



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Liliana Sofia Sequeira Paulos

**Transição para o mercado de trabalho
de diplomados do Ensino Superior:
Identidade, agência e estrutura**

Liliana Sofia Sequeira Paulos **Transição para o mercado de trabalho de diplomados do Ensino Superior: Identidade, agência e estrutura**

UMinho | 2021

novembro de 2021

Este trabalho é financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, através da Bolsa de Doutoramento com a referência SFRH/BD/132068/2017, pelo CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, e pelo CEAD – Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, projeto UIDB/05739/2020.





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Liliana Sofia Sequeira Paulos

**Transição para o mercado de trabalho
de diplomados do Ensino Superior:
Identidade, agência e estrutura**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Leandro da Silva Almeida
e da
**Prof.^a Doutora Sandra Cristina Andrade Teodósio
dos Santos Valadas**

novembro de 2021

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositórioUM da Universidade do Minho

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial
CC BY-NC

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Prof.^a Doutora Sandra Valadas, de orientadora a amiga, obrigada por tudo e por tanto: oportunidades de aprendizagem, apoio e orientação constantes, disponibilidade e paciência inesgotáveis, confiança e reforço positivo, sentido de humor e gargalhadas daquelas mesmo boas.

Professor Doutor Leandro Almeida, orientador, obrigada pelo ser humano inspirador, bem-disposto e sempre atento. Obrigada por todo o apoio, orientação e confiança que sempre depositou em mim e na minha capacidade de trabalho.

Prof. Doutor António Fragoso, acima de tudo um amigo, obrigada pelas reflexões, pelas questões difíceis e sempre pertinentes, pela simplicidade e disponibilidade, pelo apoio logístico e boa disposição.

À UMinho e ao IE, à UAlg e à FCHS, aos Centros de Investigação – CIEd, CEAD e CinTurs, obrigada pelo acolhimento.

A todas/os as/os diplomadas/os, docentes e não docentes, investigadores, empregadores/as, que participaram nos estudos da tese, obrigada pela confiança e pelas partilhas que contribuíram para o sucesso do meu trabalho.

Xandy, Tonhe e Joco, obrigada pelos almoços das princesas, pela amizade e pura loucura, pelas caminhadas, pelos lanches e pela pergunta, desde o primeiro ano de bolsa, “Lilly, quando é que entregas a tese?”. Vocês são os maiores!

Luciana, Elisabete, Sílvia e Jorge, obrigada por me acolherem tão bem em Braga.

Joaninha e D. Glorinha, obrigada pela vossa amizade e por todo o apoio logístico e emocional. Joaninha, obrigada pela disponibilidade e gosto em ajudar, sempre.

Amigos e amigas, obrigada por estarem sempre presentes.

Mãe Luísa, mãe Alice, mano, cunhadinha, sobrinhos João e Margarida, prima Cátia, obrigada pelo amor incondicional.

Vasco, és um miúdo especial. Obrigada, filho, pelo teu sorriso constante e pelas palavras de incentivo, sempre, “Força, Mami!”.

Jorge, somos mesmo uma grande equipa! Obrigada por tudo e por tanto: compreensão e motivação ininterruptas, estímulo intelectual, exemplo de perseverança e capacidade de trabalho, confiança e orientação constantes, pelas aulas de *R* e de estatística, pelas inesgotáveis revisões, por queres que fizesse sempre mais e melhor, pelo amor e respeito... e pelo brilho no olhar! Esse brilho que dura há 15 anos! Obrigada! Seguimos juntos, porque a vida ainda agora começou!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Transição para o Mercado de Trabalho de Diplomados do Ensino Superior: Identidade, Agência e Estrutura

RESUMO

A presente tese inclui quatro estudos, que se complementam, sobre o processo de transição de diplomados do Ensino Superior (ES) para o mercado de trabalho (MT), considerando a construção da identidade profissional, a capacidade de agência dos diplomados e a influência da estrutura. Participaram diplomados das Universidades do Minho e do Algarve, e empregadores dos três setores económicos das duas regiões. A recolha de dados junto de diplomados foi realizada através de um inquérito por questionário, construído e validado, designado “Questionário TUE – Transição da Universidade para o Emprego”, em três momentos distintos: (i) apreciação de conteúdo do questionário – 43 diplomados; (ii) análise da validade fatorial e interna – 200 diplomados; e (iii) estudo de variáveis potencialmente explicativas dos diferentes níveis de autoeficácia no processo de transição – 694 diplomados; e, também, através de um inquérito por entrevista em profundidade (24 diplomados). A recolha de dados junto de 19 empregadores realizou-se através de um inquérito por entrevista semiestruturada. Destacamos os seguintes resultados: (i) o questionário TUE foi considerado válido para ser utilizado em estudos que pretendam descrever o processo de transição de diplomados do ES para o MT; (ii) a autoeficácia dos diplomados nas questões da transição para o MT decorre de um conjunto de conexões entre vários fatores – idade, sexo, escolaridade dos pais, realização de estágios, área científica do curso; (iii) o processo de construção da identidade profissional é contínuo e começa antes da formação inicial, prolongando-se ao longo da formação académica e do exercício profissional, sendo que as influências sociais e ambientais, escolares e académicas, aprendizagem em contexto real de trabalho, comparação social e reconhecimento significativo, constituem fatores sociocontextuais com impacto na sua construção; e (iv) os empregadores selecionam diplomados com base em critérios instrumentais (e.g., CV claro e sucinto) mas, sobretudo, procuram diplomados que demonstrem competências transversais e a capacidade de transferi-las para o contexto real de trabalho. No geral, a presente tese contribui para compreender a transição para o MT como um processo alargado no tempo, dinâmico e em permanente construção, no qual determinantes estruturais contribuem para a construção de percursos individuais, assim como características individuais influenciam diversas formas de atuação, que, em conjunto, colocam em prática o processo de socialização profissional.

Palavras-chave: diplomados, empregabilidade, Ensino Superior, identidade profissional, transição para o mercado de trabalho.

Transition to the Labour Market of Higher Education's Graduates: Identity, Agency and Structure

ABSTRACT

The present thesis comprises four complementary studies focused on the transition process from Higher Education (HE) to the labour market (LM), and considering the development of professional identity, graduates' agency, and the influence of structure. Participants included graduates from the University of Minho and the University of Algarve, and employers from the three economic sectors of both regions. Data collection for graduates was conducted through a questionnaire, the TUE – Transition from University to Employment, in three moments: (i) evaluation of the content of the questionnaire – 43 graduates; (ii) explanatory factor and internal consistency analysis – 200 graduates; and (iii) study of the potentially explanatory variables of the different levels of self-efficacy in the transition process - 694 graduates; and also, through an in-depth interview (24 graduates). Data collection for 19 employers was conducted through a semi-structured interview. The main results are: (i) the TUE questionnaire was considered valid for studies aimed to understand the process of transition from HE to the LM; (ii) self-efficacy of graduates transitioning to the LM results from a set of interconnected factors - age, gender, parents' level of education, undergoing internships during the HE, grade point average and graduates' scientific area; (iii) graduates' identification with a profession is a continuous process that starts before the transition to the HE, and extends throughout HE and during the professional practice. Socio-institutional factors influencing the development of professional identity were also identified: social, environmental, and academic influences, on-the-job learning, social comparison, and recognition of others; and (iv) employers select graduates based on instrumental criteria (e.g., clear, and succinct CV), but, above all, looking for graduates who demonstrate key skills and the ability to transfer them to the real work context. In general, the thesis contributes to a better understanding of the transition process to the LM, showing that this is a process extended in time, dynamic and in permanent construction, in which structural determinants contribute to the development of individual paths, as well as individual characteristics influence different forms of action, which, together, put into practice the process of professional socialization.

Keywords: graduates, employability, Higher Education, professional identity, transition to the labour market.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS	viii
ÍNDICE DE ANEXOS	viii
LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS	ix
ESTRUTURA DA TESE	x
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO GERAL DA TESE	1
Conceito de Transição e Processos de Adaptação à Transição	2
Transição para o Mercado de Trabalho: Um Processo Multivariado.....	4
Relações entre Ensino Superior e Mercado de Trabalho.....	5
Identidade, Agência e Estrutura na Transição para o Mercado de Trabalho	7
Questões de Investigação e Objetivos do Estudo	10
Metodologia.....	11
Apresentação dos Estudos da Tese	13
CAPÍTULO II - Estudo 1	16
Construção de um instrumento de medida sobre a transição da universidade para o emprego: Estudo piloto do questionário TUE.....	17
CAPÍTULO III - Estudo 2	38
Transition from university to the labour market: The impact of personal variables in graduates' perceptions of self-efficacy	39
CAPÍTULO IV - Estudo 3	58
A construção da identidade profissional na transição para o mercado de trabalho: Perceções de diplomados do Ensino Superior.....	59
CAPÍTULO V - Estudo 4	75
Práticas de seleção de graduados em duas regiões de Portugal: Currículo ideal e competências valorizadas	76
CONCLUSÃO GERAL	93
Principais Conclusões	93

Limitações e Contributos para Investigações Futuras.....	96
Implicações Práticas.....	97
Referências (Capítulo I e Conclusão Geral)	99
ANEXOS.....	104

ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 - Pesos Fatoriais dos Itens pelos Fatores para Cada Escala e a Variância Explicada por Fator (n=200).....	26
Tabela 2 - Análise da Consistência Interna dos Itens por Fator para Cada Escala (n=200).....	28
Table 1 - Self-efficacy of Graduates per Item, in Each Subscale, Considering the Average and Standard Deviation, Minimum and Maximum and Global Average of Self-efficacy in Each Subscale.	46
Table 2 - Independent Variables of the Rpart Model and their Relative Importance in the Explanation of Data Variation for Each Subscale.	48
Figure 1. Reduced model of Recursive Partitioning for Classification by subscale.	49

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A - Declaração do Editor da Revista E-Psi.....	105
ANEXO B - Inquérito por Questionário TUE – Transição da Universidade para o Emprego.....	106
ANEXO C - Guião de Entrevista por Episódio.....	117
ANEXO D - Guião de Entrevista Semiestruturada.....	119
ANEXO E - Parecer da Comissão de Ética da Universidade do Minho	121
ANEXO F - Parecer do Encarregado da Proteção de Dados da Universidade do Algarve	122
ANEXO G - Consentimento Informado da Entrevista com Diplomados	124
ANEXO H - Consentimento Informado da Entrevista com Empregadores	125
ANEXO I - Autorização dos Autores dos Instrumentos Originais Utilizados/ Adaptados.....	126

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

ADL – Associação de Desenvolvimento Local

AFE - Análise Fatorial Exploratória

CEICSH - Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

CV – *Curriculum Vitae*

EMP – Empregador

ES – Ensino Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MT – Mercado de Trabalho

OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development

ONGD – Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento

PART – Participante

RH – Recursos Humanos

TUE – Transição da Universidade para o Emprego

UC – Unidade(s) Curriculare(s)

UE – União Europeia

ESTRUTURA DA TESE

A presente tese é constituída por cinco capítulos. O Capítulo I refere-se ao Enquadramento Geral da Tese, no qual definimos os constructos, apresentamos as questões de investigação e os objetivos definidos, as opções metodológicas e os quatro estudos desenvolvidos. Os Capítulos II, III, IV e V são estudos independentes que procuram responder aos objetivos propostos, apresentados sob a forma de artigo científico. Dois destes artigos estão publicados em revistas científicas de circulação internacional indexadas em bases de dados, os outros dois estão aceites para publicação (Anexo A), sendo que um deles se encontra em processo de revisão à data da entrega da tese. Por fim, apresentamos as principais conclusões teóricas e empíricas dos estudos realizados, as limitações e os contributos para futuras investigações, bem como as implicações para a prática.

Capítulo II – Estudo 1: Construção de um instrumento de medida sobre a transição da universidade para o emprego: Estudo piloto do questionário TUE.

Capítulo III – Estudo 2: Transition from university to the labour market: The impact of personal variables in graduates' perceptions of self-efficacy.

Capítulo IV – Estudo 3: A construção da identidade profissional na transição para o mercado de trabalho: Perceções de diplomados do Ensino Superior.

Capítulo V – Estudo 4: Práticas de seleção de graduados em duas regiões de Portugal: Currículo ideal e competências valorizadas.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO GERAL DA TESE

Os estudos integrados na presente tese enquadram-se na temática do processo de transição de diplomados do Ensino Superior (ES) para o mercado de trabalho (MT), tendo como dimensões de análise a identidade, a agência e a estrutura. O intuito de estudar esta temática decorre da crescente visibilidade, pertinência e, conseqüentemente, atualidade do tema, quer a nível nacional, quer internacional. Se, anteriormente, o acesso ao MT de diplomados do ES parecia estar imediatamente garantido, atualmente o significado e valor do diploma do ES para tais objetivos não se encontram tão evidenciados.

O interesse pelo tema da transição para o MT surgiu em 2015, aquando do início de uma bolsa de investigação no projeto europeu *EMPLOY: Enhancing the Employability of Non-Traditional Students in Higher Education* (2014-1-UK01-KA203- 001842-TP), que se estendeu por aproximadamente dois anos. Durante este período, houve a oportunidade de integração numa equipa de investigadores nacionais e internacionais, de colaboração na escrita e publicação de artigos e de capítulos de livros, na elaboração e apresentação de comunicações orais em congressos nacionais e internacionais e a participação enriquecedora em reuniões da equipa internacional do projeto. A análise e a compreensão das perspetivas de estudantes e diplomados, de empregadores e do *staff* académico sobre a empregabilidade de diplomados do ES, em vários países europeus, levou-nos a aprofundar a investigação realizada e motivou a apresentação de uma proposta de investigação de doutoramento no âmbito da transição para o mercado de trabalho de diplomados, considerando a identidade, a agência e a estrutura.

Porque importa, em primeiro lugar, concetualizar, dedicamos uma primeira parte desta introdução da tese à apresentação de um conjunto de abordagens e perspetivas teóricas que constituem referências importantes no que respeita à natureza e à complexidade das transições que ocorrem na vida dos indivíduos e os respetivos processos de adaptação, em particular no que se refere ao processo de transição entre a educação e o emprego. Por essa razão, merece, também, enquadramento teórico o estudo das relações entre o ES e o MT, considerando a questão da democratização do acesso ao ES e a conseqüente (des)valorização do diploma do ES, bem como a (des)igualdade no acesso ao emprego graduado. Segue-se uma análise dos conceitos de identidade profissional, agência, crenças de autoeficácia e estrutura, enquadrando-os na dinâmica e

multidimensionalidade deste processo de transição. Por fim, apresentamos os artigos que constituem a tese e os procedimentos metodológicos inerentes a cada um dos estudos realizados.

Conceito de Transição e Processos de Adaptação à Transição

O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006) fornece um referencial teórico importante para o estudo dos processos de transição, nomeadamente o da transição entre a universidade e o MT. A partir deste modelo, a passagem entre o contexto formativo e o contexto profissional pode ser estudada tendo em conta as variáveis pessoais e contextuais, bem como o resultado das interações entre indivíduo e contexto. Este resultado é designado no modelo por processo, o qual define as formas de interação entre a pessoa e o seu ambiente imediato e/ou remoto ao longo do tempo, designadas por processos proximais. Neste processo, o elemento pessoa envolve, quer as suas características intrínsecas, quer as características que foram desenvolvidas através da interação com o ambiente. Por um lado, as características geradoras envolvem orientações ativas como, por exemplo, a motivação, a capacidade de se envolver em atividades individuais e/ou em grupo, a capacidade de resposta a desafios e a agência pessoal, bem como as crenças de autoeficácia. Por outro lado, as características desorganizadoras referem-se às dificuldades expressas pela pessoa em manter o controlo sobre o seu comportamento e as suas emoções, das quais fazem parte características como, por exemplo, a apatia, a insegurança, a timidez e a irresponsabilidade (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Por sua vez, a pessoa está inserida num contexto – terceiro elemento do modelo – o qual se refere a diferentes sistemas ou ambientes que circundam os indivíduos e que afetam direta e indiretamente o seu desenvolvimento e, por conseguinte, os processos de transição. Neste contexto, destacamos o *microsistema* que é constituído pelas atividades, pelos papéis sociais e pelas relações interpessoais no ambiente imediato da pessoa (e.g., família, universidade, local de trabalho); o conjunto de microsistemas que a pessoa frequenta como participante ativo corresponde ao *mesossistema*, o qual se traduz nas inter-relações que vai estabelecendo entre dois ou mais microsistemas (e.g., entre família e universidade); os microsistemas nos quais a pessoa não participa ativamente, mas que podem influenciar, ainda que indiretamente, o seu percurso, designados por *exossistema*, e que são, por exemplo, o local de trabalho dos pais. Por fim, o conjunto de ideologias, de crenças, de políticas governamentais, de culturas e subculturas, quer da pessoa, quer dos indivíduos com quem se relaciona, que constituem o *macrossistema*.

Uma outra referência importante é Schlossberg (1981; 2011), autora que desenvolveu o Modelo de Transição, o qual define um conjunto de pressupostos para melhor compreender os processos de adaptação dos indivíduos às transições. Este modelo contempla, não apenas a questão da mudança, mas também a percepção da mesma e do seu impacto na vida dos indivíduos. De acordo com Schlossberg (2011), as transições não são um momento estático, mas antes um processo alargado no tempo, sendo que as reações das pessoas mudam no decorrer desse processo. O Modelo de Transição procura fornecer a estrutura para analisar qualquer transição e clarificar as transições que os indivíduos experimentam, identificando o tipo de transição (antecipada, não antecipada ou não evento), as mudanças observadas (e.g., mudanças nos papéis sociais, nos relacionamentos e nas percepções), a posição do indivíduo durante o processo de transição (identificando a mudança, começando a mudança e depois de ter iniciado a mudança), e os recursos potenciais que podem ser aplicados para viver a transição com sucesso. Esses recursos, designados por situação, eu, suporte e estratégias (do inglês *situation, self, support* e *strategies*), integram o “Modelo 4S’s para lidar com as transições” (Anderson et al., 2011).

Tomando estes referenciais teóricos, os diplomados que transitam do ES para o MT podem estar numa situação de procura do primeiro emprego ou podem estar a tentar mudar de emprego (situação); o diplomado pode apresentar níveis de confiança mais elevados aquando da transição do que quando iniciou o seu percurso académico (eu); o diplomado pode ter como suporte os amigos da universidade e/ou os professores dispostos a dar orientações (suporte); e pode levar a cabo um conjunto de estratégias através das quais os indivíduos tentam negociar determinada situação, reformular a situação e controlar os níveis de ansiedade.

Neste sentido, a transição para o MT constitui um processo alargado no tempo e o seu estudo deve considerar um conjunto de fatores e de comportamentos que ocorrem numa determinada interação entre o diplomado e o meio envolvente. Do mesmo modo, importa considerar que as interações podem ser influenciadas, quer pelas características dos vários sistemas que constituem o contexto em que o indivíduo participa, quer pelas características, percepções e comportamentos das pessoas com quem aquele interage. Por esse motivo, parece-nos pertinente explorar a natureza multivariada do processo de transição do ES para o MT e a diversidade de perspetivas teóricas no estudo deste fenómeno.

Transição para o Mercado de Trabalho: Um Processo Multivariado

A perspectiva da transição para o trabalho como um processo socialmente estruturado, autônomo, complexo e longo está na origem do conceito de transição profissional proposto por Rose (1996). Socialmente estruturado, na medida em que o autor desenvolve uma abordagem mais centrada nas políticas e estratégias dos atores que nele intervêm; autônomo, porque corresponde a um determinado período na vida do indivíduo, durante o qual este muda progressivamente de estatuto e de ocupação; complexo, uma vez que contempla elementos ligados à preparação para a entrada no MT e elementos relacionados com o exercício de uma atividade profissional, mas também porque a transição se faz acompanhar por uma diversidade de estatutos; e longo, na medida em que se refere a um período cada vez mais dilatado no tempo (Rose, 1996). Esta perspectiva contribui para a compreensão da transição para o MT como um momento de socialização durante o qual se constrói a relação entre educação e emprego. É nesta dinâmica de socialização que os indivíduos preparam a sua integração num determinado segmento do MT ou em situações específicas de uma atividade profissional. Esta forma de socialização visa a aquisição de competências técnicas e transversais, e de papéis, que permitirão aos diplomados a sua inscrição nas relações de trabalho (Rose, 1996).

Outros autores (e.g., Trottier, 2001; Vernières, 1997; Vincens, 1997) tentaram definir o início e o fim do processo de transição, o qual designam por inserção profissional. O início do processo pode ser considerado ainda durante a formação (Nicholson, 1990) ou quando parte do tempo dedicado ao lazer e aos estudos passa a ser dedicado à procura de um emprego remunerado (Trottier, 2001; Vincens, 1997). Quanto à delimitação do fim do processo, para alguns autores (e.g., Nicholson, 1990; Vernières, 1997) terminaria quando os diplomados obtivessem uma posição estabilizada no MT; outros (e.g., Dubar, 1997; Trottier, 2001) consideraram a dimensão subjetiva do fenómeno, recorrendo, também, às representações dos indivíduos sobre a transição. Por exemplo, um dos critérios levados em conta por Trottier (2001) referia-se à questão da estabilidade no MT, considerando um emprego no qual o indivíduo pretendia manter-se, fazer carreira e, também, realizar o seu projeto profissional e de vida, construído durante o período de transição e ao longo da vida profissional.

Mais recentemente, a investigação desenvolvida sobre o tema da transição de diplomados do ES para o MT permite-nos compreender que o estudo deste fenómeno contempla, essencialmente, três categorias (Grosemans & Kyndt, 2017): (i) o papel da educação (e.g., Giret, 2011; Landrum et al., 2010; Teichler, 2007); (ii) entre a educação e o trabalho (e.g., Baert et al., 2013; Baranowska et al., 2011); e (iii) o papel do trabalho (e.g., Bonassi & Wolter, 2002; Buonanno & Pozzoli, 2009).

Assumindo-se a transição para o MT de um processo cada vez mais institucionalizado, a sua análise tem também considerado as percepções e as práticas dos vários atores envolvidos no processo (Grosemans & Kyndt, 2017): os diplomados que vivenciam a transição (e.g., Monteiro et al., 2016); os que facilitam o processo (e.g., Jappinen & Maunonen-Eskelinen, 2012); e os empregadores que têm, certamente, uma expectativa sobre os seus futuros colaboradores (e.g., Braun & Brachem, 2017). Neste quadro, o estudo das relações entre ES e MT ganha sentido e pertinência quando os espaços de trabalho e educação começam a estar dissociados e, por essa razão, se coloca o problema da transição entre eles (Gaio Alves, 2005).

Relações entre Ensino Superior e Mercado de Trabalho

Na lógica da Teoria do Capital Humano (Becker, 1993; Schultz, 1961) um dos principais pressupostos é o de que um indivíduo, ao investir na sua educação, aumenta a sua produtividade, o que, por sua vez, proporciona o acesso a melhores níveis salariais e a postos de trabalho socialmente (mais) valorizados, possibilitando um retorno do seu investimento na educação. Nesta perspetiva, os diplomados do ES, por terem um elevado nível de instrução, seriam mais produtivos e receberiam salários mais elevados. De facto, alguns estudos (e.g., Campos & Reis, 2018; Jorgenson & Stiroh, 2000; Rodríguez-Pose & Tselios, 2012) têm sugerido que o investimento na educação é considerado um instrumento fundamental para promover, não só a qualidade de vida das pessoas, mas também o crescimento económico e social das sociedades.

Maiores níveis de qualificação académica têm sido reconhecidos como sendo uma vantagem no acesso ao emprego e na remuneração auferida, tal como evidenciaram os recentes dados da Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD, 2021). Em média, 58% dos adultos entre os 25-34 anos que não concluíram o ensino secundário estão empregados, face aos 78% daqueles que concluíram o ensino secundário e aos 85% daqueles que concluíram o ES (OECD, 2021). Ao mesmo tempo, as diferenças salariais em função dos níveis de escolaridade tendem a aumentar com a idade. Em média, nos países da OECD, os jovens adultos (25-34 anos) com ensino de nível superior, trabalhando em tempo integral e parcial, ganham 38% mais do que os seus pares com o ensino secundário; e entre os 45-54 anos ganham 70% mais (OECD, 2021).

Todavia, sobretudo nas duas últimas décadas, o significado e o valor do diploma do ES têm sido questionados (e.g., Alves, 2009; Vieira, 2018; Vieira & Marques, 2014), bem como a igualdade de acesso a empregos graduados (Vieira, 2018). Nos últimos 40 anos, uma das tendências mais significativas na educação foi a sua massificação, a que não é alheio o ES. Na Europa, o aumento do

número de estudantes matriculados em Instituições do Ensino Superior (IES) ocorreu em grande parte após meados da década de 80 do século XX (Schofer & Meyer, 2005). Em Portugal, verificou-se um aumento substancial desde 1978 até 2021 (de cerca de 81.000 estudantes para 411.995 estudantes; PORDATA, 2021a). Constatou-se, igualmente, um crescimento exponencial no número de diplomados por ano, sendo que, em Portugal, em 1994, concluíram o ES 32.622 indivíduos e, em 2020, concluíram 87.733 (PORDATA, 2021b).

Neste contexto, aumentou o número e a diversidade de instituições, de cursos e de estudantes que frequentam o ES (Castro & Almeida, 2016; Fragoso & Valadas, 2018). Refere-se a presença de grupos de estudantes bastante heterogêneos em termos de preparação académica anterior, motivação e autonomia, bem diferentes da elite sociocultural que ingressava no ES umas décadas atrás (e.g., Almeida et al., 2012); o aumento do número de estudantes provenientes de grupos socioeconómicos mais desfavorecidos e estudantes de primeira geração no ES (e.g., Marinho-Araújo & Almeida, 2016); e a maior participação de estudantes maduros (e.g., Almeida et al., 2016; Quintas et al., 2018), e de estudantes com necessidades educativas especiais (e.g., Pires, 2016; Santos et al., 2015), por exemplo.

No entanto, a expansão deste nível de ensino não tem sido sinónimo de igualdade no acesso ao emprego para todos os diplomados, continuando a registar-se acentuadas disparidades (Vieira, 2018). No que respeita ao acesso a oportunidades reais de emprego, parece que existe um subgrupo alargado de diplomados, denominados por Morey et al. (2003, p.4) de estudantes não-tradicionais, que está, muitas vezes, em desvantagem no MT devido, por exemplo, ao género (e.g., OECD, 2021), à classe social (e.g., Holmes, 2013), deficiência (Pires, 2016) ou idade (e.g., Almeida et al., 2016; Valadas et al., 2018). Alguns autores destacam a necessidade de estes públicos necessitarem de mais tempo para encontrar emprego (e.g., Purcell et al., 2007) e sabe-se que as desigualdades em termos de rendimento se tornaram mais nítidas no mesmo período em que o ES se expandiu (e.g., Sayer, 2015).

Acentuam-se, também, as evidências de que as competências, nomeadamente as transversais e transferíveis para contextos fora da área científica dos diplomados, são cada vez mais valorizadas na transição para o MT (e.g., Paulos et al., 2020; Succi & Canovi, 2020; Tomlinson, 2017). Contudo, e embora se assuma que os graduados que possuem o nível mais desejável de competências são mais empregáveis, a sua empregabilidade parece ser um fenómeno mais amplo e complexo (Holmes, 2013; Succi & Canovi, 2020).

Ainda que o conceito de empregabilidade seja utilizado desde o início do século XX (Gazier, 1990), ganhou visibilidade com a sua introdução na política da União Europeia (UE) no final da década

de 80, tornando-se numa das principais orientações para as políticas de educação e formação e para as políticas ativas de emprego (Moreau & Leathwood, 2006). Apesar de alguns autores defenderem que a empregabilidade deve ser encarada como uma responsabilidade partilhada entre os indivíduos, as IES, os Governos e as entidades empregadoras (Guilbert et al., 2015), as perspetivas dominantes centram-se na responsabilidade do indivíduo em investir na sua educação e no aumento da sua empregabilidade (Hillage & Pollard, 1998; Yorke, 2004; Yorke & Knight, 2006).

A empregabilidade, definida como empregabilidade de iniciativa, é considerada como um conjunto de características pessoais que permite aos indivíduos construir e mobilizarem recursos sociais indispensáveis para manter ou obter um emprego (Gazier, 1990). Nesta lógica, depende de conhecimentos, competências e atitudes que os indivíduos possuem, da forma como usam esses recursos e os apresentam aos empregadores (Hillage & Pollard, 1998). Na mesma linha de raciocínio, Yorke (2004) descrevia a empregabilidade como um conjunto de competências e atributos pessoais que tornava os diplomados mais aptos para obterem um emprego e terem sucesso nas suas escolhas profissionais.

Face aos desafios descritos quanto ao MT e à empregabilidade de diplomados, importa agora explorar o papel da identidade, da agência e da estrutura no processo de transição.

Identidade, Agência e Estrutura na Transição para o Mercado de Trabalho

O processo de transição para o MT implica a mudança de uma identidade para outra (i.e., de estudante para profissional). De acordo com o Modelo de Estatutos da Identidade (Marcia, 1966) a identidade pode ser definida a nível fenomenológico, percebida como um sentido de si próprio e em continuidade com o próprio passado; comportamental, referindo-se à exploração de alternativas, à tomada de decisão e ao subsequente investimento de forma a concretizar o objetivo proposto; e, por fim, estrutural, assumindo-se como uma estrutura psicossocial, na medida em que influencia a forma como o indivíduo percebe o mundo, organiza as percepções e se comporta. Neste sentido, a construção da identidade resulta de experiências passadas, da projeção de experiências para o futuro e remete para exploração de possibilidades, definindo a forma como o indivíduo encara o meio onde está inserido e como se comporta face a isso (Marcia, 1966).

Por sua vez, a Teoria de Transição de Papel Profissional (Nicholson, 1984) que, embora tenha o seu foco principal na transição de papel profissional, os seus pressupostos centram-se na mudança de identidade, nas consequências da mudança no comportamento e no estado afetivo da pessoa em transição, que poderão contribuir para melhor compreender o processo de transição de diplomados

entre a universidade e o trabalho. Ao longo do processo de transição, o indivíduo desvincula-se do papel de estudante para se envolver no novo papel – o de profissional -, implicando, muitas vezes, uma reorientação de metas, de atitudes, de rotinas, de comportamentos, de redes informais e de identidade (Nicholson, 1990). Neste sentido, os resultados das mudanças de papel são encarados como efeitos individuais, comportamentais e situacionais, designados por *ajuste*. Este foco no indivíduo é a premissa central da teoria, sugerindo que as diferenças individuais nas características das pessoas e nas transições pelas quais passam são mediadoras das relações de mudança *versus* estabilidade e ajustamento individual *versus* situacional (Nicholson, 1984).

A passagem do papel de estudante para o de trabalhador tem vindo a ser problematizada, também, por outros autores (e.g., Dubar, 1997; Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 1995; Trottier et al., 1998). Para Trottier et al. (1998), por exemplo, o “processo de construção da identidade por si” (p.334) é baseado na perceção dos diplomados sobre a capacidade de desempenhar o seu papel profissional e de assumir responsabilidades de forma autónoma e confiante. Este processo é designado por Dubar (1997) como mecanismos biográficos que pressupõem uma transação interna na qual se confrontam a identidade virtual do indivíduo, demarcada pelas estruturas e grupos sociais em que está integrado, e a sua identidade real, resultado das suas trajetórias. Além da perceção que têm de si mesmos enquanto profissionais, os diplomados desejam o reconhecimento pelo *outro* da identidade que estimam ter construído (Trottier et al., 1998). Neste aspeto, designado por mecanismos relacionais (Dubar, 1997), confrontam-se a identidade para si - a imagem que o indivíduo tem de si próprio - e a identidade para os outros - a imagem que é reconhecida pelos outros.

A identidade é, portanto, construída por meio de interações complexas entre diferentes formas de capital (cultural, social, económico e emocional), relacionamentos em vários contextos, estratégias cognitivas e psicológicas (Ecclestone, 2007). Alguns autores (e.g., Biesta & Tedder 2007; Elder et al., 2003) reconhecem que não é possível separar os efeitos das condições estruturais da construção de identidades, neste caso da identidade profissional, e da capacidade de agência, visto que o comportamento nunca é totalmente agente ou estruturalmente determinado, mas uma interação entre os dois. Em determinados momentos da vida dos indivíduos, nomeadamente durante o processo de transição para o MT, um pode ser mais dominante do que o outro.

A título de exemplo, no decorrer do processo de transição para o MT, os diplomados menos confiantes na sua capacidade de ação (i.e., autoeficácia) tendem a diminuir os seus esforços para ultrapassar desafios emergentes ou desistem por completo, enquanto aqueles que têm um forte sentido de autoeficácia esforçam-se para os dominar (Bandura & Schunk, 1981). Neste sentido, os

indivíduos são mais propensos a realizar tarefas que acreditam ser capazes de realizar e menos propensos a envolver-se em tarefas nas quais se sentem menos competentes (Bandura, 1997). O que pode ajudar a explicar esta diferença entre estes dois tipos de ação perante o mesmo evento é o constructo de agência humana e a disposição para usá-lo (Bandura, 1982; Elder et al., 2003). A agência refere-se à capacidade humana de influenciar o funcionamento e o curso dos eventos através das suas ações. Desta forma, é intencional, construtiva e planeada, permitindo antecipar os efeitos das ações, avaliar as capacidades, regular as emoções e iniciar o esforço (Bandura, 2006).

Numa perspetiva mais sociológica, alguns autores (Ball et al., 2005; Quinn, 2010) defendiam que a agência não podia ser compreendida sem a análise dos efeitos dos fatores estruturais de classe, raça e género, ou das condições económicas e ocupacionais, uma vez que as principais divisões sociais configuravam oportunidades de acesso a formas económicas, sociais e simbólicas de capital, enquadrando possibilidades e restringindo a mobilidade social. Neste sentido, a compreensão da agência requer um enquadramento nos diferentes contextos e tempos, não sendo, portanto, algo que os indivíduos possuem como um atributo, mas algo que fazem acontecer tendo em conta os diferentes contextos (Biesta & Tedder, 2007; Elder et al., 2003).

