciar o desenvolvimento de carreira dos indivíduos (Vieira & Coimbra, 2006).

O fenómeno da transição entre o mundo académico e o mundo laboral é um momento significativo no percurso da carreira de um indivíduo, mais concretamente da faixa etária mais jovem. O momento da procura de integração no mercado de trabalho e do início de uma carreira profissional despoleta dúvidas e receios, nomeadamente, quando se está perante um contexto competitivo no qual as escolas, faculdades e a própria sociedade preparam cada vez melhor os seus estudantes para esse momento importante (Costa, 2021).

O fim de um ciclo de estudos no ensino superior constitui um marco na transição para o mercado de trabalho, pois exige uma recomposição e reorganização, seja intraindividual como relacional (Vieira & Coimbra, 2005). Neste mesmo período, é fundamental que haja apoio por parte das instituições de Ensino Superior, no que concerne à aquisição de competências e conhecimentos detidos ao longo do curso, de forma a preparar da maneira mais correta os jovens, para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

As instituições de ensino superior têm um papel muito importante no que respeita ao apoio à inserção profissional dos seus alunos, facultando-lhes oportunidades de aproximação ao mundo do trabalho, ainda dentro do seu ciclo de formação ou perto da conclusão do curso. Essas oportunidades são conseguidas principalmente através de estágios, nas quais as instituições de ensino superior estabelecem protocolos com empresas privadas e com outras entidades que aceitem estagiários, para ajudarem os seus diplomados na preparação para o mercado laboral, podendo ser o principal meio para esse mesmo ingresso.

O Estágio pode ser considerado como uma atividade privilegiada de exploração vocacional, dada a sua ligação ao mercado de trabalho, potenciando assim, maior conhecimento de si mesmo e do mundo laboral (Vieira, Caires e Coimbra, 2011). Existem vários tipos de estágios, que serão posteriormente explicados no capítulo referente à temática. Nesta vertente, será analisada a qualidade do estágio realizado, e a sua relação com os restantes constructos em estudo.

Posteriormente, apresentamos as variáveis: Autoeficácia na Transição para o Trabalho, sendo entendida como a crença dos indivíduos na sua capacidade para construir e efetuar ações de procura e adaptação ao trabalho (e.g., Vieira, 2008), sendo que o sentimento de competência determina o grau de envolvimento e a persistência empregue num leque de tarefas relacionadas precisamente com a inserção profissional (Gomes, Gamboa e Paixão, 2019), e a Empregabilidade Percebida, que se apresenta como sendo uma faceta da empregabilidade, sendo definida como a perceção do indivíduo relativamente à sua capacidade para aceder ao mercado de trabalho de acordo com o seu nível de qualificação, podendo a mesma ser organizada nas dimensões interna e externa (Rothwell, Jewell e Hardie, 2009; Gomes et al., 2019). A relação entre estas variáveis é positiva, conforme referenciado nos vários estudos de suporte. Existe um capítulo referente a cada uma das variáveis estudadas da presente dissertação, assim como teorias e estudos que as suportam.

Com isto, o presente estudo tem como objetivo e questão de investigação: Em que medida a Empregabilidade Percebida explica a relação entre a Qualidade do Estágio realizado e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho? Conforme pode-se ver nesta questão, estamos na presença de uma análise de mediação.

De modo a apurar o que existe entre as várias relações estabelecidas entre os constructos em estudo, elaborou-se um Inquérito por Questionário, posteriormente lançado online nos vários canais possíveis para o efeito (E-Mail e Redes Sociais).

De seguida, temos uma seção na qual se expõe o enquadramento empírico, assim como todas as metodologias adotadas.

Encontramos uma outra seção que envolve os dados referentes à amostra do estudo, e aos instrumentos utilizados para mensuração dos constructos abordados. De seguida, segue o procedimento adotado para a recolha de dados, a apresentação dos resultados obtidos e a sua discussão de resultados à luz da literatura referenciada.

E concluímos o presente estudo com uma síntese conclusiva, com o seu contributo, bem como limitações para a área científica, assim como algumas sugestões para futuros estudos.

2. REVISÃO DE LITERATURA

CAPÍTULO I – DO ENSINO SUPERIOR PARA O MERCADO DE TRABALHO

1.1. O Célere Desenvolvimento do Mercado de Trabalho, o Aumento de Competências e o Ensino Superior em Portugal

Dada a célere mudança, num mundo em crescente globalização, com rápida evolução tecnológica, elevadas exigências e clima de incerteza que predominam no mercado de trabalho. As empresas têm sido obrigadas a aprender a adaptarem-se às constantes mudanças para manter a sua competitividade perante uma forte concorrência (Pestana, 2020). Este prisma vai fazer referência a um conceito conhecido, designado como mundo VUCA (*Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*), que nos explica a importância de saber lidar com o caos, assumindo por sua vez que o mundo é volátil, incerto, complexo e ambíguo, salientando a importância de ser resiliente face às adversidades e saber dar respostas através de sistemas e processos cada vez mais rápidos e eficientes (Pestana, 2020).

Perante tais cenários que envolvem o conceito anteriormente referido, as empresas devem apostar na aprendizagem contínua dos seus colaboradores, permitindo o desenvolvimento de competências-chave solicitadas no mercado de trabalho, tornando os indivíduos competentes e capazes para a execução de todo o tipo de tarefas que possam surgir, e até para eventuais reestruturações que as empresas possam sofrer. Em suma, é importante garantir uma melhor resposta às mudanças e uma boa estratégia de adaptação, assim como saber dar resposta às necessidades do mercado laboral.

A mudança no mundo laboral conduziu a novas formas de trabalhar e de pensar. Com este novo paradigma são requeridas novas exigências aos trabalhadores, tornando-se necessário adquirir mais competências, aumentar o nível de habilitações literárias, sendo a polivalência uma das competências mais valorizadas, pois evita a dependência de uma só valência profissional, no mercado de trabalho.

Dada a evolução científica e tecnológica, a instabilidade no mercado de trabalho e o aumento dos requisitos solicitados aos candidatos a emprego, houve, ao longo dos anos, uma massificação no acesso ao ensino superior, o que desencadeou novos contornos à transição dos licenciados para o mercado de trabalho.

Com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, assistiu-se a uma transformação no contexto económico e social. O acesso ao ensino superior intensificou-se, em

meados de 1980, devido à expansão da oferta do ensino privado, dada a incapacidade das universidades do ensino público em atender o elevado número de ingressos no ensino superior.

Os dados seguintes, apresentados na Tabela 1, conseguidos no site da PORDATA, evidenciam a evolução dos últimos dez anos, no que respeita ao número de diplomados no ensino superior, por género, no qual, o género feminino de destaca.

Tabela 1

Diplomados no Ensino Superior: total e por género (últimos 10 anos)

Anos	Género		
	Total	Masculino	Feminino
2010	78.609	31.354	47.255
2011	78.785	31.654	47.131
2012	81.410	32.579	48.831
2013	80.899	32.811	48.088
2014	75.906	31.046	44.860
2015	76.892	31.175	45.717
2016	75.201	30.972	44.229
2017	78.966	33.091	45.875
2018	81.846	34.030	47.816
2019	83.193	34.533	48.660

Nota. DGEEC/ME-MCTES, PORDATA, adaptado, última atualização: 2020-07-31

Conforme verificado na Tabela 1, houve alguns altos e baixos ao longo destes dez anos, porém, as perspetivas são cada vez maiores no aumento de diplomados no ensino superior, dada a célere mudança e evolução que o mercado de trabalho tem enfrentado, e mesmo na forma como se trabalha nos tempos modernos. Podemos ver que o maior destaque incide sobre o género feminino. De forma a dar ênfase a este último argumento, Valente (2021) referiu que em 2019, segundo a última atualização do site PORDATA, cerca de quase 50 mil mulheres concluíram os seus estudos de ensino superior, contra cerca de 33 mil homens. O género feminino lidera os *rankings* relativos ao acesso e conclusão de ensino superior há mais de 30 anos em Portugal.

O aumento de competências e de novos conhecimentos são uma mais-valia e contributos fortes para a competitividade vivenciada nos dias que correm. Quer isto dizer que, conforme referencia Rodrigues (2021), o mercado de trabalho tende a valorizar as pessoas que se adaptam

com maior facilidade a novos contextos, e que os encarem como uma perspetiva positiva porque, além de influenciarem os colegas ao seu redor, suscitando emoções positivas, como a energia, a alegria e o entusiasmo, despoletando o aumento de produtividade e determinação no alcance de objetivos. Farrel (2017) menciona que as organizações solicitam profissionais que sejam capazes de compreender os problemas e solucioná-los de forma eficiente, eficaz e em tempo útil, revelando assim uma infalível gestão de tempo, uma das competência-chave relevantes para o alcance do sucesso profissional.

Nos últimos anos, o ensino superior na Europa tem vindo a sofrer algumas alterações, com o objetivo de promover o desenvolvimento da economia e da sociedade e da modernização do próprio ensino superior. Como tal, surgiram medidas para essa mudança, sendo uma delas o chamado Processo de Bolonha (Comissão Europeia, 2018). Medidas como estas têm como objetivo o aumento das oportunidades de acesso ao ensino superior e garantir a sua qualidade através da modernização e internacionalização (Rodrigues, 2020).

O ensino superior encontra-se dividido em dois tipos de ensino: o ensino universitário, que tem como objetivo assegurar uma sólida preparação científica e técnica que visa habilitar os estudantes para o exercício de atividades profissionais e culturais, através do desenvolvimento das capacidades de criação, inovação e análise crítica, (Santos, F., Ramos, M., & Silva, E., 2020); e o ensino politécnico, que, se centra mais nas formações vocacionais e nas formações técnicas avançadas com o intuito de conferir conhecimentos científicos teóricos e práticos para o exercício de uma profissão (Urbano, 2020).

A Direção-Geral do Ensino Superior (DGES, 2021) refere que Portugal conta com cerca de 107 instituições de ensino superior, das quais 71 pertencem ao ensino privado, 34 ao ensino público e duas ao ensino público militar e policial, totalizando 5. 261 cursos.

O atual sistema de ensino superior português está dividido em três ciclos de estudos – Licenciatura (1º Ciclo), Mestrado (2º Ciclo) e Doutoramento (3º Ciclo). O Doutoramento é o único ciclo de estudos que é apenas realizado no ensino universitário.

Desta forma, o jovem dispõe de um vasto leque de opções à sua disposição, no que respeita à escolha do seu curso de predileção, assim como a possibilidade de averiguar qual a melhor instituição, assim como um conjunto de fatores a ponderar até à decisão final.

Também é pertinente que haja uma ponderação nas saídas profissionais que o curso oferece, pois nem todas as áreas têm saídas profissionais fáceis, inclusive algumas só o têm noutros países, onde a procura por determinadas áreas é maior.

É cada vez mais importante um jovem ser detentor de um curso superior para poder ingressar no mercado de trabalho. “Os cursos superiores são fundamentais (e muitas vezes

obrigatórios) para o exercício de determinadas funções, dotando os alunos da maioria dos conhecimentos e competências necessários, tanto através de aulas teóricas como práticas” (Santos, 2021, p.61).

É aqui que destacamos a intervenção das Instituições de Ensino Superior (IES), que têm a missão de providenciar aos seus formandos o conhecimento necessário e as competências mais vinculadas de cada curso, como armas adequadas e convenientes para os recém-formados conseguirem um fácil ingresso no mercado de trabalho.

A entrada no ensino superior tem como finalidade a promoção da aprendizagem, do crescimento e do desenvolvimento de competências na área escolhida pelo estudante, onde mais tarde irá desempenhar funções no mercado de trabalho.

Ao adquirirem novas competências, auxiliados pelos conteúdos programáticos lecionados num curso superior, é estimulada a aquisição de novos conhecimentos (saber-ser), procedimentos (saber-fazer) e atitudes (saber-ser; Godtsfriedt & Santos, 2018). Após aquisição dessas mesmas competências, em especial ao longo do seu percurso académico, será mais fácil a integração dos jovens no mercado de trabalho, assim como será benéfico para a sua formação enquanto cidadãos (Ueno, 2021).

As IES além de terem um papel crucial na correta formação dos seus estudantes, com vista a uma futura força de trabalho, devem ter como objetivo fundamental o reajustamento dos seus planos curriculares face às necessidades do mercado de trabalho, particularmente através da inclusão de unidades curriculares que se foquem na aquisição e desenvolvimentos de competências transversais (Leher, 2020).

1.2. Os Desafios das Instituições de Ensino Superior para Aumentar a Empregabilidade

A relação entre o ensino superior e o mercado de trabalho tem vindo a crescer significativamente nos últimos anos. A responsabilidade da promoção da empregabilidade incide sobre duas partes: as IES e os empregadores (Suleman, 2018).

As IES têm enfrentado um contínuo aumento no número de diplomados de ensino superior nos diferentes níveis de ensino. E é importante que as IES desenvolvam estratégias competitivas para atrair novos alunos, assim como tenham um bom acompanhamento no processo de inserção profissional dos seus graduados ao longo dos anos letivos (Cardoso e colaboradores, 2014).

Uma das questões importantes, e que os alguns candidatos ao ensino superior também averigam nos sites das próprias instituições, são as saídas profissionais. Ou seja, se existem garantias em termos de empregabilidade. Também é pertinente apurar quais os protocolos que

existem entre a faculdade e as empresas a ela associadas. Cardoso et al. (2014) refere que as instituições que apresentam um maior compromisso com a empregabilidade são as instituições de ensino privado.

Existem também programas que apelam à empregabilidade e ao desenvolvimento das competências necessárias para o exercício de funções no mercado de trabalho. Estamos a falar de Estratégias de Promoção à Inserção Profissional, tais como: Estágios Curriculares e Profissionais, Programas de Mobilidade, Gabinetes de Apoio e Inserção Profissional, Feiras de Emprego, Laboratórios de Competências e Protocolos de Colaboração (DGEEC, 2017).

1.3. A Transição do Ensino Superior para o Mercado de Trabalho

O ser humano ao longo da sua vida, vai sofrendo inúmeras transições de vida. A transição é algo expectável que o indivíduo experiencie várias vezes ao longo da sua vida, sendo que, estas geralmente são provocadas por acontecimentos de vida que vão exigir reestruturações do sujeito aos níveis pessoal e relacional, e que se constituem como sendo marcos que pontuam o desenvolvimento pessoal (Campos, 1993, in Vieira, 2014).

Na transição universidade-mercado de trabalho, gera-se um conjunto de emoções positivas e negativas em torno dos jovens. Quer isto dizer que, sendo um momento importante, devido à conclusão de mais uma etapa no ciclo de estudos, segue-se o próximo passo: a aproximação da inserção do jovem no mercado de trabalho.

No contexto académico, na transição do ensino superior para o mercado de trabalho, surge o conceito: a inserção profissional. Numa abordagem predominantemente psicológica, a inserção profissional “é um processo dilatado no tempo, vivenciado pelo sujeito e influenciado por uma multiplicidade de fatores relacionados com a pessoa e com o contexto no qual esta se insere” (Vieira e colaboradores, 2011, p.30).

No que se refere à dimensão temporal do conceito inserção profissional, Vieira (2008) refere que a mesma contempla vivências subjetivas do sujeito ao longo do seu percurso formativo, durante a procura por uma atividade remunerada após o término do curso, bem como no período em que o indivíduo assume e se adapta ao papel de trabalhador.

Vieira, et al. (2011) remetem-nos para três marcos temporais do conceito “transição”, que se interpenetram de forma dinâmica, porém, de magnitudes diferentes e diferindo consoante a vida de cada indivíduo. Os três marcos são: a Formação Académica; a Procura de uma Atividade Remunerada e a Adaptação ao Mundo do Trabalho.

É o percurso formativo que tende a agregar os investimentos vocacionais do indivíduo. Contudo, quando o indivíduo opta por dar início a uma atividade profissional, é o processo de

procura de uma atividade remunerada que geralmente se torna o foco dos seus investimentos. Após adquirida uma posição profissional remunerada, a adaptação ao trabalho emerge como mais um marco significativo desta nova transição de vida (Vieira et al., 2011).

Nesta fase, existe uma via que poderá fazer a ligação ao segundo marco desta transição: os estágios ao longo do curso ou no final do curso, que surgem a maior parte das vezes como uma unidade curricular integrada no plano de estudos de vários cursos. É aqui que existe um contacto mais direto com a prática profissional e com contextos reais de trabalho.

Tomlinson (2013) refere que após adquiridos conhecimentos técnicos e científicos, promover a empregabilidade e integração dos alunos recém-formados no mercado de trabalho tem sido reconhecido como um importante mandato para as instituições de ensino superior. É importante que estas instituições forneçam aos seus alunos as ferramentas necessárias que promovam a entrada e a permanência destes jovens no mercado de trabalho de forma eficiente.

CAPÍTULO II – ESTÁGIOS: UMA VIA PARA O PRIMEIRO CONTACTO COM O MERCADO DE TRABALHO

A aprendizagem em contexto real de trabalho constitui uma componente da formação dos jovens. No decorrer de um curso, seja ele de cariz profissional ou de ensino superior, um estágio como complemento dessa mesma formação torna-se numa mais-valia e numa experiência enriquecedora quer a nível pessoal, como profissional, de modo a dar ênfase no *Curriculum Vitae* (CV). Quer isto dizer que o estágio poderá ter um papel fundamental no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, pois proporciona experiências de ação, viabilizando também a reflexão e integração no seio de relações apoiantes e desafiantes proporcionadas pelos orientadores de estágio (Coimbra e Aguiar, 2005). O estágio, proporcionará “uma oportunidade privilegiada para aprender (par) a trabalhar, constituindo-se como um importante elo de ligação entre a formação académica de nível superior e as exigências do mundo do trabalho, potenciando a empregabilidade de jovens diplomados pelo ensino superior.” (Vieira e Coimbra, 2004, p.9).

O Estágio pode ser considerado como uma atividade privilegiada de exploração vocacional, dada a sua ligação ao mercado de trabalho, potenciando assim, maior conhecimento de si mesmo e do mundo laboral (Vieira et al., 2011). Entenda-se Exploração Vocacional, como um conjunto de atividades destinadas ao aumento do conhecimento acerca de si mesmo e do meio que o envolve, nas quais o indivíduo se envolve de forma a progredir no seu desenvolvimento pessoal (Taveira, 2001).

Um estágio “é um processo importante, pois irá abrir novos horizontes ao jovem, ou seja, as experiências de trabalho (estágios, trabalho a tempo parcial) poderão constituir uma excelente oportunidade para o estudante universitário experimentar novos papéis e desenvolver novos conhecimentos acerca de si próprio e da realidade ocupacional” (Gamboa, Paixão, Gomes, Silva e Bento, 2018, p.67).

De seguida abordaremos os vários tipos de estágio, assim como quais são os benefícios da realização deste tipo de experiência de trabalho, assim como outras vertentes a esta temática agregadas.

2.1. Experiência de Trabalho em Contexto de Estágio

As Experiências de Trabalho, ou também conhecidas como estágios e/ou trabalho a tempo parcial, são consideradas excelentes oportunidades para experimentar novos papéis e desenvolver novos conhecimentos acerca de si mesmos e da própria realidade ocupacional para

os jovens estudantes (Gamboa et al., 2018). “A Experiência de Trabalho diferencia-se da Observação do Trabalho, na qual os alunos experienciam os contextos de trabalho, mas não executam qualquer tarefa, e da Simulação do Trabalho, na qual os estudantes desempenham tarefas relativas a determinado domínio profissional, mas num contexto que não o da empresa” (Gamboa, 2011, p.47).

Gamboa, (2011) refere ainda que as Experiências de Trabalho têm como finalidades:

- a) Permitir aos alunos uma maior compreensão dos conceitos abordados ao longo do curso em contexto de sala de aula;
- b) Motivar alunos a aprendizagens escolares, de forma a tornar o seu currículo muito mais rico e diferenciado entre vários candidatos;
- c) Promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos;
- d) Permitir aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos e de uma maior compreensão das características do mundo laboral;
- e) Promover o alargamento de alternativas profissionais que os alunos têm vindo a colocar a si mesmos, em termos de planeamento de carreira;
- f) Proporcionar aos alunos a oportunidade de testar a sua preferência vocacional, antes de estabelecerem um grande nível de compromisso com a mesma;
- g) Proporcionar a experiência de alguns constrangimentos em contexto laboral, de modo a que os alunos estejam preparados para enfrentar este tipo de adversidades, da maneira mais adequada, ao ingressarem no mercado de trabalho;
- h) Ajudar os alunos na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de competências específicas, num determinado contexto profissional;
- i) Ajudar os alunos a estabelecer relações diretas com os empregadores, de forma a facilitar a contratação aos jovens a tempo inteiro (não constava na proposta de Watts de 1991);
- j) Transferir para outros, que não professores, a responsabilidade de orientar a atividade dos estudantes. (p.52-53).

Tendo em consideração as anteriormente referidas finalidades, depreendemos que o potencial das experiências de trabalho é elevado e abrangente. Pois, além de aspetos associados à preparação técnica dos alunos, estas atividades também têm implicações no seu desenvolvimento pessoal e vocacional (Gamboa, 2011).

Billett (2005) refere que as experiências de trabalho são organizadas em torno de dois desígnios, de acordo com a seguinte categorização dicotómica:

- a) o desenvolvimento de competências para uma determinada área profissional;
- b) a promoção de um conhecimento alargado sobre o mundo do trabalho.

A primeira categorização, apresenta a forma como são organizadas as experiências de trabalho, previamente estruturadas, que assentam no pressuposto de que os jovens estudantes já tenham identificado as suas escolhas, tendo como principal objetivo o desenvolvimento de um leque de competências específicas, relativas a um determinado domínio profissional.

Na segunda categoria inscrevem-se as atividades que, contrariamente à primeira, procuram proporcionar o contacto dos alunos com a vida profissional. Aqui, mais do que preparar os estudantes para uma transição particular, é privilegiado o contacto com a diversidade de contextos profissionais, de modo a proporcionar-lhes o desenvolvimento de competências necessárias a uma abordagem crítica ao mundo do trabalho (Gamboa, 2011).

Em modo conclusivo, este tipo de experiências de trabalho procuram proporcionar um primeiro contacto com o mundo do trabalho, promovendo assim aprendizagens mais genéricas perante este cenário. Procuram sobretudo, fomentar o desenvolvimento de competências específicas e requeridas no mercado de trabalho para o exercício profissional. A supervisão e orientação quer dos professores, quer dos tutores de estágio é fulcral para que o processo seja um sucesso e motivador para os jovens.

2.2. Tipos de Estágio

O estágio é definido como sendo uma prática profissional que introduz o estudante universitário a um ambiente de trabalho real, onde pode aplicar os seus conhecimentos teóricos e técnicos, ganhando experiência de trabalho e desenvolvendo diversas competências profissionais e pessoais (Cabral et al., 2021). São vários os tipos de estágios, pelo que serão descritos de seguida.

2.2.1. Estágios Curriculares

Não sendo fácil garantir empregabilidade aos jovens, dada a sua falta de experiência laboral, muitos começam o seu percurso nos chamados Estágios Curriculares, organizados pela Instituição de Ensino Superior que frequentam, na qual existe uma relação tripartida entre a própria IES, o estagiário e a empresa que o acolhe.

Um Estágio Curricular “é um processo de vivência prático-pedagógica, que aproxima o aluno da vida profissional da sua área de formação, ajudando-o a compreender diferentes teorias que regem o exercício de uma determinada profissão” (Instituto Superior da Administração e

Línguas [ISAL], 2021). Este tipo de experiências de trabalho são parte integrante do plano curricular de muitos cursos e consistem numa prática profissional, em contexto de trabalho, por norma, supervisionada pelo tutor de estágio.

Num estudo realizado por Gamboa, Paixão e Jesus (2013), é demonstrado que um estágio curricular tem um efeito significativo nos comportamentos de exploração de carreira, sendo que esse mesmo efeito é mais pronunciado em alunos que pretendem ingressar de imediato no mercado de trabalho. Também apresentam um impacto relevante, na promoção de variáveis psicológicas centrais na transição do ciclo de estudos para o mercado de trabalho, nomeadamente, no que se refere à exploração vocacional, autoeficácia e objetivos de investimento profissional (Vieira, et al. 2011).

2.2.2. Estágios Extracurriculares

Estágios Extracurriculares (ou Estágios de Muito Curta Duração), são idênticos aos estágios curriculares, porém a sua duração não excede os três meses, podendo ser remunerado ou não, tendo em conta a política da empresa que acolhe o estagiário.

Por norma, a realização deste tipo de estágio ocorre por iniciativa própria do jovem recém-formado, dada a sua pouca experiência ou ausência da mesma, com a finalidade de adquirir as competências necessárias para que mais tarde possa concorrer a uma vaga de emprego. Regra geral, as empresas recorrem a este tipo de estágios devido ao pouco capital disponível, e dispondo, assim, de mão-de-obra qualificada a baixo custo.