Segundo esta perspetiva os indivíduos constroem o seu próprio curso de vida por meio de escolhas e ações influenciadas pelas oportunidades e restrições das circunstâncias sociais, culturais e económicas (Elder et al., 2003). Na mesma linha, de acordo com os pressupostos da Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1989) existe uma interação recíproca entre o indivíduo, o seu comportamento e o contexto, designada por determinismo recíproco ou reciprocidade triádica. Esta interação pressupõe que fatores pessoais, comportamentos e contexto operem como determinantes interativos uns dos outros, influenciando-se mutuamente de forma multidirecional (Bandura, 1989).

Neste primeiro Capítulo de enquadramento geral dos estudos da tese reunimos, por um lado, um conjunto de modelos e teorias sobre o fenómeno social que representa a passagem dos indivíduos do espaço formativo para o espaço profissional e a forma como eles vivenciam essa passagem, implicando o conceito de transição. Por outro lado, explorámos a natureza multivariada do processo de transição para o MT, entendido enquanto processo que se alongou no tempo e se tornou cada vez mais complexo, deixando de poder ser equacionado como um momento ou período delimitado no tempo.

Percebemos que o estudo da transição para o MT deve ter em consideração as características dos percursos de transição dos diplomados, que envolvem um conjunto de variáveis e de

comportamentos que ocorrem numa determinada interação entre o diplomado e o meio envolvente. Do mesmo modo, importa perceber que as interações podem ser influenciadas, quer pelas características dos vários sistemas que constituem o contexto no qual o indivíduo participa, quer pelas características, perceções e comportamentos das pessoas com quem aquele interage. Neste sentido, a transição parece não depender apenas do indivíduo, mas também de elementos externos sobre os quais aquele não tem qualquer controlo. Por exemplo, o facto de um indivíduo desejar e estar motivado para encontrar um emprego após o término do seu curso, não significa que o consiga, uma vez que estará também sob influência, por exemplo, das práticas de recrutamento, valores e perceções de empregadores.

Na análise da transição deve reconhecer-se, também, a importância da realização de um projeto profissional do indivíduo que protagoniza esse processo, mas também de socialização e da construção de identidade profissional. Desta forma, além dos comportamentos observados que ocorrem numa determinada interação, importam também os estados subjetivos, tais como as crenças, os valores e as opiniões dos indivíduos que fazem parte da interação. Torna-se, portanto, pertinente compreender os significados que o diplomado atribui às suas interações com o meio, ou seja, a forma como interpreta as suas experiências e contextos.

Foi nesta lógica que nos propusemos estudar a transição para o MT de diplomados do ES, considerando as dimensões analíticas descritas: identidade, agência e estrutura, junto de diplomados de duas IES públicas portuguesas, de diversas áreas científicas, e de empregadores dos setores público, privado e terceiro setor de duas regiões associadas à localização ou maior influência das duas IES consideradas.

Questões de Investigação e Objetivos do Estudo

Com base no enquadramento anterior, formulámos a seguinte questão de investigação: Como se processa a transição para o mercado de trabalho de diplomados do Ensino Superior, considerando a construção da identidade profissional, a capacidade de agência dos diplomados e a influência da estrutura?

Colocada esta questão, mais geral, as questões específicas de investigação que dela decorrem são as seguintes:

1. De que forma se processa a transição de diplomados do Ensino Superior para o mercado de trabalho?
2. Quando e como se desenvolve a identidade profissional de diplomados do Ensino Superior?

3. De que forma a capacidade de agência de diplomados e as condições estruturais influenciam o processo de transição para o mercado de trabalho?
4. Quais são os fatores que influenciam a empregabilidade de diplomados na perspectiva de empregadores de vários setores económicos?

Quanto aos objetivos da investigação, foram delineados os seguintes objetivos gerais e específicos:

1. Analisar o processo de transição para o mercado de trabalho de diplomados do ES:
 - 1.1. Construir e validar um instrumento de medida que permita estudar o processo de transição entre a universidade e o MT (e.g., expectativas académicas com o ingresso no ES; situação atual face ao mercado de trabalho – atividade profissional, procura do 1º emprego e desempregados; transição para o mercado de trabalho – autoeficácia e capacidade de agência, fatores inibidores e facilitadores na transição);
 - 1.2. Analisar a relevância da autoeficácia de diplomados na transição para o MT;
 - 1.3. Identificar os fatores que influenciaram as perceções de diplomados sobre a autoeficácia e os fatores estruturais na transição para o MT;
2. Descrever e compreender o processo de construção da identidade profissional:
 - 2.1. Avaliar em que momento(s) da vida dos diplomados se desenvolveu a identidade profissional;
 - 2.2. Conhecer as perceções de diplomados do ES sobre os fatores que influenciam a construção da identidade profissional;
3. Avaliar perceções e práticas de recrutamento e seleção de diplomados do ES por parte de empregadores (setor público, privado e terceiro setor):
 - 3.1. Analisar práticas de recrutamento e seleção de diplomados do ES;
 - 3.2. Conhecer perceções de empregadores sobre os fatores que influenciam a seleção de diplomados do ES.

Metodologia

A presente tese assume uma natureza mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos, dada a complexidade do objeto de estudo e dos fenómenos em análise (Creswell, 2014; Greene et al., 1989). Foi nossa intenção uma aproximação múltipla e diferenciada à realidade social de forma a

conhecê-la efetivamente (e.g., Bryman, 2006; Cook & Reichardt, 1997; Creswell, 2014; Greene et al., 1989; Moreira, 2007). Para tal, recorreremos à investigação de tipo nomotético e centrada na singularidade dos fenómenos (ideográfica). Por um lado, a opção foi por um nível intermédio descritivo, com o objetivo de explicar os fenómenos, recorrendo à objetividade dos procedimentos e à quantificação das medidas, com recurso ao raciocínio hipotético-dedutivo (Almeida & Freire, 2017). Por outro lado, pretendemos conhecer os sistemas de crenças e de valores, bem como as representações dos sujeitos em estudo. Com base no método indutivo, em que a teoria surge *a posteriori* e a partir da análise dos dados, interessou-nos olhar aos significados e intenções das ações dos indivíduos e daí o recurso a métodos qualitativos, holísticos e ideográficos (Almeida & Freire, 2017).

Devido a limitações temporais e à falta de recursos para recolher dados a nível nacional, sobretudo através da técnica de inquérito por entrevista, optámos por realizar o estudo nas regiões do Algarve e do Minho. A opção por estas duas regiões encontra alguma justificação na lógica do princípio do contraste, na medida em que se assumem como regiões com características culturais, sociais e económicas bastante diversas. A região Algarvia possui um tecido empresarial sobretudo mono especializado e focado no turismo; o Minho permite-nos a recolha de dados junto de setores de atividade distintos, suprimindo as dificuldades que o tecido empresarial do Algarve assume.

Esta tese inclui quatro estudos que se complementam. Os diplomados, enquanto principais agentes no processo de transição da universidade para o MT, constituíram as amostras dos primeiros três estudos. Quisemos também incluir empregadores dos três setores económicos, das duas regiões, por serem, também, um dos agentes no processo de transição, participando no quarto estudo da tese.

Quanto aos procedimentos de amostragem, optámos por amostras não-probabilísticas, de conveniência (Schutt, 2018), escolhidas em função de critérios de ordem prática (e.g., facilidade de contacto, disponibilidade e interesse dos participantes). Uma vez que, nos dois primeiros estudos da tese (Capítulos II e III), optámos pela aplicação de um inquérito por questionário *online*, as respetivas amostras constituíram-se por si próprias, decorrendo das decisões individuais de responder ou não ao questionário. Nos dois estudos seguintes (Capítulos IV e V), devido à coerência lógica dos métodos indutivos, não designámos de “amostra” o universo de análise qualitativa, uma vez que este é um conceito ligado a uma representatividade estatística e não à representatividade social que se pretende neste tipo de investigação (Guerra, 2006). Aplicámos a técnica de saturação empírica (Glaser & Strauss, 1967), suspendendo-se a inclusão de novos participantes quando as informações fornecidas

pelos últimos apresentaram uma certa redundância ou repetição dos dados recolhidos, não sendo relevante persistir na recolha de dados (Denzin & Lincoln, 1994).

Quanto à análise e tratamento dos dados dos questionários recorreremos à estatística (descritiva e inferencial), através do *software* R (R Development Core Team, 2020) através dos pacotes *ggplot2*, *readxls*, *rpart*, *rpart.plot* e *dismo*, adotando-se o nível de significância <0.05 na apreciação de coeficientes estatísticos apresentados. No que se refere às entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo (Bardin, 2009), procedendo a uma codificação temática emergente, com o intuito de descobrir padrões de significado, adotando um procedimento indutivo.

Apresentação dos Estudos da Tese

No primeiro estudo, intitulado “Construção de um instrumento de medida sobre a transição da universidade para o emprego: Estudo piloto do questionário TUE” (Capítulo II), pretendemos descrever o processo de construção e de validação de um instrumento de medida que permita compreender a transição de diplomados do ES para o MT e identificar variáveis pessoais e contextuais que influenciam a obtenção de emprego após a conclusão da formação académica. Este estudo integrou dois momentos distintos: num primeiro momento, participaram 43 diplomados de várias IES públicas portuguesas, de diversas áreas científicas, que se disponibilizaram para responder ao questionário de forma a apreciarem o seu conteúdo; num segundo momento, participaram 200 diplomados de duas IES públicas portuguesas, das mais variadas áreas científicas, de forma a determinar a dimensionalidade e a validade interna do instrumento. Os diplomados que participaram na apreciação do conteúdo foram contactados através de docentes de várias IES, que se disponibilizaram a enviar a ligação de acesso a antigos estudantes já diplomados. A recolha de dados foi realizada nos meses de outubro e novembro de 2019, através da plataforma *Google Forms*. Os diplomados das duas IES que participaram no estudo para determinar a dimensionalidade e a validade interna do questionário TUE, foram contactados através do gabinete *Alumni* de cada IES, após a autorização da respetiva Reitoria, e a recolha de dados foi realizada nos meses de janeiro e fevereiro de 2020, através da plataforma *Google Forms*.

No segundo estudo, intitulado “Transition from university to the labour market: The impact of personal variables in graduates’ perceptions of self-efficacy”, visámos investigar as variáveis potencialmente explicativas dos diferentes níveis de autoeficácia no processo de transição para o emprego de diplomados de duas IES públicas portuguesas (Capítulo III). A amostra foi constituída por 694 diplomados, junto de quem foi aplicado o questionário TUE (Anexo B). Os participantes foram

contactados através do gabinete *Alumni* de cada IES, após a autorização da respetiva Reitoria. A recolha de dados foi realizada entre março e julho de 2020, através da plataforma *Google Forms*.

No terceiro estudo, intitulado “A construção da identidade profissional na transição para o mercado de trabalho: Perceções de diplomados do Ensino Superior”, quisemos compreender as perceções de diplomados sobre o processo de construção da sua identidade profissional (Capítulo IV). Participaram 24 diplomados de duas IES públicas portuguesas. A seleção dos participantes foi realizada após termos recebido cerca de 100 contactos de diplomados que, no primeiro momento de recolha de dados através do inquérito por questionário TUE, se disponibilizaram para realizar entrevistas em profundidade (Capítulo IV). Os diplomados foram contactados pela investigadora via correio eletrónico e por telemóvel, sendo que os contactos pessoais foram fornecidos pelos próprios diplomados através de uma mensagem, via correio eletrónico, enviada para a investigadora aquando da sua participação no estudo I. Optámos pela técnica de entrevista por episódio em profundidade (Anexo C) que, associada a relatos de vida de determinados períodos da vida dos participantes, possibilita compreender de que forma os sujeitos interpretam as suas experiências e refletem sobre o seu percurso (e.g. Latorre, 2007; Wengraft, 2011). A recolha de dados foi realizada nos meses de janeiro e fevereiro de 2021, com recurso à plataforma ZOOM (devido à situação de pandemia pela COVID19). Cada entrevista demorou entre 60 e 120 minutos.

No quarto estudo, intitulado “Práticas de seleção de graduados em duas regiões de Portugal: Currículo ideal e competências valorizadas”, pretendemos avaliar as técnicas de seleção mais utilizadas pelos empregadores dos setores privado, público e terceiro setor, das regiões do Minho e do Algarve, e identificar fatores que influenciaram o processo de seleção de diplomados (Capítulo V). Participaram 19 organizações (20 sujeitos, uma vez que uma deles foi representada por dois trabalhadores) e a sua seleção teve por base a análise das relações existentes entre empresas/instituições e as duas IES (e.g., ofertas de estágio e/ ou emprego), selecionando-se empresas/instituições de setores de atividade diversos, tendo em conta, também, a sua relevância e dimensão no MT de cada região. Os participantes foram contactados por correio eletrónico e por telemóvel, pela investigadora, sendo os contactos retirados das páginas em linha das empresas/instituições. Optámos pelo inquérito por entrevista semiestruturada (Anexo D; Bogdan & Biklen, 2013), caracterizado “pelo emprego de uma lista de perguntas ordenadas (de modo a conseguir um contexto equivalente) e redigidas (para terem o mesmo significado por igual para todos os entrevistados), mas de resposta livre e aberta” (Moreira, 2007, p. 206). A recolha de dados foi realizada nos meses de

maio, junho e julho de 2019, presencialmente, pela investigadora, nas instalações das empresas/instituições. Cada entrevista demorou entre 30 a 60 minutos.

De referir que o projeto de doutoramento que deu origem à presente tese foi submetido à Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) da Universidade do Minho, a qual deu parecer positivo a todos os estudos e instrumentos de recolha de dados que a integram (Anexo E). O inquérito por questionário TUE recebeu, ainda, o parecer positivo sobre a Conformidade de Inquérito de Investigação Científica por parte do Encarregado da Proteção de Dados da Universidade do Algarve (Anexo F). Assim, todos os participantes nas entrevistas assinaram o consentimento informado, livre e esclarecido para participar em investigações (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo), no qual constavam as condições de participação no estudo (Anexos G e H).

Para finalizar, de referir que, a par dos artigos estruturantes da tese apresentados de forma breve anteriormente, foram escritos e publicados dois trabalhos em coautoria, no âmbito do tema da tese, nomeadamente:

Paulos, L., Valadas, S. T., & Fragoso, A. Estágios enquanto espaços de transição entre o Ensino Superior e o emprego. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. (Aceite para publicação a 10 de agosto de 2021; aguarda publicação).

Paulos, L., Valadas, S. T., & Almeida, L. S. (2018). A Transição de diplomados do Ensino Superior para o mercado de trabalho: Desafios e oportunidades na educação e no acesso ao emprego. In A. Fragoso & S. Valadas (Eds.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp.209-229). CINEP.

CAPÍTULO II

Estudo 1

Paulos, L., Valadas, S.T., & Almeida, L.S. Construção de um instrumento de medida sobre a transição da universidade para o emprego: Estudo piloto do questionário TUE. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica – RIDEP* (Aceite para publicação, em processo de revisão).

Construção de um instrumento de medida sobre a transição da universidade para o emprego: Estudo piloto do questionário TUE

Resumo

O objetivo deste estudo foi descrever o processo de construção e de validação de um instrumento que permita compreender a transição de diplomados do ensino superior para o mercado de trabalho e identificar variáveis pessoais e contextuais que influenciam a obtenção de emprego após a conclusão da formação acadêmica. O inquérito por questionário, designado TUE – Transição da Universidade para o Emprego - foi o instrumento escolhido. Os resultados do estudo piloto emergiram, num primeiro momento, de uma análise qualitativa a partir dos comentários de cinco especialistas e de 43 graduados que, globalmente, consideraram o conteúdo do questionário válido, sobretudo pela pertinência e clareza dos itens. Num segundo momento, o questionário foi aplicado a 200 graduados. A análise fatorial exploratória indicou boa validade fatorial para as diferentes escalas. Os valores de alfa de Cronbach atingiram índices superiores a .70, considerados bastante satisfatórios e indicando fiabilidade nas várias dimensões das escalas.

Palavras-chave: Estudo piloto, transição para o emprego, construção e validação de instrumento de medida, questionário TUE.

Abstract

The aim of our study was to describe the construction and validation process of a questionnaire which allows us to understand the process of transition from Higher Education to employment and to identify personal and contextual variables which can influence getting a job. The chosen questionnaire is called TUE – Transition from University to Employment. The results of pilot study emerged, in a first stage, from a qualitative analysis based on the comments of five experts and 43 graduates who, globally, considered the content of the questionnaire valid, above all due to its relevance and clarity of the items. In a second stage, the questionnaire was applied to 200 graduates. The exploratory factor analysis indicated good factor validity for each scale. The internal consistency of items reached adequate levels in all the scales (>.70), considered quite satisfactory and reliable in the various dimensions of the scales.

Keywords: Pilot study, transition to employment, development and validation of a measurement instrument, questionnaire TUE.

Em 2020, na União Europeia (UE), a taxa de emprego na faixa etária dos 20-64 anos foi, em média, de 84 % para quem concluiu o Ensino Superior (ES), 72,2 % o ensino secundário e de 55,1 % o ensino básico (Eurostat, 2021). Em Portugal, da população empregada em 2020, 30,1% tinha formação de nível superior e 19% concluiu o ensino básico (Pordata, 2021).

A crescente procura de trabalhadores mais qualificados no mercado de trabalho (MT) conduz os indivíduos à procura de níveis de formação mais elevados, que os dotem de capacidades essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, bem como de competências digitais, profissionais e pessoais específicas que, no futuro, permitirão gerir os seus percursos profissionais heterogéneos (European Commission, 2019). Apesar da ampla discussão em torno do modo como deve ser moldada a formação para dar resposta ao mundo do trabalho e como os impactos que a aprendizagem tem, ou deve ter, na obtenção de um emprego, muitos outros fatores parecem estar em jogo na determinação do sucesso da transição para o contexto laboral. Referimo-nos às dimensões sociobiográficas, aos fatores socioeconómicos, a processos de transferência da educação para o emprego, à aprendizagem ao longo da vida e ao desenvolvimento pessoal, entre outros (Teichler, 2009).

A transição da universidade para o MT é um processo alargado no tempo que ocorre durante a formação superior, como uma espécie de preparação para a transição; depois da formação e antes da entrada no MT, altura em que os graduados se encontram na procura ativa de emprego; e após a entrada no MT, quando, por exemplo, o diplomado começa a colocar em prática conhecimentos, a ajustar-se a um novo papel e a encontrar lugar numa equipa (Nicholson, 1990). Neste sentido, o fenómeno da transição assume um carácter multivariável e o seu estudo requer uma abordagem sistémica (Grosemans & Kyndt, 2017), que nem sempre tem sido reconhecida.

A revisão de literatura permitiu-nos compreender que os estudos desenvolvidos para analisar o processo de transição dividem-se, essencialmente, em três categorias, tal como sugerido por Grosemans e Kyndt (2017) após realizarem uma análise da investigação na área: 1) o papel da educação; (2) entre a educação e o trabalho; e (3) o papel do trabalho. Tentando compreender o papel da educação no processo de transição, Landrum et al. (2010), por exemplo, procuraram avaliar o contributo do tipo e do prestígio da Instituição de Ensino Superior (IES) frequentada pelos diplomados. Giret (2011), por sua vez, centrou a sua análise na forma como a formação superior pode contribuir para facilitar a transição, tendo em conta características da formação do estudante como o tipo de curso ou o grau obtido. Referem-se, também, estudos que procuraram analisar o contributo dos estágios curriculares para a perceção que os diplomados têm sobre o mercado de trabalho e acerca da

sua preparação para a transição (Silva et al., 2016; Tsai et al. 2017), bem como para a percepção sobre a autoeficácia na procura de emprego (Paulos et al., 2021).

Quanto aos estudos mais centrados na fase entre a educação e o trabalho, remetem, por exemplo, para o facto de graduados estarem ou não empregados (e.g., Baranowska et al., 2011) e para o período de desemprego (e.g., Baert et al., 2013). Consideram-se, também, estudos que tentaram compreender o papel das bolsas (e.g., de investigação) e de estágios profissionais na transição para o mercado de trabalho, na medida em que parece ser uma realidade cada vez mais presente nos diplomados após a sua graduação (e.g., Araújo et al., 2015).

Outros autores estudaram os graduados ativos no MT, tentando compreender o papel do trabalho no processo de transição. Numa análise das características da posição que os graduados assumem no MT, Bonassi e Wolter (2002) consideraram o tipo de contrato, enquanto Buonanno e Pozzoli (2009) investigaram o rendimento. Também os diplomados que trabalharam durante a frequência do ES, apresentaram uma autoeficácia mais elevada na adaptação ao trabalho, sugerindo que estão mais bem preparados para lidar de forma bem-sucedida com as exigências associadas ao processo de transição para o mundo do trabalho (e.g., Gamboa et al. 2018; Monteiro, 2018).

Podemos, também, encontrar outros estudos que, não analisando uma fase específica do processo de transição, consideraram variáveis que o podem influenciar, quer a nível individual quer em termos macro. Na dimensão mais individual, alguns autores (e.g., Klausen, 2016; Valadas et al., 2018) constataram que características estruturais como a idade e o sexo podem influenciar a transição para o MT. Mais recentemente, Graham et al. (2019) investigaram de que forma a falta de experiência de trabalho relevante, as informações limitadas sobre uma procura de emprego eficiente, o baixo capital social e os altos custos na procura de trabalho criam obstáculos no acesso ao emprego. No que se refere aos recursos pessoais, refiram-se, por exemplo, Vieira e Marques (2014) que mediram a confiança dos diplomados face à sua capacidade de evidenciar as suas competências profissionais. Já Monteiro et al. (2016) e Tuononen et al. (2017), por exemplo, procuraram compreender de que forma os licenciados avaliavam as competências desenvolvidas durante o ES e como isso se relacionava com a percepção de preparação na transição para o MT.

Murray e Polesel (2013) investigaram o contexto mais amplo em que o processo de transição ocorre, analisando as políticas de emprego, o contexto socioeconómico, entre outros. Na mesma linha, Baah-Boateng (2016) e Fox e Thomas (2016), por exemplo, procuraram compreender de que forma o fraco progresso na transformação estrutural da economia nos países africanos em direção a um setor empresarial moderno e voltado para a exportação resultou em oportunidades económicas e criação de

empregos qualificados. Por sua vez, Polkowska (2016) analisou a situação de jovens (<29 anos) no MT polaco em comparação com a de outros países europeus no que respeita às condições de precariedade no emprego (e.g., trabalho temporário, mal pago, sem perspetiva de promoção e sem a garantia de um contrato). Mais recentemente, Paulos et al. (2020) pretenderam conhecer as técnicas de seleção mais utilizadas pelos empregadores de três setores económicos e identificar fatores que influenciam o processo de seleção de graduados.

A revisão da literatura permitiu-nos, deste modo, perceber que a maioria dos autores nem sempre considerou, nas suas investigações, as diversas fases do processo de transição, deixando para segundo plano a natureza multivariável do processo (Grosemans & Kyndt, 2017). No estudo realizado quisemos atender, por um lado, ao contexto individual, e por outro, ao nível macro laboral. Para isso, construímos um instrumento original que permitisse abordar o fenómeno de forma a considerar uma matriz contextual alargada na qual o sistema de ES e o MT se constituem como forças modeladoras dos percursos de transição vivenciados pelos indivíduos (European Commission, 2019; Tomlinson, 2017).

O inquérito por questionário, designado questionário TUE – Transição da Universidade para o Emprego -, permite: 1) analisar o processo individual de transição de diplomados do ES para o MT, através da caracterização das trajetórias académicas e de inserção profissional de diplomados; e 2) identificar variáveis pessoais e contextuais que influenciam a obtenção de emprego após a conclusão da formação académica.

A construção teve por base a revisão de literatura, bem como a adaptação de itens e a utilização de escalas de outros instrumentos de medida, respeitando todos os procedimentos éticos e respetivos pedidos de autorização aos autores dos instrumentos utilizados (Anexo I), nomeadamente (1) Questionário de perceções académicas-expectativas (QPA-EXP) (Almeida et al., 2017); (2) Inquérito por questionário do estudo Inserção profissional e formas identitárias (Alves, 2007); (3) Questionário de caracterização pessoal e de percurso de formação (Monteiro & Almeida, 2014); (4) Autoeficácia na Transição para o Trabalho – AETT (Vieira, 2012; Vieira & Coimbra, 2005); e (5) Preparados para trabalhar – questionário aos diplomados (Vieira & Marques, 2014).

O objetivo do estudo foi descrever o processo de construção e de validação do questionário TUE, pelo que a opção metodológica passou pela realização de um estudo piloto, o qual consiste na apresentação do instrumento a um conjunto de indivíduos pertencentes às diferentes categorias de indivíduos que compõem a amostra (Quivy & Campenhoudt, 1998), tendo em vista os ajustes finais do questionário para garantir o sucesso da investigação. Assim, apresentamos, de seguida, num primeiro

momento, o processo de construção do questionário e respetiva validade de conteúdo e, num segundo momento, resultados da análise da validade fatorial e da validade interna do instrumento.

1. Construção do Questionário TUE e Validade de Conteúdo

Participantes

Para apreciar a validade de conteúdo do questionário TUE, recorreremos a cinco especialistas das áreas científicas da Sociologia, Psicologia e Ciências da Educação, com experiência na construção de instrumentos de medida. Participaram, ainda, 43 diplomados, maioritariamente do sexo feminino (n=35), com uma média de idades de 31 anos (DP = 7,83; Min = 21; Max = 50), procurando analisar a sua compreensibilidade do conteúdo dos itens. Pertenciam às mais variadas áreas científicas (e.g., Ciências da Educação, Ensino Básico, Ciência Política, Psicologia, Biologia Marinha) e terminaram o maior grau entre os anos letivos de 2016 e 2018 em diversas IES. Quanto à situação atual face ao MT, mais de metade dos sujeitos estava a trabalhar (n = 26).

Instrumento

Como referimos anteriormente, o questionário TUE resultou de uma ampla revisão de literatura e do contributo de outros instrumentos que medem os constructos em estudo (e.g., autoeficácia, agência, expectativas académicas, trajetórias de formação académica e de inserção profissional). Na sua versão atual, o questionário integra 119 itens de vários tipos, repartidos por seis blocos de questões. São eles dicotómicos, de resposta única, de múltipla escolha e de posicionamento, em que os itens são cotados em escalas ordinais de 5 ou de 6 pontos como, por exemplo, de nada confiante a totalmente confiante ou de discordo totalmente a concordo totalmente.

O primeiro bloco – “caracterização sociodemográfica” – contempla dados sociodemográficos como o sexo, a idade, a nacionalidade, o estado civil e a área de residência, bem como dados sociofamiliares (habilitações académicas do/a pai/mãe, situação profissional do/a pai/mãe, ocupação profissional do/a pai/mãe).

O segundo bloco remete para a “formação académica” (maior grau que concluiu, IES, curso, média final de curso, estágio(s), experiências extracurriculares e profissionais).

No terceiro bloco - “expectativas académicas com o ingresso no Ensino Superior” -, utilizámos três das sete subescalas do Questionário de Perceções Académicas-Expectativas – QPA-EXP. São elas (ii) Formação para o Emprego/ Carreira (obter melhores condições de trabalho ou obter um grau para

aceder ao mundo do trabalho); (iv) Mobilidade Estudantil (ter expectativas de usufruir de uma experiência de aprendizagem internacional); e (vi) Desenvolvimento Pessoal e Social (inclui expectativas para o desenvolvimento da autonomia, empreendedorismo, autoconfiança e pensamento crítico).

O quarto bloco - “situação atual face ao mercado de trabalho” - integra: (i) atividade profissional (tipo de atividade, tempo de espera até obter emprego, dimensão da organização, tipo de organização, setor de atividade profissional, localização, horário de trabalho, natureza do vínculo contratual, remuneração líquida mensal, meios de obtenção do emprego, grau de satisfação com o trabalho atual); (ii) estratégias de procura do 1º emprego (tempo de procura, estratégias, razões de recusa de propostas de trabalho); e (iii) situação de desemprego daqueles que permanecem desempregados (motivo do desemprego, duração do período de desemprego, recebimento de subsídio).

O quinto bloco, sobre a “transição para o mercado de trabalho”, incluiu: (i) autoeficácia na transição para o trabalho (autoeficácia na adaptação ao trabalho, na regulação emocional no processo de procura de emprego e nos comportamentos de procura de emprego); (ii) variáveis facilitadoras e inibidoras no processo de transição; e (iii) serviços/ plataformas de apoio existentes na IES.

Por último, um sexto bloco relacionava-se com “Expectativas futuras de carreira” dos diplomados.

Procedimentos de Recolha e Análise dos dados

O questionário TUE foi submetido à Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) da Universidade do Minho, a qual deu parecer positivo. Recebeu, também, o parecer positivo sobre a Conformidade de Inquérito de Investigação Científica por parte do Encarregado da Proteção de Dados da Universidade do Algarve.

Numa primeira fase, foram contactados via e-mail sete especialistas, dos quais cinco aceitaram colaborar na apreciação do conteúdo do questionário. Foi-lhes enviada uma grelha para que cada item fosse avaliado através de uma escala de 1 a 5, tendo em conta as dimensões clareza, pertinência e adequação aos objetivos do instrumento de medida (Almeida & Freire, 2017), bem como um campo para possíveis comentários e sugestões. Quisemos, também, incluir diplomados, por constituírem o público-alvo deste instrumento. Estes foram selecionados por conveniência, devido a uma maior facilidade operacional e custos reduzidos (Hill & Hill, 2000). Assim, contactámos cerca de 10 docentes de várias IES, a nível nacional, que se disponibilizaram a enviar a ligação de acesso ao questionário para antigos estudantes. O pedido de colaboração incluía um documento explicativo dos objetivos do estudo, condições de participação, garantia de anonimato e confidencialidade, e identificação da

investigadora. Os estudantes foram convidados a responder ao questionário, a partilhar as impressões em relação a dificuldades ou dúvidas e, também, sugestões de melhorias, procedimento semelhante ao método de reflexão falada (Goldman, 1971). Esta foi a primeira abordagem ao preenchimento do questionário de forma a percebermos se estava apresentado de forma legível e interpretável, com uma linguagem acessível e sem ambiguidades. A recolha de dados foi realizada durante os meses de outubro e novembro de 2019.

Na fase de apreciação do conteúdo, procedemos a uma análise qualitativa com base nos comentários e sugestões dos especialistas, que resultou em várias alterações semânticas dos itens, eliminação e introdução de novos itens. Depois de procedermos às alterações, 43 diplomados responderam ao questionário, sendo que dois deixaram comentários e sugestões de melhoria, os quais também foram tidos em conta, para chegarmos à versão final do questionário.

Resultados

As análises qualitativas permitem-nos afirmar que, globalmente, o questionário TUE foi percebido pelos especialistas e diplomados como acessível e pertinente, tendo em conta a temática da transição da universidade para o MT. As perguntas foram consideradas claras e adequadas, ainda que tenham sugerido algumas alterações relacionadas, sobretudo, com os itens e opções de resposta, designação de conceitos e compreensão do discurso. No total, foram realizadas oito reformulações de itens, introduzidos dois itens e eliminados três itens.

A título de exemplo, no quarto bloco, referente à “situação atual face ao mercado de trabalho”, na secção da “caracterização da atividade profissional”, reformulou-se o item “obteve emprego em setores de atividade relacionados com a área do curso que concluiu?”, passando para “obteve emprego na sua área de formação?”, por se considerar que poderia gerar confusão ao não existirem setores de atividade completamente definidos de acordo com as áreas de formação; foi introduzido o item “está a exercer uma função ao nível das suas habilitações?”, de forma a poder identificar-se situações de subemprego; introduziu-se o item “quantos empregos teve depois de ter concluído o maior grau?”, de forma a melhor caracterizar a trajetória de inserção profissional.

2. Validade Fatorial e Validade Interna

Amostra

Numa segunda fase desta investigação, participaram 200 diplomados de duas IES públicas de duas regiões do país (100 de cada instituição), das mais variadas áreas científicas (e.g., Ciências da Comunicação, Biologia Marinha e Gestão, Psicologia, Gestão de Empresas, Turismo e Arqueologia), que concluíram o maior grau a partir do ano letivo 2015/2016, inclusive. De acordo com Guilford (1956) e Gorsuch (1983), neste tipo de estudos é recomendado um número mínimo de 200 pessoas, pelo que a amostra foi considerada adequada.

A maioria dos participantes era do sexo feminino ($n = 144$). A média de idades foi de 28 anos ($DP = 6,67$; $Min = 21$; $Max = 60$). Quanto à situação atual face ao MT, a maioria dos sujeitos estava a trabalhar ($n = 156$), dos quais 130 obtiveram emprego na sua área de formação e 117 exerciam funções ao nível das suas habilitações.

Procedimentos de Recolha dos Dados

Recorremos à plataforma *Google Forms*, por ser uma ferramenta gratuita, de fácil acesso e intuitiva. Esta abordagem traduz-se, por norma, numa redução dos encargos financeiros da investigação, ao permitir alcançar um grande número de potenciais respondentes, mas também ao nível do armazenamento automático numa base de dados, facto que contribui para uma diminuição do erro de digitação de informação (Daikeler et al., 2020).

O pedido de resposta ao questionário TUE foi enviado através do Gabinete *Alumni* de cada instituição, após a autorização das respetivas Reitorias. A recolha de dados foi realizada durante os meses de janeiro e fevereiro de 2020. De referir que o questionário continha uma cláusula expressa de conhecimento e aceitação dos termos da política de proteção de dados da *Google Forms* e, também, uma cláusula de conhecimento e aceitação das condições de participação no estudo.

Procedimentos de Análise dos Dados

Numa primeira fase, recorremos à estatística descritiva, através do cálculo das médias e desvio padrão, bem como percentagens, para as dimensões relativas a dados sociodemográficos, formação académica e situação atual face ao MT. Seguiu-se a análise fatorial exploratória (AFE), de forma a verificar se os itens de cinco escalas eram passíveis de fatoração, nomeadamente: 1) Questionário de Perceções Académicas–Expectativas (QPA-EXP) (18 itens); 2) Questionário de Satisfação com o

Emprego (QSE) (11 itens); Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT) (28 itens); 4) Variáveis Facilitadoras na Transição para o Emprego (VFTE) (8 itens); e 5) Variáveis Inibidoras na Transição para o Emprego (VITE) (8 itens). Para tal, recorreremos à análise de componentes principais (Principal Component Analysis – PCA), com rotação varimax (Kaiser, 1958), admitindo como critério um nível de saturação dos itens $>.50$. Foram, também, utilizados os métodos Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), indicando o quão adequada é a aplicação da AFE para o conjunto de dados (Hair et al., 2005), e o Teste de Esfericidade de Bartlett, indicando se a matriz é passível de fatoração ao obter níveis de significância $>.05$. Como critério de retenção fatorial utilizámos o *scree plot* ou teste de Cattell (Cattell, 1966), que permite observar quais os fatores que apresentam maiores *eigenvalues*, sendo, portanto, responsáveis por uma maior variância explicada. Procurámos encontrar o ponto, comumente chamado de “cotovelo”, onde os *eigenvalues* apresentam uma tendência descendente linear (Reise et al., 2000). Para a análise da consistência interna recorreremos ao alfa de Cronbach, dando-nos o indicador de fidelidade dos dados obtidos, de forma a indicar-nos a precisão das medidas fornecidas pelo instrumento.

Os dados foram analisados com recurso ao *software* R (R Development Core Team, 2020) (pacotes *ggplot2*, *readxls* e *psycho*).

Resultados

O teste de esfericidade de Bartlett foi significativo para as cinco escalas, revelando que estas são passíveis de fatoração (QPA-EXP: Bartlett = 3298.752, $gl = 153$, $p = .000$; QPSE: Bartlett = 999.03, $gl = 55$, $p = .000$; AETT: Bartlett = 4880.726, $gl = 378$, $p = .000$; VFTE: Bartlett = 633.57, $gl = 28$, $p = .000$; e VITE: Bartlett = 757.003, $gl = 28$, $p = .000$). Os respetivos índices de KMO, variando entre 0.85 e 0.92, mostraram que o número de respostas é igual ou superior a meritório (Kaiser, 1974; QPA-EXP: KMO = .92; QPSE: KMO = .85; AETT: KMO = .92; VFTE: KMO = .85; e VITE: KMO = .86).

Através do teste de *scree plot* foi possível determinar o número de fatores retidos por escala, sendo que os níveis de saturação variaram entre .59 e .90 (escala QPA-EXP), .56 a .82 (QSE), .55 e .92 (AETT), .53 e .88 (VFTE), e .69 e .90 (VITE). A variância explicada foi de 74.12% para a escala QPA-EXP, 61.92% para a escala QPSE, 73.67% para a escala AETT, 69.78% para a escala VFTE e 71.61% para a escala VITE.

Da AFE resultou um conjunto de: (i) três fatores para a escala QPA-EXP: mobilidade internacional, desenvolvimento pessoal e social, e formação para o emprego e carreira (tal como na

escala original); (ii) dois fatores para a escala QPSE, que designámos por: dinâmicas no local de trabalho e benefícios associados à carreira; (iii) três fatores para a escala AETT: adaptação ao trabalho, autorregulação emocional face à procura de emprego e comportamentos de procura de emprego (tal como na escala original); e (iv) dois fatores para as escalas VFTE e VITE, que designámos por: fatores individuais e fatores contextuais; fatores individuais e apoio social, e fatores contextuais, respetivamente.

Na Tabela 1 apresentamos a distribuição dos itens pelos fatores encontrados para cada escala, com os respetivos valores de saturação por item nos respetivos fatores e a variância explicada por cada fator.

Tabela 1

Pesos Fatoriais dos Itens pelos Fatores para Cada Escala e a Variância Explicada por Fator (n=200)

Questionário de Perceções Académicas–Expectativas (QPA-EXP)				
Item	Descrição	F1	F2	F3
6	Realizar algum estágio noutra país.	.90		
18	... curso reconhecido internacionalmente.	.89		
15	... experiência de mobilidade no estrangeiro.	.87		
3	Participar em programas de intercâmbio estudantil...	.84		
9	... alargar horizontes de emprego no estrangeiro.	.82		
12	Obter formação reconhecida ao nível internacional.	.64		
14	... lidar autonomamente com as complexidades da vida.		.86	
17	... ser uma pessoa mais responsável e autónoma.		.80	
8	Ganhar confiança em mim próprio...		.80	
5	Desenvolver as minhas características de personalidade.		.79	
11	Ter objetivos na vida...		.74	
4	Ter melhores saídas profissionais...			.87
13	... carreira profissional satisfatória depois do curso.			.86
7	... formação para... ter um bom emprego.			.86
10	... ter sucesso profissional no futuro.			.86
1	... profissão valorizada socialmente.			.59
Variância explicada por fator (%)		25.98	24.38	23.76
Questionário de Perceções sobre Satisfação com o Emprego (QPSE)				
Item	Descrição	F1	F2	
9	Conciliação trabalho, família e lazer.	.76		
8	Horário de trabalho.	.76		
5	Interesse da ... tarefa, função que desempenha.	.72		
7	Relação com a chefia.	.72		
6	Relação com os colegas.	.70		

4	Autonomia.	.66		
1	Estabilidade.		.82	
3	Oportunidades de promoção.		.80	
11	Proteção social.		.76	
2	Remuneração.		.74	
10	Acesso a formação contínua.		.56	
Variância explicada por fator (%)		32.89	29.03	

Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT)

Item	Descrição	F1	F2	F3
17	Desempenhar bem as minhas funções no emprego.	.88		
22	Trabalhar em equipa.	.87		
25	Demonstrar segurança naquilo que faço no trabalho.	.87		
24	Empenhar-me no cumprimento das minhas funções.	.86		
27	Adaptar-me às minhas necessidades no local de trabalho.	.86		
23	Cumprir todas as tarefas que o cargo exija.	.86		
19	Acreditar nas minhas capacidades enquanto profissional.	.83		
26	Estabelecer um bom relacionamento com colegas.	.83		
18	Resolver problemas inesperados no meu trabalho.	.83		
21	Adaptar-me às mudanças que possam ocorrer no trabalho	.82		
20	Comunicar bem com os colegas.	.81		
28	Contribuir com novas ideias num grupo de trabalho.	.79		
14	Não ... ter pensamentos derrotistas após recusa de emprego		.92	
16	... pensar que vou encontrar trabalho após recusa de emprego.		.90	
9	Conseguir lidar com a frustração após recusa de emprego.		.90	
13	Não desanimar perante dificuldades na procura de emprego.		.90	
5	Continuar a pensar encontrar trabalho após recusas de emprego		.87	
7	Não desistir de procurar emprego.		.87	
15	Ser persistente na procura de emprego.		.81	
3	Não me deixar dominar pelo desânimo após recusa de emprego		.80	
10	Selecionar os empregos que mais me interessam.		.67	
4	Procurar oportunidades de emprego na Internet.		.61	
8	Inscrever-me em bolsas de emprego online.		.57	
12	... responder a anúncios após muitas candidaturas sem resposta.		.55	
2	Inscrever-me no centro de emprego...			.88
1	Responder a anúncios de emprego...			.80
6	Inscrever-me em empresas de recrutamento e seleção.			.77
11	... orientação junto de serviços de apoio à procura de emprego...			.57
Variância explicada por fator (%)		31.86	29.23	12.58

Variáveis Facilitadoras na Transição para o Emprego (VFTE)

Item	Descrição	F1	F2
2	Competências de relacionamento interpessoal.	.87	
4	Exploração vocacional.	.83	

1	Atitudes positivas face ao trabalho.	.83	
3	Autoeficácia.	.77	
8	Serviços de apoio no contexto académico.		.88
7	Relações interpessoais no contexto académico.		.84
5	Ligação ao mundo do trabalho durante a formação.		.73
6	Apoio de outros significativos.		.53
Variância explicada por fator (%)		38.94	30.84
Variáveis Inibidoras na Transição para o Emprego (VITE)			
Item	Descrição	F1	F2
3	Atitudes negativas face ao trabalho.	.90	
1	Falta de competências interpessoais.	.88	
5	Falta de apoio de outros significativos.	.82	
2	Baixa autoeficácia.	.81	
4	Género.	.69	
7	Falta de experiência profissional.		.88
8	Falta de formação prática.		.82
6	Conjuntura económica.		.71
Variância explicada por fator (%)		44.03	27.58

Definidos os fatores e os itens que as integram, foram considerados os resultados relativos à dispersão das respostas nos itens (média, desvio-padrão, valor mínimo e máximo) e à validade interna dos itens (coeficiente de correlação do item – ritc – e o impacto no valor do alfa da subescala quando algum dos seus itens fosse eliminado) (Tabela 2).

Tabela 2

Análise da Consistência Interna dos Itens por Fator para Cada Escala (n=200)

Questionário de Perceções Académicas – Expectativas (QPA-EXP)						
	Item	Min/Max	M	DP	ritc	Alfa s/ Item
	6	1-6	3.35	1.67	.89	.92
	18	1-6	3.6	1.80	.92	.92
	15	1-6	3.76	1.76	.91	.92
F1	3	1-6	3.42	1.65	.78	.94
Mob. Internacional	9	1-6	4.14	1.73	.86	.93
$\alpha = .94(.92-.95)$	12	1-6	4.4	1.60	.71	.94
	14	1-6	4.52	1.39	.89	.89
	17	1-6	4.64	1.33	.87	.90
F2	8	1-6	4.68	1.35	.78	.91
Desenv. pes. e soc.	5	1-6	4.47	1.39	.80	.91
$\alpha = .92(.91-.93)$	11	1-6	4.74	1.41	.80	.91

	4	1-6	5.34	1.06	.88	.88
	13	1-6	5.32	1.11	.94	.87
F3	7	1-6	5.37	1.12	.92	.88
Form. empr./ carreira	10	1-6	5.34	1.11	.93	.88
$\alpha = .91(.90-.93)$	1	1-6	4.72	1.28	.52	.96

Questionário de Perceções sobre Satisfação com o Emprego (QPSE)

	Item	Min/Max	M	DP	ritc	Alfa s/ Item
	9	1-5	3.43	1.17	.64	.85
	8	1-5	3.66	1.15	.70	.83
	5	1-5	3.94	1.00	.78	.82
F1	7	1-5	3.86	1.08	.78	.82
Dinâm. local de trab.	6	1-4	3.14	.90	.71	.83
$\alpha = .86(.84-.87)$	4	1-5	3.73	1.06	.70	.83
	1	1-5	3.24	1.35	.67	.84
	3	1-5	2.86	1.23	.81	.80
F2	11	1-5	3.28	1.36	.80	.80
Benef. assoc. carreira	2	1-5	2.94	1.14	.68	.83
$\alpha = .85(.84-.87)$	10	1-5	3.28	1.28	.68	.84

Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT)

	Item	Min/Max	M	DP	ritc	Alfa s/ Item
	17	1-5	4.14	.86	.88	.96
	22	1-5	4.16	.89	.88	.96
	25	1-5	4.09	.92	.86	.96
	24	1-5	4.25	.88	.87	.96
	27	1-5	4.10	.91	.86	.96
	23	1-5	4.13	.86	.87	.96
	19	1-5	4.04	.91	.83	.97
	26	1-5	4.21	.87	.86	.96
	18	1-5	3.97	.90	.83	.97
F1	21	1-5	3.97	.85	.82	.97
Adapt. ao trabalho	20	1-5	4.15	.82	.83	.97
$\alpha = .97(.95-.98)$	28	1-5	4.00	.89	.80	.97
	14	1-5	3.32	1.16	.92	.96
	16	1-5	3.55	1.11	.9	.96
	9	1-5	3.24	1.10	.91	.96
	13	1-5	3.34	1.15	.91	.96
	5	1-5	3.38	1.14	.89	.96
	7	1-5	3.52	1.10	.87	.96
	15	1-5	3.73	1.05	.86	.96
	3	1-5	3.24	1.18	.83	.96
	10	1-5	3.6	1.03	.74	.96
F2	4	1-5	3.77	1.11	.75	.96

AR emocional na PE	8	1-5	3.16	1.14	.70	.96
$\alpha = .96(.95-.98)$	12	1-5	3.16	1.15	.63	.96
F3	2	1-5	3.02	1.27	.82	.75
Procura de emprego	1	1-5	3.25	1.21	.76	.79
$\alpha = .83(.82-.85)$	6	1-5	3.14	1.16	.77	.77
	11	1-5	2.76	1.25	.61	.84
Variáveis Facilitadoras na Transição para o Emprego (VFTE)						
	Item	Min/Max	M	DP	ritc	Alfa s/ Item
F1	2	1-5	4.32	.76	.83	.82
Fatores individuais	4	1-5	4.24	.81	.79	.84
$\alpha = .87(.86-.89)$	1	1-5	4.42	.81	.77	.85
	3	1-5	4.23	.82	.74	.85
F2	8	1-5	2.92	1.29	.73	.75
Fatores contextuais	7	1-5	3.61	1.22	.78	.72
$\alpha = .81(.80-.82)$	5	1-5	3.7	1.20	.74	.74
	6	1-5	4.04	.93	.55	.82
Variáveis Inibidoras na Transição para o Emprego (VITE)						
	Item	Min/Max	M	DP	ritc	Alfa s/ Item
F1	3	1-5	1.96	1.19	.89	.87
Fat. ind. e apoio soc.	1	1-5	2.11	1.19	.89	.87
$\alpha = .91(.89-.92)$	5	1-5	1.93	1.14	.81	.88
	2	1-5	2.29	1.28	.83	.88
F2	4	1-5	1.93	1.12	.62	.92
Fatores contextuais	7	1-5	3.21	1.39	.82	.56
$\alpha = .77(.76-.78)$	8	1-5	3.04	1.38	.74	.66
	6	1-5	3.11	1.31	.54	.82

Legenda: Mob. Internacional – mobilidade internacional; Desenv. pes. e soc. – desenvolvimento pessoal e social; Form. empr./ carreira – formação para o emprego e carreira; Dinâm. local de trab. – dinâmica no local de trabalho; Benef. assoc. carreira – benefícios associados à carreira; Adapt. ao trabalho – adaptação ao trabalho; AR emocional na PE – autorregulação emocional na procura de emprego; Fat. ind. e apoio soc. – fatores individuais e apoio social.

Os resultados da análise descritiva dos itens das cinco escalas evidenciam valores que variam entre os extremos das cotações de resposta (1-6; 1-5), para a maior parte dos itens (apenas o item 6 da subescala “dinâmica no local de trabalho” da escala QPSE obteve um valor máximo de 4 numa cotação de 1 a 5). Os valores das médias dos resultados nos itens variam entre 1.93 e 5.37 e os desvios-padrão apresentam, sensivelmente, valores próximos da unidade, refletindo uma dispersão

aceitável. O menor valor da correlação item vezes o total corrigido é de .52, valor claramente acima do limiar aceitável para este índice de validade interna do item ($ritc > .20$; Almeida & Freire, 2017). Os valores de alfa determinados para cada escala foram superiores a .70 (variando entre .76 e .98). Estes não sofreram um desvio significativo quando calculados sem cada um dos itens que compõem as respectivas subescalas (desvio entre .02 e .04 na escala QPA-EXP; desvio entre .04 e .05 na escala QPSE; desvio entre .00 e .01 na escala AETT; desvio entre .05 e .09 na escala VFTE; e desvio entre .04 e .21 na escala VITE).

Discussão e Conclusões

Neste estudo quisemos descrever o processo de construção e de validação do questionário TUE – Transição da Universidade para o Emprego, tendo em vista o desenvolvimento de um instrumento que permita caracterizar o processo de transição para o MT e identificar variáveis pessoais e contextuais que influenciam a obtenção de emprego após a conclusão da formação académica.

O conteúdo do questionário foi sujeito a apreciação por parte de especialistas e diplomados, tendo sido, globalmente, considerado válido, sobretudo pela pertinência e clareza dos itens, ainda que tenha sido sujeito a correções e adaptações, resultantes de dúvidas, problemas de compreensão ou ambiguidades na interpretação do significado dos itens, itens irrelevantes e sugestões de itens a serem incluídos.

As análises quantitativas que se seguiram permitem-nos afirmar que o número de respostas foi suficiente e que os dados eram passíveis de fatoração, resultando em dois a três fatores por cada escala. Destacam-se os índices de consistência interna e da estrutura fatorial dos itens, que são favoráveis à utilização do instrumento de medida.

No que se refere à escala QPA-EXP, a estrutura fatorial encontrada é semelhante à do estudo original (Almeida et al., 2017) para as três subescalas utilizadas no nosso estudo: formação para o emprego e carreira, desenvolvimento pessoal e social, e mobilidade internacional. Os valores de alfa para cada subescala mantiveram-se na mesma ordem de grandeza quando comparados com os valores das subescalas originais ($\alpha = 0.84$; $\alpha = 0.86$; $\alpha = 0.94$, respetivamente; Almeida et al., 2017). Contudo, dois itens foram eliminados (“aproveitar as oportunidades para melhorar a minha identidade, autonomia, autoconfiança, etc.” e “conseguir estágios que facilitassem a entrada no mercado de trabalho”), provavelmente pelo facto de a amostra ser constituída por diplomados e não por estudantes, como na amostra utilizada no estudo de validação da escala original (Almeida et al., 2017).

Ainda assim, os itens que permaneceram em cada subescala são os mesmos quer na escala original quer no nosso estudo, pelo que nos permite confirmá-la, a par de outros estudos conduzidos para a sua validação (e.g., Almeida et al., 2017; Araújo et al., 2014), como válida para a avaliação de expectativas dos estudantes/diplomados do ES, no que respeita à formação para o emprego e carreira, desenvolvimento pessoal e social, e mobilidade internacional.

Para a escala QPS não se conhecem estudos com análises desta natureza para que possamos comparar, uma vez que os itens utilizados no nosso estudo foram adaptados de itens de escolha múltipla e não de posicionamento (Alves, 2007). No nosso estudo, a estrutura fatorial resultou em duas subescalas. Na primeira subescala - dinâmica no local de trabalho – a distribuição dos itens aponta para a diversidade de fatores que podem contribuir para as perceções de satisfação com o emprego, tendo em conta características ou ações dos diplomados no local de trabalho, como, por exemplo, “conciliação com o trabalho, família e lazer”, “relações com os colegas”, e “autonomia”. A subescala - benefícios associados à carreira -, agrupa os itens que estão relacionados com as expectativas dos participantes acerca dos fatores que consideram ser da responsabilidade da entidade patronal e que poderão contribuir para a sua satisfação no emprego como, por exemplo, “estabilidade”, “remuneração”, “oportunidades de progressão”. Reforçamos que todos os itens apresentam pesos fatoriais de elevada grandeza ($\beta > .50$) e a magnitude da variância dos itens atribuída ao respetivo fator é de moderada a elevada (varia entre .80 e .89). A escala revela ter boa consistência interna, pelo que nos permite afirmar que é um instrumento válido para a avaliação da satisfação de diplomados com o emprego, tendo em conta a dinâmica dos diplomados no local de trabalho e os benefícios associados à carreira.

Na escala AETT, confirmaram-se as subescalas da escala original (Vieira & Coimbra, 2005): autoeficácia na adaptação ao trabalho, na regulação emocional no processo de procura de emprego, e nos comportamentos de procura de emprego. Contudo, dois itens (“procurar oportunidades de emprego na internet” e “inscrever-me em bolsas de emprego online”) que constavam na subescala “autoeficácia nos comportamentos de procura de emprego” da escala original, no modelo obtido passaram para a subescala “autorregulação emocional no processo de procura de emprego”. Esta diferença pode ser justificada pelas características das amostras dos dois estudos. Os valores de alfa para cada subescala mantiveram-se na mesma ordem de grandeza, quando comparados com os valores das subescalas originais (AETT-AT: $\alpha = 0.95$; AETT-AE: $\alpha = 0.93$; AETT-PE: $\alpha = 0.84$; Vieira & Coimbra, 2005). Considerando a presente investigação e os estudos que serviram para validar a escala original AETT (e.g., Vieira, 2012; Vieira & Coimbra, 2005), podemos afirmar que, em termos gerais, os

resultados indicaram que a AETT pode ser utilizada, com relativa confiança, para avaliar os níveis de autoeficácia face à adaptação ao trabalho, à regulação emocional e à procura de emprego.

Por último, para as escalas das Variáveis Facilitadoras e Variáveis Inibidoras na Transição para o Emprego também não se conhecem análises desta natureza, tendo os itens que compõem estas duas escalas sido adaptados de itens que emergiram de um estudo qualitativo (Vieira, 2012). Na escala VFTE, a análise fatorial revelou duas subescalas - fatores individuais e fatores contextuais. Os itens destas duas subescalas correspondem aos itens que compõem as duas subcategorias emergentes da análise de conteúdo realizada no estudo de Vieira (2012) - fatores facilitadores individuais e fatores facilitadores contextuais. Na escala VITE, os itens foram agrupados em duas subescalas - fatores individuais e apoio social, e fatores contextuais. Os itens destas duas subescalas correspondem aos itens que constituem as duas subcategorias emergentes no estudo de Vieira (2012) – fatores inibidores individuais e fatores inibidores contextuais. Contudo, o item “falta de apoio de outros significativos” que, no estudo de Vieira (2012) constava como fator inibidor contextual, no nosso estudo foi agrupado com os fatores individuais, pelo que designámos a subescala de “fatores individuais e apoio social”. Esta diferença pode ser explicada pelo facto de a amostra do nosso estudo ser constituída por diplomados e não por estudantes, como na amostra utilizada no estudo de Vieira (2012).

No geral, a análise dos pesos fatoriais indica boa validade fatorial de cada escala, na medida em que os seus resultados tendem a ser válidos (Stevens, 1986) e fáceis de interpretar (Loewenthal, 2001). Verificámos que os valores de alfa de Cronbach são, também, adequados, atingindo índices superiores a .70, assumindo-se assim bons níveis de fiabilidade por meio da consistência interna dos itens nas várias dimensões das escalas. De acordo com Maroco e Garcia-Marques (2006), o valor de fiabilidade estimado pelo alfa não é uma característica de um instrumento, mas uma estimativa da fiabilidade dos dados obtidos que nos pode informar sobre a precisão do instrumento.

Tendo em conta os resultados da AFE e da consistência interna, a versão final do questionário TUE revela-se adequada e válida, assumindo-se como um instrumento conveniente para descrever o processo de transição de diplomados do ES para o MT, considerando variáveis pessoais e contextuais que influenciam a obtenção de emprego após a conclusão da formação académica.

Relativamente às limitações deste estudo, importa destacar as características da amostra. Pela relevância do constructo, torna-se importante considerar diferentes amostras, em IES de outras regiões do país, de forma a permitir uma análise fatorial confirmatória das escalas do questionário TUE. Por outro lado, o instrumento contém escalas de autorrelato (e.g., QPA-EXP, AETT) e, tal como referem Auné et al. (2016), revestem-se de diversas limitações: trata-se de uma avaliação subjetiva,

exigem que o nível real de confiança ou expectativas possam ser afetados por enviesamentos, nomeadamente o da desejabilidade social (Almeida et al., 2020). Face às evidências de validade do instrumento, futuras investigações poderão utilizar o questionário TUE para recolher dados que permitam descrever o processo de transição do ES para o MT, tendo em conta, por exemplo, a relação entre as expectativas sobre o ingresso no ES com a autoeficácia na transição e a satisfação com o emprego, ou a relação entre os fatores individuais e contextuais facilitadores e inibidores nesse processo e a situação atual face ao MT, entre outros.

Referências

- Almeida, L.S., Costa, R.A., & Araújo, A.M. (2017). Questionário de Perceções Académicas–Expectativas. *Repositório da Universidade do Porto*. <http://hdl.handle.net/11328/1848>
- Almeida, L.S., & Freire, T. (2017). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquibrios.
- Almeida, L.S., Taveira, M.C., Peixoto, F., Silva, J.C., & Gouveia, M.J. (2020). Escala de Satisfação no Domínio Académico em Universitários Portugueses. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 54(1), 93-101. <https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.08>
- Alves, N. (2007). Inserção profissional e formas identitárias: Percursos dos licenciados da Universidade de Lisboa. *Repositório da Universidade de Lisboa*. <http://hdl.handle.net/10451/3162>
- Araújo, A. M., Costa, A.R, Casanova, J.R., & Almeida, L.S. (2014). Questionário de Perceções Académicas – Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi: Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4, 156-178.
- Araújo, P., Jordão, F., & Castro, J.M. (2015). Inemprego em Portugal: Um estudo descritivo dos vínculos laborais de graduados ao longo da carreira. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIX(1), 109-133.
- Auné, S., Facundo, A., & Attorresi, H. (2016). Propriedades psicométricas de una prueba de conducta empática. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica, RIDEP*, 44(3), 47-56. <https://doi.org/10.21865/RIDEP45.3.04>
- Baah-Boateng, W. (2016). The youth unemployment challenge in Africa: What are the drivers? *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 413–431. <https://doi.org/10.1177/1035304616645030>
- Baert, S., Cocky, B., & Verhaest, D. (2013). Overeducation at the start of the career: Stepping stone or trap? *Labour Economics*, 25, 123-140. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2013.04.013>
- Baranowska, A., Gebel, M., & Kotowska, I.E. (2011). The role of fixed-term contracts at labour market entry in Poland: Stepping stones, screening devices, traps or search subsidies? *Work, Employment & Society*, 25, 777-793. <https://doi.org/10.1177/0950017011419705>
- Bonassi, T., & Wolter, S.C. (2002). Measuring the success of transition: The results of a pre-study in Switzerland. *Education + Training*, 44, 199-207. <https://doi.org/10.1108/00400910210432086>
- Buonanno, P., & Pozzoli, D. (2009). Early labour market returns to college subject. *Labour*, 23, 559-588. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9914.2009.00466.x>
- Cattell, R.B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(1), 245-276. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10

- Daikeler, J., Bosnjak, M., & Manfreda, K.L. (2020). Web versus other survey modes: An updated and extended meta-analysis comparing response rates. *Journal of Survey Statistics and Methodology*, 8(3), 513-539. <https://doi.org/10.1093/jssam/smz008>
- European Commission (2019). *Sustainable growth for all: choices for the future of social Europe*": The 2019 annual edition of *Employment and Social Developments in Europe (ESDE)*. European Commission.
- Eurostat (2021). Employment – annual statistics https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_-_annual_statistics#The_higher_the_educational_attainment_level.2C_the_higher_the_employment_rate
- Fox, L., & Thomas, A. (2016). Africa's got work to do: A diagnostic of youth employment challenges in Sub-Saharan Africa. *Journal of African Economies*, 25(2), i16-i36. <https://doi.org/10.1093/jae/ejv026>
- 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. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_7
- Giret, J.F., (2011). Does vocational training help transition to work? The 'new French vocational bachelor's degree'. *European Journal of Education*, 46, 244-256. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01479.x>
- Goldman, L. (1971). *Using tests in counselling*. Goodyear.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Lawrence Erlbaum.
- Graham, L., Williams, L., & Chisoro, C. (2019). Barriers to the labour market for unemployed graduates in South Africa. *Journal of Education and Work*, 32(4), 360-376. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1620924>
- Grosemans, I., & Kyndt, E. (2017). Transitions from Higher Education to the labour market: State of the art. In E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell, & S. Lindblom-Ylänne (Eds.), *Higher Education transitions: Theory and research* (pp. 209-218). Routledge.
- Guilford, J.P. (1956). *Psychometric methods*. McGraw-Hill.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (2005). *Análise multivariada de dados*. Bookman.
- Hill, M.M., & Hill, A. (2000), *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo
- Kaiser, H.F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23, 187-200.
- Klausen, T.B. (2016) Earnings among young and mature Danish university graduates. *Journal of Education and Work*, 29(4), 494-518. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2014.960374>
- Landrum, R. E., Hettich, P. I., & Wilner, A. (2010). Alumni perceptions of workforce readiness. *Teaching of Psychology*, 37, 97-106. <https://doi.org/10.1080/00986281003626912>
- Loewenthal, K. (2001). *An Introduction to Psychological Tests and Scales*. Psychology Press Ltd.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90. <http://hdl.handle.net/10400.12/13>
- Monteiro, S. (2018). Estudar e trabalhar, barreira ou oportunidade: estudo comparativo entre estudantes trabalhadores e estudantes não trabalhadores. In A. Fragoço & S. T. Valadas (Eds.), *Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior* (pp. 251–273). CINEP.

- Monteiro, S., & Almeida, L.S. (2014). Questionário de caracterização pessoal e de percurso de formação. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Monteiro, S., Almeida, L.S., & García-Aracil, A. (2016). Graduates' perceptions of competencies and preparation for labour market transition. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6(2), 208-220. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-09-2015-0048>
- Murray, P., & Polesel, J. (2013). A comparative exploration of learning pathways and transition system in Denmark and Australia. *European Journal of Education*, 48, 233-246. <https://doi.org/10.1111/ejed.12027>
- Nicholson, N. (1990). The transition cycle: Causes, outcomes, processes and forms. In S. Fisher & C. L. Cooper (Eds.). *On the move: The psychology of change and transition* (pp-83-108). Wiley.
- Paulos, L., Valadas, S.T., & Almeida, L.S., (2021). Transition from university to the labour market: The impact of personal variables in graduates' perceptions of self-efficacy. *Social Sciences*, 10(406), 1-13. <https://doi.org/10.3390/socsci10110406>
- Paulos, L., Valadas, S.T., & Almeida, L.S., (2020). Práticas de seleção de graduados em duas regiões de Portugal: Currículo ideal e competências valorizadas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 163-173. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6994>
- Polkowska, D. (2016). The “precarity trap” of Poland’s youth labour market: Flexible employment a barrier or opportunity? *Emecon: Employment and economy in Central and Eastern Europe*, 6(1), 1-16.
- Pordata (2021). População empregada: total e por nível de escolaridade <https://www.pordata.pt/Portugal/População+empregada+total+e+por+n%C3%ADvel+de+escolaridade+completo-1388>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva
- R Development Core Team (2020). R: A Language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing.
- Reise, S.P., Waller, N. G., & Comrey, A.L. (2000). Factor analysis and scale revision. *Psychological Assessment*, 12(3), 287-297. <https://doi.org/10.1037//1040-3590.12.3.287>
- Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Seabra, D., Melo, A., Brito, E., & Dias, G. P. (2016). Stairway to employment? Internships in Higher Education. *Higher Education* 72(6), 703–21. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9903-9>
- Stevens, J. (1986). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Teichler, U. (2009). *Higher Education and the world of work: Conceptual frameworks, comparative perspectives, empirical findings*. Sense Publishers B.V.
- Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338-352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>
- Tsai, C.T., Hsu, H., & Yang, C.C. (2017). Career decision self-efficacy plays a crucial role in hospitality undergraduates internship efficacy and career preparation. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 21(A), 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.08.002>
- Tuononem, T., Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S., (2017). The transition from university to working life: an exploration of graduates' perceptions of their academic competences. In E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell, & S. Lindblom-Ylänne (Eds.), *Higher Education transitions: Theory and research* (pp. 239-253). Routledge.
- Valadas, S. T., Paulos, L., & Revers, S. (2018). A transição de estudantes não-tradicionais para o mercado de trabalho: Género, idade, experiência e insegurança. In A. Fragoso & S.T. Valadas (Eds.), *Estudantes não- tradicionais no Ensino Superior* (pp.275-296). CINEP.

- Vieira, D.A. (2012). *Transição do ensino superior para o trabalho: O poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais*. Vida Económica/Fundação Politécnico do Porto.
- Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2005). University-to-work transition: The development of a self-efficacy scale. *Comunicação apresentada na AIOSP International Conference 2005 – Careers in context: New challenges and tasks for guidance and counselling* (p. 106). Universidade de Lisboa.
- Vieira, D.A., & Marques, A.P. (2014). *Preparados para trabalhar? Um Estudo com Diplomados do Ensino Superior e Empregadores*. Fórum Estudante / Consórcio Maior Empregabilidade.

CAPÍTULO III

Estudo 2

Paulos, L., Valadas, S.T., & Almeida, L.S., (2021). Transition from university to the labour market: The impact of personal variables in graduates' perceptions of self-efficacy. *Social Sciences*, 10(406), 1-13. <https://doi.org/10.3390/socsci10110406>

Transition from university to the labour market: The impact of personal variables in graduates' perceptions of self-efficacy

Abstract

The transition from university to the labour market is a crucial period for graduates. It is typically characterized by a high degree of uncertainty. Self-efficacy may be a determinant in the process, but the research so far has only considered students or graduates shortly after graduation, strongly compromising its conclusions on the findings. This study aims at exploring the variables which explain the different levels of self-efficacy of graduates in transition to the labour market. A total of 694 graduates who completed their degrees at two Portuguese Higher Education Institutions in the last five years were subjected to a questionnaire. Regression and multivariate analyses based on decision trees (Recursive Partitioning for Classification) showed that (1) older graduates have higher self-efficacy in adapting to work; (2) male graduates have higher self-efficacy in emotional regulation when looking for a job; and (3) graduates with higher grades demonstrated more self-efficacy in job-seeking behaviours. The results also revealed that the graduates' scientific area, the parents' level of education and undergoing internships during higher education are also related to self-efficacy. Overall, the study contributed to a better understanding of the construction process of self-efficacy beliefs and its importance in the job-seeking process and in the adaptation to work.

Keywords: Self-efficacy, graduates, transition to employment, personal variables.

In the last 20 years, the number of students enrolled in Higher Education Institutions (HEI) has doubled worldwide. In Europe, this phenomenon occurred largely after the mid-1980s of the 20th century (Schofer & Meyer, 2005). More specifically, in Portugal, there was a substantial increase from the late 1970s to 2020 (from around 81,000 students to almost 400,000 students; Pordata, 2021). This trend was accompanied by an exponential growth in the number of graduates, per year, which more than doubled in Portugal between 1994 and 2020 (from 32,622 to more than 83,000; Directorate-General of Education and Science Statistics—DGESS, 2020).