2.2.3. Estágios Profissionais

Um Estágio Profissional “é a expressão que significa experimentação prática realizada no local de trabalho. E tem como objetivo complementar a formação académica ou desenvolver a experiência já adquirida através do exercício profissional em condições reais de trabalho. Em regra, o estágio profissional é orientado ou acompanhado por um profissional qualificado e experiente (orientador de estágio)”, (Machado & Portugal, 2014, p.57). Potenciados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), este tipo de estágio é financiado por fundos comunitários (como é o caso do IEF), visando a inserção de jovens no mercado de trabalho ou a reconversão profissional de desempregados, dos 18 aos 30 anos. A entidade patronal que acolhe o estagiário deverá proporcionar uma bolsa mensal de estágio cujo valor não pode ser inferior ao valor correspondente ao Indexante dos Apoios Sociais (IAS), e deve ter em conta o nível de qualificação do estagiário (varia desde o nível 1 ao 8 do Quadro Nacional

de Qualificações), assim como deve assegurar o subsídio de refeição e um seguro de acidentes de trabalho.

Estes estágios são regidos por legislação própria, tendo a duração de 9 meses, sendo estabelecido que, após o término do estágio, não há lugar para a prorrogação. Caso a empresa opte por ficar com o estagiário, será financiado um montante à empresa que o acolheu, como apoio por estar a ajudar na inserção profissional dos jovens desempregados.

2.2.4. Estágios das Ordens Profissionais

Este tipo de estágio é de carácter obrigatório para obtenção da cédula profissional e cada ordem rege-se por um regulamento próprio. Temos o exemplo dos cursos de Enfermagem, Medicina, Engenharia, Psicologia, Advocacia, entre outros.

2.2.5. Estágios Internacionais

Trata-se de uma experiência de trabalho realizada fora do país de origem do estagiário.

Dada a célere mudança no mercado de trabalho e a sua globalização, ter uma experiência fora do país de origem, torna o currículo do jovem mais rico, na medida em que adquire novas competências e contacta com outros idiomas e culturas, uma realidade cada vez mais presente nas empresas. Para contrariar este argumento, Pinto & Pereira (2019) referem que, estatisticamente falando, não existem diferenças significativas entre realizar um estágio dentro ou fora do país de origem, mas sim a própria realização de estágio como sendo o verdadeiro fator diferenciador (Cabral et al., 2021). “No entanto, ao nível da empregabilidade, o verdadeiro fator diferenciador de programas internacionais parece advir do aumento da visibilidade do estudante aquando da avaliação do seu CV, podendo, indiretamente, abrir mais portas ao candidato (Cabral et al., 2021, p.174)”.

2.3. O Contributo dos Estágios

Os estágios, além de permitirem adquirir experiência profissional, servem para os jovens ficarem com uma ideia do que poderão esperar no mercado de trabalho, e para desenvolverem competências necessárias para o exercício das suas funções enquanto profissional.

Durante o desenvolvimento de competências num determinado domínio profissional, as experiências de trabalho permitirão a testagem da preferência vocacional dos jovens, e será promovido um conhecimento alargado sobre a realidade ocupacional (Gamboa et al., 2018).

Vários autores evidenciam que as aprendizagens mais significativas e duradouras são as que decorrem de experiências próprias e da experimentação ativa, que impliquem o

envolvimento direto dos jovens em atividades de contextos reais de trabalho, que irão evidenciar a ideia geral do que é considerado a “prática da comunidade”, assim como no desenvolvimento e integração de competências (Vieira et al., 2011).

O contacto prolongado com os agentes da prática laboral que vão surgindo durante o percurso profissional, irá permitir conhecer aquilo que esses mesmos agentes e/ou outras pessoas fazem; como fazem; o que mais lhes agrada e desagradar fazer; em que é que colaboram; onde colidem; ou, o que é que precisam de aprender para se tornarem plenos membros dessa comunidade (Vieira et al., 2011).

No estágio, os jovens têm o privilégio de terem um olhar sobre que práticas decorrem nas empresas, com uma orientação do seu tutor de estágio, com o intuito de poder encontrar a sua vocação enquanto profissional, ou seja, qual a sua área de preferência a atuar profissionalmente. Também será útil para apreciar as suas próprias limitações e capacidade de atuação, confrontando-se com situações de contexto laboral, de modo a avaliar qual a melhor atuação e solução perante os problemas com que se deparam.

Através da metodologia do “aprender a fazer fazendo e pensando”, o jovem tem a oportunidade de construir ativamente uma forma pessoal de conhecer e de agir (Vieira et al., 2011).

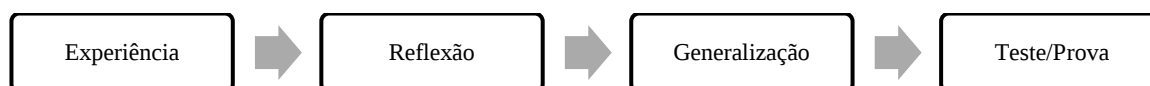
Porém, nem todos os estudantes têm interesse na realização de estágios, apesar de oferecerem inúmeros contributos para o seu desenvolvimento profissional. Outros, nem sempre conseguem encontrar estágios, pois a persistência em angariar um estágio também dependerá do jovem e não só da IES. Outro fator que pode desencadear a não realização de estágios, é a falta de informação sobre o assunto, como proceder, falta de interesse ou mesmo receio do desconhecido.

2.4. Modelo de Aprendizagem Experiencial de David Kolb (1984)

Sendo os estágios um meio para o desenvolvimento de competências e fulcral para a aquisição de experiência para um jovem recém-formado de ensino superior, Cabral et al. (2021) fazem referência a um modelo de abordagem cíclica à aprendizagem experiencial. Este modelo abrange quatro parâmetros-chave a reter durante o estágio, que será de seguida representado na Figura 1:

Figura 1

Modelo de Aprendizagem Experiencial (David Kolb, 1984)



Nota. Adaptado de Davies, 2000; in Transição entre o Mundo Académico e o Mundo Laboral, p.168

Como primeira etapa, temos a Experiência, ou seja, o ato e as práticas que são desenvolvidas ao longo do período do estágio. Após essa experiência, surge a Reflexão, sendo o segundo passo deste modelo, que consiste em questionar não só o que foi feito, mas também abordar questões de conjectura, inesperadas e possibilidades (i.e., «e se?»). De uma forma mais concisa, após a experiência, o indivíduo deve resumir os factos, começando pelos mais genéricos: quem, o quê, onde, quando, porquê e como, analisando ao pormenor os incidentes críticos (i.e., os comportamentos diferenciadores de uma performance bem-sucedida e de insucesso ou conecte os vetores descritos). Após reflexão, o jovem deve partir para a generalização, onde, a partir do que aprendeu, tece uma linha mais generalizada de conhecimento, que poderá ser posteriormente usada como base de um modelo. A fase final, resume-se a testar ou provar se as conclusões a que chegou podem reger o «todo», ou seja, é nesta fase que o estudante acaba por gerar um processo através do qual a aprendizagem efetuada durante a experiência prática possa ser transferível e usada em futuras experiências que possa vir a ter (Cabral et al., 2021). “Este tipo de processo ajuda a desenvolver a maturidade intelectual dos estudantes ou recém-diplomados na medida em que as fases de reflexão e generalização são interativas, ou seja, se a generalização feita usando os dados obtidos na reflexão não é credível, o estudante volta à fase de reflexão e elabora mais questões, de forma a recolher mais informações e elaborar um novo modelo” (Cabral et al., 2021, p.168). Após esta análise, o jovem sentirá que tirou algum proveito desta experiência, o que leva a concluir que foi um estágio satisfatório. Para a total satisfação do estágio, tem de existir o acompanhamento que o jovem recebe durante o estágio, tanto por parte da entidade académica, quer por parte dos supervisores do seu local de estágio, dando-lhes uma maior confiança acerca do que está a fazer e, conseqüentemente, a aprender. A supervisão de um estágio é considerada um fator que impele ao estágio uma maior autenticidade e valor para o estudante. Este é um processo importante para que um recém-diplomado consiga consolidar o que aprendeu nas suas experiências ao longo da sua carreira profissional (Cabral et al., 2021).

2.5. As Motivações Subjacentes à Realização de um Estágio

Importa dar ênfase aos motivos que levam cada estudante à realização de um estágio. Quer isto dizer que, nem todos os estudantes percebem o contributo das atividades extracurriculares para a sua visibilidade no mercado de trabalho, uma vez que muitos preferem assegurar primeiro um bom curso numa universidade reconhecida (Cabral et al., 2021). Os estudantes que mostrem interesse por atividades extracurriculares, tendem a ser os mesmos que compreendem que um Curriculum Vitae que detenha apenas o seu curso possa ser insuficiente para as entidades empregadoras, uma vez que não exhibe as *soft skills* que essas mesmas entidades procuram. O estágio surge, então, como uma linha conectora entre o que o estudante é realmente capaz de exercer e o que o empregador depreende dessa capacidade, numa primeira análise ao currículo do jovem (Cabral et al., 2021).

Os principais fatores que motivam os estudantes para o estágio nem sempre são a remuneração, ou os créditos académicos, mais sim a busca de novos desafios que lhes permita o desenvolvimento profissional, através do ganho de novas experiências de trabalho e competências-chave solicitadas no mercado de trabalho pelos próprios empregadores. Mais se pode dizer que os jovens que manifestem interesse na realização de estágios, têm a perceção da utilidade e do valor potencial deste tipo de experiências, como forma de potenciar o seu futuro no mercado de trabalho.

É importante reter a ideia de que os menos motivados e interessados na realização de estágios têm também os seus motivos. Conforme refere Cabral et al. (2021), a expansão de estágios não remunerados tem sido argumentada como uma forma de exploração baseada numa cultura económica de trabalho não remunerado e contingente/paralela ao mercado laboral considerado “normal”, cultura essa que sustenta e é aceite no atual sistema legislativo. Esta perspetiva vai remeter para a decisão de alguns estudantes decidirem pela não realização de estágios. Ou seja, a ideia que alguns destes jovens têm dos estágios de carácter não remuneratório é a de que é uma forma de dissimular a moderna forma de escravatura, ignorando o facto de que, existem diferentes tipos de estágios, cada um com uma finalidade diferente.

Outro argumento para a falta de interesse neste tipo de experiências, é a ideia de que os estágios são formas de trabalho com longas horas exaustivas e árduas (Cabral et al., 2021). Mais concretamente, a ignorância por parte de alguns jovens, sobre esta temática, leva a algumas perdas de oportunidade, obstaculizando a sua entrada no mercado de trabalho. Noutros casos, alguns estudantes já têm uma atividade profissional, por vezes para pagarem os seus estudos, e não conseguem ter disponibilidade para a realização de uma outra atividade.

2.6. A Qualidade e Satisfação do Estágio Realizado para Garantir a Empregabilidade

Conforme referenciado na literatura, grande parte dos estudantes que optam por realizar estágios, com o intuito de assegurar um eventual emprego futuro. E, independentemente da tipologia de estágio escolhida, é inegável que estas atividades acabam por ter um papel mais imersivo no mundo laboral, sendo expectável que tal imersão se reflita numa maior facilidade em assegurar a empregabilidade final dos seus participantes (Cabral et al., 2021). “A participação em estágios aumenta a visibilidade do estudante para o mercado laboral, na medida em que atrai potenciais empregadores aquando da análise do seu currículo, diferenciando-o dos outros recém-diplomados” (Cabral et al., 2021, p.181).

Para que o estágio seja benéfico tanto para o estagiário, como para a empresa que o acolhe, importa referir alguns pontos, que irão levar à qualidade do estágio e satisfação do jovem estudante. O clima organizacional no estágio, complementando por um investimento real numa aprendizagem experiencial de trabalho, permitirá ao jovem obter uma visão mais consciente sobre o planeamento da sua carreira. A supervisão direta de profissionais já estabelecidos na área, nos quais destacamos os supervisores de estágio, e mesmo os professores responsáveis pelo acompanhamento do estágio dos seus alunos, são fontes de *feedback* para alavancar a confiança que os jovens precisam para o seu ingresso no mercado de trabalho. São eles que irão avaliar o desempenho do estudante na sua experiência em estágio, fazendo-os refletir no próximo passo.

A combinação de uma melhor perceção sobre si próprio e sobre a realidade laboral do mercado, permite aos jovens estagiários definir com maior precisão as suas predileções, interesses e vocações em termos profissionais antes de assumirem uma posição na sua carreira profissional a longo prazo, contribuindo para uma redução do choque transaccional entre a faculdade e o mercado de trabalho (Cabral et al., 2021).

Os jovens são detentores de conhecimentos atualizados e de novas *skills*, e é através dos programas de estágios que algumas empresas suportam, ou mesmo através do IEFP, que as empresas se apoiam de modo a combater os *gaps* existentes para algumas funções em aberto, a um custo mais baixo.

Dada a crescente concorrência que se vai gerando no mercado de trabalho, as IES são incumbidas de garantirem a melhor preparação dos seus alunos, dotando-os com um vasto leque de competências solicitadas no mercado de trabalho.

Porém, as IES deparam-se com outro desafio muito importante para garantir a empregabilidade dos seus formandos: a gestão do programa de estágios. Algumas IES têm

protocolos com inúmeras empresas para a realização de estágios, devendo existir um plano de estágio funcional para ambas as partes intervenientes.

Lam e colaboradores (2007) referem que é um desafio para as IES organizarem e coordenarem um programa de estágios eficaz, pois as boas experiências de estágio devem ser personalizadas, ser interessantes e devem capacitar os alunos a serem eficientes e eficazes nas tarefas que exercem no seu papel de estagiário.

Num estudo realizado por Chen e colaboradores (2018), com o objetivo de demonstrar que a empregabilidade é uma meta importante para os alunos de ensino superior, este evidencia que a realização de estágios, irá contribuir para o aumento da empregabilidade. Quer isto dizer que, quando o estágio decorre dentro dos parâmetros estipulados para ambas as partes intervenientes, irá contribuir para o aumento da satisfação do estágio, conduzindo mais tarde à empregabilidade dos seus jovens estudantes. Havendo apoio, autonomia, supervisão e o devido acompanhamento para com o estagiário, a experiência será favorecida, gerando qualidade no estágio realizado e, conseqüentemente, o aumento da empregabilidade, após um ganho de experiência na área de estudo.

Lam et al. (2007) mencionam que, após a conclusão de estágios, há uma grande melhoria na capacidade e confiança dos alunos para trabalhar com outras pessoas, no conhecimento de como a indústria funciona, na capacidade de adaptação às mudanças, na liderança e na competência de gestão financeira.

A supervisão e a formação fornecida pelos supervisores durante o estágio têm uma grande influência sobre o aluno durante o estágio, e é a maior parte das vezes ignorado pelas empresas. Alguns estudos indicam que programas de estágio mal administrados podem ter um efeito nefasto sobre a intenção dos alunos de continuarem na indústria e possíveis efeitos negativos sobre a empregabilidade (Chen et al., 2018). Na verdade, a percepção dos alunos sobre a experiência de estágio e a sua satisfação para com essa experiência, podem influenciar fortemente os resultados do estágio.

É importante que os alunos realizem tarefas significativas, tenham supervisores qualificados e que a própria organização da empresa que os acolhe tenha a percepção da importância desses factos, de forma a que o estágio seja favorável para ambas as partes envolvidas no processo.

No que respeita à satisfação com o estágio, Chen et al. (2018) referem que, a satisfação com os estágios ajuda a prever com eficácia as inclinações na carreira de pós-graduação e sugerem ainda que a satisfação com um estágio está relacionada com a preparação dos alunos para a sua entrada no mercado de trabalho.

Também existe o outro lado da moeda, quando as empresas não sabem acolher e direcionar os estagiários para uma eficiente aprendizagem. Destacamos no mesmo estudo de Chen e colaboradores (2018), que os alunos frequentemente criticavam o empregador por não oferecerem um programa de estágio útil e bem coordenado, dando a entender a ideia e que a empresa que os acolheu não tinha noção de como ajudar e orientar os estagiários. Muitas vezes atribuem posições de nível inicial aos jovens, que por vezes permanecem inalteradas ou falham ao fornecerem aos estagiários formação avançada. Quando o estágio dura acima dos seis meses, os alunos começam a sentir-se explorados, ou seja, tratados como uma mão de obra barata (Chen et al., 2018). Austin (2002) observou num estudo que, alguns alunos se sentiam “merecedores de melhores posições”, uma vez que em algumas áreas, muitos recebiam cargos de iniciantes. Noutros casos, os estagiários encontram colaboradores a fazerem exatamente o mesmo tipo de trabalho que eles, mas auferindo um ordenado mais elevado, o que os leva a sentirem-se injustiçados em termos de igualdade salarial, uma vez que exercem a mesma função.

Para combater este tipo de cenários, Pool & Sewell (2007) indicam soluções, tais como dar autonomia aos estagiários, ou seja, envolverem-nos em projetos significativos, gerando-se satisfação no geral para ambos os lados. Evidentemente que existirão sempre desequilíbrios entre as expectativas dos alunos e das próprias empresas em relação aos estágios. Harvey (2001) realça que o acréscimo de responsabilidades, supervisão ou tomada de decisão aumentava a satisfação dos alunos.

Quando existe o momento de avaliação final do estágio, é importante que alguém da IES, em conjunto com algum supervisor do estagiário, entendam os pontos fortes e fracos, analisando se é necessário atuar futuramente em alguma lacuna que tenham detetado durante o estágio. Para as faculdades será benéfico, pois com este tipo de análise podem surgir eventuais novos cursos ou mesmo unidades curriculares para complementarem ainda mais um determinado curso e isso poderá fazer com que os alunos voltem a estudar na mesma faculdade, a fim de atualizarem os seus conhecimentos e obterem novas competências.

Concluindo: se ambas as partes trabalharem em sintonia, todos são bem-sucedidos. As empresas ganham novos colaboradores, claramente dotados para superarem as lacunas com que se deparam, as faculdades ganham reconhecimento na vertente empregabilidade e os alunos conseguem a tão desejada empregabilidade, sentindo-se mais eficazes, com elevado índice de empregabilidade percebida e com uma gradual confiança perante o desconhecido.

CAPÍTULO III – EMPREGABILIDADE

Num mercado laboral onde é cada vez mais difícil vingar, qualquer detalhe no percurso académico de um estudante pode ser um fator diferenciador na sua empregabilidade. Há cada vez mais estudantes a ingressarem na universidade e, no entanto, a mão de obra tem vindo a envelhecer de forma contínua e as empresas têm vindo a sofrer dificuldades no que concerne a encontrar candidatos à altura de preencher as suas necessidades. Com tal realidade, extingue-se o pensamento de que a licenciatura garante o futuro de um estudante no mercado de trabalho (Cabral et al., 2021). Diante disto, importa referir que apostar na formação e na realização de estágios é algo pertinente e a ter em conta como fator diferenciadores diante de todos os candidatos disponíveis para trabalhar no mercado de trabalho. A confiança que cada indivíduo tem também irá complementar o seu processo de inserção no mercado de trabalho, assim como garantir a sua empregabilidade, pelo que é necessário todo o apoio prestado pelas IES e, posteriormente, pelos supervisores dos estágios.

3.1. O Conceito de Empregabilidade

No que se refere à empregabilidade, importa salientar as dificuldades encontradas por diversos investigadores na sua delimitação conceptual, sendo apontado na literatura como um constructo multidimensional (e.g., Fugate et al., 2004; Van der Heijde & Van der Heijden, 2006), uma vez que integra distintos fatores relativos aos recursos e às características individuais relevantes na transição para o mercado de trabalho.

O conceito de empregabilidade surgiu no vocabulário dos empregadores a partir dos anos 90, tendo em conta os fenómenos da globalização, da abertura dos mercados de trabalho às importações e avanços tecnológicos, que fomentam um mercado de trabalho mais exigente e competitivo. Segundo este paradigma, verificou-se uma redução nos postos de trabalho e da sua durabilidade (do emprego para toda a vida), proporcionando a uma especialização (nas capacidades e habilidades) da mão-de-obra (Rueda et al., 2004).

Embora não haja concordância sobre uma só definição do que é a empregabilidade, a mais comum é a de Hillage & Pollard (1998), que menciona a empregabilidade se define como a percepção que o indivíduo tem sobre a sua capacidade em encontrar um emprego, adequado e gratificante (se necessário) e/ou de manter o emprego que já possui.

Leitão (2021) refere que a empregabilidade adquiriu uma multitude de definições, sendo todas elas válidas e úteis, mas dependentes do observador e da escala que se utiliza para a descrever. Uma das definições sugeridas é a de a empregabilidade ser vista como a capacidade

de um indivíduo para adquirir um emprego inicial e mover-se, de forma autossuficiente, no mercado de trabalho, adquirindo mobilidade horizontal ou vertical, dentro ou fora da sua organização, para realizar o seu potencial (Leitão, 2021).

Rothwell e Arnold (2007) explicam a empregabilidade como sendo uma perspetiva relativa ao sujeito, dirigida para o futuro e para a sua competência para lidar proactivamente com os desafios do mercado de emprego. Trata-se da competência de um indivíduo para conservar o trabalho que tem ou para conseguir um trabalho que deseja.

Dada a proliferação de várias definições do conceito de empregabilidade, leva-nos à conclusão de que não existe apenas um modelo único que aborde esta temática, mas sim vários.

As diferentes perspetivas parecem remeter fundamentalmente para vertentes de «oferta» - as características individuais e circunstâncias pessoais que tornam uma pessoa mais ou menos empregável – ou de «procura» - os fatores contextuais e as condições do mercado laboral que afetam as oportunidades disponíveis e o que é visto como mais empregável em determinado momento (Leitão, 2021).

A democratização do ensino superior e a proliferação de qualificações académicas resultam numa discussão, cada vez mais pertinente, acerca da qualidade do mercado de trabalho e da capacidade dos recém-diplomados para preencherem de forma eficiente as necessidades dos empregadores. Se em tempos ter um diploma era sinónimo de ser empregável, cada vez mais as qualificações académicas são vistas como sendo condições necessárias, mas não suficientes, de modo a garantir a empregabilidade (Leitão, 2021).

De forma sucinta, apesar da dificuldade em delimitar o construto, a empregabilidade encontra-se associada ao envolvimento, à intensidade na procura de emprego, assim como às oportunidades de emprego, tendo em conta as características individuais de cada indivíduo num contexto de trabalho e às competências mais orientadas na procura e manutenção de emprego, decorrentes da organização individual de experiências mais concretas (Gomes, 2016).

3.2. Modelo Heurístico de Fugate, Kinicki & Ashforth (2004)

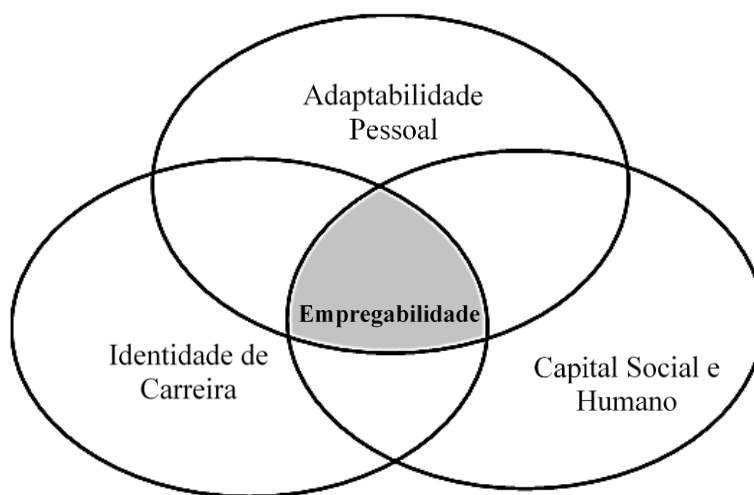
No que concerne à delimitação de vários conceitos quanto à temática da Empregabilidade, importa salientar que houve algumas dificuldades encontradas por diversos autores, o que vai levar a que a literatura classifique a Empregabilidade como sendo um constructo multidimensional (Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004), dado que integra diferentes fatores que aludem aos recursos e às características individuais relevantes na transição para o mercado de trabalho.

Mais precisamente, e tal como referem Fugate et al. (2004), a empregabilidade pode ser entendida como sendo uma forma específica de adaptação ao trabalho, tendo em conta fatores que estão de certa forma centrados na própria pessoa (a identidade de carreira, adaptabilidade pessoal e capital social e humano), sendo assim entendida como sendo um agregado multidimensional, capaz de identificar as semelhanças conceptuais entre estas dimensões.