The expansion of Higher Education (HE) has increased the number and diversity of institutions, courses and students who attend it (Castro & Almeida, 2016). This is reflected in the presence of highly heterogeneous groups of students in terms of previous academic backgrounds, motivations and levels of autonomy (Almeida et al., 2012) and, in the increase of students from disadvantaged socioeconomic groups, first-generation students (Marinho-Araújo & Almeida, 2016), mature students (Almeida et al., 2016) and students with disabilities (Pires, 2016). In this context of increased diversity, the phenomenon of transition from university to the labour market stems from the confluence of multiple variables (Grosemans & Kyndt, 2017). The social class and the parents' level of education, for instance, seem to influence the type of employment that graduates from disadvantaged backgrounds can secure (Holmes, 2013). Age can also be a main barrier among mature graduates in accessing graduate employment (Almeida et al., 2016). Additionally, Valadas et al. (2018) suggested that gender also influences the transition of graduates to the labour market. In Portugal, statistics indicate that female graduates, when compared to male graduates, take longer to find a job (Directorate-General of Education and Science Statistics—DGESS, 2020).

Even the most objective barriers, such as those related to personal variables, may be subject to individual interpretation. The same event or condition may be seen by some graduates as an obstacle, blocking the progress towards professional goals, or as a motivation for improvement in the professional context (Schlossberg, 2011). The way the transition to the labour market affects graduates depends, above all, on how graduates perceive it (Schlossberg, 2011), and self-efficacy (Bandura, 1982, 1997) may be determinant in this process. Self-efficacy is defined as the belief or expectation that, through personal effort, it is possible to successfully perform a certain task (Bandura, 1997). In the scope of transitioning to the labour market, graduates are more likely to perform tasks they believe they can perform and less likely to engage in those they feel less capable of doing. Graduates' perceptions of self-efficacy affect the decisions they make, as well as the effort, persistence, and resilience on

overcoming potential obstacles, all of which are anticipated to be highly relevant to finding a job or adapting to work (Lent et al., 1999).

There are four sources of self-efficacy (Bandura, 1997): mastery experiences (successes and failures), vicarious learning (e.g., observation of role models), verbal persuasion (e.g., social encouragement or discouragement) and physiological and affective states and reactions (e.g., positive and negative emotions associated with task performance). These sources can operate independently or simultaneously. While individuals assess their previous experiences, they may observe the behaviour of peers, receive feedback on their performance or assess their physical and emotional state. Because these processes may interact with each other, they can exert higher or lesser influence on the formation of self-efficacy beliefs (Nunes, 2008).

Research carried out in the last decade highlighted the role of self-efficacy in the process of graduates' transition to the labour market. In particular, the study by Hernández- Fernaud et al. (2011) developed with final year students and recent graduates (up to one year), revealed a positive relationship between self-efficacy in job-seeking and the perception of employability. Vieira (2012), based on the perceptions of final year students, realized that self-efficacy and established goals positively influenced the success of graduates in the transition to employment. Gbadamosi et al. (2015) demonstrated that self-efficacy was significantly associated with career aspiration, confirming the importance of self-efficacy in the role attributed to part-time work among HE students in the UK. Monteiro (2018) found that older students who attended courses in Economics and Engineering had more positive perceptions of their preparation in transitioning to employment when compared to students in Social Sciences and Law. Vieira and Theotonio (2018) highlighted the predictive potential of self-efficacy of recent graduates in regard to their satisfaction with the academic– professional path and with the actual job. Gamboa et al. (2018) analysed the differences in self-efficacy in the transition to employment between full time students and working students and concluded that this last group is better prepared to successfully cope with the transition process. More recently, Gomes et al. (2019), from a sample of final year HE students, demonstrated that self-efficacy and perceived employability predict job-seeking intentions and behaviours. In addition, self-efficacy in the transition to employment acts as a bridging variable between perceived employability and job-seeking intentions.

Reviewing recent research allowed us, on the one hand, to conclude that studies have been mostly developed with final year students and/or with recent graduates. The fact that these studies took place shortly after graduation (up to one year), or earlier, may strongly compromise conclusions on the topic, especially when considering that the transition to the labour market is a long-term process (Alves

& Korhonen, 2016; Nicholson, 1990). In this respect, it seems relevant to conduct a study that will look at a longer period post-graduation. We realized that most studies have assessed the contribution of self-efficacy in the transition to the labour market, for example, regarding job-seeking intentions (e.g., Gomes et., 2029) or satisfaction with a certain job (e.g., Vieira & Theotonio, 2018) but with few studies focused on the contribution of personal traits on self-efficacy in the graduates' transition.

In this study, we aim to (i) assess the self-efficacy of graduates in the transition to the labour market and (ii) to explore the predictive effect of multiple personal variables on the perception of self-efficacy in the transition to employment with graduates who completed their highest degree in the last five years.

Materials and Methods

Participants

A non-probabilistic convenience sample (Schutt, 2018) was considered, chosen based on practical criteria (ease of contact, availability, and interest of graduates in participating in the study). Participants volunteered to collaborate in the study through the Alumni offices of two public HEI with numerous scientific areas, of two distinct regions of Portugal (North and South). Graduates did not receive any kind of incentive to participate in the study.

A sample of 1136 graduates answered an online questionnaire. These participants had completed their highest degree within the last five years, were working at the time (of our questionnaire), were looking for their first job or were unemployed but had previously worked. Those who were exclusively studying or unemployed and not looking for a job or had never worked before, were removed from the sample because they could not provide a real experience of job searching or performing tasks in their current or future job. The final dataset consisted of 694 graduates from the two HEI. Participants were aged between 21 and 65 years old ($M = 30$ years old; $SD = 8.27$), 73% were female and approximately 29% reported at least one parent at a secondary education level (ages 15 to 17), 27% at a tertiary education level and 40% at a basic education level (ages 6 to 14). Around 67% completed their highest degree at the University in the North of Portugal and 33% at the University in the South in different scientific areas. Overall, Social Sciences was the most prevalent scientific area (58%), followed by Engineering and Technology (17%). More than half of the participants completed a master's degree (56%), followed by a bachelor (35%) and a PhD degree (9%), with a grade point average

of 15.3 out of 20 ($SD = 3.61$). In terms of their professional status, 88% of the graduates were working, 9% were unemployed but had already worked and 3% were looking for their first job.

Measuring Instrument

TUE Questionnaire – Transition from University to Employment. The questionnaire used in the present study, hereafter referred to as TUE (Transition from University to Employment), was developed and validated elsewhere (article under revision) and resulted from a literature review and the analysis of additional instruments that measure different constructs (e.g., self-efficacy, agency, academic expectations, academic and professional trajectories). TUE includes 119 items with different types of response scales (dichotomous, multiple choice and positioning) divided into six sections of questions. The questionnaire aims at (i) understanding the transition process of graduates from university to the labour market through the characterization of their academic and professional trajectories and at (ii) identifying personal and contextual variables that influence the process of acquiring a job after completing HE. In this study, we used four out of the six sections available in the questionnaire, with a total of 49 items: (1) “sociodemographic characterization” (gender, age, nationality, marital status, residential area, parents’ level of education, parents’ professional status and occupation); (2) “academic training” (highest academic degree completed, HEI, course, grade point average, undergoing internships, extracurricular and work experience); (3) “current situation vis-à-vis the labour market” (employed, including professional internships, unemployed, looking for a first job, student, inactive); and (4) “transition to the labour market”. This last section of the TUE was adapted from the scale of Self-efficacy in the Transition to Employment (SETE) (Vieira & Coimbra, 2005), which is composed of 3 subscales with 28 items (self-efficacy in adapting to work – SETE-AW – emotional self-regulation in the job-seeking process – SETE-ESR – and self-efficacy in job-seeking behaviours – SETE-JSB).

Procedures

The study was first approved by the Ethics Committee for Research in Social and Human Science of the HEI from the North, which ensures compliance with good research practices. It was also approved by the Data Protection Officer from the HEI in the South.

After the authorization from both Universities, the Alumni Office of these institutions sent the questionnaire to the graduates who had completed their highest degree during the 2015/2016 school year and onwards. Data collection was carried out between March and July of 2020 using the Google

Forms platform. This approach allowed us to reduce operative costs and simplified the data collection; considering that data were automatically stored in a database, the approach contributed to eliminating potential errors related to typing (Daikeler et al., 2020).

Data Analysis

The data were analysed with the R software (R Development Core Team, 2020) using the packages *ggplot2* (to plot results), *readxls* (to import data), *rpart* (to model with the Recursive Partitioning for Classification method), *rpart.plot* (to plot the *rpart* output) and *dismo* (to calculate deviance explained of models), with a significance level <0.05 .

In a first phase, we used descriptive statistics through the calculation of averages and standard deviations, as well as percentages. Some of the variables used were transformed. Notably, from the five nationalities identified in the sample, two groups were created: (1) Portuguese nationality and (2) foreign nationality. In regards to the parents' level of education, only the highest degree of the two was taken into consideration: 1 = no qualifications; 2 = basic education key stage 1 (ages 6 to 9); 3 = basic education key stage 2 (ages 10 to 11); 4 = basic education key stage 3 (ages 12 to 14); 5 = secondary education (ages 15 to 17); and 6 = tertiary education. In addition, the courses identified were grouped into major scientific areas: (1) Exact Sciences, (2) Natural Sciences, (3) Engineering and Technology, (4) Health Sciences, (5) Agricultural Sciences, (6) Social Sciences and (7) Humanities.

In a second phase, we determined the average level of confidence per graduate (self-efficacy index) by summing up the responses of each item of the three subscales (SETE-AW, SETE-ESR and SETE-JSB), which is related to the self-efficacy in the transition to employment, and dividing it by the number of items in the respective subscales. This index can vary between 1 and 5 (5 being the highest self-efficacy). We determined the global average of self-efficacy per subscale and tested the differences using Mann–Whitney U paired tests, adjusting the significance level for non-independent analyses with the Bonferroni correction.

Statistical modelling was performed to identify which variables may explain the different levels of self-efficacy in the transition to the labour market. Models were developed considering the average level of self-efficacy of graduates as a dependent variable and 11 independent variables: age, gender, nationality, higher education institution, highest degree completed, scientific area and grade point average of last degree completed, internships, extracurricular activities and work experience and parents' level of education. Prior to developing the models, correlations between the independent variables were tested using the Pearson correlation index since highly correlated pairs of variables

(Pearson correlation > 0.5 , or even > 0.7) do not allow for fully estimating their individual effect in the models. In this test, the pair age and marital status was found mildly correlated (Pearson correlation = -0.55), and thus we opted to use the first variable, as considered by additional studies (e.g., Monteiro et al., 2016; Woodfield, 2011) and exclude the latter.

Linear regression analysis and multivariate analysis were used based on decision trees, namely, the Recursive Partitioning for Classification method (RPart; Strobl et al., 2009; Therneau et al., 2013). The latter approach was chosen because it is based on a flexible algorithm with high predictive performance and has been advocated for studies in the field of Education (Gomes & Almeida, 2017; Nachev, 2017). The data are iteratively divided along the coordinate axes of the independent variables, generating partitions along the decision tree (nodes of branches) that tend to maximize the likelihood of the dependent variable. Decision-making in the RPart algorithm is carried out until the tree runs out of data on the dependent variable, thereby generating terminal branches, also called leaves. To produce simpler and more general models, free from potential overfitting, the complexity of the decision tree was reduced. In this process, a 10-fold cross-validation approach (Strobl et al., 2009) was implemented to identify the optimal parameters of the algorithm amongst different levels of tree complexity (1 to 8 branches; complexity parameter), and minimum number of data allowed to generate a new branch on the tree (from 1 to 200; minsplit parameter; Lopez-Zafra et al., 2019; Nachev, 2017). In the cross-validation, the data were divided into two groups, one with 90% of the data to train the trees and a second group, with 10% of the data, to test the performance of the generated trees when predicting the dependent variable. This was performed 10 times, never repeating the same data to train/test the model. The final model was chosen as that producing, on average, the smallest deviance in cross validation. Finally, deviance explained was determined as well as the relative importance of each variable to the model.

Results

In Table 1, some descriptive measures are presented for the three subscales: self-efficacy in adapting to work (SETE-AW), emotional self-regulation in the job-seeking process (SETE-ESR) and self-efficacy in job-seeking behaviours (SETE-JSB).

Table 1

Self-efficacy of Graduates per Item, in Each Subscale, Considering the Average and Standard Deviation, Minimum and Maximum and Global Average of Self-efficacy in Each Subscale.

Scale of self-efficacy in transition to employment (SETE)				
Subscale: self-efficacy in adapting to work (SETE-AW) (n=694)				
Item	Description	Min-Max	M	SD
17	Performing my duties well...	1-5	4.10	0.83
18	Solving unexpected problems at the workplace.	1-5	3.96	0.87
19	Believing in my abilities...	1-5	4.06	0.89
20	Communicating well with co-workers.	1-5	4.12	0.87
21	Adapting to changes that may occur within my duties.	1-5	3.97	0.86
22	Working well in a team.	1-5	4.18	0.83
23	Fulfilling all the tasks that my job requires.	1-5	4.13	0.82
24	Committing myself to fulfilling my duties.	1-5	4.32	0.79
25	Demonstrating security in what I do...	1-5	4.10	0.85
26	Establishing a good relationship with co-workers.	1-5	4.25	0.84
27	Adapting to my needs in my job.	1-5	4.18	0.80
28	Contributing with new ideas in a working group.	1-5	4.05	0.88
Global average of self-efficacy		1-5	4.12	0.11
Subscale: emotional self-regulation in the job-seeking process (SETE-ESR) (n=694)				
3	Not being discouraged after a job refusal.	1-5	3.28	1.10
4	Looking for job opportunities on the Internet.	1-5	3.68	1.11
5	Continuing to think that I will get a job after several refusals.	1-5	3.44	1.12
7	Not giving up looking for a job even if I have a lot of negative answers.	1-5	3.54	1.08
8	Applying for job positions online.	1-5	3.01	1.22
9	Dealing with frustration after a job refusal.	1-5	3.33	1.07
10	Selecting the most interesting jobs for me.	1-5	3.65	1.02
12	Continuing to respond to newspaper ads after many unanswered applications.	1-5	3.10	1.23
13	Not being discouraged by difficulties in getting a job.	1-5	3.38	1.12
14	Not... having defeatist thoughts after a job refusal.	1-5	3.35	1.13
15	Being persistent in my job-seeking.	1-5	3.75	1.04
16	... thinking that I will find a job after a job refusal.	1-5	3.59	1.08
Global average of self-efficacy		1-5	3.42	0.24
Subscale: self-efficacy in job-seeking behaviors (SETE-JSB) (n=694)				
1	Responding to job offers...	1-5	3.29	1.19
2	Applying to an employment centre...	1-5	2.98	1.28
6	Applying to recruitment agencies.	1-5	3.03	1.22
11	Getting guidance from employment support services at the university.	1-5	2.70	1.22
Global average of self-efficacy		1-5	3.00	0.24

The average self-efficacy index showed significant differences between all subscales (Table 1; *p-value* SETE-AW vs. SETE-ESR = 2.2×10^{-16} ; *p-value* SETE-AW vs. SETE-JSB = 2.2×10^{-16} ; *p-value* SETE-ESR vs. SETE-JSB = 5.9×10^{-16}).

The average self-efficacy index in the SETE-AW subscale was 4.12 (SD = 0.11; min = 1 and max = 5), the highest value among the three subscales. Overall, this means that participants were very confident in performing specific tasks at work (e.g., “committing myself to fulfilling my duties” and “fulfilling all the tasks that my job requires”), as well as in regards to their interpersonal skills (e.g., “establishing a good relationship with co-workers”, “working well in a team”) and also with skills related to creativity (e.g., “solving unexpected problems at the workplace...” or “adapting to changes that may occur in my duties”). The self-efficacy index in the SETE-ESR subscale was 3.42 (SD = 0.24; min = 1 and max = 5), suggesting that, when compared to the previous subscale, graduates had lower perceptions of self-efficacy. Graduates feel confident when they needed to self-regulate their emotions in the job-seeking process (e.g., “being persistent in my job-seeking”, “not giving up looking for a job even if I have a lot of negative answers” and “continuing to think that I will get a job after a job refusal”). The self-efficacy index in the SETE-JSB subscale was 3.00 (SD = 0.24; min = 1 and max = 5), the lowest of the three subscales ($M < 3.3$). This suggests that graduates feel less confident about job-seeking behaviours, such as “getting guidance from employment support services at the university...” or “applying to an employment centre”.

The linear regression model was significant for the SETE-AW subscale (*p-value* = 6.8×10^{-4} ; R^2 = 0.06). In this model, age was significant and showed a positive effect on the self-efficacy index ($\beta=0.011$), that is, the older the age, the higher the self-efficacy in adapting to work. The regression model for the SETE-ESR scale was also significant (*p-value* = 4.5×10^{-2} ; R^2 = 0.043), with the response variable gender significant and with a positive effect ($\beta=0.175$), that is, male participants have higher self-efficacy in emotional regulation during the job-seeking process than females. The regression model developed for the SETE-JSB subscale was not found to be significant (*p-value* = 5.9×10^{-1}).

Table 2 considers the results of the Rpart Model and the relative importance of the independent variables in the explanation of data variation for each subscale.

Table 2

Independent Variables of the Rpart Model and their Relative Importance in the Explanation of Data Variation for Each Subscale.

Variables	Relative Importance (%)		
	SETE-AW	SETE -ESR	SETE -JSB
Age	31.52		15.37
Gender	22.60	41.05	
Highest degree completed		4.16	
Scientific area	25.28	20.34	
Grade point average	20.61		53.03
Higher Education Institution		11.67	
Internships			29.22
Extracurricular activities			
Work experience			
Parents' level of education		22.77	2.38

The Recursive Partitioning model (Rpart) developed for the SETE-AW subscale explained 63% of the data variance (i.e., deviance explained). Its simplification resulted in a tree with six leaves (Figure 1a; below). In this model, as in the regression model, the age of graduates was the variable best at explaining self-efficacy in adapting to work (relative importance = 31.5%), followed by scientific area (relative importance = 25.3%). The variables gender and grade also explained the data, with relative importance of 22.60% and 20.61%, respectively (Table 2). Regarding the SETE-ESR subscale, the Rpart model explained 42% of the data variance, and its reduction resulted in a tree with six leaves (Figure 1b; below). As in the regression model, gender best explained self-efficacy in the emotional self-regulation during job-seeking (relative importance = 41.05%). The variables parents' level of education and scientific area were also found as important (relative importance = 22.77% and 20.34%, respectively). The variables HEI and highest degree had lesser relative importance (<12% and >4%) (Table 2). The Rpart model developed for the SETE-JSB subscale explained 16% of the data variance, and its reduction resulted in a tree with six leaves (Figure 1c; below). The graduates' final average was the variable that best explained the self-efficacy of job-seeking behaviours (relative importance = 53%), followed by internships (relative importance = 29%). Age and parents' level of education were also important, although with lesser relative importance (<20%) (Table 2).

All independent variables included in the models were not found strongly correlated (Pearson' correlation < 0.5; refer to supplementary information), thus allowing a straight-forward discussion of their potential role in the models developed (Meloun et al., 2002).

The reduced Rpart model for the SETE-AW subscale (Figure 1a) showed that participants aged 37 years or older have higher self-efficacy in adapting to work ($M = 4.4$). From the youngest pool (under 24 year-olds), male participants showed a higher self-efficacy ($M = 4.3$). Those aged between 24 and 36, who had completed Agricultural Sciences, Social Sciences, Health Sciences and Engineering and Technology, and with a grade point average above or equal to 13 out of 20 show higher self-efficacy ($M = 4.2$) when compared to participants of the same age group who had completed Exact Sciences, Natural Sciences and Humanities and with a grade point average of less than 13 values ($M = 3.7$). Female participants under 24 years old, similar to the latter group, showed less self-efficacy in adapting to work.

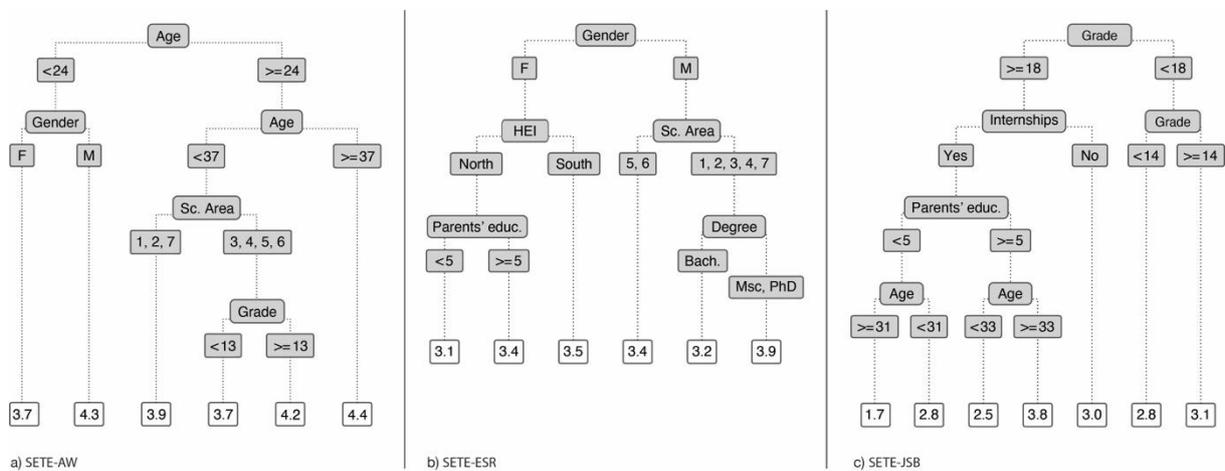


Figure 1. Reduced model of Recursive Partitioning for Classification by subscale: (a) Self-efficacy in the Transition to Employment – adapting to work – SETE-AW; (b) Self-efficacy in the Transition to Employment – emotional self-regulation in the job-seeking process – SETE-ESR; (c) Self-efficacy in the Transition to Employment – job-seeking behaviours – SETE-JSB. Sc. Area refers to the scientific areas: 1 = Exact sciences; 2 = Natural Sciences; 3 = Engineering and Technology; 4 = Health Sciences; 5 = Agricultural Sciences; 6 = Social Sciences; 7 = Humanities. Parent’s educ. refers to the parent’s level education: 1 = no qualifications; 2 = basic education key stage 1; 3 = basic education key stage 2; 4 = basic education key stage 3; 5 = secondary education; and 6 = tertiary education.

The model developed for the SETE-ESR subscale (Figure 1b) showed higher self-efficacy for male participants who had completed a master’s or a PhD in Health Sciences, Exact Sciences, Natural Sciences, Engineering and Technology and Humanities ($M = 3.9$). The female participants with a higher self-efficacy in emotional regulation were found to have completed their highest degree at the University

in the South ($M = 3.5$) or when at the University in the North but with at least one parent with schooling at a secondary or higher education level ($M = 3.4$). The participants with lower self-efficacy were males with a degree ($M = 3.2$) and females who completed the highest degree at the University of Minho with their parents' highest level of education at a level of basic education ($M = 3.1$).

Finally, the model for the SETE-JSB subscale tree (Figure 1c) showed that participants with higher self-efficacy in job-seeking behaviours had a grade point average higher or equal to 18 values out of 20 when undergoing internships. They had at least one parent at a secondary or tertiary education level and were aged 33 or over ($M = 3.8$). However, within this group, graduates who are younger than 33 years old had much lower self-efficacy ($M = 2.5$), as well as graduates who, despite having a grade point average higher or equal to 18, did not undergo an internship ($M = 3$). Those with a grade point average higher or equal to 18 who did undergo an internship but whose highest level of parents' education was a basic level and who were aged 31 or above had lower self-efficacy ($M = 1.7$) when compared to those under 31 years old ($M = 2.8$). Participants with a grade point average between values of 14 and 17 presented higher self-efficacy ($M = 3.1$) when compared to those who had an average lower than 14 values ($M = 2.8$).

Discussion and Conclusions

This study has allowed us to assess the role of a set of key variables in the transition to employment, showing that graduates have higher self-efficacy in their ability to adapt to work, compared to the emotional regulation in job-seeking and in the demonstration of job-seeking behaviours. These results are corroborated by recent studies carried out in the last decade with the scale of Self-Efficacy in the Transition to Employment – SETE (e.g., Barros, 2018; Gamboa et al., 2018; Vieira & Theotonio, 2018). By using a heterogeneous target group (e.g., covering a wide range of ages and all major degrees, from bachelor to PhD) with a comprehensive set of unique personal variables (i.e., modelling variables not strongly correlated), the study has also allowed us to determine the drivers that best explain the different levels of self-efficacy in the three dimensions of the transition process. Graduates' age, gender, grade point average, scientific area of the highest degree completed, internships and parents' level of education proved to be particularly important.

The linear regression models and multivariate decision trees (i.e., Rpart) were consistent in the subscales related to adapting to work and emotional self-regulation in the job-seeking process, in which age and gender, respectively, were the variables with the highest explanatory power. The results

revealed high performance, explaining more than 40% (Louviere et al., 2000) of the self-efficacy index of graduates with respect to adapting to work and emotional self-regulation in the job-seeking process. In the case of self-efficacy in job-seeking behaviours, the model explained less variance in the data, in line with the linear regression model, which did not detect any significant effect on the dependent variable. However, considering the flexibility of the Rpart algorithm and its capability of explaining variance (Gomes & Almeida, 2017), it allowed us to draw some conclusions, namely, the potential effect of the grade point average of the highest degree completed and of internships on the self-efficacy of job-seeking behaviours.

In fact, the older the graduates (>36 years old), the higher the self-efficacy in adapting to work, which is confirmed in previous studies (e.g., Monteiro et al., 2016; Woodfield, 2011). This can be explained by considering two of the four sources of self-efficacy beliefs (Bandura, 1997), namely, mastery experiences and vicarious learning. In our study, with the average age of participants being approximately 30 years old, the higher self-efficacy can be explained by the fact that, on the one hand, older graduates can interpret new events considering past personal experiences. On the other hand, through vicarious learning obtained by observing role models (e.g., through previous experiences in a real work context that younger people have not had yet) and gathering information that contributes to judgments about their own abilities. The more opportunities in obtaining information from self-efficacy sources, the more confident they may be in their abilities, and the higher their tendency to be optimistic about the prospect of obtaining the results they seek (Lent et al., 1994). However, considering the mild correlation found between age and marital status, we cannot rule out the potential add-on effect of this variable excluded from our modelling approach. Studies considering both variables found no significant relationship between self-efficacy and marital status (e.g., Odanga et al., 2015; Seyedi-Andi et al., 2019), yet these were not focused on the specific process of graduates' transitioning to the labour market.

Male participants also displayed higher self-efficacy in emotional regulation in the job-seeking process. In addition, younger male graduates (<24 years) showed higher self-efficacy in adapting to work. This particular result does not seem to support other studies (e.g., Barros, 2018; Gomes et al., 2019; Hernández-Fernaud et al., 2011), which found no significant differences in self-efficacy according to gender. Yet, gender, in our study, is related to the scientific area of the course in explaining self-efficacy in emotional self-regulation. More specifically, male participants who completed the highest degree in the areas of Health Sciences, Exact Sciences, Natural Sciences, Engineering and Technology and Humanities have higher self-efficacy in emotional regulation when compared with those in the

areas of Social Sciences and Agricultural Sciences. This is in line with the Social Cognitive Career Theory (Lent et al., 1994), pointing out that the confidence of graduates in the transition to the labour market depends on personal and contextual characteristics.

The grade point average of the highest degree was positively associated with the self-efficacy of graduates in regard to job-seeking behaviours. This also explained, in part, the self-efficacy in adapting to work in the case of graduates aged between 24 and 36 who obtained an average grade higher or equal to 13, although the relative importance in this case was much lower when compared to that obtained in job-seeking behaviours. In this context, we can associate the impact of this variable with academic success, which is often operationalized through grades (Imose & Barber, 2015). This suggests that the academic success of the graduates seems to contribute to an increase in confidence in the capacity of job-seeking behaviour and adaptation to work. However, academic success is not limited to grades (e.g., Cachia et al., 2018). There is widespread recognition that personal, social and academic factors influence success (e.g., Hardy & Bryson, 2016; Tinto, 2003). For example, the graduates with an average higher or equal to 18 may (or may not) show higher self-efficacy in seeking a job depending on the performance (or not) of an internship during their training. This confirms the contribution of internships in the perception that graduates have about the labour market and their preparation for the transition, which is documented in other studies (e.g., Silva et al., 2016; Tsai et al., 2017). In this sense, the variable internships can also fit into one of the sources of self-efficacy, namely, vicarious learning (Bandura, 1997), promoting self-knowledge. Some authors (e.g., Samssudin & Barros, 2010; Vieira & Theotonio, 2018) have suggested that the higher the individual's awareness of their own abilities (and their limitations), the higher the confidence to face new challenges and manage career decisions.

In addition to internships, further learning in the work context (e.g., work placements, communities of practice, professional experiences, extracurricular activities) may further contribute to increasing the self-efficacy of graduates, especially in the case of younger graduates. These types of activities simulate real-life experiences and provide situations and tasks that graduates are likely to encounter in their first year of work. As some studies indicate (e.g., Gamboa et al., 2018; Gbadamosi et al., 2015; Monteiro, 2018), students who had already had some sort of contact with the labour market showed higher self-efficacy in the transition to employment.

Finally, parents' level of education was also associated with self-efficacy in emotional self-regulation in the job-seeking process. In line with the importance of the family background in the construction of self-efficacy beliefs, parents' higher level of education is associated with students' higher

self-confidence (Bussey & Bandura, 1999; Teixeira, 2007). The contribution of parents' level of education to the graduates' ability to self-regulate emotionally during their job-seeking can be explained considering another source of self-efficacy beliefs—verbal persuasion (Bandura, 1997). Higher-educated parents can support their children during the transition process through better informed encouragement and advice (Mathatha & Ndhlovu, 2018; Pajares, 2002). This support can also come from the broader and more influential networks of personal and professional contacts that educated parents may have (Field, 2016), which can serve as guidance in the process of job-seeking.

Overall, the results are in line with what the Social Cognitive Career Theory postulates (Lent et al., 1994). Graduates' confidence in the transition to the labour market stems from a set of relations within multiple factors — personal, social and contextual — and not from the impact of isolated factors. While variables such as age, gender, social class and parents' level of education, with an impact on the transition process, are not subject to transformation, there are certain actions taken by individuals (but also by HEI) that can make a difference. For example, creating opportunities for interactions in contexts of professional practices during the academic path, promoting processes of social comparison and a reflective posture that promotes self-awareness and self-confidence, career counselling programs during HE attendance with the purpose of increasing students' self-knowledge and exploring the opportunities and challenges of the labour market.

Limitation(s)

We believe that this study contributes to a better understanding of the role of graduates' self-efficacy in the transition to the labour market, but there are limitations that we must consider. On the one hand, we must highlight the size of the sample, in the order of hundreds of graduates, as well as its heterogeneity, covering, for instance, a broad span of ages, degrees, scientific areas and two universities from two distinct socioeconomic contexts (the northern region, more represented by the business/industrial sector, and the southern region, more representative of services, specifically in the tourism sector). However, the sample might not be completely representative. Therefore, we suggest extending the sample to HEI from other regions of the country in order to allow for a comparative analysis between different contexts. On the other hand, the models processed did not explain the total variance of the data, so it would be important to consider the contribution of other variables in future research. For instance, the job seeking strategies included in the three scales used in our study could be expanded beyond those available.

References

- Almeida, L.S., Marinho-Araújo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17, 899-920.
- Almeida, A., Quintas, H., & Gonçalves, T. (2016). Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior: Barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 2(1), 97-111. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201621122>
- Alves, M.G., & Korhonen, V. (2016). Transitions and trajectories from Higher Education to work and back – A Comparison between finnish and Portuguese graduates. *European Educational Research Journal*, 15, 676–95.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Barros, A. (2018). Crenças de carreira na transição do Ensino Superior para o Trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 133–42.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676–713.
- Cachia, M., Lynam, S., & Stock, R. (2018). Academic success: Is it just about the grades? *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 434–39. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1462096>
- Castro, R.V., & Almeida, L.S. (2016). Ser estudante no ensino superior: Observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L.S. Almeida, & R.V. Castro (Eds.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano*. Centro de Investigação em Educação (pp. 1–14), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Daikeler, J., Bosnjak, M., & Manfreda, K.L. (2020). Web versus other survey modes: An updated and extended meta-analysis comparing response rates. *Journal of Survey Statistics and Methodology*, 8(3), 513-539. <https://doi.org/10.1093/jssam/smz008>
- Directorate-General of Education and Science Statistics—DGEES. 2020. Diplomados do Ensino Superior. Available online: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDiplomados/> (accessed on 1 July 2021).
- Field, J. (2016). *Social Capital*. Routledge.
- 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. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_7
- Gbadamosi, G., Evans, C., Richardson, M., & Ridolfo, M. (2015). Employability and students' part-time work in the UK: Does self-efficacy and career aspiration matter? *British Educational Research Journal*, 41(6), 1086–1107. <https://doi.org/10.1002/berj.3174>
- Gomes, C.M., & Almeida, L.S. (2017). Advocating the broad use of the decision tree method in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 22(10) 1-10.
- Gomes, J., Gamboa, V., & Paixão, O. (2019). Intenções de Procura de Emprego no Ensino Superior: Empregabilidade Percebida e Autoeficácia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(2) 85–94.
- Grosemans, I., & Kyndt, E. (2017). Transitions from Higher Education to the labour market: State of the Art. In E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell & S. Lindblom-Ylänne (Eds.), *Higher Education transitions: Theory and research* (pp. 209-218). Routledge.
- Hardy, C., & Bryson, C. (2016). The salience of social relationships and networks in enabling student engagement and success. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 1(1), 1–20.