Para Fugate et al. (2004), o conceito de empregabilidade individual é afetado pela interação de três construtos. São eles: a identidade de carreira, a adaptabilidade pessoal e o capital social e humano. Esta interação tridimensional é denominada de “Modelo Heurístico da Empregabilidade” (ver Figura 2):

Figura 2

Modelo Heurístico da Empregabilidade (Fugate et al., 2004)



Nota. Adaptado, Fugate, Kinicki & Ashforth (2004)

A Identidade de Carreira diz respeito à própria identidade profissional do indivíduo, ou seja, sobre quem é e o que faz ou o que pretende vir a ser no campo profissional. “A identidade de carreira atua como uma bússola cognitiva que motiva a pessoa e se adaptar ativamente para realizar (ou criar) oportunidades que correspondam às suas aspirações” (Fugate et al., 2004, p.17);

A Adaptabilidade Pessoal refere o quanto o indivíduo está aberto a mudanças. É composta por elementos tais como o otimismo, propensão para a aprendizagem, abertura, lócus de controlo interno e autoeficácia generalizada. Fugate et al. (2004) argumentam que “quando manifestados em indivíduos com alta empregabilidade, esses elementos da adaptabilidade

pessoal são cognitiva e afetivamente unidos e direcionados para produzir uma poderosa influência na identificação e realização de oportunidades no trabalho” (p.22).

O Capital Social e Humano influencia a empregabilidade, na medida em que ampliam a capacidade de identificar e materializar oportunidades de carreira. A parte social está ligada à rede social que se estabelece em termos de relacionamentos interpessoais; e a parte do capital humano reflete o conjunto de fatores pessoais tais como a habilidade, experiência e conhecimento, que juntando estes dois tipos de capital, são dimensões da própria empregabilidade que nos fornecem fundamentos para a capacidade de conseguir um emprego.

Posteriormente, Fugate e Kinicki (2008), propuseram o modelo em cinco dimensões que consideram críticas e representativas de carácter ativo e adaptável da empregabilidade disposicional, sendo elas: a abertura a mudanças no trabalho; a resiliência no trabalho e na carreira; a proatividade no trabalho e na carreira; a motivação na carreira e a identidade de trabalho. Assim, a empregabilidade depende dos recursos internos que o indivíduo possui, relativamente a conhecimentos, competências e atitudes, bem como da forma como utiliza cada item e como os apresenta perante os empregadores.

A empregabilidade considera-se um construto psicossocial, com destaque centrado no indivíduo, que integra características individuais que favorecem uma adaptação cognitiva, comportamental e afetiva, e melhoram a interface entre o trabalho e o indivíduo (Fugate et al., 2004). É concebida como psicossocial na medida em que abrange as características individuais que ligam o hiato existente entre o indivíduo e o meio, e estende-se para além dos conhecimentos, capacidades e competências requeridas, representando um traço amplo, latente, de ordem superior, que facilita a adaptabilidade proativa (Fugate et al., 2008).

3.3. Empregabilidade Percebida

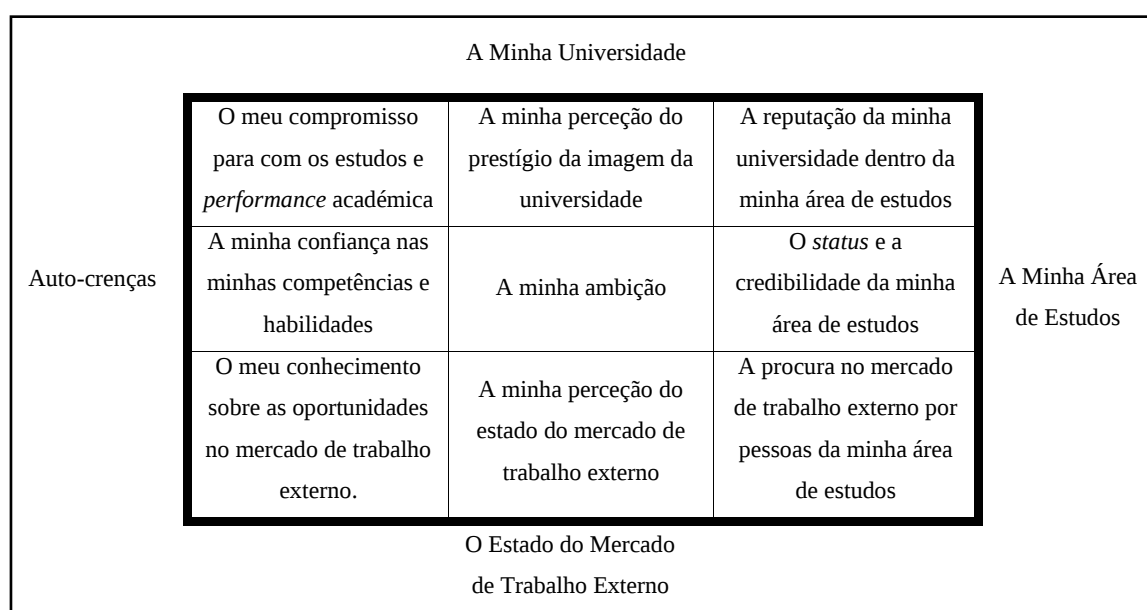
A empregabilidade percebida surge como sendo uma faceta da empregabilidade, definida por Rothwell, Jewell & Hardie (2009) como sendo a perceção do indivíduo relativamente à sua capacidade para aceder ao mercado de trabalho de acordo com o seu nível de qualificação (dimensão interna e dimensão externa). A dimensão interna diz respeito ao reconhecimento dos atributos individuais relevantes na procura e no desempenho profissional, enquanto que, a dimensão externa se refere às mais-valias associadas à qualidade dos contextos de aprendizagem ou de trabalho.

Rothwell, Herbert e Rothwell (2008) desenvolveram um estudo no Reino Unido, com o intuito de construir e validar uma escala de empregabilidade percebida em estudantes universitários (esta escala também é utilizada no presente estudo), ou seja, para avaliar a possibilidade de sucesso que julgavam ter na procura de emprego em particular.

Esta escala teve em consideração oito fatores, que constituem quatro dimensões: as crenças pessoais, a universidade, o campo de estudos e as condições do mercado de trabalho, como podemos ver na Figura 3, no modelo proposto por Rothwell et al. (2008).

Figura 3

Empregabilidade Percebida pelo Aluno



Nota. Traduzido, Rothwell et al., 2008, p. 3

Rothwell & Arnold (2007), Rothwell et al. (2008) e Van der Heijden (2002), relatam que este construto contém dois componentes: os fatores individuais e os fatores externos. Os componentes internos estão relacionados com a autoconfiança, o envolvimento para com o estudo e a iniciativa na procura ativa de emprego. Quanto a fatores externos, estes surgem associados ao mercado de trabalho, ao percurso do sujeito e a força da “marca” da universidade. Podemos deduzir que os níveis de empregabilidade percebida estão associados a um maior investimento na procura de emprego, na medida em que os alunos que se encontram mais comprometidos e que demonstram uma maior ambição em termos académicos, envolvem-se mais proactivamente neste processo.

Rothwell, Jewell e Hardie (2009) conduziram um estudo com a mesma escala, desta vez com uma amostra multicultural de estudantes universitários, de pós-graduação. Além de terem conseguido angariar resultados com bons índices psicométricos, os dados sugerem ainda que as percepções de empregabilidade nos estudantes deste nível são estatisticamente significativas.

3.4. Empregabilidade Percebida e Autoeficácia na Transição para o Trabalho

A empregabilidade percebida e a autoeficácia apresentam-se como sendo dois construtos muito próximos, assumindo uma crescente importância por serem capazes de explicar o investimento dos jovens estudantes universitários no que concerne a atividades de preparação para a transição para o mundo laboral, em particular, em atividades de procura de emprego (Gomes, 2016). “A empregabilidade percebida parece assim predizer a autoeficácia na transição para o trabalho, sendo de esperar que a mesma se relacione positivamente com a crença que cada aluno tem nas suas capacidades para ultrapassar os obstáculos referentes à própria transição para o mercado de trabalho.” (Gomes, 2016, p.28).

Num estudo desenvolvido por Gamboa, Paixão e Palma (2014), com a amostra de alunos de ensino superior portugueses, evidencia-se que a empregabilidade percebida prediz a autoeficácia na transição para o trabalho. Os resultados sugeriram que as competências desenvolvidas durante a formação superior, a destacar as competências de empregabilidade percebida, encontram-se associadas positivamente com os níveis de confiança de cada estudante no momento em que transita para o mundo do trabalho. Mais se destaca que a empregabilidade interna surge como o único preditor de todas as dimensões da autoeficácia na transição para o trabalho. Que isto dizer que, é a faceta mais próxima da agência individual que favorece efetivamente o sentimento de eficácia dos estudantes universitários, no que se refere à procura de emprego, à regulação emocional e à adaptação no trabalho (Van der Heijde, 2014). Por outro lado, a empregabilidade externa não surge como preditor significativo da autoeficácia, o que significa que fatores ligados às exigências do mercado laboral e ao prestígio das IES, precisamente por não se situarem no domínio da agência individual, têm pouca relevância nos níveis de confiança com que os estudantes encaram a resolução de tarefas inerentes à transição para o trabalho (Gamboa et al., 2004).

Em suma, podemos depreender que a empregabilidade percebida favorece o sentimento de eficácia dos estudantes universitários, especialmente, quando se relaciona com o processo de transição para o mercado de trabalho (Gomes, 2016).

CAPÍTULO IV – A AUTOEFICÁCIA E AS SUAS TEORIAS

Tal como abordado no último ponto do capítulo anterior, associado à Empregabilidade Percebida surge o construto de Autoeficácia na Transição para o Trabalho, variável essa que nos vai remeter para o trabalho realizado por Albert Bandura, um dos psicológicos mais conhecidos e abordados em vários estudos científicos. São vários os estudos e trabalhos realizados em torno do seu trabalho, que ainda suscitam curiosidades por parte de vários investigadores.

Para melhor explorar o papel da “Autoeficácia”, será necessário recordar a abordagem teórica da Teoria Sociocognitiva (TSC). Inicialmente a TSC era denominada por Teoria da Aprendizagem Social (TAS), e Bandura nesta abordagem teórica enfatiza os processos psicossociais, que vão além dos aspetos tradicionais da aprendizagem e do condicionamento.

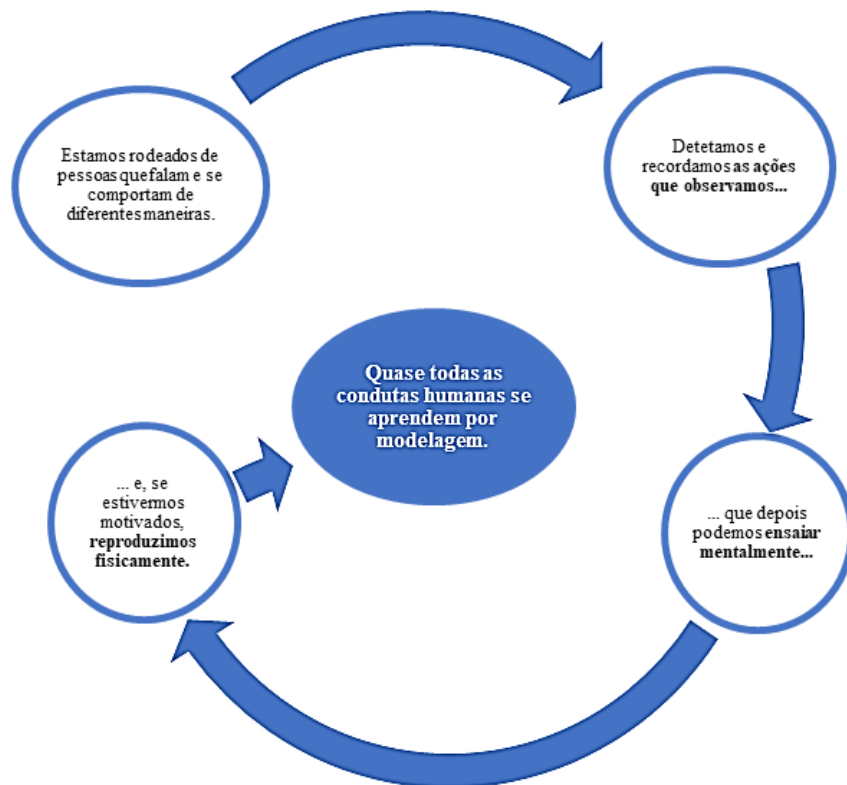
De seguida, descreveremos de forma sucinta as várias teorias e algum suporte teórico que sustentam o construto que é a Autoeficácia, particularmente na transição do ensino superior para o mercado de trabalho.

4.1. Teoria da Aprendizagem Social (TAS)

A génese central da Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1977) está na observação do que rodeia o indivíduo, e não no que é aprendido por reforço. Ou seja, a teoria sugere que se aprende ensaiando mentalmente o que se observou e depois imitando as mesmas ações observadas por pessoas que rodeiam quem as observa. De uma maneira geral, os indivíduos ao executarem uma determinada tarefa, servem de modelo de condutas apropriadas e aceitáveis na sociedade, sendo posteriormente ensaiadas e imitadas. Bandura refere que “quase todas as condutas humanas se aprendem por modelagem”, pelo que determinou quatro condições necessárias para esse mesmo processo de modelagem: atenção, retenção, reprodução e motivação (ver Figura 4).

Figura 4

Processo de Modelagem de Bandura



Nota. Adaptado O Livro da Psicologia, Collin e colaboradores (2014), p.288

O chamado de “aprendiz”, deve observar o comportamento da pessoa que o executa, recordar o que viu e ser fisicamente capaz de produzir esse mesmo comportamento, com o intuito de atingir uma meta estipulada ou um propósito ao desafio a que se propõem.

4.2. Teoria Sociocognitiva (TSC)

Inicialmente a Teoria Sociocognitiva era denominada por Teoria da Aprendizagem Social, defendida por *neobehavioristas*. Pelo que, Bandura decidiu renomear esta última, enfatizando os processos psicossociais, que vão além dos aspetos tradicionais da aprendizagem e do condicionamento. O conceito central da TSC é a Autoeficácia.

De seguida seguem alguns elementos presentes nesta teoria.

4.2.1. Aprendizagem Observacional e a Aprendizagem Enativa

Para que a aprendizagem ocorra, segundo Bandura (1977a) existem dois meios principais para adquirir novos comportamentos, são eles:

a) Aprendizagem Observacional: também designada por aprendizagem vicariante ou modelação. Este conceito é segundo o autor, uma das maiores fontes da maior parte da aprendizagem humana. Deduz-se que pela observação das ações de outros indivíduos, forma-se uma ideia mais concreta de como as condutas são realizadas, e assim, noutra ocasião, esse mesmo comportamento pode ser reproduzido tendo por base as observações obtidas anteriormente. Bandura (1977a) lista ainda quatro processos necessários para que este processo aconteça: Atenção, Retenção, Reprodução Motora e Motivação.

b) Aprendizagem Enativa: é aquela em que os comportamentos são aprendidos e modificados através das suas consequências. Bandura (1977a) refere que existe pouca evidência apoiando a ideia de que os reforços e castigos operam automaticamente, intensificando ou enfraquecendo o comportamento. Ao contrário, as consequências são mediadas cognitivamente. Dessa forma, não se nega a possibilidade de condutas simples serem aprendidas através do reforço por si só, mas que o mesmo não pode ser dito sobre padrões complexos de comportamento. Deste modo, as consequências do comportamento servem mais para informar e motivar o desempenho de respostas mais adequadas em determinados contextos do que para fortalecer ou aumentar a frequência dessas respostas. (Carvalho e Petrich, 2020)

4.2.2. Agência Humana e Determinismo Recíproco

Um dos pilares da TSC é o conceito “agência humana”, que por sua vez é definido como a capacidade das pessoas influenciarem ativa e intencionalmente o próprio comportamento e o curso da própria vida (Bandura, 1997). Bandura (2001) enumera quatro características fundamentais deste mesmo construto:

- a) Intencionalidade: referente à forma como os indivíduos podem escolher o seu modo de agir, elaborando planos e estratégias de ação, com a intenção de os alcançar/concretizar;
- b) Antecipação: os indivíduos antecipam resultados esperados, dirigindo e motivando os seus esforços de forma a concretizá-los;
- c) Auto Reatividade: os indivíduos monitorizam o seu próprio comportamento e autorregulam as suas ações por influência, e deste modo, realizam determinadas ações que lhes podem trazer insatisfação ou autocrítica;
- d) Autorreflexão: trata-se de uma reflexão por parte dos aprendizes sobre a sua eficácia, motivação e valores, fazendo as necessárias correções.

Apesar de ser uma componente essencial do funcionamento do ser humano, a capacidade de agência não determina o comportamento por si só. A conduta humana é explicada através do modelo de relação triádica (ou determinismo recíproco), ou seja, explica a interação entre o ambiente, os comportamentos, e os mecanismos cognitivos internos (e outros fatores subjetivos). Este modelo é o que sustenta a TSC de Bandura, pelo que será mais posteriormente mais detalhado.

4.2.3. Modelo de Reciprocidade Triádica

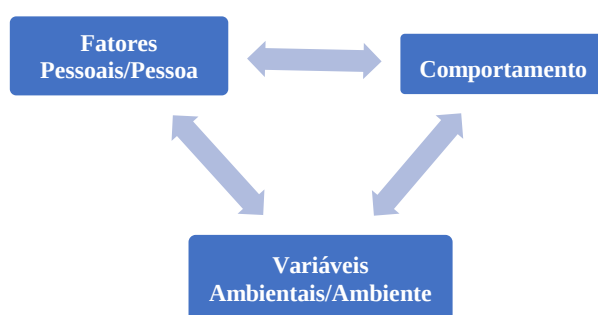
A TSC pretende ser uma teoria compreensiva do comportamento humano, pelo que é defendida por um modelo de reciprocidade triádica (Figura 5).

Bandura centrou-se em compreender mediadores cognitivos, através dos quais explicam como as experiências de aprendizagem guiam a conduta humana (Gouveia, 2011).

O indivíduo intervém na sua própria conduta, como sendo um agente ativo, não sendo, portanto, um recetor passivo de estímulos. Assim, a reciprocidade triádica traduz a relação triádica dinâmica existente entre três fatores: as variáveis pessoais, ambientais e comportamentais, influenciando-se assim bidireccionalmente conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5

Modelo da Reciprocidade Triádica da Causalidade do Comportamento



Nota. adaptado de Bandura (1986) e Azevedo, 1997, p.3

Este modelo, segundo Schunk e DiBenedetto (2020), inclui nos fatores pessoais as cognições, as crenças, percepções e emoções que influenciam o comportamento e consequentemente, as expectativas dos resultados esperados.

Os comportamentos refletem-se na escolha, persistência e no esforço do indivíduo, no que respeita à execução de tarefas bem-sucedidas, de forma que, quanto mais eficazes e

confiantes os indivíduos se sentiram, mais desafiantes se tornam as tarefas e posteriormente, maior será o envolvimento nelas e o desempenho tende a melhorar.

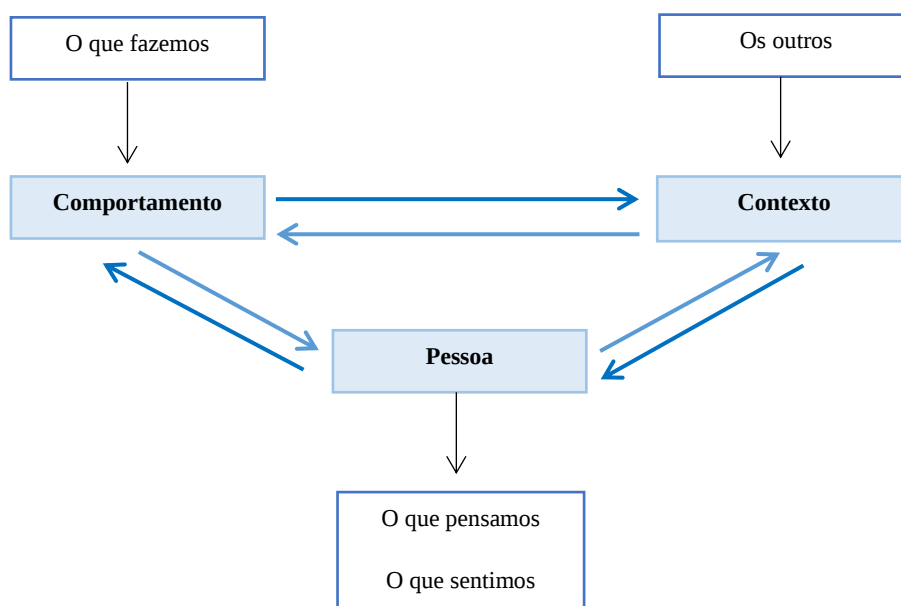
As variáveis ambientais, por sua vez, ajudam na modelagem de condutas que levam aos desejados resultados. Isto porque, é através da observação do comportamento e das experiências dos outros que a aprendizagem ocorre e se formam as expectativas que vão influenciar o atingimento de objetivos (Zalazar-Jaime & Adrián-Medrano, 2021).

Segundo a perspectiva sociocognitiva, existe uma relação triádica nas transações entre a pessoa, o meio e o comportamento. A autoeficácia surge como um meio condutor que auxilia a gestão que os indivíduos fazem nas suas capacidades; contudo, os desempenhos conseguidos, as escolhas efetuadas e as condutas estão relacionados ativamente entre si (Vieira & Coimbra, 2006, Vieira, Maia, & Coimbra, 2007).

A Figura 6 que de seguida se apresenta, demonstra o modelo da relação triádica, mas sob o ponto de vista de Vieira (2019).

Figura 6

Relação Triádica nas Transações entre Comportamento, Contexto e Pessoa (Bandura, 1986, 1997)



Nota. Adaptado, Aguiar, 2019

Ou seja, segundo afirma Bandura (1986), o que as pessoas pensam, acreditam e sentem, irá afetar a forma como se comportam. Os efeitos naturais e extrínsecos das suas condutas determinaram os seus padrões de pensamento e as suas reações afetivas.

É através deste mesmo modelo, que surge o construto da Autoeficácia, que se define como sendo a confiança que o indivíduo tem acerca das suas capacidades para realiza com sucesso uma determinada tarefa (Correia, 2011). Essa mesma confiança, será determinante para futuras condutas.

Bandura refere-se à crença ou à expectativa de que é possível, através do esforço pessoal, realizar com sucesso uma determinada tarefa e alcançar um resultado pretendido (Melo, 2021).

As crenças da autoeficácia têm influência nas escolhas e ações das pessoas, promovendo o envolvimento das mesmas em tarefas onde se sintam confiantes e competentes (Correia, 2011).

Bandura descreve o indivíduo como sendo auto-organizado, proativo, autorreflexivo e autorregulador dos seus próprios pensamentos e ações, e não como reator a fatores sociais contextuais ou a fatores internos cognitivos e afetivos (Gouveia, 2011).

Bandura explica que o desempenho e a motivação de um indivíduo para a realização de uma tarefa, de acordo com a TSC, são influenciados pelas crenças de Autoeficácia, sendo o ponto central desta teoria.

4.3. Conceito de Autoeficácia

O conceito proposto por Bandura parece ter sido inspirado pelo conceito de efectância, da autoria de White (1959).

A Autoeficácia Percebida, ou percepção e Autoeficácia ou simplesmente eficácia, é definida por Bandura como “o juízo pessoal acerca das próprias capacidades para executar as atividades requeridas para atingir determinado nível de desempenho ou, de uma forma mais breve, como uma crença naquilo de que se é capaz de fazer. A autoeficácia distingue-se do conceito de expectativa de resultados” (Azevedo, 1997, p.9).

Vieira, Maia & Coimbra (2007) destacam a definição do conceito de Autoeficácia de Bandura, “a crença do indivíduo na sua capacidade para organizar e executar as ações requeridas para lidar com situações futuras” (p.3).

As crenças de Autoeficácia referem-se à forma como o indivíduo avalia a sua própria capacidade em realizar determinadas tarefas/ações desempenhadas com sucesso. Estas mesmas crenças influenciam as escolhas que os indivíduos fazem, o esforço que empreendem, a persistência que têm perante a confrontação de obstáculos, a qualidade do seu desempenho, bem como na forma como se sentem (Vieira et al., 2007).

Torisu & Ferreira (2009) defendem a ideia de que as crenças de autoeficácia constituem a base da motivação de um indivíduo, e relacionam-se com a auto-percepção do mesmo sobre o seu próprio potencial.

Rigotti, Schyns e Mohr (2008) definem a autoeficácia como a “competência que o indivíduo sente possuir para ser capaz de desempenhar com sucesso as suas tarefas pessoais e profissionais, implicando a confiança que tem em si ou na sua habilidade para lidar com essas situações” (Gomes, 2014, p.28). Várias pesquisas indicam que quando existe um aumento de Autoeficácia, que está surge positivamente associada aos resultados de desempenho desejáveis, pelo que é necessário compreender como os indivíduos desenvolvem, avaliam e acreditam na sua autoeficácia (Melo, 2021).

4.4. Autorregulação e Autoeficácia

A autorregulação segundo afirma Bandura (1991), trata-se de uma ferramenta usada para gerirmos as nossas próprias condutas, pensamentos e sentimentos. O mesmo afirma que existem três subfunções principais que compõem o sistema de autorregulação, que de seguida são elucidados sob o ponto de vista de Bandura (1991) e Polydoro e Azzi (2009):

- a) Auto-observação: permite ao indivíduo identificar o seu próprio comportamento, devendo ocorrer dentro da amplitude das várias dimensões do desempenho: qualidade, quantidade, originalidade, sociabilidade, moralidade e desvio. Permite também, entender as condições pelas quais o comportamento ocorre e quais os seus efeitos.
- b) Processos de Julgamento: informações, ações e escolhas são avaliadas tendo em conta o próprio comportamento, as circunstâncias em que o mesmo ocorre, o valor que é atribuído à atividade, os padrões pessoais de referência e as normas sociais de cada um.
- c) Auto Reação: nesta etapa os indivíduos produzem reações ao próprio comportamento, tendo em conta os julgamentos realizados na fase anterior. O ser humano tenta ter formas de se comportar que produzam auto reações positivas, evitando condutas negativas. Um fator central desta fase, defendido por Bandura, trata-se da autoeficácia.

A Figura 7 explica o conteúdo destes três conceitos anteriormente abordados:

Figura 7

Subfunções do Sistema de Autorregulação do Comportamento (Bandura, 1978, 1991,1996)



Nota. Fonte: Polydoro et al. (2009), p.76

A Autoeficácia é uma ferramenta motivadora poderosa que determina aspetos cognitivos e afetivos do comportamento do indivíduo, influenciado de forma significativa o seu envolvimento, esforço, persistência e autorregulação durante a realização das suas tarefas (Melo, 2021).

De uma forma sintética, a Autoeficácia relaciona-se com a autorregulação porque está associada à antecipação, seleção e preparação para a ação. As crenças de autoeficácia influenciam quais os padrões de autorregulação a serem adotados pelo indivíduo, o tipo de escolhas mediante as decisões que acharem pertinentes e o nível de esforço a ser investido para determinada meta (Polydoro et al., 2009).

4.5. Dimensões de Autoeficácia

Cada tarefa tem o seu grau de exigência, pelo que o conceito de Autoeficácia varia consoante três dimensões, segundo Bandura (1997):

- a) **Magnitude/Nível de Dificuldade:** refere o grau de dificuldade nas tarefas em que os indivíduos consideram ser capazes de executar de forma bem-sucedida;
- b) **Generalidade:** remete-nos para o fato das expectativas da autoeficácia poderem ser circunscritas a partir de domínios de realização específicos ou poderem formar-se por referência a domínios de realização mais gerais. As expectativas mais específicas dizem respeito a níveis de operacionalização específicos (e.g., expectativas para a resolução de exames de um determinado curso universitário), enquanto que, as mais gerais,

referem-se a níveis de operacionalização mais abrangentes (e.g., expectativas face ao seu próprio desempenho geral ao longo do ano letivo).

c) Nível/Força: reporta o grau de convicção do aprendiz, relativamente às suas capacidades para a realização de determinadas tarefas (Figueiredo, 2013, p.20).

4.6. Fontes de Autoeficácia

O modelo sociocognitivo de Bandura defende que as crenças de Autoeficácia exercem um papel fundamental na determinação do pensamento e do comportamento dos indivíduos, sendo influenciadas por quatro fontes de informação ou tipos de experiências de aprendizagem, conforme estão explicitas na seguinte tabela (Tabela 2):

Tabela 2

Fontes de Informação Determinantes da Autoeficácia Percebida

Experiência Anterior	Êxitos e fracassos que um indivíduo obteve, e que aumentaram ou diminuíram a sua percepção de eficácia.
Experiência Vicariante	Indivíduo a observar o desempenho de outro semelhante, estabelecendo assim um padrão de comparação de autoeficácia.
Persuasão Verbal	Baseia-se em informações de pessoas significativas sobre as suas próprias capacidades, reforçando a sua capacidade para realizar determinada tarefa.
Predisposições Fisiológicas	São respostas emocionais, tais como a sensação de tensão, fadiga ou excitação, que fornecem indicações sobre as suas próprias capacidades.

Nota. elaboração própria, adaptação Gouveia (2011), p.4

Bandura (1986) alude ainda que, estas fontes não irão influenciar de forma imediata a Autoeficácia, mas sim o processo cognitivo através do qual o indivíduo pondera, sobre as suas próprias aptidões percebidas e experiências passadas e, por sua vez, em diversos componentes da situação, como por exemplo a dificuldade da tarefa.

Posteriormente, foi acrescentada uma quinta fonte, denominada por “imagens de experiências imaginárias”, que postula que a visualização de um comportamento eficaz é fundamental para o aumento da confiança e, conseqüentemente, a Autoeficácia, como acontece com os atletas de alta competição quando se restabelecem e otimizam o seu desempenho (Melo, 2021).

4.7. Crenças/Expectativas de Autoeficácia

Existem inúmeras definições relativamente ao conceito de crenças de autoeficácia, todas ligadas à teoria de Bandura. Como mencionado anteriormente, Bandura (1977) define as crenças de Autoeficácia como sendo “julgamentos sobre as capacidades pessoais para iniciar e desempenhar com sucesso tarefas específicas, que exigem esforço e perseverança face às adversidades” (Patrício, 2012, p.3).

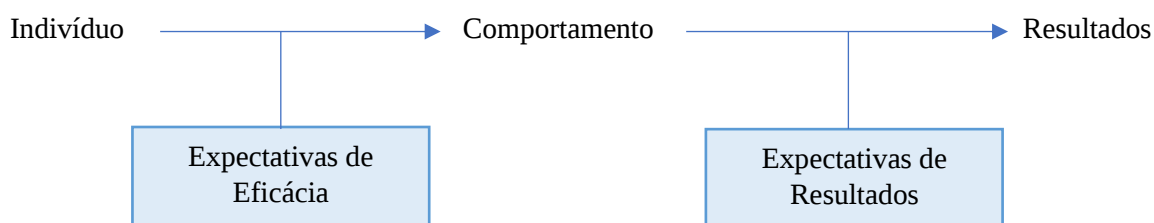
Bandura (1977; 1986) subdivide a autoeficácia em dois campos:

- 1) Expectativa de Eficácia Pessoal: convicção de que o próprio indivíduo consegue realizar, com êxito, o comportamento necessário para produzir um determinado resultado. O indivíduo acredita que determinadas ações e condutas conduzem a um determinado resultado, porém, se tiver alguma dúvida na capacidade de realização da ação, a crença inicial não influencia nem mobiliza o seu comportamento.
- 2) Expectativa de Resultado: é a estimativa que o indivíduo faz de que determinado comportamento que realizou conduzirá a determinado resultado, ou seja, às consequências que um determinado resultado produzirá no futuro. Por outras palavras, o indivíduo tem a percepção que detém capacidade para executar determinadas ações a fim de atingir um resultado atingível, mas se essas mesmas ações não trouxerem um retorno positivo, o indivíduo não gerará futuramente essas condutas (Gomes, 2014).

A seguinte imagem (Figura 8) demonstra a articulação destes dois conceitos:

Figura 8

Expectativas de Eficácia e Expectativas de Resultados (Bandura, 1977a)



Nota. elaboração própria, adaptado Gomes, 2014, p.31)

As crenças de Autoeficácia influenciam aquilo que o indivíduo possa executar, pelo que a confiança é algo ligado à motivação para que projete futuramente condutas executadas com êxito, e antecipam cenários.

Existem estudos que realçam que as crenças de Autoeficácia melhoram o processo de aprendizagem, devido à forte relação existente entre a autoeficácia e o desempenho académico e profissional.

Um indivíduo com elevada perceção de Autoeficácia, tende a definir metas mais complexas, assumindo um maior compromisso para com as mesmas. As crenças de Autoeficácia são assim encaradas como um fator psicológico envolvido no processo de empregabilidade, uma vez que poderão influenciar a persistência face ao aparecimento de obstáculos, o nível de autoestima e o otimismo do indivíduo (Gomes, 2014).

Em conclusão, destacamos que, um indivíduo com elevada perceção de Autoeficácia, tende a definir objetivos complexos e assumem um maior compromisso com os mesmos. Contrariamente, os que apresentam baixa perceção de eficácia, podem exibir uma conduta negativa na execução de uma determinada ação, devido às expectativas negativas de desempenho dessa mesma ação. Assim sendo, as crenças de Autoeficácia de um indivíduo relacionam-se com a sua iniciativa, perseverança e êxito na realização de determinada ação (Correia, 2011).

Existem inúmeras definições deste conceito e ainda continuam a serem feitos trabalhos por investigadores em torno desta temática. Deixando o trabalho iniciado por Bandura extremamente mais rico e sempre propício a novos argumentos, aplicados em vários contextos.

De seguida, falar-se-á sobre alguns pressupostos da Teoria Sociocognitiva de Carreira, defendida por Lent, Brown e Hackett (1994).

4.8. Teoria Sociocognitiva de Carreira (SCCT – *Social Cognitive Career Theory*)

A transição para o trabalho corresponde a uma etapa do desenvolvimento vocacional, iniciada durante o período académico e que se prolonga após o início de uma atividade laboral (Correia, 2011).

Lent, Brown e Hackett desenvolveram a Teoria Sociocognitiva da Carreira em meados de 1994, tendo como base os trabalhos realizados por Albert Bandura sobre a motivação e a autorregulação, mais precisamente, a Teoria Sociocognitiva aplicando-a em várias áreas do funcionamento psicossocial. Estes autores também incorporam nesta teoria outros trabalhos realizados por outros autores, que abordam teorias de carreira, alargando-a assim a novos pressupostos ligados à área do desenvolvimento vocacional. A Teoria Sociocognitiva da Carreira centra-se em dois pontos centrais, a autoeficácia e as expectativas de carreira. Os autores também referem que nesta teoria há que entender o indivíduo como sendo um agente do desenvolvimento da sua carreira.

De acordo com a Teoria Sociocognitiva da Carreira, para que a transição para o trabalho e a tomada de decisão sejam bem-sucedidas, é importante que os jovens consigam ultrapassar tarefas de desenvolvimento nas quais estejam envolvidos, tais como, a capacidade de traduzir objetivos em ações e de ter rendimento num domínio específico. Também são relevantes as capacidades gerais na empregabilidade, assim como os suportes e as barreiras que os indivíduos percebem e encontram na realização dos seus objetivos, e o modo como negociam esses mesmos fatores (Correia, 2011).

Na presente teoria, o desenvolvimento de carreira é explicado através das variáveis pessoais da autoeficácia, do resultado das expectativas, das metas e da interação destas com as variáveis ambientais e pessoais (Nunes, 2021). A autoeficácia e as expectativas de resultado, segundo refere Lamas (2017), conduzem à formação de interesses, derivam da combinação de variáveis pessoais (e.g., género, predisposições hereditárias), contextuais (e.g., oportunidades educacionais, suporte financeiro e social) bem como das experiências de aprendizagem, que no seu todo, atuam e influenciam a natureza e o âmbito das possibilidades da carreira.

4.9. A Autoeficácia na Transição do Ensino Superior para o Mercado de Trabalho

Ao longos dos últimos anos, têm existido diversos estudos que relatam o fenómeno da transição do ensino superior para o mercado de trabalho.

A autoeficácia na transição para o trabalho pode ser entendida como “a crença dos indivíduos na sua capacidade para construir e efetuar ações de procura e de adaptação ao trabalho (e.g., Vieira, 2008), sendo que o sentimento de competência determina o grau de envolvimento e a persistência empregue num leque de tarefas relacionadas precisamente com a inserção profissional” (Gomes, Gamboa, Paixão, 2019, p.86).

Segundo referem Gomes et al. (2019), tendo em conta os pressupostos da Teoria Sociocognitiva da Carreira (Lent, Brown, & Hackett, 1994), considera-se que a autoeficácia na transição para o trabalho deriva do sucesso experimentado num vasto leque de tarefas associadas à transição para o mundo do trabalho, como por exemplo: responder a um anúncio, ir a uma entrevista de emprego, desde que as mesmas sejam entendidas pelo indivíduo como relevantes e desafiantes. Por sua vez, e porque traduz precisamente a perceção de confiança e de controlo, pode-se inferir que a autoeficácia na transição para o trabalho surge associada às intenções e comportamentos de procura de emprego, e que por sua vez pode ajudar na empregabilidade dos indivíduos.

É importante que os jovens estudantes tenham elevados níveis de autoeficácia, pois ao se sentirem confiantes com as competências detidas, maior será a probabilidade de serem bem-

sucedidos durante o processo de transição universidade-mercado de trabalho, sentindo-se mais satisfeitos tanto a nível pessoal como profissional. “Na literatura vocacional, a transição para o trabalho é encarada como um elemento do desenvolvimento vocacional que se caracteriza por um processo dilatado no tempo que se inicia antes da conclusão do percurso formativo e que prossegue mesmo depois do início da atividade laboral (Vieira, Maia & Coimbra, 2007, p.4).

Em fase final de curso, os jovens começam a debater-se sobre a sua entrada no mundo do trabalho e refletem sobre como vão conseguir um emprego. Segundo Vieira et al. (2007), se considerarmos a influência da autoeficácia na autorregulação comportamental e, na persistência perante a confrontação de obstáculos, antecipa-se que um jovem que consegue confiar na sua capacidade em lidar com a transição para o trabalho, provavelmente mostrar-se-á como sendo mais proativo, determinado e perseverante face às suas estratégias de procura de emprego. Em sentido inverso, a falta de confiança leva a que o indivíduo evite determinadas situações, como por exemplo a procura ativa de emprego, levando a que se crie mau estar, tendência para desistir, ansiedade, por exemplo. Efetivamente, as “baixas crenças de autoeficácia poderão fazer-se acompanhar de um discurso interno negativo e de respostas de ansiedade, as quais interferem na concentração na tarefa a desempenhar, prejudicando o desempenho. A baixa autoeficácia poderá ser, de facto, uma profecia autorrealizada” (Vieira et al., 2007, p.4).

Vieira elaborou vários estudos em torno da temática da Autoeficácia, tendo desenvolvido uma escala intitulada de Autoeficácia na Transição para o Trabalho (Vieira e Coimbra, 2005). Também foram elaborados vários estudos científicos, com outros investigadores (e.g., Vieira e Coimbra, 2005; Vieira, Soares e Polydoro, 2006; Vieira, Maia e Coimbra, 2007; Vieira, 2008; Vieira, Caires e Coimbra, 2011; Vieira, 2014; Vieira e Theotonio, 2018) dentro da mesma temática e do que é o próprio processo transitório entre o mundo académico para o mercado de trabalho.

Vieira (2014) desenvolveu num estudo o Modelo Socio Cognitivo da Transição para o Trabalho (MSTT), em que situa a autoeficácia num quadro de referências abrangente que explicita a interação dinâmica entre os fatores individuais, contextuais e psicológicos neste processo de transição para o trabalho. Ligado à Teoria Social Cognitiva da Carreira (Lent, Brown e Hackett, 1994), o MSTT apresenta-se como sendo um contributo original à aplicação da Teoria Social Cognitiva à Transição para o Trabalho (Vieira et al., 2007).

4.10. Relação entre a Empregabilidade Percebida e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho

O sucesso na transição do ensino superior para o mercado de trabalho é um marco importante quando o jovem estudante se depara com a finalização do seu curso e de vê diante de outra fase da sua vida: o ingresso no mercado laboral. Durante este percurso, é relevante fazer com que os jovens se sintam confiantes e capazes de realizar a maior parte dos desafios propostos na sua integração no mercado de trabalho, enquanto trabalhadores ou estagiários, com o devido acompanhamento. Aqui surge a interação de dois dos constructos estudados no presente estudo – a autoeficácia na transição para o trabalho e a empregabilidade percebida -, que se complementam e que demonstram que quanto maiores forem os índices de cada um deles, mais confiantes os jovens se sentem com aquilo que são capazes de realizar e por consequência sentir-se-ão mais “empregáveis” perante todos os empregadores com que se deparam, estando confiantes em aceitar novos desafios que desejam superar.

De acordo com Vieira, Maia e Coimbra (2007), a proximidade da entrada no mundo do trabalho é oportuna para que o jovem estudante reflita sobre questões relacionadas com a capacidade para conseguir um emprego, e sobre a sua perceção de competência para desempenhar um papel profissional.

Como já referenciado em subpontos anteriores, a empregabilidade está relacionada com as crenças que o indivíduo tem face às suas possibilidades em obtenção de emprego, o que está efetivamente relacionado com a autoeficácia.

Bandura (1997) refere que há razões para que a empregabilidade e a autoeficácia sejam considerados dois construtos separados, apesar de se relacionarem entre si (Gouveia, 2011).

Se a empregabilidade apresentar altos valores quantitativos, estes irão refletir a capacidade de resolução de problemas específicos relacionados com o trabalho e a forma de lidar com situações complexas. Isto quer dizer que, em vez de ser uma consequência da autoeficácia, é plausível que a empregabilidade leve a um fortalecimento nas crenças de eficácia (Gouveia, 2011).

Estas variáveis assumem uma crescente importância por serem capazes de explicar o investimento dos estudantes universitários em atividades de preparação para a transição para o mundo do trabalho, particularmente em atividades de procura de emprego (Vieira, 2008). “A empregabilidade percebida parece assim predizer a autoeficácia na transição para o trabalho, sendo de esperar que a mesma se relacione positivamente com a crença que cada aluno tem nas suas capacidades para ultrapassar os obstáculos referentes à própria transição para o mercado de trabalho” (Gomes, 2016, p.28).

Também num estudo realizado por Gamboa et al. (2014), com uma amostra de alunos portugueses do ensino superior, concluiu-se que a empregabilidade percebida prediz a autoeficácia na transição para o trabalho. Quer isto dizer que, perante uma avaliação positiva das competências desenvolvidas durante a formação superior, muito em particular as competências de empregabilidade percebida, os níveis de confiança de cada aluno no seu momento de transição para o mercado de trabalho serão também elevados.

Se considerarmos ainda a relação entre estes dois conceitos, tendo por base a teoria sociocognitiva da carreira, verificamos que a empregabilidade percebida surge positivamente associada à autoeficácia. Assim, a empregabilidade percebida surge associada a competências mais específicas na procura e manutenção de emprego, decorrentes da organização individual de experiências mais concretas (Rothwell et al., 2008), sendo que a empregabilidade interna parece ser a variável que mais se associa às diferentes dimensões da autoeficácia na transição para o trabalho (e.g., Gamboa et al., 2014).

Conclui-se, então, que, a empregabilidade favorece o sentimento de eficácia dos estudantes universitários, particularmente, quando se relaciona com o processo de transição para o mercado de trabalho, tal como tem vindo a ser demonstrado pela literatura.

4.11. Relação entre a Qualidade do Estágio e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho

Conforme já foi referenciado na literatura, alguns jovens ao realizarem estágios vão aumentando o seu nível de autoeficácia. Ou seja, segundo Vieira et al. (2011), as crenças de autoeficácia ajudam a determinar as escolhas do indivíduo relativamente a ações e tarefas, assim como o esforço, a persistência, os padrões cognitivos e as reações emocionais quando os indivíduos são confrontados com os obstáculos. A confiança que o indivíduo tem na sua capacidade para desempenhar com sucesso determinada tarefa ou conjunto de tarefas, ajuda a determinar se o indivíduo irá iniciar, perseverar e ser bem-sucedido em determinados desempenhos (Lent et al., 1999).

O estágio pode ser considerado como uma atividade privilegiada de exploração vocacional, na medida em que possibilita o contacto com o mundo profissional, potenciando um maior conhecimento de si mesmo e do mundo do trabalho. Para tornar esta experiência mais enriquecedora, o estágio também poderá atuar como uma fonte de autoeficácia, uma vez que viabiliza experiências de aprendizagem direta, mas também a aprendizagem por observação. Também existe a possibilidade de o indivíduo vivenciar experiências diretas de mestria e sucesso em atividades profissionais bem como a aprendizagem vicariante através da observação do desempenho de outros profissionais (Vieira et al., 2011).

A qualidade das experiências de trabalho passaram a ser encaradas como um fator que importa assegurar, promover e avaliar, nomeadamente se tivermos em conta que alguns estudos empíricos realizados demonstram o seu efeito diferenciador no comportamento e no desenvolvimento vocacional (Gamboa, Paixão e Jesus, 2013). Os benefícios do trabalho são potenciados quando os jovens vivem experiências de maior qualidade, no que se refere às oportunidades de aprendizagem e ao desenvolvimento de relações interpessoais (Camacho, 2013). No contexto de estágio, a sua qualidade pode ser mensurada através de aspetos mais específicos, tais como, a planificação de tarefas, a organização do trabalho e a avaliação, bem como através das atividades desenvolvidas, das oportunidades de aprendizagem oferecidas, e das relações sociais estabelecidas, nomeadamente no que diz respeito ao processo de supervisão (Gamboa, 2011).

Num estudo desenvolvido por Mortimer e colaboradores (2007), em síntese descreve a ideia de que, os jovens consideram a experiência de trabalho com qualidade, quando se sentem competentes no ambiente de trabalho, quando se promove o seu envolvimento psicológico e se valoriza os seus interesses, quando se envolvem em relações positivas e cooperativas com os colegas de trabalho, e quando lhes são oferecidas experiências de trabalho gratificantes e significativas. Adicionalmente noutro estudo realizado por Camacho (2013), verificou-se que relativamente à qualidade do estágio, aspetos como a autonomia, suporte social e feedback do supervisor, variedade de tarefas e as oportunidades de aprendizagem são dimensões relevantes para uma maior qualidade de estágio, logo fomentam maiores níveis de confiança tornando a própria experiência de estágio mais enriquecedora. Gamboa (2011), Kracke (2002) e Silva, (2013), comprovaram também que as variáveis referenciadas anteriormente, tornam a experiência de estágio mais enriquecedora, e destacam os contributos para o desenvolvimento psicológico e vocacional. No que concerne ao suporte social, destaca-se a pertinência do papel e do acompanhamento dos professores e supervisores no desenvolvimento vocacional do jovem, e mesmo na facilitação da sua integração em processos de transição como é o caso do contexto de estágio (e.g., Creed et al., 2007; Kenny et al., 2005). De uma maneira mais pormenorizada, o suporte social surge como preditor significativo do incremento da atividade exploratória, num determinado período, nos quais as partes intervenientes (professores, supervisores) devem auxiliar os jovens estagiários. “O suporte social no local de trabalho pode concretizar-se numa multiplicidade de comportamentos de ajuda que podem ocorrer entre colegas, sendo de destacar o apoio emocional, a ajuda na resolução de tarefas, as relações de amizade, os conselhos relativos ao funcionamento da empresa, entre outros.” (Gamboa, 2011, p.255). No presente estudo, o suporte social apresenta-se como sendo uma das subescalas do

Inventário da Qualidade do Estágio, com o intuito de avaliar o ponto de vista do aluno, particularmente se o estágio proporcionou oportunidades para receber apoio e conselhos dos colegas, bem como para partilhar problemas sentidos (Gamboa, 2011).

3. MODELO DE INVESTIGAÇÃO E HIPÓTESES

3.1. Modelo de Investigação

O modelo de investigação deste estudo vai incidir sobre três construtos: Empregabilidade Percebida, Qualidade do Estágio (realizado) e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho, tendo por base a seguinte Questão de Investigação: “Em que medida a Empregabilidade Percebida explica a relação entre a Qualidade do Estágio realizado e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho?”

O construto Empregabilidade Percebida apresenta-se como sendo bidimensional, constituído por duas dimensões: Empregabilidade Externa e Empregabilidade Interna, sendo a Variável Mediadora (VM) do presente estudo.