- Hernández-Fernaud, E., Ramos-Sapena, Y., Negrín, F., Rosa, C., & Hernández, B. (2011). Empleabilidad percibida y autoeficacia para la búsqueda de empleo en universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27(2), 131–42.
- Holmes, L. (2013). Competing perspectives on graduate employability: Possession, position or process? *Studies in Higher Education*, 38(4), 538–554. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.587140>
- Imose, R., & Barber, L.K. (2015). Using undergraduate grade point average as a selection tool: A synthesis of the literature. *The Psychologist-Manager Journal*, 18(1), 1–11. <https://doi.org/10.1037/mgr0000025>
- Lent, R.W., Hackett, G., & Brown, S.D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 297–311. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00739.x>
- 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. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lopez-Zafra, J.M., Queralt-Sanchez, R., & Paz-Cobo, S. (2019). Admission tools and academic performance: Evidence from a first course in a bachelor's degree in business administration. In *HEAD'19, Paper presented at 5th International Conference on Higher Education Advances* (pp. 573–81), Valencia, Spain, June 25–28. Editorial Universitat Politècnica de València.
- Louviere, J., Hensher, D., & Swait, J. (2000). *Stated choice methods: Analysis and applications*. Cambridge University Press.
- Marinho-Araújo, C., & Almeida, L.S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(esp), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>
- Mathatha, V., & Ndhlovu, D. (2018). Influence of parental education on career development of youths with intellectual disabilities in selected skills training institutions in Zambia. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 5(12), 142–50.
- Meloun, M., Militky, J., Martin, H., & Brereton, R.G. (2002). Crucial problems in regression modelling and their solutions. *Analyst*, 127(4), 433–450. <https://doi.org/10.1039/B110779H>
- Monteiro, S. (2018). Estudar e trabalhar, barreira ou oportunidade: Estudo comparativo entre estudantes trabalhadores e estudantes não trabalhadores. In A. Fragoso, & S.T. Valadas (Eds.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 251–273). CINEP.
- Monteiro, S., Almeida, L.S., & Garcia-Aracil, A. (2016). Graduates' perceptions of competencies and preparation for labour market transition. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6(2), 208-220. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-09-2015-0048>
- Nachev, A. (2017). Measuring factors of employment by classification tree models. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 7(1),: 2249–8958.
- Nicholson, N. (1990). The transition cycle: Causes, outcomes, processes and forms. In S. Fisher, & C.L. Cooper (Eds.), *On the move: The psychology of change and transition* (pp-83-108). Wiley.
- Nunes, M.F. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: Uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 29–42.
- Odanga, S.J.O., Aloka, P.J.O., & Raburu, P. (2015). Influence of marital status on teachers' self-efficacy in secondary schools of Kisumu County, Kenya. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(3), 115–24. <https://doi.org/10.5901/ajis.2015.v4n3p115>
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116–25. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8

- Pires, L.A. (2016). Estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior: Respostas Institucionais. In L.S. Almeida, & R.V. Castro (Eds.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 64–80). Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Pordata. 2021. Alunos Matriculados no Ensino Superior: Total e Por Área de Educação e Formação. Available online: <https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+área+de+educação+e+formação-1026> (accessed on 1 July 2021)
- R Development Core Team. (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Samssudin, S., & Barros, A. (2010). Relação entre as crenças de auto-eficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes finalistas do Ensino Superior. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 3834–43). Universidade do Minho..
- Schlossberg, N. (2011). The challenge of chance: The transition model and its applications. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 159-163.
- Schofer, E., & Meyer, J.W. (2005). The world-wide expansion of Higher Education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70, 898–920.
- Schutt, R. K. (2018). *Investigating the social world: The process and practice of research*. Sage.
- Seyedi-Andi, S.J., Bakouei, F., Adib Rad, H., Khafri, S., & Salavati, A. (2019). The relationship between self-efficacy and some demographic and socioeconomic variables among Iranian medical sciences students. *Advances in Medical Education and Practice*, 10, 645–51. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S185780>
- Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Seabra, D., Melo, A., Brito, E., & Dias, G.P. (2016). Stairway to employment? Internships in Higher Education. *High Educ*, 72, 703–721. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-015-9903-9>
- Strobl, C., Malley, J., & Tutz, G. (2009). An introduction to recursive partitioning: Rationale, application, and characteristics of classification and regression trees, bagging, and random forests. *Psychological Methods*, 14(4), 323–348. <https://doi.org/10.1037/a0016973>
- Teixeira, M.O. (2007). As crenças de eficácia académica na formação dos interesses e das escolhas vocacionais. *Psychologica*, 44, 11–23.
- Therneau, T., Atkinson, B., & Ripley, B. (2013). *Rpart: Recursive partitioning*. R Package Version 4.1-3.
- Tinto, V. (2003). Learning better together: The impact of learning communities on student success. *Higher Education Monograph Series*, 1, 1–8.
- Tsai, C.T., Hsu, H., & Yang, C.C. (2017). Career decision self-efficacy plays a crucial role in hospitality undergraduates internship efficacy and career preparation. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 21(A), 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.08.002>
- Valadas, S.T., Paulos, L., & Scott, R. (2018). A transição de estudantes não-tradicionais para o mercado de trabalho: Género, idade, experiência e insegurança. In A. Fragoso, & S.T. Valadas (Eds.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 275–296). CINEP.
- Vieira, D.A., & Coimbra, J.L. (2005). University-to-work transition: The development of a self-efficacy scale. In *Communication Presented in AIOSP International Conference 2005—Careers in Context: New Challenges and Tasks for Guidance and Counselling* (p. 106). Universidade de Lisboa.
- Vieira, D.A., & Theotonio, M. (2018). Autoeficácia e sucesso na transição do Ensino Superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 31–39. <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p31>

- Vieira, D.A. (2012). *Transição do Ensino Superior para o trabalho: O poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais*. Vida Económica/Fundação Politécnico do Porto.
- Woodfield, R. (2011). Age and first destination employment from UK Universities: Are mature students disadvantaged? *Studies in Higher Education*, 36(4), 409–25.
<http://dx.doi.org/10.1080/03075071003642431>.

CAPÍTULO IV

Estudo 3

Paulos, L., Valadas, S.T., & Almeida, L.S. A construção da identidade profissional na transição para o mercado de trabalho: Perceções de diplomados do Ensino Superior. *E-Psi: Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde* (Aceite para publicação).

A construção da identidade profissional na transição para o mercado de trabalho: Percepções de diplomados do Ensino Superior

Resumo

O presente estudo foca-se nas percepções de diplomados do Ensino Superior (ES) sobre o processo de construção da sua identidade profissional, com o objetivo de compreender em que momento(s) os diplomados desenvolvem a identidade profissional, bem como identificar os fatores que influenciam a sua construção. Os dados foram recolhidos através de uma entrevista em profundidade com 24 diplomados de duas Instituições de Ensino Superior públicas portuguesas, de várias áreas científicas, e que estão no mercado de trabalho há, pelo menos, 18 meses. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada, emergindo à posteriori as seguintes categorias: (i) antes da entrada no ES (subcategorias: contacto com pessoas de referência e com o meio envolvente; aprendizagem e experiências durante o ensino secundário); (ii) frequência do ES (subcategorias: conteúdos e atividades curriculares; atividades extracurriculares e estágios); (iii) entrada no mercado de trabalho (subcategorias: comparação social; reconhecimento de outros significativos). A análise de conteúdo permitiu compreender que o processo de identificação com uma profissão é contínuo e começa antes da formação inicial, prolongando-se ao longo da formação académica e do exercício profissional. Foram, ainda, identificados fatores socioinstitucionais que contribuíram para a construção da identidade profissional: influências sociais e ambientais, escolares e académicas, aprendizagem em contexto real de trabalho, comparação social e reconhecimento significativo. A identidade profissional parece resultar de um processo de socialização em diferentes contextos, contribuindo para que os diplomados tomem consciência do que significa autodefinirem-se como profissionais. Além da importância da identificação com um determinado grupo profissional, a aprovação social contribuiu, também, para a construção da identidade profissional, uma vez que este processo envolve o reconhecimento significativo acerca da sua própria identidade como membro desse grupo. Isto sugere que o processo é, até certo ponto, dependente da existência de modelos de papéis para ajudar o diplomado a encontrar a identidade apropriada.

Palavras-chave: Identidade profissional, diplomados, fatores socioinstitucionais, transição.

Abstract

The present study focuses on the perceptions of higher education graduates about the development process of their professional identity, and has the main aims of identifying the moment(s) at which graduates develop their professional identity; and the factors influencing their formation. Data were collected by means of twenty-four in-depth interviews with graduates from two portuguese public higher education institutions, from various scientific areas, and who have been in the labour market for at least 18 months. Content analysis was performed, and the main a posteriori categories emerged: (i) before entering Higher Education (subcategories: contact with reference people and with the environment; learning and experiences during secondary education); (ii) during Higher Education (subcategories: curricular content and activities; extracurricular activities and internships); (iii) entry into the labour market (subcategories: social comparison; recognition of others significant). Results show that graduates' identification with a profession is a continuous process that begins before the transition to the Higher Education, and extends throughout higher education and during the professional practice. Socio-institutional factors influencing the professional identity formation were also identified: social and environmental, school and academic influences, on-the-job learning, social comparison and recognition of others significant. Professional identity seems to result from a process of socialization in different contexts, which contributes to graduates becoming aware of what defines themselves as professionals. In addition to the importance of identifying with a particular professional group, social approval also contributed to the construction of professional identity, since this process involves the recognition of others significant. Overall, this suggests that the process is, to some extent, dependent on the existence of role models to help the graduate find the appropriate identity.

Keywords: Professional identity, graduates, socioinstitutional variables, transition.

A transição de diplomados do Ensino Superior (ES) para o mercado de trabalho (MT) inicia-se durante a formação e continua após a entrada no MT (Clarke et al., 2013; Lent et al., 1999; Nicholson, 1990). Ao longo do processo de transição, pressupõe-se que os indivíduos iniciem o processo de desvinculação com o papel de estudante para se envolverem na identificação com o papel de profissional (Nicholson, 1990). Passar de estudante a profissional exige uma identificação específica e remete para um conjunto de expectativas sociais distintas, contribuindo para a percepção que indivíduo tem sobre si mesmo (Stryker & Burke, 2000). Neste sentido, a transição não compreende unicamente a mudança de identidade, mas também a percepção da mesma e do seu impacto na vida do sujeito (Schlossberg, 1981, 2011). Importa, por isso, explorar o conceito de identidade profissional para, depois, compreender quando e como se desenvolve.

A identidade profissional tem sido encarada como a definição do trabalho que o indivíduo executa (Maanen & Barley, 1984) ou a percepção que o indivíduo tem de si mesmo enquanto trabalhador ou profissional (Meijers, 1998). Pressupõe o reconhecimento por parte dos indivíduos de um conjunto de atributos, valores, crenças, normas, papéis e experiências de determinada profissão que a diferencia de outra (Chang-Kredl & Kingsley, 2014; Dubar, 1997; Weinrach et al., 2001). Portanto, a identidade profissional tem na sua base a consciência que o indivíduo tem de si próprio como representante de uma determinada profissão, na procura de significado da respetiva profissão (Chang-Kredl & Kingsley, 2014). Contudo, ao associarmos a definição da identidade profissional a uma profissão ou a um local de trabalho, poderá parecer que a identidade profissional só se desenvolve em contexto laboral (Barbarà-i-Molinero et al., 2017), o que tem sido contestado nas últimas décadas por diversos autores, como veremos a seguir (Dubar, 1997; Lent et al., 1999; Marcia, 1966; Noble et al., 2014; Walton et al., 2018).

Na medida em que a identidade é caracterizada por uma natureza mutável e dinâmica, a formação da identidade profissional é o resultado de experiências e interações passadas antes e durante a formação (Marcia, 1966). Para fazer uma escolha vocacional, o indivíduo precisa de explorar diversas alternativas, sendo que a identidade profissional começa a formar-se muito antes de iniciar uma profissão ou ocupação, assumindo-se como parte do seu processo de desenvolvimento de carreira (Lent et al., 1999). Dubar (1997) entende que é na entrada para o MT que o indivíduo vai tomando consciência, progressivamente, do valor das suas capacidades e qualificações, resultando na consolidação de uma primeira IP, cuja construção começou durante a formação inicial.

Mais recentemente, alguns autores (e.g., Clarke et al., 2013; Noble et al., 2014; Walton et al., 2018) têm vindo a reforçar a ideia de que a identidade profissional resulta de relações e interações

estabelecidas nos sistemas formativo e de trabalho. O processo de identificação com uma profissão começa muito antes da entrada no MT e reflete-se ainda na escolha do curso do ES, ao responder à questão de “quem eu quero ser?” (Clarke et al., 2013). Por exemplo, o estudo de Schoier et al. (2015), tendo em conta a influência do contexto familiar, realizado com 120 estudantes, concluiu que no curso de Agronomia a influência dos pais na escolha do curso do ES foi realmente visível, pois 67,6% dos estudantes tinham os pais a trabalhar na agricultura. No que respeita às influências no contexto escolar, o estudo de Barbarà-i-Molinero et al. (2017) concluiu que ser bom aluno em determinadas disciplinas fazia com que os estudantes se candidatassem a alguns cursos do ES e não a outros.

Durante a frequência do ES, os indivíduos vão sendo expostos a teorias, linguagens e crenças que caracterizam uma determinada profissão, influenciando o desenvolvimento da identidade profissional (Trede et al., 2012). Por exemplo, o estudo de Flores (2015) concluiu que as metodologias de ensino e de aprendizagem durante o curso de formação inicial de professores e os conteúdos ligados à sua área disciplinar contribuíram para o desenvolvimento da identidade profissional. Outros estudos (e.g., French et al., 2015; Pascarella & Terenzini, 2005) têm destacado que experiências de participação ativa durante a frequência do ES, como o estágio ou programas de voluntariado, representam as aprendizagens mais significativas e duradouras, necessárias no processo de transição de papéis (i.e., de estudante para trabalhador).

À medida que progredem na formação e vão tendo contacto com o MT, os indivíduos vão aprendendo o significado de se sentir profissional (Noble et al., 2014). Portanto, a construção de significados do indivíduo sobre si mesmo enquanto profissional vai acontecendo ao longo do processo de transição entre a universidade e o MT (Clarke et al., 2013; Noble et al., 2014).

Na última década, alguns estudos debruçaram-se sobre os fatores que contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional. Ivanova e Skara-Mincane (2016), a partir de atividades reflexivas com 66 futuros professores, demonstraram o papel crucial da autorreflexão no desenvolvimento da identidade profissional. Também o estudo de Walton et al., (2018), através de 54 ensaios reflexivos realizados por 27 estudantes de Enfermagem, concluíram que o processo de autorreflexão permitiu a avaliação de competências transversais e profissionais, promovendo o autoconhecimento dos participantes e, por sua vez, a identificação com a profissão.

Ambos os estudos de Noble et al., (2014), com estudantes de Enfermagem, e de Nana e Huang (2017), com professores da área da Engenharia e Tecnologias que pretendiam seguir a carreira de investigação, concluíram que a aprendizagem em contexto de educação formal, durante a frequência do ES, tem impacto no desenvolvimento da identidade profissional. Quanto à importância da

aprendizagem em contexto real de trabalho, os estudos de Trede et al. (2012), de Piihl et al. (2013) e de Bennett e Robertson (2015) sustentavam que o desenvolvimento da identidade profissional era estimulado pelas experiências de estudantes no local de trabalho como, por exemplo, o estágio. Já Tsai et al. (2017) realizaram um estudo com cerca de 600 estudantes na área de Hotelaria e Turismo e perceberam que o estágio teve influência na construção da identidade profissional pela oportunidade de estarem em contacto com os supervisores. Esta relação de proximidade permitiu que os estudantes recebessem reforço e reconhecimento, mas, também, que tivessem acesso a um modelo profissional.

A revisão de literatura permitiu-nos, deste modo, identificar fatores pessoais e socioinstitucionais que contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional ao longo do processo de transição para o MT. Não obstante, percebemos que os estudos se encontram fragmentados, por exemplo, por áreas científicas ou profissões, e que são realizados, na sua grande maioria, ainda na fase de graduação dos estudantes do ES. Neste sentido, ao optarmos por diversificar as áreas de formação dos participantes e incluir diplomados que estão no MT há, pelo menos, 18 meses, quisemos: (i) compreender em que momento(s) os diplomados desenvolveram a identidade profissional; e (ii) identificar os fatores que influenciaram a construção da identidade profissional de diplomados.

Método

Face aos objetivos do estudo, optámos pelo método biográfico, na medida em que as narrativas permitem explicitar e refletir sobre crenças, teorias implícitas e experiências de vida dos participantes (Ferrarotti, 1988). A técnica de entrevista de episódio em profundidade, associada a relatos de vida de determinados períodos da vida dos participantes, possibilita compreender de que forma os sujeitos interpretam as suas experiências e refletem sobre o seu percurso (e.g. Latorre, 2007; Wengraft, 2011). É este processo de reflexão e de atribuir significado fora da experiência que faz das narrativas um recurso adequado a este estudo, permitindo explorar, também, os contextos que enquadram o processo de construção da identidade profissional e da transição de papéis (Flick, 2005).

Participantes

Participaram no estudo diplomados de duas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas portuguesas (uma no norte e outra no sul do país) que terminaram o maior grau entre os anos letivos 2015/2016 e 2018/2019. A seleção de participantes foi realizada a partir do grupo de diplomados

que integrou um estudo anterior (em revisão) ao que aqui se apresenta e que responderam ao inquérito por questionário TUE – Transição da Universidade para o Emprego, disponibilizando-se para realizar a entrevista. Recebemos cerca de 100 contactos de diplomados das duas IES, sendo que a seleção dos participantes foi realizada com base nos seguintes critérios: (1) ano letivo em que terminaram o último grau (entre 2015 e 2019); e (2) experiência profissional de, pelo menos, 18 meses após a conclusão do último grau. Foram contactados por correio-electrónico ou telefone 52 diplomados, sendo que 27 aceitaram realizar a entrevista. Aplicou-se a técnica de saturação empírica (Glaser & Strauss, 1967), suspendendo-se a inclusão de novos participantes quando as informações fornecidas começaram a apresentar repetição, não sendo relevante persistir na recolha de dados. No total, foram considerados os relatos/as narrativas de 24 diplomados.

Quanto à caracterização dos participantes, 17 eram mulheres e sete eram homens, com uma média de idades de 28 anos (DP = 3,42; MIN = 23; MAX = 34). No que diz respeito à formação académica, 17 tinham mestrado e sete licenciatura, provenientes de várias áreas científicas, destacando-se a área das Ciências Sociais (n = 14), seguida das Ciências Naturais (n = 4), Engenharia e Tecnologias (n = 4) e, por fim, as Ciências da Saúde (n = 1) e as Humanidades (n = 1). Quanto à situação profissional, os 24 participantes estavam empregados, sendo que três não se encontravam a desempenhar funções na área científica do maior grau concluído. A média de anos de experiência profissional foi de quatro anos (DP = 2,18; Min = 2; Max = 9). Mais de metade dos participantes trabalhava no setor privado (n = 15), seis trabalhavam no setor público e três no setor social, sendo que 13 trabalhavam na região Norte, sete na região do Algarve, dois na região de Lisboa e Vale do Tejo, um na região do Alentejo e um no estrangeiro.

Todos os participantes assinaram o consentimento informado, livre e esclarecido para participar em investigações (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo), no qual constavam as condições de participação no estudo. Foi garantido o anonimato e, por uma questão de confidencialidade, a sigla PART (1, 2, 3...) significa participante e será utilizada para fazer corresponder os excertos aos respetivos sujeitos, sem os identificar.

Instrumentos

Como referido anteriormente, optámos pelo inquérito por entrevista por episódio em profundidade (e.g. Latorre, 2007). Ainda que se trate de uma entrevista em profundidade, elaborou-se um guião prévio com base na revisão de literatura sobre o tema para promover a interação com o entrevistado, de forma a conseguir obter uma maior riqueza de dados (Crouch & McKenzie, 2006). O

guião foi sujeito a apreciação de conteúdo por parte de três investigadores com currículo relevante na área, tendo em conta as dimensões “clareza”, “adequação” e “pertinência”. Posteriormente, foi testado com três diplomados do ES, por constituírem o público-alvo deste instrumento. Procedemos a várias alterações, nomeadamente, a eliminação e introdução de novos itens, a alteração de conceitos que não eram adequados e na reformulação de itens com sentido dúbio ou pouco claros, para chegarmos à versão final do guião.

O guião final integrou quatro temas: (1) percurso escolar até ingressar no ES e a escolha do curso; (2) frequência do ES e a construção da identidade profissional: recursos internos e externos; (3) perceções sobre a construção da identidade profissional na transição para o mercado de trabalho (MT); (4) significados atribuídos à transição de papéis (papel de estudante/ papel de profissional).

Procedimentos

Após a obtenção do parecer positivo da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas por parte da IES do Norte, realizámos as entrevistas com recurso à plataforma ZOOM (devido à situação de pandemia pela COVID19) nos meses de janeiro e de fevereiro de 2021. Cada entrevista demorou entre 60 e 120 minutos.

Quanto à análise de dados, recorremos à técnica de análise de conteúdo (Bardin (2009)). Procedemos à transcrição na íntegra das entrevistas e devolvemos as transcrições a cada participante, a fim de validarem se a informação, ainda que anónima e confidencial, podia ser utilizada na totalidade para análise de conteúdo e publicação científica. Após a transcrição, coligindo e construindo um corpus da análise (dados resultantes), realizámos uma leitura flutuante das entrevistas (Bardin, 2009), de forma a encontrar pontos comuns entre as respostas. Neste sentido, procedemos a uma codificação temática (Bardin, 2009) emergente, com o intuito de descobrir padrões de significado, adotando um procedimento indutivo. Construímos uma grelha de análise na qual definimos, de acordo com Bardin (2009), as categorias e subcategorias conforme iam emergindo da análise ao corpus; e as frases ilustrativas do discurso que podiam ser utilizadas na redação do texto como exemplos (i.e., unidades de registo).

Resultados

Os resultados que a seguir apresentamos remetem para os momentos ao longo dos quais os diplomados desenvolveram a sua identidade profissional e sobre as perceções dos diplomados acerca

dos fatores que influenciaram o processo de construção da identidade profissional. Foram identificadas as seguintes categorias emergentes: a) antes da entrada no ES (subcategorias: contacto com pessoas de referência e com o meio envolvente; aprendizagem e experiências durante o ensino secundário); b) frequência do ES (subcategorias: conteúdos e atividades curriculares; atividades extracurriculares e estágios); e c) entrada no mercado de trabalho (subcategorias: comparação social; reconhecimento de outros significativos).

Antes da entrada no Ensino Superior

Percebemos que a construção da identidade profissional dos participantes foi influenciada ainda antes do ingresso no ES, através de dois fatores: 1) contacto com pessoas de referência e com o meio envolvente; e 2) aprendizagens e experiências durante o ensino secundário.

Contacto com Pessoas de Referência e com o Meio Envolvente

A partir de processos de interação recíproca com pessoas de referência (e.g., familiares, amigos, professores) os participantes foram recebendo diferentes formas de representações do trabalho. Por exemplo, discutir objetivos e aspirações profissionais com amigos foi importante para alguns participantes, na medida em que tornou algumas ocupações mais desejáveis do que outras. Também os conhecimentos, representações e atitudes comunicadas sobre o trabalho no seio de uma família influenciaram a identidade profissional, tal como ilustra o excerto de um diplomado em Engenharia Mecânica:

“O meu avô paterno tinha uma serralharia civil e desde pequeno que sempre fui habituado às questões da metalomecânica (...) E sempre me lembro, desde pequeno, de estar no trator ou de volta dos tornos e de equipamentos da parte mais industrial, e cada vez mais me fui interessando por estas questões. Chegado ao 9º ano, a escolha era lógica que era Ciências e Tecnologia porque eu queria mesmo ser engenheiro mecânico”, PART9, Engenharia Mecânica.

Também o contacto ao longo do tempo com elementos do ambiente externo imediato (e.g., ter crescido no litoral do país) contribuiu para que os participantes se imaginassem a ter determinada profissão e acabassem por seguir determinada área de estudos no ES. Por exemplo, alguns participantes que cresceram junto ao mar exercem funções na área das Ciências Naturais (e.g., Biologia Marinha, Aquacultura e Pescas).

Aprendizagens e Experiências durante o Ensino Secundário

O contacto com determinadas disciplinas durante o ensino secundário permitiu que os diplomados desenvolvessem o interesse pelos conteúdos de uma área académica específica, sendo destacado enquanto fator facilitador na resposta à pergunta “quem é que eu quero ser?”. Também as experiências que os participantes foram tendo durante este período ajudaram no processo de descoberta relativamente à área de estudos com que mais se identificavam. Por exemplo, a participação em programas de voluntariado ou em associações de estudantes reforçou as expectativas que tinham em relação a determinada área de estudos, dando-lhes mais segurança para fazerem as suas escolhas no ES. O excerto seguinte, de uma diplomada em Optometria, ilustra essa questão:

“No meu 10º ano fui socorrista voluntária na Cruz Vermelha (...) e começou a surgir o gosto pela área da saúde. A minha ideia inicial era Enfermagem, mas eu sabia que não tinha média para entrar (...) então, entrei em Optometria, que foi a minha segunda opção”, PART19, Optometria.

Frequência do Ensino Superior

Nesta fase, foram destacados dois fatores com impacto no processo de construção da identidade profissional dos participantes: 1) conteúdos e atividades curriculares; e 2) atividades extracurriculares e estágio(s).

Conteúdos e Atividades Curriculares

Em contexto académico, percebemos que houve vários fatores que contribuíram para a identificação dos diplomados com uma profissão, na medida em que permitiram clarificar as suas ideias acerca das respetivas funções, das tarefas e dos ambientes de trabalho. Por um lado, identificámos as aprendizagens em contexto de sala de aula, quer através dos conteúdos abordados nas Unidades Curriculares (UC), quer através do exemplo e do reforço positivo de docentes. Por outro lado, identificámos as aprendizagens através de atividades práticas curriculares (e.g., desenvolvimento de projetos em instituições, participação em saídas de campo, contacto com experiências profissionais de colegas diplomados que já se encontravam no mercado de trabalho). Por exemplo, o impacto que certos conteúdos curriculares podem ter na mudança de ideias preconcebidas relativamente a determinadas áreas de atuação ou profissões é ilustrado através do seguinte excerto:

“(...) durante o curso de Ciências Marinhas eu sempre tive uma ideia muito negativa da aquacultura e nunca quis trabalhar em aquacultura. No último ano, tive duas cadeiras que foram muito focadas em aquacultura e eu adorei, e saí de lá a dizer que queria fazer um mestrado em aquacultura e fiz. Por isso,

acho que teve um impacto enorme naquilo que faço hoje e na maneira como o faço”, PART21, Aquacultura.

Atividades Extracurriculares e Estágio(s)

Quase todos os participantes no estudo estiveram envolvidos numa ou em várias atividades extracurriculares (e.g., associativismo, participação em programas de voluntariado); e cerca de metade realizaram um estágio durante a formação. A participação neste tipo de práticas permitiu que desempenhassem tarefas na sua área de formação, conhecessem ambientes e modelos de trabalho, e contactassem com pares que poderiam servir como modelos. A aproximação entre os diplomados e o contexto real de trabalho permitiu que tomassem consciência, de forma mais clara, do nível de identificação com a área de estudos, a função, a entidade empregadora, a equipa, etc.

Contudo, também houve casos em que a experiência de estágio teve o efeito oposto. Por exemplo, houve diplomados que, a partir da experiência de estágio, perceberam que não se identificavam com determinada função, área de atuação ou equipa, permitindo-lhes fazer outras escolhas. O excerto de uma diplomada em Psicologia que, à data da entrevista, exercia funções na área da Psicologia Escolar, reflete esse processo de mudança:

“Eu fiz o meu estágio curricular na área da Psicologia das Organizações, no gabinete de Recursos Humanos do Hospital. E, pronto, precisei de passar pela experiência para bater com a cabeça (risos) e perceber que afinal não era mesmo a área que eu queria porque eu não sentia que tinha um impacto direto nas pessoas, e isso também me fez desistir um bocadinho da ideia e investir, depois, na área da Psicologia Escolar”, PART3, Psicologia.

Entrada no Mercado de Trabalho

Com a entrada no MT, todos os participantes mencionaram a comparação social e o reconhecimento de outros significativos como tendo impacto no desenvolvimento da sua identidade profissional.

Comparação Social

A responsabilidade do exercício de uma função em contexto real de trabalho possibilitou o processo de comparação social entre os diplomados e outros considerados semelhantes. Este exercício permitiu-lhes inferir o próprio grau de capacidade, promovendo a autoconsciência dos participantes relativamente às competências técnicas e transversais, ao comportamento adequado e ao perfil exigido

para o exercício da profissão escolhida. Identificámos casos de diplomados que, quando o modelo observado foi desejável ou atrativo, quiseram imitar e tentar seguir a mesma conduta, tal como ilustra o excerto seguinte:

“Faz-me muito sentido o trajeto da minha coordenadora e das ideias que ela traz, é assim mais inovadora e traz muita reflexão, e é algo que me entusiasma. E faz-me muito sentido também nos limites que estabelece, por exemplo, no número de horas que trabalha, (...) a forma como ela gere o trabalho e a vida pessoal faz-me muito sentido em termos de saúde mental, a forma como ela se posiciona acho que é muito boa e inspiro-me muito nela”, PART12, Economia Social.

Reconhecimento de outros significativos

O reconhecimento de certas características e de determinados comportamentos dos diplomados no local de trabalho por parte de chefias, de supervisores, de clientes, de colegas e de outros profissionais da área contribuiu de forma preponderante para o desenvolvimento do autoconceito dos participantes enquanto profissionais. O excerto seguinte traduz essa importância:

“Comecei a perceber que as expectativas das outras pessoas em relação a mim eram muito diferentes do que eu pensava porque eu, na altura, pensava que não estava a adaptar-me bem ao trabalho e que não estava a conseguir surpreender, eu ia fazendo, mas achava que só estava a aprender ainda e que as pessoas ainda não confiavam em mim. Mas foi ao contrário porque eu tive a minha primeira avaliação e o feedback foi extremamente positivo e eu fiquei muito surpreendida”, PART10, Engenharia Biomédica.

Discussão e Conclusões

O estudo permitiu compreender que o processo de identificação com uma profissão é contínuo e começa antes do ingresso no ES, prolongando-se ao longo da graduação e do exercício profissional. A construção da identidade profissional dos participantes do nosso estudo refletiu-se, desde logo, na escolha do curso do ES. Neste estudo considerámos que outros fatores relacionados com a escolha do curso influenciam indiretamente o desenvolvimento da IP, tal como sugerem outros estudos (e.g., Clarke et al., 2013; Barbarà-i-Molinero et al., 2017).

Percebemos, também, que à medida que progrediam na sua formação, os diplomados foram aprendendo o significado de se sentir um profissional, começando a expressar ideias e crenças sobre a profissão que escolheram ou que desejavam, corroborando os resultados do estudo de Noble et al.

(2014). As diferentes abordagens e conteúdos curriculares parecem contribuir para a percepção dos estudantes sobre uma profissão, tal como indicaram Reid et al. (2011).

No mercado de trabalho, os diplomados entrevistados começaram a colocar em prática os conhecimentos adquiridos, a ajustar-se a um novo papel, a aprender a lidar com as demandas emocionais do trabalho e a encontrar o seu espaço numa equipa. Estes resultados vão ao encontro do que foi teorizado por Dubar (1997; 2006) no que se refere aos processos de socialização pelos quais as identidades profissionais se constroem e se reconstroem ao longo da vida, nas relações sociais e de trabalho.

O estudo permitiu, ainda, identificar fatores socioinstitucionais que contribuíram para o processo de construção do autoconceito dos participantes em termos de uma ou de outra profissão, fatores esses que agrupámos em influências sociais e ambientais, escolares e académicas, aprendizagem em contexto real de trabalho, comparação social e reconhecimento significativo. Referimo-nos às influências sociais e ambientais, escolares e académicas como fontes de informação provenientes da interação entre o indivíduo e o seu ambiente imediato, ao longo do tempo (e.g., família, zona de residência, escola, universidade). Estas interações, designadas por Bronfrenbrenner e Morris (2006) como processos proximais, influenciaram a percepção dos participantes sobre determinada área profissional e orientaram as suas escolhas relativamente ao curso do ES.

A aprendizagem em contexto real de trabalho, durante e após a formação, alertou os diplomados para o conjunto de competências profissionais e transversais exigidas pela profissão que escolheram. Tal exposição permitiu, também, tomar consciência da carreira escolhida; permitiu o desenvolvimento de um conjunto de competências transversais que os participantes reconheceram como essenciais no MT como, por exemplo, a capacidade de iniciativa e de trabalhar em equipa, a capacidade de adaptação e de comunicação; e contribuiu, ainda, para desenvolverem a sua identidade como diplomados, e não como estudantes, através da produção de conhecimento em contextos laborais, tal como sugeriu Piihl et al. (2013).

A importância de processos de comparação social em contexto de prática profissional foi destacada pelos participantes, nomeadamente no que se refere à interação com pares, colegas de trabalho, supervisores e outros profissionais. O exercício de funções, sobretudo na área de formação, possibilitou a observação de modelos profissionais, contribuindo para o desenvolvimento do autoconceito do diplomado enquanto profissional. Esta questão reveste-se de extrema importância quando se sabe que a falta percebida de um modelo profissional poderá contribuir para a confusão de papéis (Tsai et al., 2017). Neste contexto, destacamos a importância da aprendizagem vicariante, ou

seja, poder aprender não só pela experiência própria que se vai adquirindo em contexto real de trabalho, mas também pela observação de modelos na sua prática profissional ou na execução de uma determinada tarefa (Bandura, 1997).