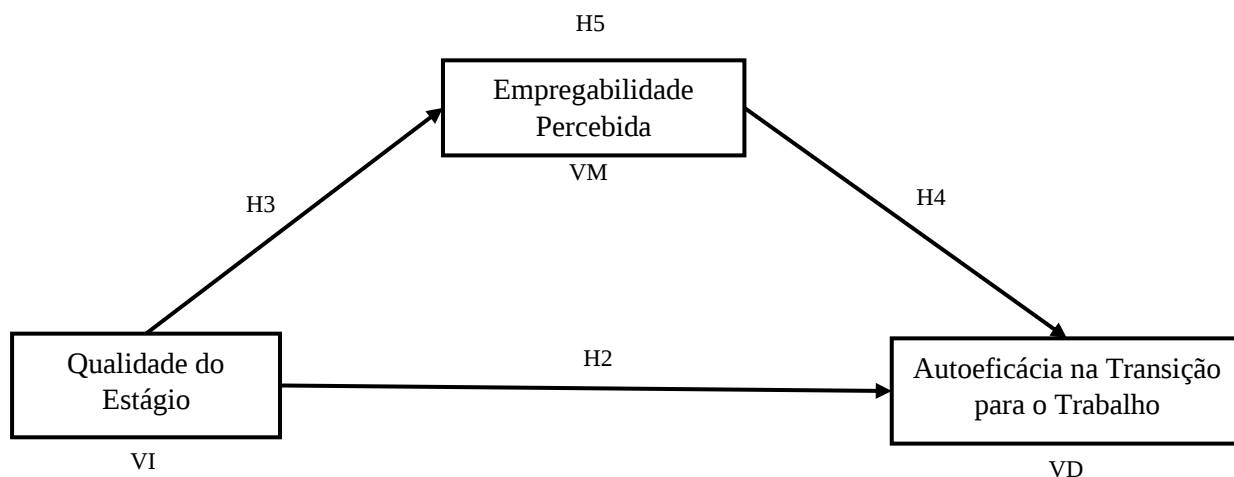
O construto “Qualidade do Estágio”, medido através da escala denominada “Inventário da Qualidade do Estágio” (Gamboa, 2011), é originalmente composto por 9 dimensões, mas neste estudo, apenas foram utilizadas as seguintes dimensões: o Suporte e Encorajamento do Supervisor, o Suporte Social, a Variedade de Tarefas e as Oportunidades de Aprendizagem, tendo em conta o teor do estudo e apresenta-se como sendo a Variável Independente (VI). Uma das razões para o corte de algumas dimensões desta escala, reside no facto de esta ser constituída por cerca de 40 itens, o que poderia ser um pouco fastidioso, uma vez que o inquérito já incluía outras escalas, podendo assim ficar muito longo, o que também poderia despoletar a desistência do seu preenchimento. Outro argumento, foi o foco no tema do presente estudo, daí a seleção de apenas algumas dimensões.

Já o construto Autoeficácia na Transição para o Trabalho é tridimensional, ou seja, divide-se em três dimensões: Autoeficácia na Adaptação ao Trabalho; Autoeficácia na Procura de Emprego e Autoeficácia na Regulação Emocional, apresenta-se como sendo a Variável Dependente (VD).

Abaixo segue a Figura 9, que demonstra o Modelo Conceptual deste estudo empírico, com as suas hipóteses de estudo, que posteriormente serão designadas.

Figura 9

Modelo de Investigação com Hipóteses de Investigação



Nota. Elaboração Própria

Com este modelo, pretende-se compreender em que medida a Empregabilidade Percebida medeia a relação existente entre a Qualidade do Estágio realizado e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho, alinhado conforme referido anteriormente, com a questão de investigação e as hipóteses de investigação.

3.2. Hipóteses de Investigação

Uma hipótese é uma previsão de resposta para o problema da investigação. O papel da hipótese é dependente da perspectiva do paradigma utilizado, e na qual se insere a investigação propriamente dita.

Com o presente trabalho, pretende-se testar as seguintes hipóteses:

- Hipótese 1 (H1): Existem diferenças significativas entre os indivíduos que realizaram estágio e os que não realizaram, no que respeita à Autoeficácia na Transição para o Trabalho e à Empregabilidade Percebida.
- Hipótese 2 (H2): A Qualidade do Estágio realizado tem impacto na Autoeficácia na Transição para o Trabalho.
- Hipótese 3 (H3): A Qualidade do Estágio realizado tem impacto na Empregabilidade Percebida.

- Hipótese 4 (H4): A Empregabilidade Percebida tem impacto na Autoeficácia na Transição para o Trabalho.
- Hipótese 5 (H5): A Empregabilidade Percebida medeia a relação entre a Qualidade do Estágio realizado e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho.

4. METODOLOGIA

Esta dissertação assenta numa metodologia do tipo quantitativa, com um paradigma positivista. Quer isto dizer que, se centra na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou socio afetivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo de investigação empírica. Esta mesma metodologia, vai recorrer ao instrumento de medida: Inquérito por Questionário.

Os métodos quantitativos estudam fenómenos ligados a modelos teóricos já existentes e/ou hipóteses desenvolvidas, utilizando uma abordagem dedutiva, em que operacionalizam conceitos em variáveis e/ou indicadores, testando assim relações causa-efeito ou através de associações entre as próprias variáveis, fazendo uso do maior número de respostas e tendo uma maior capacidade de generalização de resultados encontrados (Coutinho, 2020).

4.1. Plano de Investigação

O presente estudo apresenta-se como sendo um Plano Não Experimental, em que Haro e colaboradores (2016) referem que, “o investigador não manipula nem altera as variáveis da investigação. Estes estudos assentam em descrições e interpretações de fenómenos ou debruçam-se sobre problemas teóricos associados a fenómenos, não permitindo estabelecer relações de causalidade entre as variáveis.” (p.35) e de natureza correlacional, em que devemos encontrar e avaliar a intensidade de relações entre variáveis, sem a manipulação, obtendo um grau de correlação, e no caso em análise, especificamente regressão e análise de mediação.

Devido ao presente estudo estar sob a ótica de validação ou rejeição de hipóteses, o seu *Design* apresenta-se como sendo hipotético-dedutivo. Será através do método “tentativa-erro”, que iremos avaliar a sua validade e caso não se confirmem, irá proceder-se a uma reformulação das mesmas.

Quanto à abordagem, o estudo é transversal e quantitativo, uma vez que se pretende analisar as relações existentes entre os construtos a serem estudados, apenas num único

momento temporal. Para este tipo de estudo, a técnica de recolha de dados será baseada na aplicação de um inquérito por questionário.

4.2. Identificação da Amostra

Neste estudo participaram 244 jovens alunos finalistas de Ensino Superior (quer seja de Licenciatura, Mestrado e/ou Doutoramento) e jovens-adultos diplomados de Ensino Superior (Licenciados, Mestres e/ou Doutorados), ambos do género feminino e masculino, até aos 40 anos inclusive. O presente estudo foi feito em Portugal, em que se escolheu apenas uma parte da população, com características previamente estipuladas, e engloba participantes de norte a sul do país.

Inicialmente debateu-se a ideia de apenas seleccionar uma amostra com indivíduos até aos 35 anos de idade. Porém, após reflexão mais ponderada, decidiu-se contemplar nessa mesma amostra, alguns inquiridos acima dos 35 anos. Um dos fatores que dificultou a obtenção de mais respostas, foi a indecisão da idade exata para impor um limite para análise.

O tipo de Método de Amostragem utilizado foi o Não Probabilístico ou Não Aleatório Intencional, ou seja, os sujeitos não têm a mesma probabilidade de integrar a amostra. Existiu algum tipo de seleção relativamente aos sujeitos a integrar na amostra, assim como alguns critérios previamente estipulados.

4.3. Técnicas de Recolha de Dados

A aplicação da técnica de recolha de dados foi feita através de um inquérito por questionário. O mesmo inquérito foi elaborado através da plataforma Google Forms, tendo sido posteriormente partilhado por correio eletrónico e através das redes sociais (Facebook, Instagram e LinkedIn). O período de recolha de dados decorreu entre 28 de fevereiro a 15 de abril de 2021. A base de dados do mesmo inquérito consta no Google Drive.

Para proceder à recolha de dados, utilizou-se um questionário subdividido em várias secções: uma primeira parte referente a dados sociodemográficos dos participantes. Uma segunda parte relativa a questões relacionadas com a frequência de estágios da amostra em estudo. As seguintes secções são escalas de medida elaboradas e validadas pelos seus autores-investigadores em cada temática, em que temos: a Autoeficácia na Transição para o Trabalho, o Inventário da Qualidade do Estágio e a Escala da Empregabilidade. O conteúdo integral do questionário encontra-se em anexo (Anexo A).

4.4. Instrumentos

Com o objetivo de estudar as variáveis enunciadas anteriormente, assim como as relações que se estabelecem entre elas, foram utilizadas escalas validadas para a população portuguesa.

As mesmas têm sido usadas em estudos nos últimos anos em Portugal, em algumas dissertações de mestrados e artigos científicos.

A escolha destes instrumentos deveu-se ao facto de estes revelarem boas qualidades psicométricas, após terem sido validadas junto de amostras de jovens estudantes portugueses.

Foram contactados os autores das respetivas escalas, e obtida a autorização para o uso das mesmas para o presente estudo.

4.4.1. Questionário de Dados Sociodemográficos e Informações Complementares quanto à Frequência de Estágios

Inicialmente foi utilizado um questionário com o intuito de adquirir algumas informações de caracterização da amostra, com aspetos relativos a: género, idade, nível de habilitações literárias, e perguntas relativas à sua experiência quanto à frequência ou não de estágios.

4.4.2. Autoeficácia na Transição para o Trabalho

A escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT; Vieira & Coimbra, 2005; Vieira, 2021), inicialmente construída com 28 itens, foi posteriormente atualizada no presente ano (2021) com 4 novos itens, perfazendo um total de 32 itens.

Este instrumento de autorrelato tem como finalidade avaliar em que medida o sujeito se sente confiante na sua capacidade para realizar tarefas relacionadas com a procura de emprego e com o início da atividade laboral. As respostas a esta escala foram dadas numa escala do tipo *Likert* de seis pontos (desde 1= nada confiante até 6= totalmente confiante). Esta escala encontra-se dividida em três dimensões: 1) Autoeficácia na Adaptação ao Trabalho, composta por 12 itens, em que avalia a confiança face às tarefas que emergem numa atividade profissional ou num novo contexto laboral; 2) Autoeficácia na Regulação Emocional, constituída por 9 itens, em que avalia a confiança face à autorregulação emocional e cognitiva no desenrolar do processo de procura de emprego; e 3) Autoeficácia na Procura de Emprego, composta inicialmente por 7 itens, agora atualizada para 11 itens, mede a capacidade para evidenciar comportamentos de procura de emprego (Gamboa, Paixão, Gomes, Silva e Bento, 2016).

“A qualidade e adequação das características psicométricas da AETT têm sido evidenciadas em diversos estudos junto de amostras independentes, tanto em Portugal (Vieira, Maia, & Coimbra, 2007; Vieira 2008) como no Brasil (Vieira, Soares, & Polydoro, 2006).

Quanto mais elevada for a pontuação na AETT, maior é a confiança do indivíduo na sua capacidade para desempenhar as tarefas colocadas na transição para o trabalho.” (Vieira, Caires & Coimbra, 2011, p.32).

4.4.3. Inventário da Qualidade do Estágio

O Inventário da Qualidade do Estágio (IQE; Gamboa 2011) é um instrumento de autorresposta, de 40 itens, construída por Vítor Gamboa, em 2011 durante a elaboração da sua Tese de Doutoramento.

Esta escala foi utilizada na avaliação de percepções dos alunos, e incluem nove dimensões relativas à qualidade dos estágios curriculares: a) Autonomia, b) *Feedback* dos Colegas, c) Suporte Social, d) Variedade de Tarefas, e) Oportunidades de Aprendizagem, f) Clareza das Instruções do Supervisor, g) Treino Proporcionado pelo Supervisor, h) *Feedback* do Supervisor e i) Suporte e Encorajamento do Supervisor (ver Tabela 3):

Tabela 3

Dimensões do Inventário da Qualidade do Estágio (Gamboa, 2011)

	Dimensão:	Número de Itens:
Qualidade do Estágio	Autonomia	4 itens
	<i>Feedback</i> dos Colegas	4 itens
	Suporte Social	4 itens
	Variedade de Tarefas	4 itens
	Oportunidades de Aprendizagem	5 itens
Qualidades do Supervisor	Clareza das Instruções do Supervisor	4 itens
	Treino Proporcionado pelo Supervisor	4 itens
	<i>Feedback</i> do Supervisor	4 itens
	Suporte e Encorajamento do Supervisor	7 itens

Nota. Adaptado, Gamboa (2011)

Este instrumento de análise quantitativa está organizado em duas partes: uma primeira, onde se procura avaliar a qualidade do estágio em cinco dimensões psicossociais gerais, tais como a autonomia, o *feedback* dos colegas, o suporte social, a variedade nas tarefas e as oportunidades de aprendizagem; e uma segunda, em que nos remete para a apreciação das qualidades do Supervisor do Estágio (clareza das instruções, treino proporcionado, *feedback* e suporte e encorajamento).

A resposta é feita através de uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos, na qual o 1 significa discordo bastante e o 5 corresponde a concordo bastante, sendo que a pontuação mais elevada corresponde a uma maior qualidade percebida do estágio.

Neste trabalho, ao avaliar a qualidade do estágio, foram apenas utilizadas as dimensões preditoras da satisfação com o estágio e com a sua utilidade percebida (Gamboa et. al., 2016). Consequentemente, foram utilizadas as dimensões: suporte social (4 itens), variedade de tarefas (4 itens), oportunidades de aprendizagem (5 itens) e suporte e encorajamento do supervisor (7 itens). A justificação para a não aplicação da escala na sua totalidade prende-se com a extensão da própria escala (40 itens). Por forma a não tornar o questionário exaustivo, optou-se por avaliar apenas a parte da qualidade do estágio e o suporte do supervisor.

O contexto da aplicação deste instrumento foi o meio académico universitário por corresponder à fase de carreira académica com maior proximidade da realidade do estágio.

4.4.4. Escala de Empregabilidade Percebida

O construto da Empregabilidade Percebida foi avaliado com recurso à Escala de Empregabilidade (versão para estudantes universitários), inicialmente desenvolvida por Rothwell, Herbert e Rothwell (2008), tendo sido posteriormente traduzida e validada para a população universitária portuguesa por Gamboa, Paixão e Rothwell (2015).

Trata-se de um instrumento composto por 16 itens, com a finalidade de avaliar a empregabilidade percebida dos alunos do ensino superior. Os participantes devem responder numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos (1 discordo bastante, 5 concordo bastante) indicando qual o nível que melhor os descreve. Tal como no original (e.g., Rothwell et al., 2008), a versão portuguesa também é constituída por duas dimensões: Empregabilidade Interna, que se relaciona com as percepções dos estudantes relativamente aos seus atributos internos, competências, compromisso com o estudo e ambição, sendo representada pelos itens 7b (ex.: “Tenho as competências e as aptidões que os empregadores estão à procura”), 8a e 8b; e pela Empregabilidade Externa, que por sua vez, se refere fatores ligados à reputação da instituição em que se encontram a estudar, aos níveis de procura de profissionais da sua área de estudos e à relevância que as entidades empregadores atribuem ao curso em que o aluno se encontra. Esta dimensão é composta pelos itens 2a, 2b, 3a, 3b, 5b e 6b (ex.: “Os empregadores estão muito interessados em empregar diplomados da minha universidade”), (Gamboa et al. 2016).

4.5. Procedimentos de Análise de Dados

Para o tratamento dos dados recolhidos, utilizou-se o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 27 e 28 para Windows.

Após uma breve análise da Base de Dados do Questionário, previamente trabalhado antes de ser importado para o programa SPSS. Verificou-se que havia pelo menos uma pessoa que tinha respondido duas vezes ao questionário, pelo que teve de ser eliminada a sua participação neste estudo.

Após estabelecida a condição de incluir neste estudo apenas indivíduos até aos 40 anos de idade, inclusive, eliminaram-se cerca de 7 participantes com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos de idade. Concluímos assim que, a amostra final ficou com 237 participantes ($n = 237$).

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão). De seguida, foi analisada a consistência interna, de cada uma das escalas e foram analisadas as correlações entre as variáveis. Para testar as hipóteses enunciadas, utilizou-se o Teste da Anova *One-Way*, Regressão Linear Simples e análise de mediação através do *Process*, utilizando o Modelo 4 (Hayes, 2013)

5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS

5.1. Caracterização da Amostra

Responderam ao questionário um total de 237 inquiridos. A média de idades foi de 25.5 anos, variando entre um mínimo de 20 e um máximo de 38 anos, tal como observado na Tabela 4.

Tabela 4

Idade

	Mínimo	Máximo	<i>n</i>	Média	Desvio Padrão
Idade	20	38	237	25.5	3.5

Nota. $n = 237$

A maioria era do género feminino (82.3%), já tinham concluído os estudos (52.7%), era licenciada (47.7%), não pretendia continuar os estudos (53.2%) e já tinha realizado o estágio

(73.4%). Destes, quase metade (41.2%) realizaram estágios curriculares, conforme demonstra a seguinte Tabela (Tabela 5).

Tabela 5

Caracterização Sociodemográfica

		<i>n</i>	%
Género	Feminino	195	82.3
	Masculino	41	17.3
	Outro: Não Binário	1	0.4
Finalista	Não, ainda me encontro a estudar	24	10.1
	Não, já concluí os meus estudos	125	52.7
	Sim, de Doutoramento	1	.4
	Sim, de Licenciatura	43	18.1
	Sim, de Mestrado	44	18.6
Habilitações (último grau de ensino concluído)	Ensino Secundário	68	28.7
	Licenciatura	113	47.7
	Mestrado	54	22.8
	Doutoramento	2	.8
Pretende Continuar os Estudos	Não	126	53.2
	Sim	41	17.3
	Talvez mais tarde	70	29.5
Realização de Estágio	Não	63	26.6
	Sim	174	73.4
Tipo de Estágio	Académico	34	13.6
	Curricular	103	41.2
	Extracurricular	38	15.2
	Profissional	75	30.0

Nota. A amostra contempla cerca de 237 inquiridos (n = 237).

5.2. Análise dos Dados e Resultados

5.2.1. Confiabilidade

O conceito Confiabilidade consiste na capacidade da medida reproduzir os mesmos resultados nas mesmas condições. Para um instrumento ser válido, tem de ser confiável. Por

outras palavras, a confiabilidade diz respeito à consistência interna da medida/escala utilizada para o estudo.

A consistência interna dos instrumentos de investigação usados no presente estudo, é analisada através do coeficiente de consistência interna, o designado Alfa de Cronbach, que permite avaliar a consistência interna dos itens das variáveis nas suas subescalas. A Tabela 6 apresenta os dados relacionados com os construtos em estudo:

Tabela 6

Consistência Interna

	Cronbach's Alpha	Número de Itens
Inventário da Qualidade do Estágio		
Suporte Social	.757	4
Variedade de Tarefas	.763	4
Oportunidades de Aprendizagem	.767	5
Suporte e Encorajamento	.745	7
Autoeficácia na Transição para o Trabalho		
Autoeficácia na Adaptação ao Trabalho	.759	13
Autoeficácia na Regulação Emocional	.758	9
Autoeficácia na Procura de Emprego	.761	11
Escala da Empregabilidade Percebida		
Empregabilidade Interna	.757	3
Empregabilidade Externa	.790	5

Nota. Amostra de 237 participantes (n = 237)

Conforme podemos observar na anterior tabela, a consistência interna de cada uma das subescalas das variáveis em estudo, apresentam valores entre .745 a .790, interpretando-se como valores medianos de consistência interna. Segundo Marôco (2007), valores compreendidos entre .70 a .80 são classificados como resultados de consistência interna média.

O valor mínimo destacado é o do Suporte/Encorajamento, da escala do Inventário da Qualidade do Estágio, $\alpha = .745$, e o valor máximo o da Empregabilidade Externa, da Escala da Empregabilidade Percebida, com o valor de $\alpha = .790$, conforme pode ser observado na tabela acima.

5.2.2. Estatísticas Descritivas

As estatísticas descritivas relativas às variáveis em estudo, podem ser observadas na Tabela 7. Nelas estão indicados os valores referentes a tendência central (média), de dispersão (mínimo, máximo, desvio-padrão).

Outros valores referentes a dados sociodemográficos, podem ser analisadas nas Tabelas 4 e 5. Quanto à variável Género, o mais predominante é o Feminino, com 195 participantes, representando 82,3% da amostra ($n=237$). Já o género Masculino representa 17,3% da mesma amostra, sendo um total de 41 participantes. Destacamos “Outro” participante, em que se assumiu como sendo “Não binário”, pelo que representa 0,4% da amostra.

Em relação à vertente da realização ou não de estágio, verifica-se que 174 participantes realizaram estágio, representando 73,4% da amostra, e 26,6% não realizou estágio (63 participantes).

Nas Habilitações Literárias, a saliência incide sobre a Licenciatura, representando 47,7% (com cerca de 113 participantes). Em segundo lugar, temos o Secundário com 28,7% de representatividade, de seguida o Mestrado com 22,8% e por último, o Doutoramento com duas participações (0,8%). Destacamos ainda que a maior parte da amostra já terminou os seus estudos (cerca de 125 participantes).

Tabela 7

Estatísticas Descritivas das Escalas AETT, EP e IQE

	Realização de Estágio	<i>n</i>	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
AETT (Total)	Não	63	4.69	.62	3.63	5.92
	Sim	174	4.71	.71	2.74	6.00
	Total	237	4.71	.69	2.74	6.00
AEPE	Não	63	4.21	.76	3.00	6.00
	Sim	174	4.26	.92	1.58	6.00
	Total	237	4.25	.88	1.58	6.00
AERE	Não	63	4.66	.83	3.13	6.00
	Sim	174	4.69	.92	2.13	6.00
	Total	237	4.68	.89	2.13	6.00
AEAT	Não	63	5.21	.63	3.50	6.00
	Sim	174	5.19	.70	2.33	6.00
	Total	237	5.20	.68	2.33	6.00
EP (Total)	Não	63	3.69	.55	2.67	4.87
	Sim	174	3.68	.58	1.95	5.00
	Total	237	3.68	.57	1.95	5.00
EP Externa	Não	63	3.57	.70	2.00	5.00
	Sim	174	3.60	.72	1.55	5.00
	Total	237	3.59	.71	1.55	5.00
EP Interna	Não	63	3.80	.53	2.83	5.00
	Sim	174	3.75	.57	2.00	5.00
	Total	237	3.77	.56	2.00	5.00
IQE (Total)	Não	-	-	-	-	-
	Sim	174	3.94	.65	1.36	5.00
	Total	174	3.94	.65	1.36	5.00
S/E	Não	-	-	-	-	-
	Sim	174	3.82	.85	1.29	5.00
	Total	174	3.82	.85	1.29	5.00
SS	Não	-	-	-	-	-
	Sim	174	4.02	.77	1.50	5.00
	Total	174	4.02	.77	1.50	5.00
VT	Não	-	-	-	-	-
	Sim	174	3.97	.86	1.00	5.00
	Total	174	3.97	.86	1.00	5.00
OA	Não	-	-	-	-	-
	Sim	174	3.95	3.97	.86	5.00
	Total	174	3.95	3.97	1.00	5.00

Notas. AETT – Autoeficácia na Transição para o Trabalho; AE – Autoeficácia; PE – Procura de Emprego; RE – Regulação Emocional; AT – Adaptação ao Trabalho; EP – Empregabilidade Percebida; IQE: Inventário da Qualidade do Estágio; S/E: Suporte e Encorajamento; SS: Suporte Social; VT: Variedade de Tarefas; AO: Oportunidades de Aprendizagem; N – Amostra.

5.2.3. Correlações entre Variáveis

Para verificar as associações entre as variáveis foi realizado o teste de correlação de Pearson, sendo que o coeficiente (r) varia de -1 a 1. O sinal indica a direção positiva ou negativa do relacionamento entre as variáveis em estudo, e o valor sugere a força da relação entre as mesmas, podendo ser interpretados conforme consta na Tabela 8 (Bryman & Cramer, 2003).

Tabela 8

Coeficiente de Correlação de Pearson

Valor da Correlação	Classificação
> .75	Correlação muito forte
.50 - .75	Correlação forte
.25 - .50	Correlação moderada
< .25	Correlação fraca

Nota. Fonte: Adaptado, Bryman & Cramer (2003)

De seguida segue a Tabela 9 com todas as relações estabelecidas entre todas as variáveis em estudo.

Tabela 9

Correlações de Pearson entre as Variáveis AE; EP e IQE e Realização de Estágio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Estágio													
2. Empregabilidade Percebida (Total)	-.008												
3. Autoeficácia na Transição para o Trabalho (Total)	.013	.350**											
4. Inventário da Qualidade do Estágio (Total)	.a	.210**	.277**										
5. Empregabilidade Percebida Externa	.020	.916**	.183**	.102									
6. Empregabilidade Percebida Interna	-.041	.861**	.476**	.293**	.583**								
7. Autoeficácia na Procura de Emprego	.024	.272**	.886**	.189*	.133*	.381**							
8. Autoeficácia na Regulação Emocional	.015	.321**	.893**	.207**	.189**	.410**	.725**						
9. Autoeficácia na Adaptação ao Trabalho	-.011	.291**	.722**	.327**	.136*	.416**	.452**	.465**					
10. Suporte/Encorajamento	.a	.285**	.329**	.771**	.181*	.346**	.294**	.252**	.290**				
11. Suporte Social	.a	.144	.273**	.765**	.112	.149*	.243**	.184*	.275**	.669**			
12. Variedade de Tarefas	.a	.118	.142	.851**	.015	.218**	.033	.122	.231**	.430**	.437**		
13. Oportunidades de Aprendizagem	.a	.116	.139	.795**	.017	.211**	.035	.101	.246**	.346**	.355**	.829**	

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$; **. A correlação é significativa no nível .01 (2 extremidades); *. A correlação é significativa no nível .05 (2 extremidades); a. Não é possível calcular porque pelo menos uma das variáveis é constante.