Por último, o mecanismo de reconhecimento significativo por parte de pessoas de referência pertencentes, sobretudo, ao contexto profissional revelou-se fundamental na construção da identidade profissional dos participantes. Os receios de poderem não estar à altura das exigências profissionais, a ansiedade de não corresponder às expectativas das chefias e dos colegas e a insegurança sobre as competências pessoais e técnicas referida pelos participantes foram-se aligeirando à medida que foram recebendo reconhecimento, críticas e reforço de determinadas pessoas de referência no seio profissional. Percebemos que a identidade é constituída pelo reconhecimento da mutualidade nas relações de participação que permite aos recém-chegados a interiorização da cultura específica de uma comunidade profissional, incluindo expectativas, valores, crenças, bem como a compreensão da hierarquia e da estrutura de poder e das responsabilidades, tal como defendem Shahr et al. (2019). Neste caso, falamos da importância do processo de socialização que conduz à construção da IP do indivíduo através de mecanismos relacionais, em que se confrontam a identidade para si - a imagem que o sujeito tem de si próprio - e a identidade para os outros - a imagem que é reconhecida pelos outros (Dubar, 1997).

Os resultados obtidos permitiram compreender que o desenvolvimento da identidade profissional se assume como um percurso longo e contínuo, que resulta de um processo de socialização em diferentes contextos e através de várias fontes. Este processo de socialização contribuiu para que os diplomados tomassem consciência do que realmente significava ser um profissional, favorecendo a definição da sua identidade. Além da importância da identificação com um determinado grupo profissional, foi necessária, também, a aprovação social, uma vez que este processo envolve o reconhecimento de outros significativos acerca da sua própria identidade como membro desse grupo. Assumimos, assim, que o processo parece ser, até certo ponto, dependente da existência de modelos de papéis para ajudar o diplomado a encontrar a identidade apropriada.

O facto de se tratar de um estudo realizado com um número de participantes reduzido, de duas IES públicas, pode constituir uma limitação. Contudo, não procurámos a generalização dos resultados, nem a quantificação de discursos. Optámos por uma abordagem compreensiva, privilegiando uma profunda análise do material recolhido através de sujeitos “socialmente significativos”, reportando-os à diversidade das culturas, opiniões, expectativas e à singularidade do ser humano (Guerra, 2006, p. 20).

Também o facto de nos termos focado apenas na influência de fatores socioinstitucionais na construção da identidade profissional poderá constituir uma limitação à compreensão do processo de desenvolvimento da IP em termos holísticos. Por essa razão, parece-nos pertinente que investigações futuras abordem a influência de fatores individuais como, por exemplo, a autoeficácia, o autoconhecimento e as competências pessoais e transversais no desenvolvimento da identidade profissional.

Referências

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Barbarà-i-Molinero, A., Cascón-Pereira, R., & Hernández-Lara, A. B. (2017). Professional identity development in Higher Education: Influencing factors. *International Journal of Educational Management, 31*(2), 189-203. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2015-0058>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bennett, D., & Robertson, R. (2015). Preparing students for diverse careers: Developing career literacy with final-year writing students. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 12*(3), 2015.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley.
- Chang-Kredl, S., & Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education, 43*, 27e36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.005>
- Clarke, M., Hyde, A., & Drennan, J. (2013). Professional identity in higher education. In B.M. Kehm & U. Teichler (Eds.), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (pp. 7-21). Springer.
- Crouch, M., & McKenzie, H. (2006). The logic of small samples in interview-based qualitative research. *Social Science Information, 45*(4), 483–499. <http://dx.doi.org/10.1177/0539018406069584>
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. CIEE/Edições Afrontamento.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.) *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 17-34). Ministério da Saúde; Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Flores, M. A. (2015) Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação, 38*(1), 138-146, ISBN eISSN 1981-2582, ISSN 0101-465X Qualis A2
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.
- French, E., Bailey, J., van Acker, E., & Wood, L. (2015) From mountaintop to corporate ladder – what new professionals really really want in a capstone experience! *Teaching in Higher Education, 20*(8), 767-782. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1085852>
- Glaser B., & Strauss (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Guerra, I.C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentido e formas de uso*. Principia Editora.

- Ivanova, I., & Skara-Mincane, R. (2016). Development of professional identity during teacher's practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232, 529-536. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.073>
- Latorre, A. (2007). *La Investigación-acción, Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Lent, R.W., Hackett, G., & Brown, S.D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 297-311. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00739.x>
- Maanen, J. & Barley, S. (1984). Occupational communities; culture and control in organisations. In B. Straw & L. Cummings (Eds.), *Research in Organisational Behaviour* (pp. 287-365). JAI Press.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551- 559.
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 20, 191–207. <https://doi.org/10.1023/A:1005399417256>
- Nana, L. & Huang, J. (2017). Exploring researcher identity construction of university EFL teachers in China. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(4), 371-391. <https://doi.org/10.1515/cjal-2017-0022>
- Nicholson, N. (1990). The transition cycle: causes, outcomes, processes and forms. In S. Fisher and C.L. Cooper (Eds.), *On the Move: The Psychology of Change and Transition* (pp-83-108). Wiley.
- Noble, C., O'Brien, M., Coombes, I., Shaw, P.N., Nissen, L., & Clavarino, A. (2014). Becoming a pharmacist: Students' perceptions of their curricular experience and professional identity formation. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 6(3), 327-339. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cptl.2014.02.010>
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (vol. 2). Jossey-Bass Publishers.
- Piihl, J., Rasmussen, J., & Rowley, L. (2013). Internships as case-based learning for professional practice. In C. Nygaard, J. Branch, & P. Bartholomew (Eds.), *Case based teaching and learning* (11–25). Libri Publishing.
- Reid, A., Dahlgren, M., Dahlgren, L., & Petocz, P. (2011). *From expert student to novice professional*. Springer.
- Schlossberg, N. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- Schlossberg, N. (2011). The challenge of chance: The transition model and its applications. *Journal of Employment Counseling*, 48, 159–163.
- Schoier, B, Quadros, B., Godoy, L., & Pacheco, S. (2015). Influência familiar na escolha do curso de graduação. *Psicologia*, 1-11. ISSN 1646-6977
- Shahr, H., Yazdani, S., & Afshar, S. (2019). Professional socialization: an analytical definition. *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 12(17), 1-14. <https://doi.org/10.18502/jmehm.v12i17.2016>
- Stryker, S., & Burke, P. (2000). The past, present and future of an identity theory. *Soc Psychol Q*, 63(4), 284–297. <https://doi.org/10.2307/2695840>
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>
- Tsai, C.T., Hsu, H., & Yang, C.C. (2017). Career decision self-efficacy plays a crucial role in hospitality undergraduates internship efficacy and career preparation. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 21(A), 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.08.002>

- Walton, J. A., Lindsay, N., Hales, C., & Rook, H. (2018). Nurse education today glimpses into the transition world: New graduate nurses' written reflections. *Nurse Education Today*, *60*, 62-66. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2017.09.022>
- Weinrach, S. G., Thomas, K. R., & Chan, F. (2001). The professional identity of contributors to the Journal of Counseling & Development: Does it matter? *Journal of Counseling and Development*, *79*, 166–170. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01956.x>
- Wengraft, T. (2011). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. Sage Publications.

CAPÍTULO V

Estudo 4

Paulos, L., Valadas, S.T., & Almeida, L.S., (2020). Práticas de seleção de graduados em duas regiões de Portugal: Currículo ideal e competências valorizadas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 163-173. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6994>

Práticas de seleção de graduados em duas regiões de Portugal: Currículo ideal e competências valorizadas

Resumo

O presente estudo centra-se nas práticas de seleção de diplomados do Ensino Superior, por parte de empregadores dos setores privados, público e terceiro setor, de duas regiões de Portugal, uma situada no norte e outra no sul. Pretendeu-se conhecer quais são as técnicas mais utilizadas pelos empregadores dos três setores e identificar fatores que influenciem o processo de seleção de graduados. Para a recolha de dados, foram realizadas 19 entrevistas semiestruturadas a empregadores dos três setores económicos. Quanto à análise dos dados, foram consideradas categorias emergentes, no sentido de descobrir padrões de significado, com recurso a um procedimento indutivo. Os resultados sugerem que as práticas de seleção mais utilizadas são a) a análise curricular, através da qual é feita uma pré-seleção dos candidatos que apresentam um curriculum vitae (CV) claro e sucinto e que reúnem os requisitos mínimos de formação académica e de experiência profissional tendo em conta a vaga para a qual estão a recrutar; e b) a entrevista de seleção, na qual tentam avaliar as competências transversais e a correspondência entre os valores do candidato e os da organização. O estudo revela que as competências transversais parecem ser hoje muito importantes para os empregadores e que a ideia de empregabilidade está relacionada com a responsabilidade individual dos graduados; destaca também o aumento das expectativas dos empregadores face à responsabilidade das Instituições de Ensino Superior na promoção da empregabilidade dos seus estudantes.

Palavras-chave: Empregabilidade, Ensino Superior, competências transversais, práticas de seleção.

Abstract

This study analyses graduate selection strategies by private, public and third-sector employers from two regions of Portugal, one in the north and one in the south. The aim of the investigation was to identify the most common graduate selection strategies used by employers in each of the three sectors and the factors involved in the selection process. The data for the study were collected from 19 semi-structured interviews with employers, with content analysis and inductive reasoning used to identify emergent patterns of meaning. The results revealed that the most common selection strategies were: a) CV analysis, to preselect candidates with a clear, succinct CV who meet the minimum academic and professional requirements; and b) interviews, to assess key skills and to check if the candidate's values match those of the organisation. The study also revealed a correlation between employability and individual responsibility, and the high value placed by employers on key skills. Finally, the results showed raised expectations on the part of employers regarding the role of higher education institutions in promoting student employability.

Keywords: Employability, Higher Education, transversal skills, selection strategies.

Num mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, o elemento diferenciador e a principal força competitiva da maioria das organizações decorrem das pessoas que nelas trabalham (Chiavenato, 2014). À centralidade das pessoas nos processos produtivos tem-se somado a importância da sua qualificação para o desenvolvimento económico (Faissal et al., 2015), premissa defendida desde a década de 60 do século passado, através da Teoria do Capital Humano (Schultz, 1961). Esta teoria defende a existência de uma relação linear entre educação e emprego, ou seja, os investimentos na educação originam retornos significativos, quer individuais quer sociais (Schultz, 1961).

Estudos recentes (e.g., Organisation for Economic Cooperation and Development - OECD, 2018; Vieira, 2018) continuam a evidenciar que a formação superior representa vantagens no acesso ao emprego e na remuneração auferida pelos profissionais. Em média, nos países da OECD, a taxa de desemprego dos adultos mais jovens (25-34 anos) que não concluíram o ensino secundário é de 15% face aos 7% daqueles que têm um nível de ensino superior; e, em média, os adultos (25-64 anos) que possuem qualificações de nível superior, ganham 54% mais em termos salariais face aos adultos que terminaram o ensino secundário, enquanto os adultos que não concluíram o ensino secundário ganham 22% menos em relação aos adultos com formação superior (OECD, 2018).

No entanto, nas últimas décadas, acentuaram-se as evidências de que as qualificações são apenas um dos elementos que compõem o perfil que os empregadores procuram num graduado (Tomlinson, 2017; Braun & Brachem, 2017). Vários estudos sugerem que os empregadores estão crescentemente interessados nas competências, nomeadamente, as transversais e transferíveis para contextos fora da área científica dos graduados (Fragoso & Paulos, 2018; Stwine & Jungert, 2010; Tomlinson, 2017). O desenvolvimento de um leque cada vez mais alargado de competências, para além da aprendizagem académica formal, é visto como uma forma de aumentar a empregabilidade dos graduados, preparando-os para os desafios de um mercado de trabalho (MT) pautado por incertezas e grande flexibilidade (Tomlinson, 2017). Nesta linha de pensamento, o tema das competências parece assumir uma importância central no discurso dominante da empregabilidade. Neste artigo é nossa intenção analisar as práticas de seleção de diplomados do Ensino Superior (ES) por parte de empregadores dos setores privado, público e terceiro setor, de duas regiões portuguesas com características distintas em termos de dinâmicas do MT, identificando as dimensões que os empregadores valorizam nos diplomados do ES.

Práticas de Seleção de Diplomados do Ensino Superior

Considerando a importância que as pessoas representam dentro das organizações (Chiavenato, 2014), o processo de seleção de pessoas torna-se imprescindível e deve assumir uma visão sistêmica e integrada da organização e dos seus objetivos, dos candidatos e das suas expectativas, e na procura conjunta da concretização dos objetivos futuros da organização (Faissal et al., 2015). Em termos gerais, o processo de seleção visa conhecer, comparar e escolher os candidatos adequados para determinado cargo (Lacombe, 2011). Assim sendo, funciona como uma espécie de filtro, permitindo apenas que alguns dos candidatos que apresentam as características e competências, a formação e a experiência desejadas possam ingressar numa determinada organização (Chiavenato, 2014).

As organizações podem utilizar uma ou várias técnicas de seleção para obterem as informações necessárias a respeito dos candidatos, as quais podem ser agrupadas da seguinte forma: análise curricular, provas de conhecimento, testes psicológicos e de personalidade, entrevista, verificação de referências e técnicas de simulação (Chiavenato, 2014; Lacombe, 2011). Seguidamente, serão descritas apenas a análise curricular e a entrevista de seleção, entendidas como as mais utilizadas pelos participantes do presente estudo.

A análise curricular visa fazer uma pré-seleção dos candidatos, eliminando os que não têm os pré-requisitos definidos pela organização (Chiavenato, 2014). Segundo Banov (2010) o currículo contém dados pessoais como a idade, sexo, estado civil (entre outros), a formação académica e profissional, as experiências profissionais e outros dados que possam valorizar o seu currículo (e.g., carta de condução ou interesses pessoais). Estas informações permitem que o recrutador decida se o candidato reúne, por exemplo, os requisitos mínimos de experiência e formação, e se fornece uma base para a formulação de perguntas numa fase posterior do processo de seleção sobre o percurso do candidato, bem como fontes para verificação de referências (Chiavenato, 2014). Geralmente, a análise curricular é combinada com o uso de outras técnicas como, por exemplo, a entrevista, de forma a proporcionar uma visão mais abrangente e aprofundada do percurso e das características do candidato (Rizzetti-Coradini & Taschetto-Murini, 2009).

A entrevista de seleção tem como finalidade obter informações pessoais e profissionais, além de esclarecer e aprofundar questões contidas no currículo. Permite tirar dúvidas e solicitar informações que possam não estar esclarecidas no currículo, assume-se como o momento de verificar experiências em empregos anteriores, o interesse do candidato relativamente ao cargo a ser preenchido e observar

o comportamento durante a entrevista, de forma a avaliar a motivação, a capacidade de trabalhar sob pressão e a capacidade de se ajustar na organização, entre outros (Chiavenato, 2014). Apesar de ter uma forte componente subjetiva e imprecisa, a entrevista influencia fortemente a decisão final a respeito dos candidatos e tende a ser o método mais utilizado em seleção de pessoas (Chiavenato, 2014).

Em síntese, o processo de seleção permite aos empregadores avaliar a capacidade de resposta a uma multiplicidade de novos desafios que, de acordo com vários autores (e.g., Alves & Korhonen, 2016; Vieira, 2018), os diplomados enfrentam na sua transição para o MT. Estes desafios podem ir desde a compreensão das tendências do MT, que visam prever as necessidades futuras dos postos de trabalho e mão-de-obra (Vieira, 2018), até à capacidade de adaptação face ao incremento de novos requisitos como, por exemplo, a ênfase crescente nas competências transversais que possam ser transferidas para contextos fora da área científica dos graduados (Stwine & Jungert, 2010).

Empregabilidade e Competências de Diplomados do Ensino Superior

O conceito de empregabilidade tem evoluído ao longo do tempo e apresenta-se sob diferentes definições e perspetivas (e.g., Gazier, 1990; Hillage & Pollard, 1998; Yorke, 2004). Foi sobretudo a partir dos anos 90 que começou a evidenciar-se o foco na individualização, face à necessidade de gerir um desemprego estrutural de massas e às dificuldades dos governos nacionais para criar emprego (McCowan, 2015). Estudos recentes sobre as perspetivas de estudantes e empregadores (e.g., Valadas et al., 2018; Tomlinson, 2017) reforçam a ideia de que a empregabilidade está relacionada com a responsabilidade individual dos graduados. Estas perspetivas enquadram-se no conceito definido por Gazier (1990) como a capacidade de desenvolver a criatividade e a responsabilidade individuais ou a capacidade para construir e mobilizar os recursos sociais, indispensáveis para manter ou obter um emprego. Neste sentido, aos trabalhadores não lhes basta, como há algumas décadas atrás, realizar as tarefas que lhes são exigidas; têm agora de investir objetiva e subjetivamente no trabalho, de adquirir capacidades de empregabilidade vendáveis no MT, de se tornarem empresários de si próprios (Alves, 2009).

Nesta linha de pensamento, o tema das competências assume uma importância central no discurso dominante da empregabilidade, pelo que iremos refletir sobre as competências que a literatura sugere como aquelas que podem melhorar a empregabilidade dos graduados. Vários estudos têm sido desenvolvidos com esse objetivo (e.g., European Commission, 2009; González & Wagenaar,

2008; Vieira & Marques, 2014), percebendo-se que se trata de competências transversais como, por exemplo, análise e resolução de problemas, criatividade e inovação, adaptação e flexibilidade, e planeamento e organização. Cabral-Cardoso et al. (2006) definiam essas competências como um conjunto diversificado de recursos individuais e socioculturais, mobilizados com intencionalidade pelos sujeitos numa situação de formação ou exercício profissional, com o objetivo de resolver um determinado problema ou adaptar-se a situações profissionais complexas e imprevisíveis. Tais competências pressupunham a articulação entre as várias dimensões - cognitivas, emocionais e sociais - e o conhecimento teórico no desenvolvimento do perfil profissional (Cabral-Cardoso et al., 2006), podendo expressar-se por “pensamento crítico, autonomia, criatividade, empreendedorismo, trabalho em equipa, organização, persistência, perseverança, flexibilidade, respeito à diversidade e responsabilidade social, entre outros” (Marinho-Araújo & Almeida, 2016, p. 6). Vieira e Marques (2014) consideravam que as competências transversais seriam comuns a diferentes profissões e atividades profissionais, facilitando a empregabilidade de quem as possui, o que refletia uma consciência crescente da sua centralidade por parte de empregadores e diplomados.

Porque entendemos serem necessários estudos adicionais em Portugal, que contemplem os vários setores económicos nacionais, foi nossa intenção, neste estudo, alcançar os seguintes objetivos: a) descrever as técnicas de seleção de diplomados do Ensino Superior utilizadas pelos empregadores dos setores privado, público e terceiro setor de duas regiões de Portugal; e b) identificar fatores valorizados pelos empregadores que influenciem o processo de seleção e, conseqüentemente, a transição para o mercado de trabalho.

Face aos objetivos apresentados, o desenvolvimento do nosso estudo enquadra-se no paradigma interpretativo/ qualitativo, de natureza descritiva, por nos permitir considerar os significados atribuídos pelos indivíduos aos fenómenos em estudo (Cohen et al., 2007). Nesta lógica, recorreremos a técnicas qualitativas de recolha de dados, nomeadamente a entrevista semiestruturada a empregadores.

Método

Participantes

Todos os participantes assinaram o consentimento informado, livre e esclarecido para participar em investigações (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo), no qual constavam as condições de participação no estudo. Foi garantido o anonimato e, por uma questão

de confidencialidade, a sigla EMP (1, 2, 3...) significa empregador e será utilizada para fazer corresponder os excertos aos respetivos sujeitos, sem os identificar.

Participaram no estudo empregadores dos setores privado e público, e terceiro setor, das regiões portuguesas do Minho e do Algarve. A seleção dos participantes teve por base a relevância e dimensão no MT de cada uma das regiões em estudo, mas também a análise das relações existentes entre as organizações e duas Instituições de Ensino Superior (IES), bem como os respetivos serviços ligados à empregabilidade e saídas profissionais dos seus estudantes. Recorremos, ainda, aos contactos efetuados em feiras de emprego organizadas por uma das IES.

Participaram 19 organizações - nove do setor privado, quatro do setor público e oito do terceiro sector -, perfazendo um total de 20 sujeitos, uma vez que uma das organizações do terceiro setor foi representada por duas pessoas na entrevista. Aplicou-se a técnica de saturação empírica (Glaser & Strauss, 1967), suspendendo-se a inclusão de novos participantes quando as informações fornecidas começaram a apresentar repetição dos dados recolhidos, não sendo relevante persistir na recolha de dados.

Quanto à caracterização dos participantes, 11 eram mulheres e nove homens, com uma média de idades de 41 anos (DP = 12,76). No que diz respeito à formação académica, 11 tinham mestrado e nove licenciatura, provenientes de várias áreas científicas, destacando-se seis da área da Psicologia, três de Direito e três de Gestão de Empresas, sendo que os restantes se dividem por áreas distintas (Economia: n = 2, Gestão de Recursos Humanos, Sociologia, Educação Social, Gestão Hoteleira, Teologia e Negócios Internacionais: n = 1). Quanto às funções desempenhadas na organização, 13 eram coordenadores/ gestores ou técnicos de Recursos Humanos (RH) e sete exerciam funções de direção ou chefia, sendo dez a média de anos de experiência profissional na área dos RH. Ainda que, dos sete participantes, quatro não estivessem ligados diretamente ao recrutamento e seleção de RH, acompanhavam e conheciam os procedimentos dentro da organização.

Quanto às organizações do setor privado, participaram cinco médias empresas, duas grandes empresas e duas multinacionais; no setor público, participaram duas autarquias locais, uma instituição ligada à segurança social e uma ao desenvolvimento regional; por fim, no terceiro setor, participaram quatro Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), uma Associação de Desenvolvimento Local (ADL) e uma Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento (ONGD). As áreas de negócio, no caso do setor privado, eram variadas (e.g. Hotelaria e Restauração, Alimentar, Tecnologia, Sistemas Informáticos, Consultoria e Marketing, Agrícola) e as respostas sociais, no caso do terceiro setor, eram essencialmente na área social e da saúde.

Instrumentos e Procedimentos de Recolha dos Dados

No que diz respeito à técnica de recolha de dados, o guião da entrevista semiestruturada (Bogdan & Biklen, 2013) foi elaborado com base na literatura sobre o tema e foi sujeito a apreciação de conteúdo por parte de oito especialistas: cinco investigadores com currículo relevante na área e três gestores de RH (dois do setor privado e um do setor público). Cada questão foi avaliada de acordo com a clareza, adequação, abrangência, representatividade e pertinência. Depois de efetuadas as melhorias/ alterações sugeridas pelos especialistas, o guião foi testado com dois empregadores (setor privado e terceiro setor).

O guião da entrevista divide-se em seis secções: 1) caracterização sociodemográfica do participante; 2) caracterização da organização; 3) práticas de recrutamento e seleção; 4) transição para o mercado de trabalho e empregabilidade; 5) expectativas acerca das competências de diplomados do Ensino Superior; 6) relações entre empregadores e Instituições de Ensino Superior, sendo que nos focámos nas secções 1, 2, 3 e 5 para a análise de dados neste estudo. A título de exemplo, na secção 3, tendo como objetivo caracterizar as práticas de recrutamento e seleção das organizações, duas das questões que o guião contemplava eram “quais são as técnicas de seleção que utilizam?” e “o que valorizam numa entrevista de seleção?”. Na secção 5, tentando perceber quais são as expectativas dos empregadores acerca das competências dos diplomados do ES. Para tal, duas das questões eram “quais são as competências que valorizam num diplomado que pretende ingressar na vossa empresa/instituição?” e “como avalia, de um modo geral, os diplomados que chegam à vossa empresa/instituição no que respeita às competências que referiu?”. Cada entrevista demorou entre 30 e 60 minutos.

Procedimentos de Análise dos Dados

As entrevistas foram transcritas na íntegra e as transcrições foram enviadas para cada participante, a fim de validarem se a informação, ainda que anónima e confidencial, poderia ser usada na sua totalidade para análise de conteúdo e publicação científica. Após a transcrição, coligindo e construindo um *corpus* da análise (dados resultantes), realizou-se uma leitura flutuante das entrevistas (Bardin, 2009), de forma a encontrar pontos comuns entre as respostas. Neste sentido, procedeu-se a uma codificação temática (Bardin, 2009) emergente, com o intuito de descobrir padrões de significado, utilizando-se um procedimento indutivo. Construiu-se uma grelha de análise na qual foram (i) definidas as categorias e subcategorias conforme iam emergindo da análise ao corpus; (ii) definidas as unidades de registo, ou seja, frases ilustrativas do discurso que podem ser utilizadas na redação do texto como

exemplos; e (iii) identificadas unidades de enumeração, ou seja, em quantas entrevistas aparece determinado conteúdo (e.g., 12 em 20). De seguida, estes dados foram objeto de uma análise qualitativa, suscetível de permitir inferências (Bardin, 2009).

Resultados

Os resultados que a seguir apresentamos remetem para as práticas de seleção de diplomados do ES por parte de empregadores dos setores privado, público e terceiro setor de duas regiões portuguesas e sobre os fatores que influenciam o processo de seleção de graduados.

Foram identificadas as seguintes categorias emergentes: a) avaliação curricular (subcategorias: o formato do CV, fotografia, interesses pessoais, estágios e atividades extracurriculares, e experiência profissional) e b) entrevista de seleção (subcategorias: primeira impressão do candidato na entrevista de seleção, competências técnicas e transversais, e conhecimento e identificação com a cultura organizacional), que a seguir se descrevem.

Análise Curricular

A fase da análise curricular serve para os empregadores fazerem uma pré-seleção dos candidatos. Sendo o curriculum vitae (CV) o documento responsável pela apresentação do candidato ao potencial empregador (Banov, 2010), a sua análise foi mencionada pelos participantes do estudo como sendo a primeira etapa do processo de seleção, tendo em conta vários fatores que serão descritos de seguida.

Formato do CV

A maioria dos participantes mencionou que não tem tempo para uma análise exaustiva de cada ponto do CV e que, por essa razão, o CV deve ser claro, sucinto e objetivo. Neste sentido, os empregadores excluíram o formato *Europass* como um modelo a seguir. O elemento criativo na apresentação do CV pode impressionar quem seleciona, mas não parece ser um fator de exclusão, ao contrário da importância que os entrevistados parecem atribuir ao facto de a informação selecionada no CV respeitar uma certa hierarquia, tendo em conta as características da vaga/ função. O excerto que se segue ilustra a importância dessa estratégia:

“Eu valorizo um CV simples em que a pessoa começa a descrever exatamente aquilo que nós procuramos e são esses CV que nos chamam a atenção e que eu valorizo. O que é que interessa se eu

estou à procura de uma pessoa em desenvolvimento *Web* que a pessoa me diga que é muito boa no desenvolvimento *mobile*. (...) eu acho que é importante a pessoa saber adaptar a candidatura à empresa e especificamente à vaga. Nós temos pessoas que nos enviam candidaturas para 4 vagas. Atiram para todo o lado. Não é bom”, EMP9, Setor Privado.

Fotografia

Quanto à questão de colocar ou não fotografia no CV as opiniões dividem-se. Para a maioria dos empregadores do setor público e do terceiro setor a fotografia do CV pode influenciar a primeira impressão sobre os candidatos, mas não representa um fator de exclusão; ao contrário do que parece acontecer no setor privado onde, perante CV similares de recém-licenciados no que diz respeito à formação e experiência, o tipo de fotografia pode excluir um candidato, tal como ilustra o seguinte excerto:

“Há coisas horríveis (risos). E aqui não estou a falar da aparência da pessoa, estou a falar de fotos na praia, ou de fotos sem *t-shirt*, ou de fotos com mãos de outras pessoas e que se corta, fotos de biquíni... (...). Se eu excludo pela foto? Só pela foto... (pausa longa) eu diria que não porque eu ia ler na mesma o CV. Mas se o CV for muito fraquinho e com uma foto má, a gente pensa que, se calhar, não é por aqui, temos mais por onde escolher”, EMP7, Setor Privado.

Interesses Pessoais

Quanto à secção de interesses pessoais no CV, os empregadores do setor privado e do terceiro setor parecem encará-la como um fator positivo no caso dos candidatos que têm pouca ou nenhuma experiência, porque podem sugerir o tipo de competências que foram desenvolvendo. Por exemplo, a prática de desportos coletivos, ou atividades em grupo, podem demonstrar que o indivíduo é capaz de se empenhar como membro de uma equipa que trabalha para um objetivo comum. Essa é uma característica desejável na maioria das organizações. Houve, ainda, empregadores do terceiro setor que afirmaram que não ter carta de condução constitui um fator de exclusão na instituição que representam.

As secções sobre estágios e atividades extracurriculares, e a experiência profissional no CV, também parecem merecer especial atenção por parte dos empregadores.

Estágios e Atividades Extracurriculares

Os resultados sugerem que os diplomados que conseguiram ir além da frequência do curso poderão estar mais bem preparados para os desafios profissionais e, por conseguinte, poderão estar em vantagem num processo de seleção, principalmente quando se avaliam CV's semelhantes de recém-diplomados. No caso dos estágios, na perspectiva dos participantes, poderão ser um fator decisivo na vida profissional de quem pretende entrar no MT, quer pela experiência que será adquirida em contexto real de trabalho, quer pela rede de contactos profissionais que poderá criar, corroborando os resultados da investigação de Mason, Williams e Cranmer (2006). Mais recentemente, outros estudos (e.g., Bennett & Robertson, 2015; French et al., 2015) têm destacado que as experiências concretas e de participação ativa representam as aprendizagens mais significativas e duradouras, necessárias no processo de transição para o MT. No que respeita às atividades extracurriculares como, por exemplo, fazer parte de núcleos e/ou associações de estudantes, grupos de jovens e/ou escuteiros, e programas de voluntariado, os participantes entendem que os diplomados que procuram este tipo de atividades demonstram competências muito valorizadas no MT como, por exemplo, capacidade de iniciativa e de trabalhar em equipa, capacidade de sair da zona de conforto e capacidade de comunicação.

Experiência Profissional

Os resultados sugerem que, para a maioria dos participantes, a análise da experiência profissional dos candidatos, principalmente na área de formação, visa conhecer o trajeto dos candidatos no MT e avaliar se têm o perfil adequado ou compatível com a vaga disponível. No caso de recém-licenciados, sem experiência de trabalho, perto de metade dos participantes, do terceiro setor e do privado, referiu que as experiências de trabalho adquiridas antes e ao longo do percurso académico como, por exemplo, trabalhos de verão, trabalhos em part-time na restauração e/ou em supermercados, tendem a ser valorizados. Na perspectiva dos participantes, um diplomado que concluiu a sua formação académica e que trabalhou em paralelo estará mais bem preparado para se adaptar às exigências do MT, uma vez que desenvolveu competências específicas, como o trabalho em equipa, capacidade de adaptação, relação interpessoal, valorizadas no contexto profissional.

Depois de concluída a análise curricular, os recrutadores consideram possuir os dados necessários para escolherem os candidatos que passam para a etapa seguinte do processo de seleção que, de acordo com o nosso estudo, parece ser a entrevista.

Entrevista de Seleção

Na perspectiva dos participantes, a primeira impressão é muito importante num processo de seleção. Fatores como uma imagem cuidada, o contacto visual, a atitude e a linguagem corporal, bem como a pontualidade podem marcar positiva ou negativamente o primeiro impacto sobre o candidato e, conseqüentemente, como irão avaliá-lo, tal como ilustra o seguinte excerto: “A apresentação. A forma como se veste. O aperto de mão. O olhar nos olhos. E, depois, a forma como a pessoa se apresenta é importante. À primeira vista são os fatores mais importantes”, EMP6, Setor Privado.

Para além da análise da atitude do candidato numa entrevista, os empregadores entrevistados parecem valorizar competências técnico-científicas e competências transversais, bem como a correspondência entre os valores dos candidatos e os da organização.

Competências Técnico-científicas e Competências Transversais.

Na medida em que estamos a falar de diplomados do ES é expectável que os empregadores valorizem competências técnico-científicas. De facto, percebemos que, globalmente, os empregadores procuram candidatos com formação de nível superior e que definem o perfil técnico-científico dos diplomados que procuram. Este perfil parece ser definido com base na compatibilização de conhecimentos específicos, adquiridos durante a formação académica e através de experiência profissional, com as atividades previstas e a serem exercidas na função para a qual estão a recrutar. Exceto no setor público, onde os candidatos realizam provas escritas para avaliar conhecimentos técnicos específicos, no setor privado e no terceiro setor este tipo de conhecimento é avaliado durante a entrevista através de questões ou desafios.

Ainda que o perfil relacionado com este tipo de competências não seja predefinido pela maioria dos participantes, como parece acontecer no caso do perfil técnico, os discursos demonstram, na maioria das vezes, a importância e o peso das competências transversais no processo de seleção. Percebemos que, principalmente no setor privado e no terceiro setor, este tipo de competências parece ter mais peso face, por exemplo, às competências técnicas, à média final de curso e até à formação académica. Na verdade, na perspectiva da maioria dos empregadores dos setores privado e terceiro setor, adquirir conhecimento é muito mais fácil do que mudar comportamentos, ou seja, qualquer lacuna no perfil técnico pode ser resolvida com um bom programa de formação e com a prática em contexto real de trabalho; porém, mudanças de comportamento e de características de personalidade são mais complexas e menos prováveis. Nas palavras de um empregador do terceiro setor:

“(...) as pessoas podem ser muito boas tecnicamente, como já tivemos pessoas aqui que, do ponto de vista técnico pareciam fantásticas, mas depois em termos relacionais não desenvolviam. Uma característica muito forte que temos é o trabalho em equipa, permanente e constante, e se as pessoas não se conseguem relacionar não vão conseguir desempenhar bem a sua função. Por isso, são essas características, as *soft skills*, que nós avaliamos em primeira mão”, EMP16, Terceiro Setor.

Conhecimento e Identificação com a Cultura Organizacional.

Um outro aspeto que os empregadores procuram avaliar numa entrevista é a correspondência entre os valores do candidato e a cultura organizacional. De facto, a maioria dos empregadores entrevistados referiu que é imperativo que os candidatos demonstrem algum conhecimento e interesse sobre a atividade e o posicionamento da empresa no MT. Contudo, percebemos que os casos de candidatos que se apresentam numa entrevista sem um conhecimento prévio da organização para a qual se candidatam são mais comuns do que o desejado pelos empregadores dos três setores.

Do ponto de vista dos empregadores, quanto maior o nível de identificação do candidato com a organização na qual pretende trabalhar, maior a probabilidade de pensar e de agir de acordo com o esperado pelos empregadores. Percebemos que, neste caso específico da identificação com a organização, se o candidato não for ao encontro das expectativas do empregador, poderá ser um motivo para a sua exclusão do processo de seleção no caso do setor privado e do terceiro setor.

De uma forma geral, os resultados sugerem que as técnicas de seleção mais utilizadas pelos empregadores dos três setores económicos são a avaliação curricular e a entrevista de seleção e que os fatores valorizados são transversais a estes setores no que se refere à apresentação simples e clara do CV; à importância dos estágios e das atividades extracurriculares na promoção do desenvolvimento de competências transversais e à avaliação da atitude na entrevista de seleção, a qual pode influenciar a primeira impressão do candidato e posterior avaliação. Quanto ao facto de serem empregadores de duas regiões diferentes em termos de dinâmicas do MT, não foram percecionadas diferenças nas práticas de seleção.

Discussão e Conclusões

Com a realização do estudo que aqui apresentamos, foi nossa intenção perceber quais as técnicas de seleção de diplomados do Ensino Superior mais utilizadas pelos empregadores dos setores privado, público e terceiro setor, bem como identificar fatores que os empregadores valorizam no

processo de seleção e que, conseqüentemente, influenciam a transição para o mercado de trabalho. Tendo em conta os resultados obtidos, parece-nos importante refletir acerca de três aspetos cuja discussão faremos de seguida.

Em primeiro lugar, o interesse demonstrado pelos participantes nos fatores que parecem ser valorizados, quer na análise curricular, quer na entrevista de seleção, sugere a intenção de perceberem se os diplomados tiveram a oportunidade/o intuito de desenvolverem competências técnico-científicas, mas principalmente competências transversais. Portanto, contrariamente ao que parecia acontecer no passado, o presente estudo reforça que as competências transversais parecem ser hoje altamente valorizadas pelos empregadores, corroborando os resultados de outros estudos (e.g., Hart Research Associates, 2015; Artess et al., 2017). De acordo com os participantes, e na mesma linha do que outros autores identificaram (e.g., Braun & Brachem, 2017; Tomlinson, 2017), importa, não só a posse de conhecimentos científicos e técnico-profissionais, mas também a capacidade de os mobilizar para resolver problemas e enfrentar desafios em contexto real de trabalho, pelo que os empregadores procuram, essencialmente, diplomados que demonstrem competências transversais (e.g., capacidade de comunicação, a capacidade de liderança, a capacidade de argumentação, os objetivos e a motivação do candidato).

Um outro aspeto remete para o facto de os nossos resultados reforçarem a ideia de que a empregabilidade está relacionada com a responsabilidade individual dos graduados, corroborando os resultados de outros estudos sobre as perspetivas de empregadores e de estudantes acerca deste tema (e.g., Fragoso & Paulos, 2018; Tomlinson, 2017; Valadas et al., 2018). Nas últimas décadas, vários autores (e.g., Rasul et al., 2012; van Der Heijde & van Der Heijden 2006; Paulos et al., 2018) têm vindo a demonstrar que os graduados que saem da universidade dispostos e capazes de contribuir de forma imediata no local de trabalho e que consigam demonstrar um conjunto de competências transferíveis para o contexto laboral têm uma vantagem em termos de empregabilidade, em comparação com aqueles que não conseguiram desenvolver tais competências. Todavia, a ideia de que o indivíduo é responsável pela sua empregabilidade, não só pode estar revestida de problemas conceptuais, como pode não reconhecer a importância de outros fatores, como é o caso da responsabilidade das políticas, do contexto social e do próprio MT (Marinho-Araújo & Almeida, 2016).

Por fim, os resultados destacam o aumento das expectativas dos empregadores face à responsabilidade das IES na promoção da empregabilidade dos seus estudantes. De facto, e de acordo com Araújo (2017), ter sucesso no ES é hoje muito mais do que obter um diploma ou um elevado rendimento académico. As instituições e as políticas educativas estão, atualmente, preocupadas com o

valor que a educação superior acrescenta à vida dos indivíduos e à sociedade, de forma coletiva, procurando avaliar indicadores diferenciados para o perfil de estudante bem-sucedido. Neste sentido, o sucesso no ES pode ser definido através do rendimento do estudante, da sua satisfação, dos ganhos pessoais experimentados, do seu envolvimento e da sua adaptação, sob um ponto de vista multidimensional (Araújo, 2017). Não obstante, Sin e Amaral (2017), por exemplo, num estudo recente, pretenderam avaliar em que medida o ES podia ser considerado responsável por desenvolver a empregabilidade. Os autores perceberam que o ES é considerado, nas perceções de académicos e de empregadores, como o agente principal responsável pelo desenvolvimento da empregabilidade dos estudantes, ainda que os resultados tenham revelado níveis modestos de atividades realizadas para melhorar a empregabilidade e um baixo nível de cooperação entre as IES e os empregadores.

Nesta lógica, entende-se que as IES devem ser mais proativas na formação dos seus estudantes, criando oportunidades para o desenvolvimento de competências que promovam a sua empregabilidade. Esta formação, fruto da evolução recente do mercado de trabalho e, sobretudo, de uma menor ênfase numa formação académica demasiado especializada, reforça a importância do desenvolvimento de competências alargadas ou transversais na convergência das dimensões cognitivas, emocionais e sociais do comportamento.

O facto de se tratar de um estudo realizado apenas em duas regiões do país, com um número de participantes reduzido, pode constituir uma limitação. Ainda assim, aplicou-se a técnica de saturação empírica (Glaser & Strauss, 1967), suspendendo-se a inclusão de novos participantes quando as informações fornecidas começaram a apresentar repetição dos dados recolhidos. Também a questão da representatividade poderá constituir uma limitação. Contudo, consideramos que a questão central que se coloca neste tipo de estudo qualitativo não é a definição de um número de sujeitos estatisticamente “representativos”, mas sim uma pequena dimensão de sujeitos “socialmente significativos”, reportando-os à diversidade das culturas, opiniões, expectativas e à singularidade do ser humano (Guerra, 2006, p. 20), pelo que a generalização dos dados não é sequer aconselhada.

Referências

- Alves, N. (2009). *Inserção profissional e formas identitárias*. Educa.
- Alves, M.G. & Korhonen, V. (2016). Transitions and trajectories from higher education to work and back - A comparison between Finnish and Portuguese graduates. *European Educational Research Journal*, 15(6), 676-695. <https://doi.org/10.1177/1474904116661200>

- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no ensino superior: uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Artess, J., Mellors-Bourne, R., & Hooley, T. (2017). *Employability: A review of the literature 2012-2016*. Higher Education Academy.
- Banov, M. (2010). *Recrutamento, seleção e competências*. Atlas.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bennett, D., & Robertson, R. (2015). bennPreparing students for diverse careers: Developing career literacy with final-year writing students. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(3), 1-16. <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol12/iss3/5>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Braun, E., & Brachem, J.C. (2017). The labour market's requirement profiles for Higher Education graduates. In E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell, & S. Lindblom-Ylänne (Eds.), *Higher Education transitions: Theory and research* (pp. 219-237). Routledge
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C. V., & Silva, P. (2006). *Competências transversais dos diplomados do Ensino superior - Perspectiva dos empregadores e diplomados*. Tecminho.
- Chiavenato, I. (2014). *Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Manole.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- European Commission (2009). European Commission. *Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Office for Official Publications of the European Communities. Disponível em: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/brochexp_en.pdf
- Faissal, R., Passos, A., Mendonça, M., & Almeida, W. (2015). *Atracção e seleção de pessoas*. FGV Editora.
- Fragoso, A., & Paulos, L. (2018). Competências e práticas de recrutamento no mercado de trabalho: Perspetivas de estudantes e graduados não-tradicionais, e empregadores. In A. Fragoso, & S.T. Valadas (Eds.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp.297-315). Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP).
- French, E., Bailey, J., Acker, E., & Wood, L. (2015). From mountaintop to corporate ladder - what new professionals really really want in a capstone experience! *Teaching in Higher Education*, 20(8), 767-782. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1085852>
- Gazier, B. (1990). L'employabilité: Brève radiographie d'un concept en mutation. *Sociologie du Travail*, 4, 575-584. https://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1990_num_32_4_2531
- Glaser B., & Strauss (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning education structures in Europe. Final Report*. University of Deusto.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Principia.
- Hart Research Associates. (2015). *Falling short? College learning and career success*. <https://www.aacu.org/leap/public-opinion-research/2015-survey-results>
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998) *Employability: Developing a framework for policy analysis*. Department for Education and Employment.
- van der Heijde, C. M., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multi-dimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45, 449-476. <https://doi.org/10.1002/hrm.20119>
- Lacombe, F. (2011). *Recursos humanos: Recursos e tendências*. Saraiva.

- Lins, M., & Borges-Andrade, J.E. (2014). Expressão de competências de liderança e aprendizagem no trabalho. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(3), 157-238. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000300001>
- Marinho-Araújo, C., & Almeida, L. (2016). Approach to competences, human development and higher education. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-9. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>
- Mason, G, Williams, G., & Cranmer, S. (2006). Employability skills initiatives in higher education: What effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17(1), 1-30. <https://doi.org/10.1080/09645290802028315>
- McCowan, T. (2015). Should universities promote employability? *Theory and Research in Education*, 13(3), 267-285. <http://doi.org/10.1177/1477878515598060>
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Pantoja, M. J., & Borges-Andrade, J.E. (2009). Estratégias de aprendizagem no trabalho em diferentes ocupações profissionais. *RAC-Eletrônica*, 3(1), 41- 62. Disponível em: http://www.anpad.org.br/periodicos /arg_pdf/a_833.pdf
- Paulos, L., Valadas, S.T., & Almeida, L.S. (2018). Transição de diplomados do Ensino Superior para o mercado de trabalho: Desafios e oportunidades na educação e no acesso ao emprego. In A. Fragoso, & S.T. Valadas (Eds.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp.209-229). Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP).
- Rasul, M., Rauf, R., Mansor, A., Yasin, R., & Mahamod, Z. (Eds.) (2012, September 18-19). *Importance of employability skills for technical and vocational students*. [Conference presentation] The 3rd International Conference on Learner Diversity, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Rizzetti-Coradini, J., & Taschetto-Murini, L. (2009). Recrutamento e seleção de pessoal: Como agregar talentos à empresa. *Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Sociais Aplicadas*, 5(1), 55-78.
- Schultz, T.W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17. <http://www.jstor.org/stable/1818907>
- Sin, C., & Amaral, A. (2017). Academics' and employers' perceptions about responsibilities for employability and their initiatives towards its development. *Higher Education*, 73, 97-111.
- Stiwne, E., & Jungert, T. (2010). Engineering student's experiences of transition from study to work. *Journal of Education and Work*, 23, 417-437. <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.515967>
- Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338-352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>
- Valadas, S. T., Paulos, L., & Revers, S. (2018). A transição de estudantes não-tradicionais para o mercado de trabalho: Género, idade, experiência e insegurança. In A. Fragoso, & S.T. Valadas (Eds.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp.275-296). CINEP.
- Vieira, D. A. (2018). *Determinantes e Significados do Ingresso dos Jovens no Ensino Superior: Vozes de estudantes e de profissionais do contexto educativo*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Vieira, D. A., & Marques, A.P. (2014). *Preparados para trabalhar? Um estudo com diplomados do Ensino Superior e empregadores*. Fórum Estudante / Consórcio Maior Empregabilidade. <http://hdl.handle.net/1822/49890>
- Yorke, M. (2004). *Employability in higher education: what it is - what it is not. Learning and Employability Series*. The Higher Education Academy.

CONCLUSÃO GERAL

Os capítulos II, III, IV e V pretenderam dar resposta aos objetivos centrais da presente tese: (i) analisar o processo de transição para o mercado de trabalho de diplomados do Ensino Superior; (ii) perceber de que forma a capacidade de agência de diplomados e as condições estruturais influenciam o processo de transição para o mercado de trabalho; (iii) descrever e compreender o processo de construção da identidade profissional na transição para o mercado de trabalho; e (iv) avaliar percepções e práticas de seleção de diplomados do Ensino Superior por parte de empregadores dos setores privado, público e terceiro setor.

No primeiro estudo (Capítulo II) descrevemos o processo de construção e de validação de um inquérito por questionário, designado questionário TUE – Transição da Universidade para o Emprego, que permite compreender a transição de diplomados do ensino superior (ES) para o mercado de trabalho (MT) e identificar variáveis pessoais e contextuais que influenciam a obtenção de emprego após a conclusão da formação académica. Este questionário foi o instrumento utilizado para recolher dados no segundo estudo (Capítulo III), permitindo analisar as variáveis potencialmente explicativas dos diferentes níveis de autoeficácia no processo de transição para o emprego de diplomados de duas IES públicas portuguesas. Da mesma forma possibilitou, ainda, reunir contactos de diplomados disponíveis para participarem no terceiro estudo (Capítulo IV), de natureza qualitativa, que procurou conhecer as percepções de diplomados sobre o processo de construção da sua identidade profissional durante o processo de transição entre o ES e o MT. O quarto e último estudo da tese (Capítulo V), também de natureza qualitativa, incluiu empregadores dos setores privado, público e terceiro setor, de forma a analisar as práticas de seleção mais utilizadas pelos empregadores e identificar os fatores que influenciaram o processo de seleção de diplomados.

De seguida, respeitando a sequência dos estudos que integram a tese, apresentamos as principais conclusões teóricas e empíricas, as limitações e os contributos para futuras investigações, bem como as implicações para a prática.

Principais Conclusões

No Capítulo II – “Construção de um instrumento de medida sobre a transição da universidade para o emprego: estudo piloto do questionário TUE” – percebemos que o questionário TUE é um instrumento válido para ser utilizado quando o propósito é o de descrever o processo de transição de

diplomados do ES para o MT. O conteúdo do instrumento foi considerado válido, sobretudo pela pertinência e clareza dos itens. No seu conjunto, este instrumento permite a recolha de dados sobre variáveis pessoais (e.g., autoeficácia na transição para o emprego) e contextuais (e.g., caracterização da atividade profissional) que influenciam a obtenção de emprego após a conclusão da formação académica. Além disso, é possível a recolha de dados sobre os vários momentos ao longo dos quais decorre o processo de transição: antes da entrada no ES (e.g., expectativas sobre o ingresso no ES), durante a formação (e.g., caracterização da formação académica), depois da formação e antes da entrada no mercado de trabalho (e.g., procura de emprego), e depois da entrada no MT (e.g., satisfação com o emprego). A análise da validade interna demonstrou a existência de fiabilidade nas várias dimensões das cinco escalas adaptadas que o integram, nomeadamente: Questionário de Perceções Académicas–Expectativas (18 itens); Questionário de Satisfação com o Emprego (11 itens); Autoeficácia na Transição para o Trabalho (28 itens); Variáveis Facilitadoras na Transição para o Emprego (8 itens); e Variáveis Inibidoras na Transição para o Emprego (8 itens).

No Capítulo III – “Transition from university to the labour market: the impact of personal variables in graduates’ perceptions of self-efficacy” – os resultados indicam que os diplomados apresentam maior autoeficácia na capacidade de adaptação ao trabalho, comparativamente com as dimensões da regulação emocional na procura de emprego e na demonstração de comportamentos na procura de emprego. Compreendemos, também, que a autoeficácia dos diplomados nas questões da transição para o MT decorre de um conjunto de conexões entre vários fatores – idade, sexo, escolaridade dos pais, realização de estágios, área científica do curso – não se podendo explicar pelo impacto de fatores isolados. Este resultado vai ao encontro do que defendiam Bronfenbrenner e Morris (2006) e Schlossberg (1981; 2011) nas suas investigações sobre as dinâmicas dos processos multivariados de transição. Reforçamos, assim, a importância das fontes de informação que contribuem para formar as crenças de autoeficácia, nomeadamente as experiências pessoais (positivas ou negativas). À luz destas experiências os diplomados poderão interpretar novos acontecimentos, o que pode explicar, por exemplo, a questão de quanto mais velhos são os diplomados, maior a autoeficácia, uma vez que têm mais experiências acumuladas. Também a aprendizagem vicariante, obtida ao observar modelos relevantes por meio de experiências anteriores em contexto real de trabalho (e.g., estágios), permite recolher informações que contribuem para os julgamentos dos diplomados sobre as suas próprias capacidades. Por último, de referir a persuasão social, ou seja, o incentivo ou desânimo proveniente de outras pessoas, sugerindo a importância do background familiar

na construção das crenças de autoeficácia, no sentido em que, pais mais instruídos podem ter mais capacidade para apoiar os filhos durante o processo de transição.

No Capítulo IV – “A construção da identidade profissional na transição para o mercado de trabalho: percepções de diplomados do Ensino Superior” – compreendemos que a transição implica a mudança de um contexto para outro, neste caso do contexto académico para o contexto profissional, implicando também uma mudança de papéis, isto é, a mudança da identidade de estudante para a identidade de profissional. Este processo de construção da identidade profissional é contínuo e começa antes da formação inicial, prolongando-se ao longo da formação académica e do exercício profissional, tal como concluíram, também, outros autores (e.g., Clarke et al., 2013; Noble et al., 2014; Walton et al., 2018). Percebemos que as influências sociais (e.g., profissão dos pais) e ambientais (e.g., zona residencial), escolares e académicas (e.g., conteúdos e atividades curriculares), aprendizagem em contexto real de trabalho (e.g., estágios), comparação social (e.g., modelos profissionais) e reconhecimento significativo (e.g., opinião das chefias) constituem fatores sociocontextuais com impacto na construção da identidade profissional dos diplomados. Neste sentido, os diplomados foram construindo a percepção que têm de si enquanto profissionais através de um processo de socialização em diferentes contextos, demarcado pelas estruturas e grupos sociais em que está integrado (Dubar, 1997). Podemos, ainda, reconhecer que a agência dos diplomados assume, também, um papel fundamental na construção da identidade profissional, na medida em que aqueles são agentes ativos na análise que fazem e no sentido que dão a novas experiências e desafios, usando os recursos pessoais, sociais e culturais à sua disposição. Nesta lógica, a identidade profissional desenvolve-se na tensão entre agência (a dimensão pessoal) e estrutura (um determinado contexto social, cultural, económico), e diz respeito ao modo como o próprio diplomado se vê enquanto profissional e como os outros o veem, o que se prende com formas de pensar e de (re)definir uma identidade que é socialmente legitimada.

No Capítulo V – “Práticas de seleção de graduados em duas regiões de Portugal: currículo ideal e competências valorizadas” –, percebemos que os empregadores dos setores privado, público e terceiro setor das duas regiões estudadas recorrem à análise curricular, através da qual é feita uma pré-seleção dos candidatos que apresentam um curriculum vitae (CV) claro e sucinto e que reúnem os requisitos mínimos de formação académica e de experiência profissional. Além disso, escolhem, também, realizar entrevistas de seleção, nas quais tentam avaliar as competências transversais e a correspondência entre os valores do/a candidato/a e os da organização. Neste processo de seleção, destacamos o facto de que os empregadores procuram, sobretudo, diplomados que demonstrem

competências transversais e a capacidade de transferi-las para o contexto real de trabalho ou o interesse em desenvolvê-las.

No geral, a presente tese contribuiu para reforçar que, no estudo da transição do ES para o MT, importa considerar o contributo das características do diplomado que vivencia a transição e das pessoas com quem interage, assim como das características do meio envolvente. Outro contributo importante diz respeito às interpretações que o próprio diplomado faz da interação dinâmica entre as influências do passado, o envolvimento com o presente e as orientações para o futuro, bem como da forma como decide agir para planear ou alcançar os objetivos profissionais. Desta forma, podemos olhar para a transição do ES para o MT como um processo alargado no tempo, dinâmico e em permanente construção, no qual determinantes estruturais contribuem para a construção de percursos individuais, assim como características individuais influenciam diversas formas de atuação, que, em conjunto, colocam em prática o processo de socialização profissional.

Limitações e Contributos para Investigações Futuras

Apesar de a presente tese contribuir para compreender melhor o processo de transição entre o ES e o MT, existem limitações que importa considerar. Relativamente aos dois estudos quantitativos (Capítulos II e III), ainda que mereça destaque o tamanho das amostras, ambas na ordem das centenas de diplomados, bem como a sua heterogeneidade em termos de idades, de áreas científicas e pelo facto de serem participantes oriundos de duas IES de duas regiões distintas em termos sociais, culturais e económicos, julgamos pertinente considerar outras amostras diferentes em IES de outras regiões do país. Esta estratégia permitirá, por um lado, uma análise fatorial confirmatória das escalas do questionário TUE e, por outro lado, uma análise comparativa das perceções de autoeficácia de diplomados oriundos de outros contextos.

No que se refere às limitações dos dois estudos qualitativos (Capítulos IV e V), o número de participantes em cada estudo pode constituir uma limitação. Todavia, aplicámos a técnica de saturação empírica (Glaser & Strauss, 1967), suspendendo-se a inclusão de novos participantes quando as informações fornecidas começaram a apresentar repetição dos dados recolhidos, não se justificando a inclusão de novos participantes. De referir, ainda, que, em ambos os casos, não procurámos a generalização dos resultados, nem a quantificação de discursos. Optámos por uma abordagem compreensiva, privilegiando uma análise mais profunda do material recolhido através de sujeitos “socialmente significativos”, reportando-os à diversidade das culturas, opiniões, expectativas e à singularidade do ser humano (Guerra, 2006, p.20).

De forma a compreender a evolução e as mudanças relativamente a um conjunto de dimensões (e.g., perfis identitários, trajetórias de inserção, estratégias para gerir a transição, práticas de recrutamento e seleção), seria adequado um estudo longitudinal junto de diplomados de outras IES e de empregadores de outras regiões do país. Esta situação representa uma limitação do presente estudo, mas igualmente um desafio em termos de desenvolvimento futuro colocando-se objetivos de investigação nesse sentido.

Por último, considerando que a sociedade e o mundo organizacional parecem exigir uma atitude proativa por parte das IES na formação dos estudantes para o emprego, seria também importante considerar as perceções e representações do staff académico (e.g., docentes, diretores de Unidades Orgânicas, elementos da Reitoria, responsáveis pelos gabinetes de empregabilidade, de saídas profissionais, de empreendimento). Pelo papel que estes agentes têm na formação e na orientação no percurso de estudantes e diplomados, assume especial relevância analisar como pensam a transição da universidade para o mundo do trabalho e que medidas formativas promovem para facilitar essa transição.

Implicações Práticas

Considerando a transição do ES para o MT um processo complexo, dinâmico, multivariado e alargado no tempo, há um conjunto de implicações para a prática que não podemos deixar de considerar.

Em primeiro lugar, considerando a importância da agência do diplomado no processo de transição e na construção da identidade profissional, interessa enumerar determinadas ações levadas a cabo pelos diplomados, mas também pelas IES, em alguns casos em convergência com as entidades empregadoras. Na medida em que a capacidade de interação dos diplomados com outros indivíduos significativos e com as condições contextuais onde estão inseridos requer autoeficácia, oportunidades de exercer autonomia, a intenção e a capacidade de agir, seria essencial, por exemplo, (i) criar oportunidades de interação em contextos de prática profissional durante o percurso académico, de forma a reconhecer o potencial de transferir as competências adquiridas para o contexto profissional, mas também para promover processos de comparação social e oportunidades de reconhecimento por parte de outros elementos significativos; (ii) promover uma cultura em termos de formação inicial e avançada que valorize a postura reflexiva dos estudantes/diplomados, na medida em que a autorreflexão promove, não apenas a avaliação das suas competências, mas o incentivo para desenvolver o autoconceito e a autoeficácia, representando uma ajuda fundamental para que possam ir

além da socialização irrefletida; mas também porque, através de processos narrativos, permite-se que uma identidade seja imaginada, transmitida e refinada ao longo do tempo. Neste sentido, as IES podem promover, por exemplo, a escrita reflexiva/ensaios narrativos durante a frequência do ES (e.g., portfólios a partir de experiências de estágio; espaços de discussão entre pares interdisciplinares); (iii) desenvolver/melhorar programas estruturados de aconselhamento de carreira durante a frequência do ES, de forma a auxiliar os estudantes/diplomados na identificação dos seus próprios perfis de interesse profissional, na interpretação de valores pessoais e profissionais e, assim, poderem elaborar um plano profissional assente na consciência das suas valências e limitações; e, também, (iv) desenvolver/melhorar os programas de mentoria, promovendo uma ferramenta de desenvolvimento profissional que permita aumentar o conhecimento sobre a futura profissão, fortalecer a identificação que sentem com o percurso profissional desejado e conhecer os desafios e oportunidades do MT, através da interação entre um profissional (mentor) e o estudante/diplomado (mentorando).

Em segundo lugar, com base na noção de que a empregabilidade se relaciona com a responsabilidade individual dos diplomados em mostrar competências e um estado de prontidão absoluta para convencer os empregadores que merecem ser empregados ou manterem-se nos seus empregos, importa reforçar a importância de insistir em conceitos mais amplos de empregabilidade, baseados na responsabilidade partilhada entre os indivíduos, as IES, os Governos e as entidades empregadoras (Guilbert et al., 2015). Consideramos que é urgente tentar repor um pouco de justiça social neste processo, tentando que não sejam sempre os mesmos grupos sociais a enfrentar a transição para o emprego em situação de desvantagem. Isto pode ser feito persistindo em discutir as políticas de emprego e as questões de responsabilidade em torno das mesmas, na medida em que acreditamos que grande parte do debate sobre a empregabilidade recai sobre políticas e práticas de recrutamento que precisam de ser estudadas com maior profundidade e sentido crítico.

Por último, considerando a responsabilidade reclamada às IES na preparação e formação dos indivíduos, no que respeita ao desenvolvimento de competências alargadas ou transversais na convergência das dimensões cognitivas, emocionais e sociais do comportamento, importa alertar para o facto de a solução dos serviços de apoio, no ES, ter limitações e não ter impacto positivo nos níveis de emprego ou de desemprego. Mesmo que consideremos um conceito alargado de empregabilidade, e ainda que sejamos capazes de promover serviços no ES que preparem melhor os estudantes nas suas transições para o emprego, estaremos sempre perante um “jogo de soma zero” (McCowan, 2015). Ou seja, tratar-se-á sempre de uma pessoa conseguir um emprego em detrimento de outra. Ainda que consideremos que o ES não pode ficar alheio ao desenvolvimento pessoal e profissional do

indivíduo na sua missão formativa, através dos exemplos mencionados anteriormente, somos de opinião que o ES não deve estar ao serviço das demandas económicas do MT.

Referências (Capítulo I e Conclusão Geral)

- Almeida, L.S., & Freire, T. (2017). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios.
- Almeida, L.S., Marinho-Araújo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação, 17*, 899-920.
- Almeida, A., Quintas, H., & Gonçalves, T. (2016). Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior: Barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista (Sorocaba), 2*(1), 97-111. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201621122>
- Alves, N. (2009). *Inserção profissional e formas Identitárias. O caso dos licenciados da Universidade de Lisboa*. Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Anderson, M. L., Goodman, J., & Schlossberg, N. (2011). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. Springer.
- Baert, S., Cocky, B., & Verhaest, D. (2013). Overeducation at the start of the career: Stepping stone or trap? *Labour Economics, 25*, 123-140. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2013.04.013>
- Ball, S. J., David, M., & Reay, D. (2005). *Degrees of difference*. RoutledgeFalmer.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*, 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122-147.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 586-598.
- Baranowska, A., Gebel, M., & Kotowska, I.E. (2011). The role of fixed-term contracts at labour market entry in Poland: Stepping stones, screening devices, traps or search subsidies? *Work, Employment & Society, 25*, 777-793. <https://doi.org/10.1177/0950017011419705>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Becker, G. (1993). *Human Capital: theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago University Press.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults, 39*(2): 132-49. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Braun, E., & Brachem, J.C. (2017). The labour market's requirement profiles for Higher Education graduates. In E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell, & S. Lindblom-Ylänne (Eds.), *Higher Education transitions: Theory and research* (pp. 219-237). Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research, 6*(1), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>

- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bonassi, T., & Wolter, S. C. (2002). Measuring the success of transition: The results of a pre-study in Switzerland. *Education + Training*, 44, 199-207. <https://doi.org/10.1108/00400910210432086>
- Buonanno, P., & Pozzoli, D. (2009). Early labour market returns to college subject. *Labour*, 23, 559-588. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9914.2009.00466.x>
- Campos, M., & Reis, H. (2018). Returns to schooling in the Portuguese economy: A reassessment. *Public Sector Economics*, 42(2), 215–242. <https://doi.org/10.3326/pse.42.2.11>
- Castro, R.V., & Almeida, L.S. (2016). Ser estudante no ensino superior: Observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L.S. Almeida, & R. V. Castro (Eds.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O Caso dos Estudantes do 1º ano* (pp. 1–14). Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Clarke, M., Hyde, A., & Drennan, J. (2013). Professional identity in Higher Education. In B.M. Kehm, & U. Teichler (Eds.), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (pp. 7-21). Springer.
- Cook, T., & Reichardt, C.S. (1997). *Métodos qualitativos e quantitativos em investigação avaliativa*. Ediciones Morata.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Ecclestone, K. (2007) An identity crisis? Using concepts of ‘identity’, ‘agency’ and ‘structure’ in the education of adults. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 121-131. <http://dx.doi.org/10.1080/02660830.2007.11661544>
- Elder, G.H., Kirkpatrick Johnson, M., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of Lifecourse Theory. In J.T. Mortimer, & M.J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course*. Plenum.
- Fragoso, A., & Valadas, S.T. (2018). Dos “Novos Públicos” do Ensino Superior aos estudantes “não-tradicionais” no Ensino Superior: Contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In A. Fragoso, & S.T. Valadas (Eds.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 19-38). CINEP.
- Gaio Alves, M. (2005). Como se entrelaçam a educação e o emprego? Contributos da investigação sobre licenciados, mestres e doutores. *Interações*, 1, 179-201. <https://doi.org/10.25755/int.287>
- Gazier, B. (1990). L'employabilité: Brève radiographie d'un concept en mutation. *Sociologie du Travail*, 4, 575-584.
- Giret, J.F. (2011). Does vocational training help transition to work? The ‘new French vocational bachelor degree’. *European Journal of Education*, 46, 244-256. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01479.x>
- Glaser B., & Strauss (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Guerra, I.C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentido e formas de uso*. Principia Editora.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-Method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>

- Grosemans, I., & Kyndt, E. (2017). Transitions from Higher Education to the labour market: State of the art. In E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell, & S. Lindblom-Ylänne (Eds.), *Higher Education transitions: Theory and research* (pp. 209-218). Routledge.
- Guilbert, L., Bernaud, J.L., Gouvernet, B., & Rossier, J. (2015). Employability: Review and research prospects. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(1), 69-89.
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a framework for policy analysis* (DFEE Research Briefing). Disponível em: <http://www.employment-studies.co.uk/report-summaries/report-summary-employability-developing-framework-policy-analysis>
- Holmes, L. (2013). Competing perspectives on graduate employability: Possession, position or process? *Studies in Higher Education*, 38(4), 538-554. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.587140>
- Jappinen, A.K., & Maunonen-Eskelinen, I. (2012). Organisational transition challenges in the finnish vocational education – perspective of distributed pedagogical leadership. *Educational Studies*, 38, 39-50. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.567024>
- Jorgenson, D.W., & Stiroh, K.J. (2000). Raising the speed limit: U.S. economic growth in the information age. *Brookings Papers on Economic Activity*, 1, 125-235.
- Landrum, R.E., Hettich, P.I., & Wilner, A. (2010). Alumni perceptions of workforce readiness. *Teaching of Psychology*, 37, 97-106. <https://doi.org/10.1080/00986281003626912>
- Latorre, A. (2007). *La Investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551- 559.
- Marinho-Araújo, C., & Almeida, L.S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(esp), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>
- McCowan, T. (2015). Should universities promote employability? *Theory and research in Education*, 13(3), 267-285. <https://doi.org/10.1177/1477878515598060>
- Monteiro, S., Almeida, L.S., & García-Aracil, A. (2016). Graduates' perceptions of competencies and preparation for labour market transition. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6(2), 208-220. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-09-2015-0048>
- Moreau, M.P., & Leathwood, C. (2006). Graduate's employment and the discourse of employability: A critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), 305-324. <https://doi.org/10.1080/13639080600867083>
- Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morey, A., Harvey, L., Williams, J., Saldaña, A., Mena, P., Watson, S., & MacDonald, M. (2003). *HE careers services and diversity: How careers advisory services can enhance the employability of graduates from non-traditional backgrounds*. Higher Education Careers Service Unit (HECSU).
- Nicholson, N. (1990). The transition cycle: Causes, outcomes, processes and forms. In S. Fisher, & C.L. Cooper (Eds.), *On the move: The psychology of change and transition* (pp.83-108). Wiley.
- Nicholson, N. (1984). A theory of work role transitions. *Administrative Science Quarterly*, 29(2), 172-191.
- Noble, C., O'Brien, M., Coombes, I., Shaw, P.N., Nissen, L., & Clavarino, A. (2014) Becoming a pharmacist: Students' perceptions of their curricular experience and professional identity formation. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 6(3), 327-339. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cptl.2014.02.010>
- Nicole-Drancourt, C., & Roulleau-Berger, L. (1995). *L'insertion des jeunes en France*. PUF.
- OECD. (2021). *Education at a glance: OECD indicators*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b35a14e5-en/1/3/2/4/index.html?itemId=/content/publication/b35a14e5-en&csp_9689b83a12cab1f95b32a46f4225d1a5&itemIGO=oecd&itemContentType=book

- Paulos, L., Valadas, S.T., & Almeida, L.S., (2020). Práticas de seleção de graduados em duas regiões de Portugal: Currículo ideal e competências valorizadas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 163-173. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6994>
- Pordata (2021a). *Alunos Matriculados no Ensino Superior: Total e Por Área de Educação e Formação*. <https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+sexo-1048>
- PORDATA (2021b). *Diplomados do Ensino Superior: Total e por sexo*. <https://www.pordata.pt/Portugal/Diplomados+no+ensino+superior+total+e+por+sexo-664>
- Pires, L.A. (2016). Estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior: Respostas institucionais. In L.S. Almeida, & R.V. Castro (Eds.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 64–80). Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Purcell, K., Wilton, N., & Elias, P. (2007). Hard lessons for lifelong learners? Age and experience in the graduate labour market. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 57–82.
- Quinn, J. (2010). Rethinking failed transitions to higher education. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 118-129). Routledge.
- Quintas, H., Fonseca, H., & Gonçalves, T. (2018). As relações sociais entre os estudantes maiores de 23 anos. In A. Fragoso, & S. T. Valadas (Eds.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 125-144). CINEP.
- R Development Core Team (2020). *R: A Language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Rodríguez-Pose, A., & Tselios, V. (2012). Individual earnings and educational externalities in the European Union. *Regional Studies*, 46(1), 39-57.
- Rose, J. (1996). L'organisation des transitions professionnelles entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports de travail et d'emploi. *Sociologie du Travail*, 38(1), 63-79.
- Teichler, U. (2007). Does Higher Education matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education*, 42, 11-34.
- Santos, E., Gonçalves, M., Ramos, I., Castro, L., & Lomeo, R. (2015). Inclusão no Ensino Superior: Perceções dos estudantes com NEE sobre o ingresso à universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 251-270. <https://doi.org/10.21814/rpe.7741>
- Sayer, A. (2015). *Why we can't afford the rich*. Policy Press.
- Schlossberg, N. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- Schlossberg, N. (2011). The challenge of chance: The transition model and its applications. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 159-163.
- Schofer, E., & Meyer, J.W. (2005). The world-wide expansion of Higher Education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70, 898–920.
- Schultz, T.W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Schutt, R. K. (2018). *Investigating the Social World: The Process and Practice of Research*. Sage. <http://www.jstor.org/stable/1818907>
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834-1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338-352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>
- Trottier, C. (2001). La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes. *Education et sociétés*, 1(7), 5-22. <https://doi.org/5-22.10.3917/es.007.0005>

- Trottier, C., Laforce, L., & Cloutier, R. (1998). Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. In B. Charlot, & D. Glasman (Eds.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi* (pp. 328-349). PUF.
- Valadas, S. T., Paulos, L., & Revers, S. (2018). A transição de estudantes não-tradicionais para o mercado de trabalho: Género, idade, experiência e insegurança. In A. Fragoso, & S.T. Valadas (Eds.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 275-296). CINEP.
- Vieira, D. A. (2018). *Determinantes e significados do ingresso dos jovens no Ensino Superior: Vozes de estudantes e de profissionais do contexto educativo*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Vieira, D. A., & Marques, A.P. (2014). *Preparados para trabalhar? Um estudo com diplomados do Ensino Superior e empregadores*. Fórum Estudante / Consórcio Maior Empregabilidade.
- Vernières, M. (1997). La notion d'insertion professionnelle. In Vernières, M. (Ed.). *L'insertion professionnelle: analyses et debates* (pp. 9-22). Economica.
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, 60, 21-36. <https://doi.org/10.3406/forem.1997.2252>
- Walton, J. A., Lindsay, N., Hales, C., & Rook, H. (2018). Nurse education today glimpses into the transition world: New graduate nurses' written reflections. *Nurse Education Today*, 60, 62-66. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2017.09.022>
- Wengraft, T. (2011). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. Sage Publications.
- Yorke, M. (2004). *Employability in higher education: what it is – what it is not*. *Learning and Employability Guides*. LTSN_ESECT.
- Yorke, M., & Knight, P. T. (2006). *Embedding employability into the curriculum*. Higher Education Academy.