Com base na análise da Tabela 9, é possível verificar a existência de correlações significativas entre algumas variáveis. Importa destacar para as correlações positivas, com forte grau de magnitude e com nível de significância estatisticamente significativo, em relação aos valores totais.

No que respeita à primeira variável da Tabela 9, a realização ou não de estágio, verifica-se que não existem relações significativas com nenhuma das restantes variáveis. Verificamos, no entanto, que existem correlações entre a qualidade do estágio realizado e as principais variáveis em estudo, nomeadamente com a Empregabilidade Percebida (Total), com um valor de $r = .210^{**}$, $p < .01$, sendo um valor fraco, mas significativo, segundo a tabela de Bryman & Cramer (2003). Na correlação entre a Qualidade do Estágio (Total) e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho (Total), o valor encontrado é moderado e significativo, $r = .277^{**}$, $p < .01$.

De salientar também a correlação entre a Empregabilidade Percebida (Total) e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho (Total), com um valor de $r = .350^{**}$, $p < .01$, um valor considerado moderado e significativo.

5.2.4. Testar as Hipóteses

De forma a testar as hipóteses, procedeu-se a algumas análises estatísticas.

H1: Existem diferenças significativas entre os indivíduos que realizaram estágio e os que não realizaram, no que respeita à Autoeficácia na Transição para o Trabalho e à Empregabilidade Percebida.

Primeiramente, começamos com a Hipótese 1, através da análise de variância, também designada por ANOVA. Através dela, é possível verificar se existem diferenças significativas entre conjuntos de médias de várias amostras. Existe a regra que, se o valor de p , resultante da análise de variância da ANOVA for inferior a .05, considera-se que existem diferenças entre as médias das respostas das variáveis em estudo, com valores acima de .05, não existem diferenças significativas entre os grupos e as restantes variáveis.

Tabela 10*ANOVA One-Way - Realização de Estágio*

Variável	Anova One-Way	
	F (Z)	p (sig)
AETT (Total)	.041	.840
AE Procura de Emprego	.135	.713
AE Regulação Emocional	.055	.815
AE Adaptação ao Trabalho	.027	.869
EP (Total)	.014	.906
EP Interna	.091	.763
EP Externa	.387	.535

*Notas. *p < .05**AE – Autoeficácia; AETT – Autoeficácia na Transição para o Trabalho; EP – Empregabilidade Percebida*

Na Tabela 10, tentou-se averiguar se existiam diferenças significativas entre os grupos que fizeram e os que não fizeram estágio, já que na análise de correlações (Tabela 9) pode observar-se que não existiam valores significativos, ($p > .05$), e conclui-se aqui que não existem diferenças entre os grupos para nenhuma das variáveis em estudo: na Autoeficácia na Transição para o Trabalho, nem com a Empregabilidade Percebida, o que leva à conclusão de que esta hipótese não se confirma.

Para testar as Hipóteses 2, 3 e 4, foram feitas Regressões Lineares Simples, cujos resultados podem ser observados na Tabela 11.

Tabela 11*Regressões Lineares Simples*

Hipóteses	Variável Independente	Variável Dependente	R ²	F	B (Coeficiente Não Estandarizado)	β (Coeficiente Estandarizado)	P-Value (Sig)
H2	QE	AETT	.077	14.330	.303	.277	.001
H3	QE	EP	.044	7.896	.185	.210	.006
H4	EP	AETT	.123	32.833	.425	.350	.001

*Nota. *p < .05; QE: Qualidade do Estágio (medido pelo IQE), AETT: Autoeficácia na Transição para o Trabalho; EP: Empregabilidade Percebida.*

H2: A Qualidade do Estágio realizado tem impacto na Autoeficácia na Transição para o Trabalho.

Como mencionado anteriormente, a correlação entre a Qualidade do Estágio (Total) e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho (Total), constatou-se positiva, fraca e significativa ($r = .277^{**}$, $p < .01$). Este mesmo resultado indica que maiores valores no índice de Qualidade do Estágio estão associados a maiores valores nos índices de Autoeficácia na Transição para o Trabalho.

Mais em detalhe, a escala que mede a qualidade do estágio, apresenta os seguintes resultados em termos de correlações de cada uma das suas subescalas ou dimensões: a dimensão “Suporte/Encorajamento” apresenta correlações significativas com todas as dimensões da escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AEPE: $r = .294^{**}$, $p < .01$; AERE: $r = .252^{**}$, $p < .01$; AEAT: $r = .290^{**}$, $p < .01$).

Nas correlações entre as dimensões do IQE (Total) face com as da AETT (Total), verificamos correlações significativas em todas as suas dimensões da AETT (Total): AEPE: $r = .189^{*}$, $p < .05$; AERE: $r = .207^{**}$, $p < .01$ e AEAT: $r = .327^{**}$, $p < .01$.

Já na correlação entre as dimensões da AETT (Total) com as do IQE (Total), apenas destacamos correlações estatisticamente significativas nas dimensões de Suporte/Encorajamento: $r = .329^{**}$, $p < .01$ e sendo a dimensão com valor mais elevado, e Suporte Social: $r = .273^{**}$, $p < .01$, tal como visto na Tabela 12.

De forma a dar mais suporte à sustentação da confirmação da hipótese, recorreu-se à análise de uma regressão linear simples, que conforme pode ser observado na Tabela 14, verificamos a existência de valores significativos, [$F(1,173) = 14.330$, $p < .001$].

Nesta hipótese o efeito preditor apresenta-se como positivo e significativo ($\beta = .277$, $p = .001$) face à variável dependente. Pode-se igualmente observar que 7,7% da variância da AETT (Total) é explicada pela Qualidade do Estágio (Total) realizado. Desta forma, é possível concluir-se que quanto maior a qualidade de estágio, maiores serão os índices de Autoeficácia na Transição para o Trabalho, confirmando-se a Hipótese 2.

H3: A Qualidade do Estágio realizado tem impacto com a Empregabilidade Percebida.

Numa primeira análise, o valor da correlação entre a Qualidade do Estágio (Total) e a Empregabilidade Percebida (Total) apresenta-se como sendo positivo de magnitude fraca e

significativa. O coeficiente de correlação de Pearson ($r = .210$) apresenta um valor significativo ($r = .210^{**}, p < .01$).

Mais destacamos que a dimensão da Empregabilidade Percebida que apresenta maiores níveis de correlação é a da Empregabilidade Interna ($r = .293^{**}, p < .01$). E no IQE (Total), a única dimensão destacada é a do Suporte/Encorajamento ($r = .285^{**}, p < .01$).

Nas dimensões do IQE (Total) na sua interação com as dimensões da Escala de Empregabilidade Percebida (Total), destacamos as seguintes correlações: Suporte/Encorajamento com Empregabilidade Percebida Externa: $r = .181^{*}, p < .05$; Suporte/Encorajamento com Empregabilidade Percebida Interna: $r = .346^{**}, p < .01$. A dimensão Suporte Social tem correlações significativas apenas na dimensão EPI: $r = .149^{*}, p < .05$. Na dimensão Variedade de Tarefas, acontece o mesmo que a dimensão anterior: EPI: $r = .218^{**}, p < .01$. Por fim, temos as Oportunidades de Aprendizagem, onde também vemos apenas uma correlação significativa na dimensão EPI: $r = .211^{**}, p < .01$.

Quanto à análise de regressão linear simples (Tabela 11), podemos observar que o efeito preditor apresenta-se como positivo e significativo ($\beta = .210, p = .006$) face à variável dependente. Pode-se igualmente observar que 3,8% da variância da Empregabilidade Percebida (Total) é explicada pela Qualidade do Estágio (quando realizado), [$F(1,174) = 32.883, p < .006$]. Desta forma, é possível concluir-se que quanto maior a Qualidade de Estágio, maiores serão os índices de Empregabilidade Percebida (Total), confirmando assim a Hipótese 3.

H4: A Empregabilidade Percebida tem impacto na Autoeficácia na Transição para o Trabalho.

Pela análise das correlações verificou-se que as variáveis Empregabilidade Percebida (Total) e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho (Total) apresentam uma correlação positiva, moderada e significativa ($r = .350^{**}, p < .01$).

A EP em relação com as dimensões da AETT, apresenta correlações positivas e significativas em todas as dimensões: AEPE: $r = .272^{**}, p < .01$; AERE: $r = .321^{**}, p < .001$ e AEAT: $r = .291^{**}, p < .01$.

A AETT (Total) com as dimensões da EP também apresentam valores significativos: EPI: $r = .183^{**}, p < .01$; EPE: $r = .476^{**}, p < .01$.

No que toca à análise mais detalhadas das dimensões, focamo-nos primeiramente na relação da escala da EP (Total), a EPE apresenta correlações com todas as dimensões da AETT (Total): AEPE: $r = .133 *$, $p < .05$; AERE: $r = .189 **$, $p < .01$ e AEAT: $r = .136 *$, $p < .05$. assim como também a EPI apresenta correlações significativas com as mesmas dimensões da AETT (Total): AEPE: $r = .381 **$, $p < .01$; AERE: $r = .410 **$, $p < .01$ e AEAT: $r = .416 **$, $p < .01$, sendo que aqui apresentam valores elevados em relação aos outros.

Em relação à análise de regressão linear simples (Tabela 11), observa-se que o efeito preditor e apresenta como positivo e significativo ($\beta = .350$, $p = .001$) face à variável dependente. Pode-se igualmente observar que 12,3% da variância da Autoeficácia na Transição para o Trabalho (Total) é explicada pela Empregabilidade Percebida (Total), [$F(1,236) = 32.833$, $p < .001$]. Desta forma, é possível concluir-se que quanto maior a Empregabilidade Percebida (Total), maiores serão os índices de Autoeficácia na Transição para o Trabalho (Total), confirmando assim a Hipótese 4.

H5: A Empregabilidade Percebida medeia a relação entre a Qualidade do Estágio realizado e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho.

Com o intuito de se testar o efeito mediador da variável Empregabilidade Percebida na relação entre a Qualidade do Estágio realizado e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho, procedeu-se à escolha do Modelo 4 e respetivos processos de mediação na parte de Regressões, através do *Process V4.0*, desenvolvida por Hayes (2013), utilizando o método de *Bootstrap* que analisa os intervalos de confiança de 95% (CI) com 5.000 amostras de *bootstrap* (Shrout & Bolger, 2002). Segundo referem Muller Prado e colaboradores (2014), o método de *bootstrap* “gera uma representação empírica da distribuição da amostra, ao tratar o tamanho da amostra como uma representação da população, só que em menor escala. Pelo procedimento de reamostragem, com reposição, e repetidas vezes, uma nova amostra é formada a cada reamostragem. Uma vez que a reamostragem é feita, os caminhos *a* e *b* são estimados e o produto de ambos é calculado.

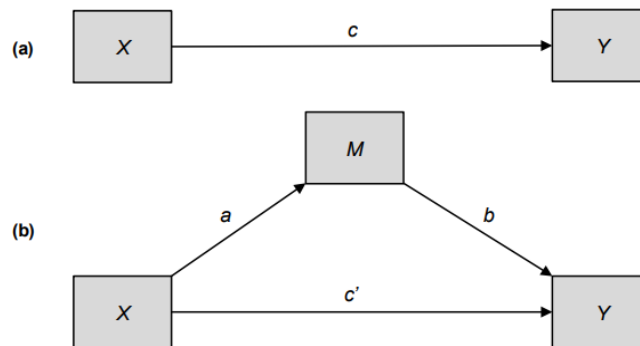
A mediação explica em que medida a variável independente (X) afeta a variável dependente (Y), mediada por uma terceira variável (M) que explica o mecanismo pelo qual X influencia Y.

Existem dois caminhos distintos pelos quais a variável X influencia a Y. As letras que explicam esses caminhos, designadas por *a*, *b*, *c* e *c'* representam o efeito correspondente a cada uma das relações que integram o Modelo 4 de Hayes (2013).

Ao realizar-se o teste empírico do referenciado modelo de mediação simples, devem ser considerados os efeitos diretos (impacto de X em Y, com mediação, designado por c') e indiretos (a multiplicação de a [impacto de X em M] e b [impacto de M em Y]), bem como o efeito total (impacto de X em Y, sem mediação) do modelo. A Figura 10 explica tudo o que foi anteriormente descrito:

Figura 10

Modelo Conceptual de Mediação Simples



Nota. Fonte: Hayes (2013)

Como variável preditora (X) selecionou-se a Qualidade do Estágio, como variável dependente (Y) a Autoeficácia na Transição para o Trabalho e como mediadora (M) a Empregabilidade Percebida.

Em sentido figurado, dividimos, tal como na figura anterior, o nosso esquema de investigação.

Numa primeira análise, observamos a relação entre a variável X em Y, conforme demonstra a seguinte figura (Figura 11), que representa c , designado como Efeito Total:

Figura 11

Relação entre a Variável X em Y (Efeito Total)

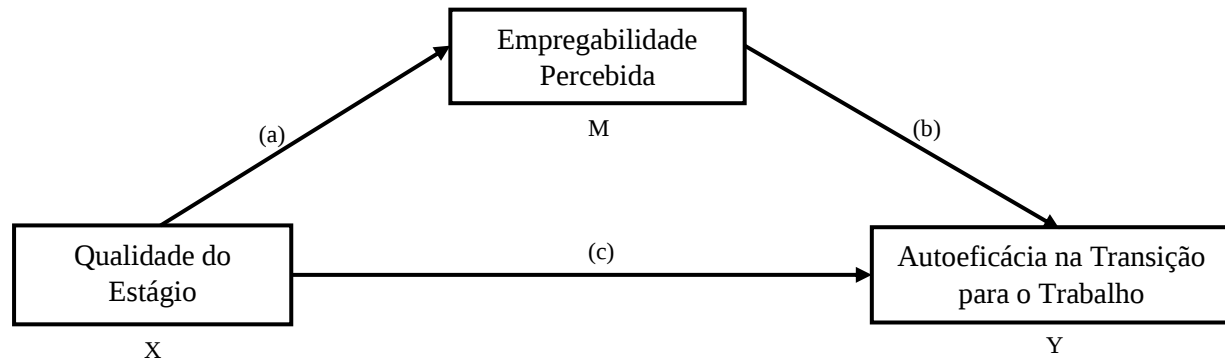


Nota. Elaboração Própria

De seguida, segue-se o modelo completo (Figura 12):

Figura 12

Relação entre as Variáveis (Modelo Completo)



Nota. Elaboração Própria

Como já anteriormente analisado (H2) verifica-se o efeito preditor da Qualidade do Estágio em relação à Autoeficácia na Transição para o Trabalho o que significa que o efeito direto é positivo e significativo, concluindo-se que quanto maior a qualidade de estágio, maiores serão os índices de Autoeficácia na Transição para o Trabalho. De seguida, incluiu-se no modelo a Empregabilidade Percebida como variável mediadora, como mostra a figura anterior (Figura 12). De acordo com a mesma, o efeito total representado pela trajetória entre a Qualidade do Estágio e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho, com a Empregabilidade Percebida, foi positivo e significativo ($b = .3030$, $SE = .0800$, $p = .0002$).

Com a inclusão da variável mediadora no modelo, o efeito indireto representado pela trajetória entre Qualidade do Estágio e a Empregabilidade Percebida ($b = .1848$, $SE = .0658$, $p = .0055$), e o valor da trajetória entre a Empregabilidade Percebida e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho foi ($b = .3759$, $SE = .0885$, $p = .0000$), ambos valores significativos. Além disso, é importante notar que quando a Empregabilidade Percebida foi adicionada na equação, o efeito direto da Qualidade do Estágio na Autoeficácia na Transição para o Trabalho diminuiu ($c' = .2335$).

Estes resultados indicam que a Empregabilidade Percebida medeia parcialmente a relação entre a Qualidade do Estágio e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho. Esta mediação é

parcial, uma vez que com a inclusão da variável mediadora, o poder preditivo da Qualidade do Estágio sobre a Autoeficácia na Transição para o Trabalho diminuiu, mas continuou significativo.

Para confirmar a significância do poder mediador da Empregabilidade Percebida na relação entre a Qualidade do Estágio e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho, recorreu-se ainda à análise dos valores dos intervalos de confiança do efeito indireto (Tabela 12), verificando-se que estes excluem o zero, indicando a significância do efeito mediador da Empregabilidade Percebida.

Tabela 12

Efeito Mediador da Empregabilidade Percebida na relação entre a Qualidade do Estágio e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho

	95% IC					
	Efeito	Erro	<i>t</i>	Sig (<i>p</i>)	IC Inferior	IC Superior
Efeito Total	.303	.080	3.79	.000	.145	.461
Efeito Direto	.233	.078	2.991	.003	.079	.368
Efeito Indireto <i>a</i> (IQE-EPT)	.185	.066	2.810	.005	.056	.315
Efeito Indireto <i>b</i> (EPT-AETTT)	.376	.089	4.246	.000	.201	.551

Notas: ** $p < .01$

Efeito total ($c = X \rightarrow Y$)

Efeito Direto ($c' = X \rightarrow Y$, com mediação)

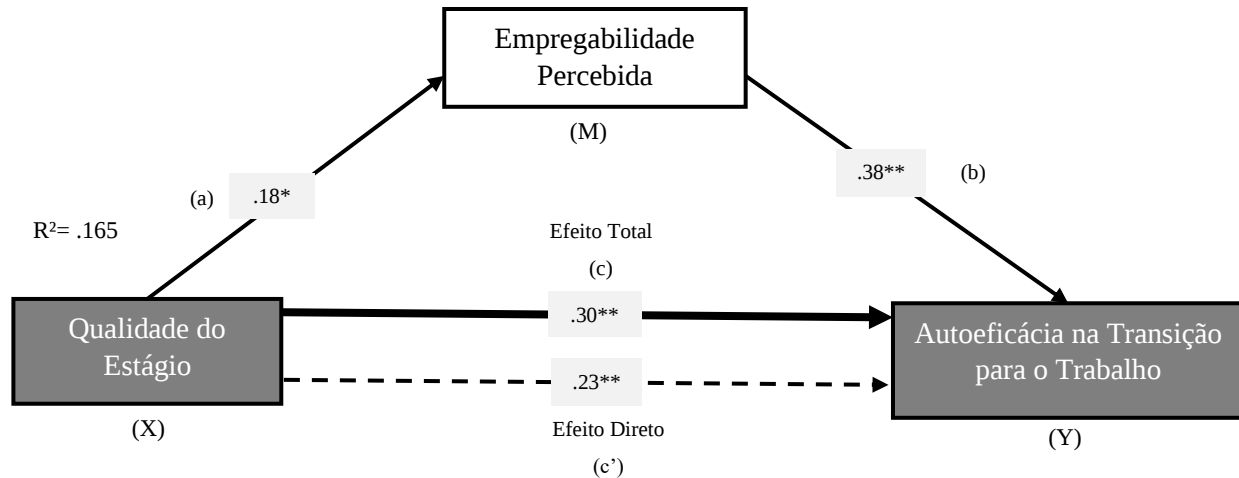
Efeito Indireto ($a*b$: $a (X \rightarrow M)$; $b [M \rightarrow Y]$): *Efeito Indireto a* (relação entre IQE e EPT); *Efeito Indireto b* (relação entre EPT-AETTT)

IQE – Inventário da Qualidade do Estágio; *EPT* – Empregabilidade Percebida (Total); *AETTT* – Autoeficácia na Transição para o Trabalho (Total)

A Figura 13 demonstra em síntese, os valores conseguidos na análise, tendo em conta os efeitos encontrados na mediação.

Figura 13

Modelo de Mediação entre Qualidade do Estágio e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho, mediado pela Empregabilidade Percebida (H4)



Nota. Elaboração Própria

Em suma, para o efeito de mediação ser significativo, o valor do efeito indireto (relação entre X e Y) tem de ser significativo, na medida em que tem de estar inscrito no intervalo de confiança. Neste caso, os valores são $IC = [.0165, .1220]$, o que nos leva à conclusão de que a mediação é significativa, uma vez que o valor de zero não está incluído, ($b = .0636$, $SE = .0270$, 95%, $CI [.0165, .1220]$, $p < .01$).

Podemos então concluir que, a Empregabilidade Percebida explica parcialmente o efeito entre a Qualidade do estágio realizado e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho, confirmando a Hipótese 5.

6. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente estudo tem como objetivo compreender o papel da Empregabilidade Percebida na relação entre a Qualidade do Estágio (quando realizado) e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho, sob o ponto de vista de indivíduos diplomados do Ensino Superior.

Serão agora interpretados os resultados à luz de outras referências já estudadas por outros investigadores e diversas teorias revistas na literatura existente.

Na análise da primeira Hipótese enunciada deste estudo: “Existem diferenças significativas entre os indivíduos que realizaram estágio e os que não realizaram, no que respeita à Autoeficácia na Transição para o Trabalho e à Empregabilidade Percebida.”, verificamos que não existem diferenças significativas entre os grupos, quer com a realização de estágio, quer sem a realização do mesmo, ou seja, a hipótese não se verifica.

Estes resultados não coincidem com as conclusões do estudo feito por Vieira, Caires e Coimbra (2011), onde foram encontradas diferenças significativas entre quem realizou e não realizou estágio, no que diz respeito à variável de Autoeficácia na Transição para o Trabalho (Total). Neste estudo, os autores concluem que o estágio proporcionou ganhos em termos do sentimento de confiança do estudante finalista face à sua capacidade para serem bem-sucedidos na realização de tarefas durante a procura de emprego, no seu desempenho enquanto trabalhadores e na adaptação ao próprio trabalho. Mais destacam que uma das principais fontes de autoeficácia é a experiência positiva vivenciada do próprio estágio, ajudando na exploração vocacional dos jovens e sendo uma via de articulação entre o espaço formativo e o espaço profissional, contribuindo assim para o sucesso na transição para o trabalho.

Tendo em conta os resultados alcançando no presente estudo, chega-se à conclusão de que para que haja aumento nos índices de Autoeficácia na Transição para o Trabalho e de Empregabilidade Percebida, não é suficiente apenas fazer estágio, terá que existir qualidade no estágio realizado. Para justificar este último argumento, podemos observar na Tabela 9, as correlações positivas e significativas entre as subescalas do Inventário da Qualidade do Estágio e as restantes variáveis em estudo: verificamos que o Suporte/Encorajamento evidencia correlações significativas com todas as variáveis e respetivas subescalas. Isto porque, o suporte e encorajamento evidenciam-se como sendo relevantes, uma vez que, o suporte que é prestado aos jovens estagiários, bem como o encorajamento para a execução de tarefas de trabalho durante o estágio, vai levar a um aumento na motivação dos jovens. Uma vez que um supervisor é visto como um mentor, sendo a pessoa que aconselha ou ensina, é importante a supervisão também para garantir uma maior qualidade no estágio. Uma outra subescala do Inventário da Qualidade do Estágio, designada por Suporte Social, apresenta também correlações significativas com todas as variáveis, com exceção da Empregabilidade Percebida (Total) e com a subescala Empregabilidade Externa. O Suporte Social mostra-nos a relevância do papel e acompanhamento dos professores que acompanham os estágios dos seus alunos, bem como dos supervisores do estágio, no que

concerne ao desenvolvimento vocacional do jovem e na facilitação da sua integração em processos de transição, como é o caso do contexto de estágio (Camacho, 2013).

Outras subescalas da referida escala (Inventário da Qualidade do Estágio), com nome de Variedade de Tarefas e Oportunidades de Aprendizagem apresentam as mesmas correlações significativas, com a subescala Empregabilidade Externa, Autoeficácia na Procura de Emprego e na Regulação Emocional. Em relação à Variedade de Tarefas, o estágio proporciona na sua execução um conjunto de atividades, de modo a que o estagiário possa usar diferentes capacidades, saberes ou competências (Gamboa, 2011). Já as Oportunidades de Aprendizagem, diz respeito ao vasto leque de novas oportunidades de aprendizagem em contexto de trabalho, no qual o estagiário poderá aprender e se evidenciar em algumas tarefas.

Gamboa (2011) refere que as oportunidades de tarefas representam a faceta mais fortemente associada com a qualidade global das experiências de trabalho (Van Vianen e colaboradores, 2008). Assim, quando nos referimos às oportunidades de aprendizagem, estamos a considerar em que medida o estágio proporcionou condições para a transferência e integração de conhecimentos e, consequentemente, para o desenvolvimento de competências socioprofissionais relevantes. Para Van Vianen et al. (2008) são os desafios encontrados que melhor contribuem para as aprendizagens realizadas no contexto de trabalho, sendo consideradas desafiantes aquelas atividades que são novas, exigentes, que quebram a rotina, e fazem um forte apelo às competências e à determinação dos indivíduos. De certa maneira, as experiências desafiantes estão na base da aprendizagem porque, ao contrariarem as rotinas, testam e põem à prova as competências já adquiridas, envolvem a responsabilidade pela execução das tarefas e, nesse sentido, promovem também a autorregulação do próprio processo de aprendizagem. (p.257)

Em suma, conforme refere Gamboa (2011), a prática prolongada de vários tipos de tarefas, irá permitir um enriquecimento do seu repertório e uma melhoria no seu desempenho, através das relações que vai estabelecendo entre o conhecimento inicial e os desafios introduzidos pelas novas tarefas.

Estas variáveis tornam a experiência de estágio mais enriquecedora, destacando os seus contributos para um melhor desenvolvimento psicológico e vocacional. Destacando ainda que, o suporte social, variedade de tarefas e as oportunidades de aprendizagem fomentam uma melhor

propensão para maiores níveis de confiança, o que é muito importante para os jovens, neste período transitório entre o mundo académico e o mercado de trabalho.

Num outro estudo conduzido por Gamboa, Paixão, Lemos e Paixão (2016), acerca da qualidade da experiência de trabalho (estágios):

(...) a noção de qualidade da experiência de trabalho remete-nos especificamente para os conteúdos de um determinado posto de trabalho e para o tipo de tarefas e de atividades que os indivíduos desempenham no seu local de trabalho (e.g., Van Vianen, De Pater & Preenen, 2008). Em termos globais, um posto de trabalho é considerado de elevada qualidade quando oferece diversas oportunidades de aprendizagem, encoraja a responsabilidade, promove o desenvolvimento de competências profissionais e o estabelecimento de relações sociais de apoio e de suporte. Assim, e de acordo com esta definição, será importante lembrar que, no essencial, a qualidade das experiências de trabalho está associada à riqueza das aprendizagens realizadas pelos alunos e à reflexão que estes fazem a propósito das mesmas (p.96).

Ainda no referenciado estudo, destaca-se também a ideia de que as Instituições de Educação e Formação de jovens garantem a qualidade dos processos de aprendizagem sublinhando a importância da qualidade da experiência de estágio nos níveis de satisfação e na utilidade que os alunos reportam relativamente à sua atividade curricular, sendo esta um momento crucial do processo de transição entre a escola e o mundo do trabalho. “Por conseguinte, assegurar a qualidade dos processos de formação em contexto de trabalho, o designado estágio, sobretudo através dos processos de supervisão e das oportunidades de aprendizagem proporcionadas, irá favorecer indiscutivelmente a consolidação das competências técnicas e relacionais necessárias ao exercício profissional.” (citado por Gamboa et al., 2016, p.102). Conclui-se assim que de facto a qualidade do estágio importa, (e não só a existência do mesmo), e que a intervenção dos supervisores de estágio e dos próprios professores orientadores é também crucial para a motivação dos jovens estudantes, neste importante processo transitório do mundo académico para o mercado laboral.

Para além da questão da qualidade do estágio, outras possíveis razões que podem estar na origem das diferenças não significativas entre os que fizeram e não fizeram estágio como a própria personalidade dos jovens face a novos desafios, o facto de poderem sentir desconforto ou mesmo não ter confiança neles próprios; a motivação dos mesmos; o facto de lhes ser atribuído um

supervisor de estágio que não reúna os requisitos para orientar o estágio e prestar o apoio necessário ao jovem; a falta de interesse do próprio estudante na realização de estágio; a sua não preparação para enfrentar ainda um panorama real de contexto de trabalho; querer prosseguir os estudos até se sentir confiante e capaz de ingressar numa experiência de trabalho, entre outros fatores individuais e contextuais.

Uma nota pertinente, segundo Alves (1997), é a ausência de experiências de trabalho, em determinados percursos de ensino, que tem sido apontada como um dos maiores bloqueios aos processos de transição dos jovens para o mercado de trabalho, porque escolariza a aprendizagem e dificulta o seu reconhecimento e valorização por parte dos empregadores (Gamboa et al., 2016). Dai concluir-se que a realização de estágio é relevante, mas, terá de existir qualidade no mesmo para que de facto existam diferenças significativas.

No segundo momento do modelo conceptual deste estudo, confirmou-se a hipótese testada de que a Qualidade do Estágio realizado tem impacto na Autoeficácia na Transição para o Trabalho, que nos leva a deduzir que havendo qualidade no estágio, os índices de Autoeficácia na Transição para o Trabalho aumentam. Estes resultados encontram-se em linha com a literatura existente, nomeadamente, num estudo realizado por Vieira et al. (2011), em que é dado ênfase ao facto do estágio poder ser considerado como uma atividade privilegiada de exploração vocacional, dada a sua ligação ao mercado de trabalho, potenciando um maior conhecimento de si mesmo e do mundo do trabalho. O estágio atua assim como uma fonte de autoeficácia, uma vez que viabiliza experiências de aprendizagem direta, mas também a aprendizagem por observação. Também num estudo desenvolvido por Mortimer e colaboradores (2007), dá-se ênfase à ideia de que, os jovens consideram a experiência de trabalho com qualidade, quando se sentem competentes no ambiente de trabalho, quando se promove o seu envolvimento psicológico valorizando os seus interesses, quando se envolvem em relações positivas e cooperativas com os seus colegas de trabalho, e quando lhes são oferecidas experiências de trabalho gratificantes e significativas.

Num outro estudo empírico conduzido por Camacho (2013), verificou-se que, aspetos como a autonomia, suporte social e feedback do supervisor, variedade de tarefas e as oportunidades de aprendizagem são dimensões relevantes que contribuem para uma maior qualidade do estágio, logo, fomentam maiores níveis de confiança tornando a experiência de estágio mais enriquecedora. Gamboa (2011), Kracke (2002) e Silva, (2013), comprovaram também que estas variáveis tornam

a experiência de estágio mais enriquecedora, e destacam os contributos para o desenvolvimento psicológico e vocacional. No que concerne ao suporte social, destaca-se a pertinência do papel e do acompanhamento dos professores e supervisores no desenvolvimento vocacional do jovem, e mesmo na facilitação da sua integração em processos de transição como é o caso do contexto de estágio.

Uma outra referência, é a pertinência do Modelo de Aprendizagem Experiencial de David Kolb, no qual se defende que, através das experiências de trabalho, o desenvolvimento da maturidade intelectual é promovido. E com o acompanhamento que o jovem recebe durante o estágio, tanto por parte da entidade académica, quer por parte dos supervisores do seu local de estágio, é possível aumentar os níveis de confiança acerca do que está a fazer e, conseqüentemente, aprender. A supervisão de um estágio é considerada um fator que impele ao estágio uma maior autenticidade e valor para o estudante. Este é um processo importante para um recém-diplomado conseguir culminar o que aprendeu nas suas experiências ao longo da sua carreira profissional (Cabral et al., 2021). Uma vez que a autoeficácia se refere à confiança que o indivíduo tem na sua capacidade em realizar tarefas necessárias para alcançar um determinado fim, podemos concluir que uma vez havendo qualidade no estágio realizado, com o devido acompanhamento dos supervisores e orientadores de estágio destacados das Instituições de Ensino Superior, maiores são os índices de autoeficácia.

O terceiro momento do mesmo modelo de estudo, pauta-se pela confirmação da hipótese que a define, ou seja, que a Qualidade do Estágio realizado tem impacto na Empregabilidade Percebida. Por forma a fazer o paralelismo com a literatura, podemos mencionar que aqui apenas entram em destaque os jovens que quiseram fazer estágios, com o objetivo central de garantir a sua empregabilidade, ou seja, o estágio apresenta-se como um elo de ligação ao mercado de trabalho, elevando assim naturalmente os níveis de empregabilidade percebida. Tal como Cabral et al. (2021) referem, independentemente do tipo de estágio que os jovens escolhem, estas atividades acabam por ter um papel imersivo no mundo laboral, sendo expectável que tal imersão se reflita numa maior facilidade em assegurar a sua empregabilidade final. Como vimos anteriormente, para que haja qualidade no estágio realizado, há que ter em conta o ambiente que se vive na organização e o acolhimento que se faz aos novos colaboradores e/ou estagiários. Importante ainda referir que “A participação em estágios aumenta a visibilidade do estudante para o mercado laboral, na medida

em que atrai potenciais empregadores aquando da análise do seu currículo, diferenciando-o dos outros recém-diplomados” (Cabral et al., 2021, p.181).

Os estágios fornecem uma valiosa experiência de trabalho no mundo real e o aprimoramento das habilidades de empregabilidade leva a uma maior satisfação do aluno no que concerne à sua realização de estágio.

Quando temos o cenário menos positivo, ou seja, programas de estágio mal administrados, estes podem exercer um efeito negativo sobre os alunos na sua empregabilidade. Isto porque: a percepção dos alunos sobre a experiência do estágio e a sua satisfação nessa mesma experiência, poderá influenciar fortemente os resultados do estágio e a sua percepção de empregabilidade (Chen et al., 2018).

O quarto momento, prende-se com a confirmação da hipótese que evidencia a Empregabilidade Percebida tem impacto na Autoeficácia na Transição para o Trabalho. De uma forma geral, todas as correlações entre as variáveis são significativas, inclusive nas subescalas de cada uma delas.

Analisando as dimensões da escala da Empregabilidade Percebida, a que apresenta correlações significativas com a escala da Autoeficácia na Transição para o Trabalho, é a Empregabilidade Interna, uma vez que esta dimensão está associada ao reconhecimento dos atributos individuais relevantes na procura de emprego e no desempenho profissional. Já a dimensão Empregabilidade Externa não surge associada como variável preditora significativa da autoeficácia, uma vez que está ligada a fatores das exigências do mercado de trabalho e ao prestígio da instituição de ensino, precisamente por não se situarem no domínio da agência individual.

Num estudo realizado por Gamboa e colaboradores (2016), com uma amostra de cerca de 391 pessoas, nas quais incluem estudantes e trabalhadores-estudantes, mostra que a empregabilidade percebida assume valores significativos nas suas correlações. Ou seja, no que diz respeito às subescalas da escala da Autoeficácia na Transição para o Trabalho, todos os valores são significativos, com maior destaque na subescala da Autoeficácia na Adaptação ao Trabalho.

Analisando ainda a Teoria Sociocognitiva da Carreira (Lent et al., 1994; Krumboltz & Worthington, 1999), é possível verificar a associação entre empregabilidade percebida e autoeficácia na transição para o trabalho, devendo-se, ao facto de os níveis de empregabilidade

percebida decorrerem de experiências de aprendizagem anteriores proximais (muito diretamente relacionadas) às atividades de procura de emprego.

Em suma, a empregabilidade percebida prediz autoeficácia na transição para o trabalho, uma vez que se relaciona positivamente com a crença que cada jovem tem nas suas capacidades para ultrapassar os obstáculos referentes à sua própria transição para o mercado de trabalho (Gouveia, 2016).

O quinto e último momento do modelo conceptual estudado, remete-nos para a confirmação da hipótese de mediação, onde se verifica que a Empregabilidade Percebida medeia a relação entre a Qualidade do Estágio realizado e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho. Verifica-se assim que o efeito da Qualidade do Estágio na Autoeficácia na Transição para o Trabalho é explicado parcialmente pelo efeito que esta tem na Empregabilidade Percebida. Ou seja, o efeito da Qualidade do Estágio na Autoeficácia na Transição para o Trabalho é feito diretamente, mas também indiretamente através da intervenção da Empregabilidade Percebida.

Como anteriormente foi referenciado, a Qualidade do estágio tem impacto na Autoeficácia na Transição para o Trabalho, e o mesmo se confirma para com a Empregabilidade Percebida. Já os índices de Empregabilidade contribuem também na medida em que causam impacto positivo nos índices de Qualidade do Estágio e na Autoeficácia na Transição para o Trabalho.

Alguns estudos têm vindo a demonstrar que a experiência de estágio tem benefícios significativos no que toca à melhoria da empregabilidade entre os jovens estudantes, e estes afirmam estar mais confiantes na sua empregabilidade, após passarem por esta experiência de trabalho (Chen et al., 2018).

Também podemos destacar que, tendo em conta a teoria de Bandura, na qual expõe que a aprendizagem por observação tem de facto resultado, uma vez que o supervisor de estágio demonstra como se deve proceder em determinadas tarefas, exemplificando, o que vai de encontro à luz da teoria: “quase todas as condutas humanas se aprendem por modelagem”. Em relação à própria autoeficácia, tendo o indivíduo confiança, será determinante para futuras condutas, e o meio envolvente que os rodeiam também vai despoletar essas mesmas condutas ou mesmo retraí-las.

Podemos assim deduzir que, uma boa qualidade de estágio ajuda a que os jovens se sintam motivados, e ao terem feedback dos supervisores e da própria instituição, serão motivos para que

a confiança cresça nos jovens e se lancem a mais desafios, de forma a aumentar os níveis de empregabilidade percebida, conquistando um lugar no mercado de trabalho e sentindo-se mais realizados.

Em suma, podemos afirmar que um estágio que decorre de forma positiva, fará aumentar os níveis de autoeficácia no jovem estagiário, através do incremento dos índices de empregabilidade percebida.

Pela análise dos resultados, podemos retirar como importante conclusão que, é relevante implementar medidas nas empresas, e nas Instituições de Ensino Superior de modo a assegurarem a qualidade dos estágios, bem como o cuidado a ter para com o suporte dado pelos supervisores de estágios, e mesmo com os próprios orientadores dos mesmos. Tal levará a melhores níveis de empregabilidade percebida, culminando para maiores índices de Autoeficácia na Transição para o Trabalho, e por sua vez, levará a uma transição do mundo académico para o mercado laboral com sucesso.

7. CONCLUSÕES

Neste estudo, pretendeu-se averiguar em que medida a Empregabilidade Percebida explica a relação entre a Qualidade dos Estágios realizados e a Autoeficácia na Transição para o Trabalho.

Foi possível verificar que a realização de um estágio por si só não garante um aumento dos níveis de Autoeficácia na Transição para o Trabalho e de Empregabilidade Percebida, por isso apenas acontece caso o estágio realizado seja percebido como tendo qualidade. Inventariámos alguns fatores que podem impactar a qualidade do estágio, como as competências pedagógicas para acompanhar os estagiários, por exemplo, pelo que deve ser feita uma boa seleção no que concerne à escolha dos tutores atribuídos a cada estagiário, pois a escolha de um supervisor de estágio desadequado poderá levar a que os estagiários se sintam desmotivados. Destacou-se, para além do suporte e encorajamento dado pelos supervisores, a variedade de tarefas, de modo a possibilitar o desenvolvimento de competências, as oportunidades de aprendizagem, a autonomia nos projetos desenvolvidos, entre outros, são fatores que fomentam o sentido de responsabilidade, da perceção de empregabilidade e consequentemente, da autoeficácia na transição para o trabalho do estagiário.

Neste estudo, pode-se observar que é através do efeito que a qualidade do estágio tem na empregabilidade percebida que esses níveis de autoeficácia na transição para o trabalho são passíveis de ser aumentados.

O facto de um jovem recém-diplomado se sentir confiante e “empregável”, tendo em conta as habilitações académicas que dispõe, assim como todas as suas competências, irá torná-lo num candidato competitivo, com maior autoestima e provavelmente com uma melhor *performance* nas tarefas que irá desempenhar.

Em suma, se houver um plano de estágio bem estruturado e previamente acordado entre as partes intervenientes do mesmo (Instituições de Ensino Superior, empresa que acolhe o estagiário e o próprio estagiário), existe probabilidade de que a sua integração e experiência seja mais positiva e se traduza numa inserção da próxima geração do mercado de trabalho. E os estágios são sem dúvida uma experiência gratificante para a exploração vocacional, para os jovens poderem aprender com os erros e explorarem os seus horizontes, tudo isto, tendo em conta as diferenças individuais, pois cada caso é um caso e a experiência será sempre diferente.

7.1. Limitações da Investigação

Não podemos deixar de enumerar algumas limitações que compõem o presente estudo.

Inicialmente, pensou-se em analisar uma amostra composta apenas por jovens até aos 30 anos, tendo completado até esse mesmo limite de idade o ensino superior. No entanto, poderiam ter sido incluídas outras faixas etárias, por forma a conseguir uma maior diversidade de perspetivas. Englobando essas faixas etárias, a amostra seria mais alargada, o que poderia tornar os resultados mais representativos e consistentes.

Outro aspeto limitativo, foi o facto de o presente estudo ter sido realizado num único momento temporal, utilizando um design transversal, o que não permite ver se existiam diferenças num estudo feito em dois ou mais períodos temporais.

Sendo uma amostra limitada a Portugal (país onde o presente estudo foi realizado), a generalização dos resultados pode também ser limitada, uma vez que temos só a realidade de um país e não de vários para comparar dados, o que podia tornar o estudo mais interessante e promover sugestões para futuros estudos dentro da mesma temática.

Uma outra limitação encontrada, é a predominância do género feminino na participação deste estudo, que pode não espelhar o universo a estudar.

Também o facto de o questionário ser um pouco extenso, poderá ter influenciado o modo como os participantes responderam. De igual forma, o facto de o questionário ser composto por maior parte de questões fechadas e de carácter obrigatório, pode limitar as respostas dos participantes e ter levantado algumas dúvidas.

Por último, é importante referir que foram ainda recolhidos outros dados, como a escala de Satisfação com o Curso Académico-Profissional, por exemplo, mas por limitação de espaço não puderam ser incluídos nesta dissertação, não descurando a sua relevância para o tema em análise.

7.2. Recomendações para as Práticas de Gestão de Recursos Humanos (GRH)

A temática da transição do mundo académico para o mercado de trabalho é algo muito importante e que merece toda a atenção, nomeadamente para um gestor de recursos humanos. Importa perceber onde as empresas falham para com os estagiários e/ou novos colaboradores, para que haja uma correta adaptação ao mundo laboral.

Uma das práticas de GRH mais importantes, e que por vezes é descurada, é o acolhimento e integração, pois é um momento em que o estagiário tem várias expectativas, e a forma como é recebido e acompanhado pode fazer toda a diferença.

Com este estudo, destaca-se a pertinência da qualidade do estágio realizado, como vetor de extrema relevância para a criação dos níveis de confiança nos jovens, pois estes são o futuro da próxima geração de trabalho. Essa mesma confiança, constrói-se com um processo adaptativo ao contexto laboral que nem sempre é fácil e implica sempre sentimentos de receio, falta de confiança, etc.

Outro ponto relevante, relaciona-se com os tutores destacados para acompanhar os estagiários, que devem ser dotados de competências e vocação para essa mesma tarefa, pois nem todos os profissionais estão capacitados e motivados para este tipo de experiências. No lado menos bom da experiência, poderá fazer com que o estagiário se sinta desmotivado e irá levar à sua não evolução enquanto profissional e posteriormente à não angariação de experiência profissional, sendo um dos requisitos solicitados para qualquer vaga de emprego.

As Instituições de Ensino Superior devem assegurar de que dispõem de todas as ferramentas necessárias para que a formação dos seus alunos seja a melhor, e de forma a corresponder às necessidades do mercado de trabalho, assim como auxiliar no processo de inserção profissional. As universidades devem apostar cada vez mais em cursos ou mesmo em minicursos que façam

com que os jovens e mesmo os já formados de ensino superior, manifestem interesse e queiram complementar ainda mais as suas competências, de modo a se sentirem confiantes ante todos os desafios com que se possam propor no mundo laboral. Atualizar conhecimentos e desenvolver novas competências é sempre uma mais-valia num mundo cada vez mais competitivo e de célere evolução.

Se as Instituições de Ensino Superior tivessem ao longo de todas as licenciaturas um estágio de qualidade, para ajudar os jovens a melhor compreender a matéria e a começar a adquirir experiência profissional, faria com que os índices de empregabilidade percebida subissem, e consequentemente, os de autoeficácia. É de extrema importância que os jovens se sintam confiantes no seu trabalho e cientes de que são bons profissionais, que fizeram a escolha correta, para que se sintam também mais motivados.

7.3. Propostas para Futuros Estudos

Poderia ser interessante efetuar um estudo longitudinal, de forma a avaliar os índices de autoeficácia na transição para o trabalho, assim como os de empregabilidade percebida, em dois momentos distintos: ao iniciar um curso superior e outro no seu término, e averiguar as diferenças entre quem fez e não fez estágios. Poderia também ser interessante, analisar a realidade de outros países, seriam algo interessante de ser observado e ver as diferenças entre cada país e o modo como intervêm neste processo transitório.

Em termos de outras variáveis, existem várias que poderiam ser relevantes estudar como é o caso da temática da Autodeterminação, que tem recebido uma grande quantidade de validação empírica, tendo aplicabilidade em várias áreas, incluindo a do trabalho, abrangendo tipos de motivações, e neste caso com aplicação na população jovem.

Também poderia ser relevante analisar o papel das ditas *Soft Skills*, bem como os comportamentos de procura de emprego, exploração vocacional, adaptação à carreira, entre outras escalas existentes, pois são temáticas interessantes e relevantes para o tema em estudo.

De igual forma e pertinente para a temática da presente dissertação, poderia ser a aplicação do “Inventário de Vivências e Percepções de Estágio”.

Um outro ponto interessante de analisar, seria replicar os estudos da presente dissertação em amostras distintas, com é o caso das diferentes gerações, tais como *Baby Boomers*, *Millennials*, *Centennials*, etc., de forma averiguar se existem diferenças significativas entre eles.

Seria também interessante apurar o que valorizam os jovens recém-diplomados quando procuram um emprego, nomeadamente nas áreas de maior *turnover*, como por exemplo, nas áreas tecnológicas, onde o êxodo para fora do país aparente ser mais frequente.

Uma outra sugestão, poderia ser a criação de um estudo em torno do processo de acolhimento, integração e acompanhamento dos estagiários, por forma a aferir aspetos importantes a ter em conta e onde as organizações poderão perceber as suas áreas de melhoria.

Outras temáticas que também poderiam ser tidas em consideração, seria o *Employer Branding* e a motivação dos jovens para estagiar em determinadas empresas, ou ainda avaliar o *Engagement* para com as empresas nas quais os jovens se inserem e se existe *Commitment* após um período a trabalhar na empresa.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, J.M. (1997). Currículos e programas de ensino secundário. Problemas e perspectivas. Dossier Rumos. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, M. (1997). A teoria cognitiva social de Albert Bandura. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1977a). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Billett, S. (2005). Learning about the World of Work: co - opting school students' paid work experiences. *The Australian Educational Researcher*, 32, 49-66.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2003). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS para windows (3ª Ed.)*. Oeiras: Celta.
- Cabral, S. e Leitão, P. (2021). Estágios. In P. Leitão (Ed.), *Transição entre o Mundo Académico e o Mundo Laboral – Um Mundo de Oportunidades* (pp. 163-182). RH Editora.
- Camacho, P. (2013). *Adaptabilidade de Carreira e Auto-eficácia na Transição ao Trabalho: estudo longitudinal com estudantes finalistas do ensino profissional* [Dissertação de

- Mestrado, Universidade do Algarve]. Sapiencia Repositório da Universidade do Algarve.
<https://sapiencia.ualg.pt/handle/10400.1/6063>.
- Campos, B. P. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos_de Consulta Psicológica*, 9, 5-9.
- Cardoso, J. L., Escária, V., Ferreira, V. S., Madruga, P., & Raimundo, A. (2014).
Employability and higher education in Portugal. *Journal of Graduate Employability*, 17-31.
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/11540?locale=en>.
- Chen, T., Shen, C., & Gosling, M. (2018). Does employability increase with internship satisfaction? Enhanced employability and internship satisfaction in a hospitality program. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, Volume 22, 2018, pp. 88-99.
- Coelho, S. (2012). *Expectativas dos Jovens Licenciados Quanto aos Estágios Profissionais* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório ISCTE-IUL. <https://www.iscte-iul.pt/tese/1007>.
- Comissão Europeia (2018). *O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior*. Comissão Europeia.
- Correia, F. (2011). *Auto-Eficácia na Transição para o Trabalho e Percepção de Barreiras em Alunos do 12.º Ano de Cursos Profissionais* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia]. Repositório UL.
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5076>.
- Costa, C. (2021). Introdução. In P. Leitão (Ed.), *Transição entre o Mundo Académico e o Mundo Laboral – Um Mundo de Oportunidades* (pp. 9-11). RH Editora.
- Coutinho, C. (2011) *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. (2ª edição). Coimbra, Almedina.

- Creed, P., Patton, W., & Prideaux, L.-A. (2007). Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. *Journal of Adolescence*, 30, 377-392.
- de Carvalho, C. F., & Petrich, L. R. (2020). *Uma Introdução À Teoria Social Cognitiva De Albert Bandura*. XVIII Jornada Científica da Univel: equilíbrio e simplicidade da vida. https://www.academia.edu/45290037/Uma_Introdu%C3%A7%C3%A3o_%C3%A0_Teoria_Social_Cognitiva_de_Albert_Bandura.
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2017, 15 de junho). Promoção do sucesso dos alunos nas Instituições de Ensino Superior em Portugal: medidas observadas nos respetivos sítios na internet. DGEEC. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/367/>.
- Direção-Geral do Ensino Superior (DGES, 2021, 05 de outubro). Cursos e Instituições. https://www.dges.gov.pt/pt/pesquisa_cursos_instituicoes?plid=372.
- Farrel, M. (2017), «Time Management», *Journal of Library Administration*, 57(2), pp.215-222.
- Figueiredo, D., (2013). *Estilos de Aprendizagem e Crenças de Autoeficácia em Alunos do Ensino Superior* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior, Ciências Sociais e Humanas]. uBibliorum. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/2661>.
- Fugate, M., & Kinicki, A. J. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(3), 503-527.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational behavior*, 65(1), 14-38.
- Gamboa, V. (2011). O Impacto da Experiência de Estágio no Desenvolvimento Vocacional de Alunos dos Cursos Tecnológicos e Profissionais do Ensino Secundário [Tese de

- Doutoramento, Universidade do Algarve]. Sapiientia Repositório da Universidade do Algarve. <https://sapiientia.ualg.pt/handle/10400.1/1693>.
- Gamboa, V. M., & Paixão, M. P. (2014). A qualidade da experiência de estágio e o desenvolvimento vocacional de estudantes dos cursos tecnológicos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27, 377-387.
- <https://www.scielo.br/j/prc/a/4kdWkjZxNXKD3WShVQNNXxF/abstract/?lang=pt>
- Gamboa, V., Paixao, M. P., & de Jesus, S. N. (2013). Internship quality predicts career exploration of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 78-87.
- Gamboa, V., Paixão, M. P., Lemos, I., & Paixão, O. (2016). A Qualidade do Estágio Prediz Satisfação: Estudo com alunos do ensino secundário profissionalizante. *Omnia*, 5, 93-104.
- Gamboa, V., Paixão, O., & Palma, A. I. (2014). Adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição para o trabalho: O papel da empregabilidade percebida—estudo com estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 133-156.
- Gamboa, V., Paixão, O., Gomes, J., Silva, A., & Bento, P. (2018). Empregabilidade percebida, adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição para o trabalho: Diferenças entre estudantes e trabalhadores estudantes. *Educação, Sociedade E Culturas*, (52), 65-82.
- Godtsfriedt, J., & Santos, C. (2018). competências no ambiente educacional e profissional. *Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura*, 2(1), 38-53.
- Gomes, J. (2016). *Intenções e comportamentos de procura de emprego em finalistas do Ensino Superior: o papel da empregabilidade percebida e da autoeficácia* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. Sapiientia Repositório da Universidade do Algarve. <https://sapiientia.ualg.pt/handle/10400.1/10079>.

- Gomes, J., Gamboa, V., Paixão, O. (2019). Intenções de Procura de Emprego no Ensino Superior: Empregabilidade Percebida e Autoeficácia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 20, 51 N°20, 85-94.
- Gomes, N. (2014). *Auto-estima, Auto-eficácia, e Empregabilidade Subjectiva em Empregados, Desempregados, e Estudantes do Ensino Superior* [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório Científico Lusófona.
<https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/5745>.
- Gouveia, B. (2011). *Empregabilidade e Auto-eficácia na transição para o trabalho em alunos finalistas de cursos profissionais* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia]. Repositório da Universidade de Lisboa.
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5077>.
- Halvorson, H. (2012). *9 coisas que as pessoas bem-sucedidas fazem de modo diferente*. Edições Texto & Grafia.
- Haro, F., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M., Ramos, M., Carvalho, P., Costa, R. (2016). *Investigação em Ciências Sociais: Guia Prático do Estudante* (1ª ed.). Pactor.
- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in higher education*, 7(2), 97-109.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
- Heijde, C. M. V. D., & Van Der Heijden, B. I. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 45(3), 449-476.

- Hillage, Jim & Pollard, Emma. (1998). Employability: Developing a framework for policy analysis. *Labour Market Trends*, 107, 83–84.
- Instituto Superior de Administração e Línguas, ISAL. (2020). Estágio Curricular. Consultado a 25 de janeiro de 2021.
- <https://www.isal.pt/Cursos/Licenciaturas/Est%C3%A1giocurricular.aspx>.
- Kenny, M. E., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 257-272.
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents career exploration. *Journal of Adolescence*, 25, 19–30.
- Krumboltz, J. D., & Worthington, R. L. (1999). The school-to-work transition from a learning theory perspective. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 312-325.
- Lam, T., & Ching, L. (2007). An exploratory study of an internship program: The case of Hong Kong students. *Hospitality Management*, 26, 336-351.
- Lamas, K. (2017). Conceito e relevância dos interesses profissionais no desenvolvimento de carreira: estudo teórico. *Temas em Psicologia*, 25(2), 703-717.
- Leher, R. (2020). Políticas do ensino superior para a promoção do desenvolvimento humano. *Revista Forges*, Número Especial, 99-108.
- Leitão, P. (2021). Eu Quero ser Empregável. In P. Leitão (Ed.), *Transição entre o Mundo Académico e o Mundo Laboral – Um Mundo de Oportunidades* (pp. 19-33). RH Editora
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47, 297-311.

- Lent, R., & Worthington, R. L. (1999). Applying career development theories to the school - to - work transition process. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 291 - 296.
- Machado, A. e Portugal, M. (2014). *Dicionário de Recursos Humanos* (1ªEdição). Clássica Editora.
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística – Com Utilização do SPSS*. (3ªedição). Lisboa, Edições Sílabo.
- Melo, I. (2021). *Impacto das soft skills na autoeficácia dos estudantes universitários* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Gestão]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/37282>.
- Mortimer, J., & Zimmer-Gembeck, M.J. (2007). Adolescent paid work and career development. In V.B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 255.275). Rotterdam: Sense Publishers.
- Nunes, M. (2021). *O impacto da personalidade e das competências no desenvolvimento de carreira dos estudantes do Ensino Superior* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Gestão]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/37644>.
- Patrício, A. (2012). *Crenças de autoeficácia e objetivos. Um estudo exploratório* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia]. Repositório UL. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7822> .
- Pestana, J. (2020). *Cultura Organizacional e Competências do Século XXI no Mundo VUCA* [Dissertação de Mestrado, Universidade Europeia], Repositório Comum da Universidade Europeia. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/35250>.
- Pinto, L.H., e Pereira, P.C. (2019). «” I wish to do an internship (abroad)”»: Investigating the perceived employability of domestic and international business internship», *Higher Education*, 78, pp. 435-449.

- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*. ISSN 2175-3520, (29).
- Pool, L. D., & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education+ Training*.
- PORDATA (2020). Base de Dados Portugal Contemporâneo. Consultado a 31 de junho de 2020. <http://www.pordata.pt/>.
- Prado, P. H. M., Korelo, J. C., & Da Silva, D. M. L. (2014). Análise de mediação, moderação e processos condicionais. *Revista Brasileira de Marketing*, 13(4), 04-24.
- Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238-255.
- Rodrigues, R. (2021). Competências. In P. Leitão (Ed.), *Transição entre o Mundo Académico e o Mundo Laboral – Um Mundo de Oportunidades* (pp. 37-57). RH Editora.
- Rodrigues, R. (2021, 01 de janeiro). Respeitar a diferença para promover a igualdade: Gestão da diversidade organizacional. RH Magazine. <https://rhmagazine.pt/artigo-respeitar-a-diferenca-para-promover-a-igualdade-gestao-da-diversidade-organizacional/>.
- Rothwell, A., & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: development and validation of a scale. *Personnel review*, 36(1), 23-41.
- Rothwell, A., Herbert, I., & Rothwell, F. (2008). Self - perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 1 - 12.

- Rothwell, A., Jewell, S., & Hardie, M. (2009). Self - perceived employability: Investigating the responses of post - graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 152 - 161.
- Rueda, F. J. M., Martins, L. J., & de Lara Campos, K. C. (2004). Empregabilidade: o que os alunos universitários entendem sobre isto?. *Psicología: Teoría e pratica*, 6(2).
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of practicum in higher education: a literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- Santos, C.L. (2021). Formação Complementar. In P. Leitão (Ed.), *Transição entre o Mundo Académico e o Mundo Laboral – Um Mundo de Oportunidade* (p. 61). RH Editora.
- Santos, F., Ramos, M., & Silva, E. (2020). A Autorregulação da Aprendizagem e Autoeficácia Acadêmica: contribuições para o contexto educacional. *Research, Society and Development*, 9(10), 1-13.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: new procedures and recommendations. *Psychological methods*, 7(4), 422.
- Silva, C. (2013). *O Impacto do Estágio na Exploração Vocacional e na Adaptabilidade de Carreira em Estudantes do Ensino Profissional*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais]. Sapiienta Repositório da Universidade do Algarve. <https://sapiientia.ualg.pt/handle/10400.1/3667>.
- Stoltenberg, C. D. (2005). Enhancing professional competence through developmental approaches to supervision. *American Psychologist*, 60(8), 857.
- Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76(5), 263-278.

- Taveira, M.C. (2001). Exploração Vocacional: Teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 55-77.
- Tomlinson, T. (2013). *Education, Work and Identity – Themes and Perspectives*. London: Bloomsbury.
- Torisu, E. M., & Ferreira, A. C. (2009). The social cognitive theory and the mathematic teaching-learning process: Considerations on the self-efficacy beliefs in mathematics. *Ciências & Cognição*, 14(3), 168-177.
- Ueno, M. (2021). *Ensinar Valores Humanos e o Saber Fazer: A Essência para uma Educação de Qualidade-Estudo Comparado entre Brasil, Itália e Japão*. Editora Appris.
- Urbano, C. (2020). Lógicas diferentes de instituições de ensino superior num mesmo sistema: os perfis das instituições de ensino politécnico em Portugal. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(32), 149-162.
- Valente, C. (2021, Março, 08). Número de diplomadas é muito superior mas as reitoras ainda são uma exceção [Notícia]. Diário de Notícias, Lisboa.
<https://www.dn.pt/sociedade/numero-de-diplomadas-e-muito-superior-mas-as-reitoras-ainda-sao-uma-excecao--13429325.html>.
- Van der Heijde, C. M. (2014). Employability and self-regulation in contemporary careers. In *Psycho-social career meta-capacities* (pp. 7-17). Springer, Cham.
- Van der Heijden, B. (2002). Prerequisites to guarantee life-long employability. *Personnel review*. 31 (1): 44-61.
- Vários (2014). *O Livro da Psicologia*. Lisboa, Marcador.
- Vianen, A. E. M. V., Pater, I. E. D., & Preenen, P. T. Y. (2008). Career management: taking quality control of the quality of work experiences. In J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck

(Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 283-301): Springer Science + Business Media B.V.

Vieira, D. A., & Coimbra, J. L. (2005, dezembro). O papel do estágio para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais [apresentação oral]. VI congresso internacional de formação para o trabalho, Norte de Portugal/Galiza<https://www.researchgate.net/publication/312305179>.

Vieira, D. A., Caires, S., & Coimbra, J. L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29-36.

Vieira, D.A. (2008). *Perspetiva sócio-cognitiva da transição do ensino superior para o trabalho: Influência da autoeficácia e dos objetivos no sucesso de uma transição vocacional* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade do Porto, Porto.

Vieira, D.A. (2012). *Transição do ensino superior para o trabalho: O poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais*. Porto: Politema/Vida Económica.

Vieira, D.A., & Coimbra, J. L. (2004). Factores facilitadores da transição para o trabalho: A perspectiva de finalistas do ensino superior. *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações*, 343-352.

Vieira, D.A., & Coimbra, J. L. (2005). University-to-work transition: The development of a self-efficacy scale. In *Comunicação apresentada no Congresso Internacional da International Association of Vocational and Educational Guidance (IAVEG), Careers in context: New challenges and tasks for guidance and counselling* (p. 106).

Vieira, D.A., & Coimbra, J. L. (2006). Sucesso na transição escola-trabalho: A perceção de finalistas do ensino superior português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(1), 1-10.

- Vieira, D.A., (2019, 9 de julho). *Autoeficácia na transição para o trabalho e práticas psicoeducativas de sucesso* [Slides PowerPoint]. SlideShare. Consultado a 10 de setembro de 2021).
- https://pt.slideshare.net/dianaipp?utm_campaign=profiletracking&utm_medium=sssite&utm_source=s_sslideview.
- Vieira, D.A., Caires, S., & Theotonio, M. (2018). Autoeficácia e sucesso na transição para o trabalho: um estudo longitudinal. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 31-39.
- Vieira, D.A., Maia, J., & Coimbra, J. L. (2007). Do ensino superior para o trabalho: Análise factorial confirmatória da escala de auto-eficácia na transição para o trabalho (AETT). *Revista Avaliação Psicológica* 6(1): 3-12.
- Vieira, D.A., Soares, A. M., & Polydoro, S. A. J. (2006). Escala de auto-eficácia na transição para o mundo do trabalho (AETT): Um estudo de validação para a realidade brasileira. In *Actas do XI Congresso de Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp. 293-299).
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological review*, 66(5), 297.
- Zalazar-Jaime, M. F., & Medrano, L. A. (2021). An integrative model of self-regulated learning for university students: the contributions of social cognitive theory of carriers. *Journal of Education*, 201(2), 126-138.

9. ANEXOS

ANEXO A: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Tema do Questionário: “*A Transição do Ensino Superior para o Mercado de Trabalho*”

Ao responder a este questionário, estará a fazer parte de uma investigação realizada por Telma Silva, no âmbito da sua Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, coordenada pelo Professor Doutor Artur da Rocha Machado, da Universidade Europeia, situada em Lisboa.

O que é este Questionário?

Este questionário pretende averiguar situações vivenciadas entre jovens estudantes (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento) e em jovens já diplomados (Licenciados, Mestres, Doutorados), na sua Transição do Ensino Superior para o Mercado de Trabalho.

Isto não é um teste, e não existem respostas certas ou erradas.

Por favor, leia com atenção, e selecione a opção que melhor corresponda à sua opinião.

Quem vai ver as suas Respostas?

A informação que prestar, será totalmente confidencial, tendo como único objetivo a realização da dissertação, não sendo destinadas para outro fim.

Em nenhuma situação os seus dados individuais serão cedidos a alguém e a qualquer momento poderá desistir de participar neste estudo, se assim o entender.

Resultados do Estudo:

Caso pretenda saber os resultados globais do presente estudo, poderá contactar o responsável, o Professor Doutor Artur da Rocha Machado – arochaeuropéia@gmail.com ou a aluna Telma Silva – telma_rodrigues_silva@hotmail.com.

Com base nas informações acima indicadas, declaro que participo voluntariamente nesta investigação e dou autorização para que os dados sejam tratados para o propósito do estudo.

☐ Concordo.

☐ Discordo.

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

É importante saber-se alguns dados sociodemográficos sobre si, para se proceder à comparação entre as diferentes opiniões entre os restantes jovens.

1. Qual o seu género? *

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outro: _____

2. Qual a sua idade? (Indique numericamente, por favor) *

3. Qual a sua área de estudos?

4. É aluno finalista? *

- ☐ Sim, de Licenciatura
- ☐ Sim, de Mestrado
- ☐ Sim, de Doutoramento
- ☐ Não, já concluí os estudos
- ☐ Não, ainda me encontro a estudar

PASSAR PARA A SECÇÃO: Frequência de Estágios

PASSAR PARA A SECÇÃO: Frequência de Estágios

PASSAR PARA A SECÇÃO: Frequências de Estágios

PASSAR PARA A SECÇÃO: Jovens Diplomados

PASSAR PARA A SECÇÃO: Frequência de Estágios

JOVENS DIPLOMADOS

1. Qual o nível de habilitações mais elevado que completou? *

- ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento

2. Pretende aumentar os seus estudos para complemento da sua formação académica/profissional? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez mais tarde

FREQUÊNCIA DE ESTÁGIOS

1. Já realizou algum estágio? *

☐ Sim 

PASSAR PARA A SEÇÃO: Seguinte – Realização de Estágio(s)

☐ Não 

PASSAR PARA A SEÇÃO: Autoeficácia na Transição do Ensino Superior para o Trabalho

REALIZAÇÃO DE ESTÁGIO(S)

1. Quantos estágios já realizou? (Indicar numericamente, por favor) *

2. Que tipo(s) de estágio(s) foi/foram? (Pode selecionar mais do que uma opção) *

☐ Acadêmico

☐ Curricular

☐ Extracurricular

☐ Profissional

☐ Outro: _____

3. Indique a duração TOTAL do(s) seu(s) estágio(s). (Responder em horas ou meses. Exemplo: respondeu que fez 2 estágios, juntar o número de meses ou de horas dos 2 momentos: 8 meses ou 320 horas) *

4. O(s) estágio(s) foi/foram dentro da sua área de estudos? *

☐ Sim

☐ Não

5. Quais foram os motivos que o levaram a procurar estágio? (Pode selecionar mais do que uma opção) *

☐ Garantir uma oportunidade de emprego

☐ Ganhar um rendimento

☐ Complementar a minha formação teórica com a prática

☐ Ganhar experiência para o currículo

☐ Outro: _____

6. Considera que a duração do estágio foi adequada? *

☐ Sim

☐ Não, porque foi demasiado curto

☐ Não, porque foi demasiado longo

7. Quando entrou para a empresa, como estagiário, tinha expectativas de ser contratado? *

- ☐ Sim
☐ Não

INVENTÁRIO DA QUALIDADE DO ESTÁGIO¹

Pense no estágio que realizou ou que está a realizar, e assinale, utilizando a escala que se segue, em que medida concorda com as afirmações apresentadas:

1	2	3	4	5
Discordo bastante	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo bastante

O (No) meu estágio....

1.	sempre que estive nervoso(a) o meu supervisor procurou acalmar-me.	1	2	3	4	5
2.	as pessoas com quem trabalhei foram simpáticas.	1	2	3	4	5
3.	tive oportunidade de usar diferentes competências.	1	2	3	4	5
4.	o meu supervisor esteve sempre presente para me apoiar quando foi necessário.	1	2	3	4	5
5.	envolveu a realização de uma grande diversidade de tarefas.	1	2	3	4	5
6.	tive várias oportunidades de aprender coisas relevantes.	1	2	3	4	5
7.	durante o estágio as atividades foram desafiantes.	1	2	3	4	5
8.	sempre que precisei de ajuda tive realmente com quem contar.	1	2	3	4	5
9.	o supervisor incentivou-me, frequentemente, na realização do meu trabalho.	1	2	3	4	5
10.	o supervisor pôs-me sempre à vontade para colocar qualquer questão.	1	2	3	4	5
11.	estive envolvido(a) na realização de várias coisas diferentes.	1	2	3	4	5
12.	permitiu-me desenvolver bastante as minhas competências.	1	2	3	4	5
13.	as pessoas com quem trabalhei mostraram interesse e preocupação para comigo.	1	2	3	4	5
14.	foi-me possível melhorar o meu desempenho.	1	2	3	4	5
15.	tive oportunidade de aplicar na prática o que aprendi na escola.	1	2	3	4	5
16.	tive oportunidade de desenvolver relações de amizade.	1	2	3	4	5
17.	sempre que surgiram dificuldades, o meu supervisor procurou ajudar-me.	1	2	3	4	5
18.	tive oportunidade de lidar com uma grande diversidade de situações.	1	2	3	4	5
19.	o supervisor deu-me conselhos muito úteis para a realização do estágio.	1	2	3	4	5
20.	o supervisor mostrou muito interesse pelas minhas opiniões e ideias.	1	2	3	4	5

¹ Escala Construída por Vítor Gamboa: (IQE; Gamboa, 2011)

AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO²

PARTE I – Por favor, leia cada frase atentamente, e pense na situação de procura de emprego. Indique em que medida se sente confiante na sua capacidade atual para desempenhar a atividade apresentada, escolhendo a opção que melhor define o seu "NÍVEL DE CONFIANÇA", de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6
Nada confiante	Pouco confiante	Relativamente confiante	Confiante	Muito confiante	Totalmente confiante

1.	Responder a anúncios de emprego do jornal.	1	2	3	4	5	6
2.	Inscriver-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/estágio 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.	Inscriver-me em empresas de recrutamento e seleção.	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.	Inscriver-me em bolsas de emprego on-line.	1	2	3	4	5	6
9.	Após uma recusa de emprego, conseguir lidar com a frustração.	1	2	3	4	5	6
10.	Selecionar os empregos que mais me interessam.	1	2	3	4	5	6
11.	Conseguir orientação junto dos Serviços de apoio à procura de emprego (Centros de Emprego, GIPs).	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
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.	Procurar oportunidades de emprego no <i>LinkedIn</i> .	1	2	3	4	5	6
18.	Enviar candidaturas espontâneas.	1	2	3	4	5	6
19.	Desenvolver a minha rede profissional.	1	2	3	4	5	6
20.	Ter um perfil de <i>LinkedIn</i> atrativo para potenciais empregadores.	1	2	3	4	5	6

² Escala Construída por Diana Aguiar Vieira e Joaquim Luís Coimbra: (AETT; Vieira & Coimbra (2005; 2021, Vieira)

PARTE II - Para responder às questões seguintes, pense no seu trabalho atual ou futuro (caso não trabalhe atualmente). Indique em que medida se sente confiante na sua capacidade atual para desempenhar a atividade apresentada, escolhendo o número que melhor defina o seu "NÍVEL DE CONFIANÇA", com a mesma escala anteriormente referida:

1	2	3	4	5	6
Nada confiante	Pouco confiante	Relativamente confiante	Confiante	Muito confiante	Totalmente confiante

1.	Desempenhar bem as minhas funções num emprego.	1	2	3	4	5	6
2.	Resolver problemas inesperados no meu trabalho.	1	2	3	4	5	6
3.	Acreditar nas minhas capacidades enquanto profissional.	1	2	3	4	5	6
4.	Comunicar bem com os meus colegas de trabalho.	1	2	3	4	5	6
5.	Adaptar-me às mudanças que possam ocorrer nas minhas funções no emprego.	1	2	3	4	5	6
6.	Trabalhar bem em equipa.	1	2	3	4	5	6
7.	Cumprir todas as tarefas que o cargo exija.	1	2	3	4	5	6
8.	Empenhar-me no cumprimento das minhas funções profissionais.	1	2	3	4	5	6
9.	Demonstrar segurança naquilo que faço no trabalho.	1	2	3	4	5	6
10.	Estabelecer um bom relacionamento com colegas de trabalho.	1	2	3	4	5	6
11.	Adaptar-me às necessidades do meu local de trabalho.	1	2	3	4	5	6
12.	Contribuir com novas ideias num grupo de trabalho.	1	2	3	4	5	6

ESCALA DA EMPREGABILIDADE³

Por favor, leia cada frase atentamente, e selecione a opção que melhor reflete o seu "GRAU DE CONCORDÂNCIA" com cada uma das afirmações apresentadas.

Considere uma escala de 5 pontos:

1	2	3	4	5
Discordo bastante	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo bastante

1a.	Eu obtenho notas altas nos meus estudos.	1	2	3	4	5
1b.	Considero o meu trabalho académico como a minha primeira prioridade.	1	2	3	4	5
2a.	Os empregadores estão muito interessados em empregar diplomados da minha universidade.	1	2	3	4	5
2b.	O estatuto desta universidade é um ativo importante para mim quando for procurar emprego.	1	2	3	4	5
3a.	Empregadores procuram especificamente esta universidade, quando pretendem recrutar pessoas da minha área(s) de formação.	1	2	3	4	5
3b.	A minha universidade tem uma excelente reputação na minha área(s) de estudos /formação.	1	2	3	4	5
4a.	No meu curso, o número de candidatos é sempre muito superior ao número de vagas disponíveis.	1	2	3	4	5
4b.	A minha área de estudos/formação goza de um elevado estatuto social.	1	2	3	4	5
5a.	No mercado de trabalho, existe uma grande procura de profissionais na área em que eu me estou a preparar.	1	2	3	4	5
5b.	O meu curso está ligado ao acesso a uma carreira/profissão, que geralmente é percebida como altamente desejável.	1	2	3	4	5
6a.	Hoje em dia, de uma forma geral, há uma forte procura de diplomados com o ensino superior.	1	2	3	4	5
6b.	Há uma grande abundância de ofertas de emprego na área geográfica onde eu estou procurando/penso vir a procurar.	1	2	3	4	5
7a.	Eu posso muito facilmente saber mais sobre as oportunidades de emprego na minha área de formação/curso.	1	2	3	4	5
7b.	Tenho as competências e aptidões que os empregadores estão à procura.	1	2	3	4	5
8a.	Estou confiante de que serei bem-sucedido(a) nas entrevistas para emprego e em outros processos de seleção.	1	2	3	4	5
8b.	Penso que conseguirei qualquer emprego, desde que minhas competências e a minha experiência sejam razoavelmente relevantes.	1	2	3	4	5

Por favor, queira deixar neste espaço algum comentário/sugestão sobre o estudo:

Muito obrigada pela sua colaboração!

³ Escala Original de Rothwell, Herbert & Rothwell (2008). Tradução de Vítor Gamboa, Universidade do Algarve (2012)

* Item de preenchimento obrigatório