ANEXOS

ANEXO A - Declaração do Editor da Revista E-Psi



REVISTA E-PSI

<https://www.revistaepsi.com>

ISSN 2182-7591

Declaração

Para os devidos efeitos, declara-se que o artigo científico com o título “A construção da identidade profissional na transição para o mercado de trabalho: Perceções de diplomados do Ensino Superior”, da autoria de Líliana Paulos, Sandra T. Valadas, e Leandro S. Almeida, se encontra aceite para publicação na Revista E-Psi.

Coimbra, 08 de Novembro de 2021.

Pedro Armelino Almiro, PhD.

Diretor Editorial da Revista E-Psi.

ANEXO B - Inquérito por Questionário TUE – Transição da Universidade para o Emprego

Caro/a diplomado/a,

O questionário que se segue visa conhecer o processo individual de transição para o mercado de trabalho e identificar os fatores que influenciaram a obtenção de emprego após ter concluído a formação académica.

Insera-se no projeto de doutoramento em Ciências da Educação da Universidade do Minho intitulado "Transição para o mercado de trabalho de diplomados do Ensino Superior: identidade, agência e estrutura".

A participação neste estudo é de carácter voluntário, não sendo fornecido nenhum pagamento aos(às) participantes. Todas as informações recolhidas serão anónimas e confidenciais, não sendo possível identificar quem submete o questionário preenchido, pelo que solicitamos que a sua resposta seja tão próxima da realidade quanto possível. Os dados recolhidos serão usados única e exclusivamente para fins de investigação científica.

O tempo de resposta ronda os 15 minutos.

Agradecemos a sua colaboração!

Investigadora responsável: Liliana Paulos (contactos)

Declaro ter lido e compreendido as informações que me foram fornecidas. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que, de forma voluntária, forneço.

Sim

Não (Questionário termina)

Conheço e aceito os termos da Política de Proteção de Dados da Google Forms

(<https://policies.google.com/privacy?hl=pt-PT>)

Sim

(Pergunta para seleccionar os diplomados que concluíram o maior grau a partir do ano letivo 2015/2016)

Indique o ano letivo em que concluiu o maior grau (Licenciatura, Mestrado ou Doutoramento)

2015/2016 (segue para o Bloco 1)

2016/2017 (segue para o Bloco 1)

2017/2018 (segue para o Bloco 1)

2018/2019 (segue para o Bloco 1)

Não concluí um grau em nenhum destes anos (Questionário termina)

BLOCO 1 - DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

1. Sexo (Feminino, Masculino)
2. Idade (em anos)
3. Nacionalidade (Portuguesa; Estrangeira – indique o país)
4. Estado civil [Solteiro/a; Casado/a ou em União de Facto; Separado/a ou Divorciado/a; Viúvo/a]
5. Área de residência (Cidade ou localidade)

6. Habilitações literárias do pai e da mãe

	Pai	Mãe
Sem habilitações		
1º Ciclo do Ensino Básico (4ª classe)		
2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano)		
3º Ciclo do Ensino Básico completo (9º ano)		
Ensino Secundário (12º ano)		
Ensino Superior (Bacharelato, Licenciatura, Mestrado ou Doutoramento)		
Não sei/Não se aplica		

7. Situação profissional do pai e da mãe

	Pai	Mãe
Empregado/a		
Desempregado/a		
Reformado/a		
Falecido/a		
Não sei/Não se aplica		

8. Profissão do pai e da mãe. [No caso de se encontrar presentemente reformado/a, desempregado/a ou de já ter falecido indique a última profissão] (Pai; Mãe)

BLOCO 2 – FORMAÇÃO ACADÉMICA

9. Indique o maior grau que concluiu

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

10. Em que Universidade?

Universidade do Minho

Universidade do Algarve

11. Indique o nome do curso

12. Indique a média final

13. Durante a sua formação académica realizou algum estágio (curricular e/ou extracurricular)? (Sim; Não)

(Se responder sim, tem ligação para a pergunta 13.1)

13.1 Se sim, qual a duração total (em meses) do(s) estágio(s) que realizou? (Se fez mais do que um estágio, some o número de meses).

14. Durante a sua formação académica participou em alguma(s) atividade(s) extracurricular(es)?

Sim (Se sim, tem ligação para a pergunta 14.1)

Não (Se não, tem ligação para a pergunta 15)

14.1 Assinale a(s) atividade(s) extracurricular(es) em que participou durante a formação académica

Programa de Mobilidade (e.g. *Erasmus*)

Voluntariado

Associação de Estudantes/ Associação Académica

Tunas

Grupo Desportivo

Grupo Cultural (e.g., teatro)

Organização de Congressos/ Seminários

Outra. Qual?

15. Teve algum tipo de experiência profissional durante a frequência no Ensino Superior? (Sim; Não)

(Se responder sim, segue para a pergunta 15.1)

15.1 Se sim, qual foi o regime de horário de trabalho

Tempo inteiro/ full-time

Tempo parcial/ part-time

Outro. Qual?

16. Com base no seu percurso académico, se voltasse atrás no tempo o que faria?

Matriculava-me no(s) mesmo(s) curso(s)

Não me matriculava no(s) mesmo(s) curso(s)

Não me matriculava em nenhum curso universitário

BLOCO 3 – EXPECTATIVAS ACADÉMICAS COM O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

17. Assinale com um X o que melhor reflete a sua opinião: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo Bastante; 3- Discordo em parte; 4- Concordo em parte; 5-Concordo bastante; 6-Concordo totalmente).

Com a minha frequência do Ensino Superior, eu esperava vir a conseguir...

	1	2	3	4	5	6
1. Obter uma profissão valorizada socialmente						
2. Participar em programas de intercâmbio estudantil universitário (<i>Erasmus</i> , Leonardo, etc.).						
3. Ter melhores saídas profissionais no mercado de trabalho						
4. Desenvolver as minhas características de personalidade						
5. Realizar algum estágio noutro país						
6. Obter formação para vir a ter um bom emprego						
7. Ganhar confiança em mim próprio/a e nas minhas potencialidades						
8. Obter formação que me permita alargar os horizontes de emprego no estrangeiro						
9. Capacitar-me para ter sucesso profissional no futuro						
10. Ter objetivos na vida e saber "para onde queria ir"						
11. Obter formação reconhecida ao nível internacional						
12. Assegurar uma carreira profissional satisfatória depois do curso						
13. Aprender a lidar autonomamente com as complexidades da vida						
14. Enriquecer a minha formação com uma experiência de mobilidade no estrangeiro						
15. Adquirir competências para ser uma pessoa mais responsável e autónoma						
16. Ter oportunidade de realizar estágio(s) no estrangeiro para obter um curso reconhecido internacionalmente						

BLOCO 4 - SITUAÇÃO ATUAL FACE AO MERCADO DE TRABALHO

18. Assinale a opção que melhor se adequa à sua situação atual:

Estou a trabalhar (inclui estágio profissional) (segue para o questionário e responde ao BLOCO 4 - PARTE 1: Caracterização da atividade profissional + BLOCO 5: Transição para o MT + BLOCO 6: Expectativas Futuras + BLOCO 7: Disponibilidade para participação numa entrevista)

Não estou a trabalhar, mas já trabalhei (depois de ter concluído o maior grau) (segue para o questionário e responde ao BLOCO 4 - PARTE 1: Atividade profissional + PARTE 3: desempregados + BLOCO 5: Transição para o MT + BLOCO 6: Expectativas Futuras + BLOCO 7: Disponibilidade para participação)

Nunca trabalhei, mas procuro emprego (segue para o questionário e responde ao BLOCO 4 - PARTE 2: Diplomados que procuram o 1º emprego + BLOCO 5: Transição para o MT + BLOCO 6: Expectativas Futuras + BLOCO 7: Disponibilidade para participação)

Estou a estudar a tempo inteiro (inclui estudante de doutoramento com bolsa) (questionário termina)

Inativo/a (inclui: não estou a trabalhar e não estou à procura de emprego) (questionário termina, mas antes passa para pergunta 18.1)

18.1 (No caso de estar inativo/a) Indique a razão da sua inatividade (pode assinalar mais do que uma opção):

Decidi continuar a estudar

Maternidade/ Paternidade / Necessidade de cuidar dos filhos

Necessidade de cuidar de familiares (idosos e/ou incapacitados)

Por doença ou incapacidade

Por nenhuma razão em especial

Outra razão. Qual?

PARTE 1 – ATIVIDADE PROFISSIONAL

Nas próximas três questões, reporte-se ao primeiro emprego que teve depois de ter concluído o maior grau, incluindo estágio profissional, independentemente da sua situação profissional atual (não inclui estágios não remunerados).

19. Obteve emprego até um ano depois de ter concluído o curso?

Sim

Não

Já me encontrava a trabalhar quando concluí o curso

20. Obteve emprego na sua área de formação?

Sim

Não

20.2 Está a exercer uma função ao nível das suas habilitações?

Sim

Não

21. Como encontrou esse emprego? (Pode assinalar mais do que uma opção)
 Através de respostas a anúncios de emprego (*Internet*, jornais, IEFEP)
 Através do Centro de Emprego, Empresas de Recrutamento, Bolsas de Emprego
 Envio de candidaturas espontâneas
 Entrega pessoalmente do CV junto de potenciais empregadores
 Através de amigos ou familiares
 Através da recomendação de um(a) professor(a)
 Através de feiras de emprego ou outras iniciativas promovidas pela universidade
 Redes Sociais (e.g. *LinkedIn, Facebook, Twitter, Google Plus*)
 Fiquei colocado/a no meu local de estágio
 Criei o meu próprio emprego/ negócio
 Outro. Qual?

Quantos empregos teve depois de ter concluído o maior grau?

- 1
- 2
- 3 ou mais

Nas questões seguintes, responda relativamente ao seu emprego atual, incluindo estágio profissional, ou ao último emprego que teve se estiver desempregado/a.

22. Indique a sua atividade profissional (e.g. função, setor de atividade) (no caso de ter mais do que uma atividade profissional, descreva-as todas da forma mais detalhada possível)

23. Qual o tipo de organização onde trabalha (ou trabalhou se estiver desempregado/a)? (no caso de trabalhar em mais do que uma organização, por favor, preencha o seguinte quadro, considerando as duas organizações principais)

Tipo de organização	Organização 1	Organização 2
Setor privado		
Setor público		
Terceiro Setor		
Outro. Qual?		

24. Qual a dimensão da organização onde trabalha (ou trabalhou se estiver desempregado/a) (no caso de trabalhar em mais do que uma organização, por favor, preencha o seguinte quadro, considerando as duas organizações principais)

Dimensão da organização	Organização 1	Organização 2
Até 9 trabalhadores		
Entre 10 e 49 trabalhadores		
Entre 50 e 249 trabalhadores		
Mais de 250 trabalhadores		

25. Qual o regime de horário de trabalho? (no caso de trabalhar em mais do que uma organização, por favor, preencha o seguinte quadro, considerando as duas organizações principais).

Horário de trabalho	Organização 1	Organização 2
Tempo inteiro/ <i>full-time</i>		
Tempo parcial/ <i>part-time</i>		

26. Qual o regime de contratação? (no caso de trabalhar em mais do que uma organização, por favor, preencha o seguinte quadro, considerando as duas organizações principais)

Tipo de contrato	Organização 1	Organização 2
Contrato de Trabalho por Tempo Indeterminado		
Contrato de Trabalho a Termo Certo		
Contrato de Trabalho a Termo Incerto		
Contrato de Prestação de Serviços (e.g. recibos verdes)		
Contrato de Trabalho em Comissão de Serviço (e.g. cargos de Administração, Direção ou Chefia)		
Termo resolutivo (e.g. trabalho sazonal, substituição de um trabalhador)		
Bolsa de investigação		
Estágio		
Sem contrato de trabalho		
Outro		

27. Qual o valor mensal que auferi pela(s) atividade(s) profissional(ais) realizada(s) (ou auferia se estiver desempregado/a) (rendimento líquido)? (se tiver mais do que uma atividade profissional, por favor indique o valor total)

28. Qual o distrito em que exerce maioritariamente a sua atividade profissional (ou exerceu se estiver desempregado/a)?

Aveiro
 Beja
 Braga
 Bragança
 Castelo Branco
 Coimbra
 Évora
 Faro
 Guarda
 Leiria
 Lisboa
 Portalegre
 Porto
 Santarém
 Setúbal
 Viana do Castelo
 Vila Real

Viseu

Região Autónoma dos Açores

Região Autónoma da Madeira

Fora de Portugal. Onde?

29. Qual o grau de satisfação face ao emprego atual? (no caso de estar desempregado, considere o seu último emprego) (assinale com um X o que melhor reflete a sua opinião)

Nada satisfeito/a	Pouco satisfeito/a	Satisfeito/a	Muito satisfeito/a	Totalmente satisfeito/a

30. Face ao seu emprego atual, indique o grau de satisfação que sente com cada um dos seguintes aspetos (no caso de estar desempregado, considere o seu último emprego) (assinale com um X o que melhor reflete a sua opinião: 1- Nada satisfeito/a; 2- Pouco satisfeito/a; 3- Satisfeito/a; 4- Muito satisfeito/a; 5- Completamente satisfeito/a)

	1	2	3	4	5
Estabilidade					
Remuneração					
Oportunidades de promoção/ progressão na carreira					
Autonomia					
Interesse da atividade, tarefa, função que desempenha					
Relação com os colegas					
Relação com a(s) chefia(s)					
Horário de trabalho					
Conciliação trabalho, família e lazer					
Acesso a formação contínua					
Proteção social					

PARTE 2 – PROCURA DO 1º EMPREGO

31. Desde que concluiu o curso, há quanto tempo está à procura de emprego?

Menos de 6 meses após a conclusão do curso

Entre 6 e 12 meses após a conclusão do curso

Mais de 12 meses após a conclusão do curso

Outro: _____

32. Da seguinte lista de estratégias, assinale aquela(s) que tem utilizado na procura de emprego (Pode assinalar mais do que uma opção)

Envio de respostas a anúncios de emprego (*Internet*, jornais, IEFEP)

Inscrição no Centro de Emprego, Empresas de Recrutamento, Bolsas de Emprego, Internet

Envio de candidaturas espontâneas

Entrega do CV pessoalmente junto de potenciais empregadores

Participação em feiras de emprego ou outras iniciativas promovidas pela universidade

Recurso aos serviços e/ou plataformas existentes na Universidade relacionados com as saídas profissionais

Recurso a contactos (familiares, amigos, professores ou outros)

Criação de um perfil nas redes sociais (e.g. *LinkedIn*, *Facebook*, *Twitter*, *Google Plus*)

Tentativa de criação do meu próprio emprego/ negócio
Tentativa de realizar um estágio profissional
Outra. Qual?

33. Já recusou alguma proposta de emprego?

Sim (no caso de responder que sim, passar para a pergunta 33.1)

Não

33.1 No caso de ter recusado propostas de trabalho, assinale a(s) razão(ões) (Pode assinalar mais do que uma opção)

A oferta de trabalho não era adequada à minha formação

A remuneração oferecida não correspondia às minhas expectativas

As condições de trabalho não eram satisfatórias

O horário de trabalho não era compatível com as minhas responsabilidades familiares

O local de trabalho ficava longe da minha zona de residência (mais de 30 minutos)

Era uma oferta de trabalho no estrangeiro

Não senti confiança nas minhas capacidades para desempenhar a função

Não me senti confortável com a chefia/ equipa de trabalho

Outro motivo. Qual?

PARTE 3 – DESEMPREGADOS/AS

34. Indique há quantos meses está desempregado/a

35. Está a receber subsídio de desemprego? (Sim; Não)

36. Assinale a(s) opção(ões) que melhor se adequa(m) à sua situação atual:

Não estou à procura de emprego (segue para a questão sobre Inatividade e, depois, acaba o questionário)

Estou à procura de emprego (segue para questão 36.1)

Estou, atualmente, a considerar uma oferta (segue para o Bloco 5 – Transição para MT)

Estou/ tenciono dar continuidade aos estudos (Acaba questionário)

36.1 Estou à procura de emprego, mas...

Não encontrei nenhuma oferta adequada à minha formação

Não encontrei nenhuma oferta cuja remuneração correspondesse às minhas expectativas

Não encontrei nenhuma oferta cujo horário de trabalho fosse compatível com as minhas responsabilidades familiares

Não encontrei nenhuma oferta cujo local de trabalho ficasse perto da minha zona de residência (menos de 1 hora)

Outro. Qual?

BLOCO 5 – TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

PARTE 1 - AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO

37. Ao longo do tempo que tem procurado, ou procurou um emprego, indique em que medida se sente, ou sentiu, confiante para realizar cada uma das seguintes iniciativas? (assinale com um X o que melhor reflete a sua opinião: 1- Nada confiante; 2- Pouco confiante; 3- Confiante; 4- Muito confiante; 5- Totalmente confiante)

	1	2	3	4	5
1. Responder a anúncios de emprego (<i>Internet</i> , jornais, IEFP)					
2. Inscrever-me no Centro de Emprego, Bolsas de Emprego, Empresas de Recrutamento					
3. Não me deixar dominar pelo desânimo após uma recusa de emprego					
4. Procurar oportunidades de emprego na Internet					
5. Continuar a pensar que vou encontrar emprego após várias recusas					
6. Inscrever-me em empresas de recrutamento e seleção					
7. Não desistir de procurar emprego, mesmo que tenha muitas respostas negativas					
8. Inscrever-me em bolsas de emprego <i>on-line</i>					
9. Conseguir lidar com a frustração após uma recusa de emprego					
10. Selecionar os empregos que mais me interessam					
11. Conseguir orientação junto de Serviços de apoio à procura de emprego (e.g. Centros de Emprego, Gabinetes de Inserção Profissional)					
12. Continuar a responder a anúncios do jornal após muitas candidaturas sem resposta					
13. Não desanimar perante as dificuldades encontradas na procura de emprego					
14. Não me deixar invadir por pensamentos derrotistas após uma recusa de emprego					
15. Ser persistente na procura de emprego					
16. Continuar a pensar que vou encontrar trabalho após uma recusa de emprego					

38. Considere o seu trabalho atual e, no caso de não estar a trabalhar, considere o seu trabalho futuro, e indique em que medida se sente confiante para realizar cada uma das seguintes iniciativas? (assinale com um X o que melhor reflete a sua opinião: 1- Nada confiante; 2- Pouco confiante; 3- Confiante; 4- Muito confiante; 5-Totalmente confiante)

	1	2	3	4	5
17. Desempenhar bem as minhas funções num emprego					
18. Resolver problemas inesperados no meu trabalho					
19. Acreditar nas minhas capacidades enquanto profissional					
20. Comunicar bem com os colegas de trabalho					
21. Adaptar-me às mudanças que possam ocorrer nas minhas funções no emprego					
22. Trabalhar bem em equipa					
23. Cumprir todas as tarefas que o cargo exija					
24. Empenhar-me no cumprimento das minhas funções profissionais					
25. Demonstrar segurança naquilo que faço no trabalho					
26. Estabelecer um bom relacionamento com colegas de trabalho					
27. Adaptar-me às necessidades do meu local de trabalho					
28. Contribuir com novas ideias num grupo de trabalho					

PARTE 2 – VARIÁVEIS FACILITADORAS E INIBIDORAS NA TRANSIÇÃO PARA O EMPREGO

39. Indique, na escala apresentada, os fatores que considera terem sido facilitadores na sua transição para o mercado de trabalho (assinale com um X o que melhor reflete a sua opinião: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente)

	1	2	3	4	5
1. Atitudes positivas face ao trabalho (e.g. dedicação, empenho, vontade de aprender, formação contínua/atualização dos conhecimentos)					
2. Competências de relacionamento interpessoal (capacidade para comunicar e interagir com os outros de forma positiva)					
3. Autoeficácia (autoconfiança, o sentir-se capaz, sentir-se preparado para começar a trabalhar, sentir-se seguro, acreditar nas suas capacidades)					
4. Exploração vocacional (atividades e/ou atitudes de exploração vocacional; inclui a proatividade, determinação e persistência na procura de emprego)					
5. Ligação ao mundo do trabalho durante a formação (experiências de aproximação e contacto com o mundo do trabalho durante o Ensino Superior)					
6. Apoio de outros significativos (perceções relacionadas com o apoio de outros significativos, por exemplo, família, amigos)					
7. Relações interpessoais no contexto académico (relações interpessoais originadas no contexto académico por exemplo, professores, colegas)					
8. Serviços de apoio no contexto académico (existência de estruturas de apoio à transição no contexto académico)					

40. Indique, na escala apresentada, os fatores que considera terem sido inibidores na sua transição para o mercado de trabalho (assinale com um X o que melhor reflete a sua opinião: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente)

	1	2	3	4	5
9. Falta de competências interpessoais (competências de relacionamento interpessoais deficitárias)					
10. Baixa autoeficácia (insegurança, falta de confiança, duvida das suas aptidões)					
11. Atitudes negativas face ao trabalho (pouco investimento no trabalho, falta de profissionalismo)					
12. Género (o facto de pertencer ao sexo feminino ou masculino)					
13. Falta de apoio de outros significativos (perceções relacionadas com o apoio dos outros significativos, por exemplo, família, amigos)					
14. Conjuntura económica (situação económica do país e a concorrência num mercado de trabalho saturado)					
15. Falta de experiência profissional (descrença dos empregadores face ao desempenho de um recém-licenciado)					

16. Falta de formação prática (formação académica deficiente em termos práticos)					
---	--	--	--	--	--

PARTE 3 – SERVIÇOS/ PLATAFORMAS DE APOIO EXISTENTES NA UNIVERSIDADE

41. Recorreu a algum serviço, gabinete e/ou plataforma existentes na sua Instituição de Ensino Superior (IES) destinado a apoiar/ orientar os(as) diplomados(as) na sua transição para o mercado de trabalho?

Sim (se responder sim, passar para a pergunta 40.1)

Não (se responder não, passar para o Bloco 6 – Expectativas futuras)

40.1 (Se sim) Assinale o(s) serviço(s), gabinete(s) e/ou plataforma(s) a que recorreu (pode assinalar mais do que uma opção):

Gabinete *Alumni*

Saídas Profissionais

Portal de Emprego

Gabinete de Empreendedorismo

Bolsa de Emprego

Associação Académica

Serviços de Psicologia

Gabinete de Carreira

Outro. Qual?

41.2 Indique, na escala apresentada, em que medida se sentiu apoiado/a por esses serviços na transição para o mercado de trabalho:

Nada apoiado/a	Pouco apoiado/a	Apoiado/a	Muito apoiado/a	Totalmente Apoiado/a

BLOCO 6 – EXPECTATIVAS FUTURAS

42. Quais são os seus projetos profissionais nos próximos 3 anos? (Assinale apenas uma opção)

Ser promovido/a

Permanecer na mesma empresa/ instituição, mas passar a executar outro tipo de tarefas

Mudar de empresa/ instituição, mantendo a mesma profissão

Mudar de empresa/ instituição, mantendo a mesma profissão

Mudar de profissão

Criar o meu próprio emprego/ negócio

Manter a minha situação profissional atual

Outros. Quais?

BLOCO 7 – DISPONIBILIDADE PARA PARTICIPAÇÃO

Aceitaria realizar uma entrevista para falar um pouco mais sobre a sua experiência no processo de transição para o mercado de trabalho? (Sim; Não)

No caso de aceitar realizar uma entrevista, agradecemos que entre em contacto com a investigadora responsável através do e-mail X (não será possível qualquer ligação com as respostas dadas ao questionário).

ANEXO C - Guião de Entrevista por Episódio

Apresentação e objetivos da entrevista

Esta entrevista faz parte de um estudo empírico no âmbito do meu projeto de doutoramento, com o título “Transição para o mercado de trabalho de diplomados do Ensino Superior: identidade, agência e estrutura”, sob a orientação científica do Doutor Leandro Almeida – Universidade do Minho, e da Doutora Sandra Teodósio Valadas – Universidade do Algarve.

Com esta entrevista pretendo conhecer o processo de construção da sua identidade profissional, ou seja, interessa-me saber de que forma foi ganhando consciência e trabalhando a identificação com a profissão que escolheu quer ao longo do seu percurso académico quer na transição para o mercado de trabalho.

Pedir ao/à participante: (i) autorização para gravar em áudio a entrevista; (ii) que leia e assine, no caso de concordar, a declaração de consentimento informado; (iii) alguns dados sociodemográficos de forma a caracterizar o/a participante:

Idade

Estado Civil

Filhos

Nacionalidade

Formação académica: grau; área científica; ano e mês de conclusão do último grau; Instituição de Ensino Superior

Profissão: função/cargo; há quanto tempo; setor económico

Escolaridade e profissão do/a pai/mãe

Com quem vivia quando ingressou no Ensino Superior

Mudou de residência quando ingressou no Ensino Superior (S/N)

Tópico inicial para a narração:

Interessa-me saber de que forma foi desenvolvendo a identificação com a profissão desejada ao longo do seu percurso formativo e profissional. Pode começar por falar sobre o seu percurso no ensino secundário e como chegou à escolha do seu curso do Ensino Superior, tendo sempre presente as pessoas ou os acontecimentos mais relevantes nas suas escolhas.

Nota: no quadro seguinte constam os temas da entrevista e, para cada tema, questões que servirão apenas como tópicos de orientação para a entrevistadora. Não serão colocadas estas questões, a menos que faltem informações relevantes dos temas pré-definidos.

TEMAS	QUESTÕES (Sugestões)	OBJETIVOS (informação pretendida)
1. Percurso no ensino secundário até ingressar no Ensino Superior (ES) e a escolha do curso	<p>Fale-me sobre o seu percurso no ensino secundário e como chegou à escolha do seu curso do ES?</p> <p>Quem o apoiou/ influenciou nesta escolha?</p> <p>Quais eram as aspirações que tinha em relação aos estudos;</p> <p>Quando entrou para o curso qual era a sua ideia sobre a profissão que iria ter?</p>	<p>Compreender de que forma chegou à escolha do curso e as principais motivações das escolhas académicas;</p> <p>Identificar pessoas importantes, recursos pessoais e externos que apoiaram/ influenciaram no processo de decisão;</p> <p>Perceber de que forma as questões vocacionais se foram desenvolvendo ao longo do percurso;</p>
2. Frequência no ES e a construção da identidade profissional: recursos internos e externos	<p>Como avalia o contributo da sua formação em termos de desenvolvimento pessoal e profissional?</p> <p>Quais foram as experiências durante o ES que mais contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?</p> <p>Refleta sobre como se sentia quando iniciou o curso e o que foi mudando ao longo do percurso em termos de confiança, motivação, ansiedade, receios, cansaço perante a escolha profissional. O que fez para lidar com essas questões?</p> <p>De que forma procurou informações e experiências relativas à sua futura profissão durante o curso?</p>	<p>Mapear as experiências académicas (e profissionais) relevantes e compreender de que forma foram consideradas importantes na construção da identidade profissional;</p> <p>Descrever que tipo de relações estabeleceu durante o ES (professores, potenciais empregadores, pares) e de que forma essas relações contribuíram para a construção da identidade profissional;</p> <p>Explorar situações que representaram oportunidades de exploração mais livre de diversas áreas de atividades profissionais até encontrar a sua vocação.</p>
3. Perceções sobre a construção da identidade profissional na transição/inserção no mercado de trabalho (MT)	<p>Sentia-se preparado/a para deixar a universidade e ingressar na vida profissional? Porquê?</p> <p>De que forma se imaginava como profissional antes de começar a trabalhar (e o que foi mudando à medida que foi entrando em contacto com o MT)?</p> <p>De que forma a interação com colegas, chefias, clientes foram influenciando a sua forma de ser enquanto profissional?</p> <p>Qual tem sido o <i>feedback</i> que tem recebido de pessoas significativas sobre si enquanto profissional e se esse <i>feedback</i> tem correspondido às suas expectativas?</p>	<p>Explorar a identidade para si (dimensão biográfica) e a identidade para o outro (dimensão relacional); continuidade <i>vs</i> rutura; transação objetiva <i>vs</i> subjetiva (de acordo com Dubar); Conhecer ideias e crenças estabelecidas sobre a profissão escolhida;</p> <p>Identificar recursos potenciais para viver a transição (e.g. situação do sujeito no momento da transição, características pessoais e psicológicas para lidar com a situação, fontes de conhecimento e de apoio face às relações estabelecidas com os outros, estratégias de enfrentamento (<i>coping</i>), através das quais os indivíduos tentam mudar/ reformular/ controlar a situação (de acordo com o Modelo de Transição proposto por Schlossberg, 2011);</p>
4. Significados atribuídos à transição de papéis (papéis de estudante/ papel de profissional)	<p>Como se sente a desempenhar a sua profissão, refletindo se a forma como se sente hoje vai ao encontro das expectativas que tinha antes de ter começado a trabalhar?</p> <p>Quais foram as dificuldades e surpresas quando começou a exercer a sua profissão e de que forma lida com elas?</p> <p>Houve em algum momento uma pausa para reflexão sobre o seu percurso e sobre a/o profissional que poderia ser/ou é, como este momento?</p> <p>Qual é o seu plano profissional a médio prazo?</p>	<p>Perceber o interesse pela profissão e confiança no próprio desempenho;</p> <p>Explorar o significado da transição para o papel de profissional (e.g., preparação ou antecipação do novo papel, tomada de consciência, ajuste ao novo papel e estabilização) (de acordo com Nicholson, 1990).</p>

Pergunta final:

Gostaria de acrescentar mais alguma experiência ou acontecimento ou pessoa com impacto na escolha ou na construção da sua identidade profissional?

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO D - Guião de Entrevista Semiestruturada

Introdução e objetivos

A presente entrevista é parte integrante de um estudo empírico no âmbito de um projeto de doutoramento intitulado Transição para o mercado de trabalho de diplomados do Ensino Superior: identidade, agência e estrutura (apoiado através de Bolsa de Doutoramento pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e sob a orientação científica do Doutor Leandro Almeida – Universidade do Minho, e da Doutora Sandra Teodósio Valadas – Universidade do Algarve).

Pretende-se caracterizar práticas de recrutamento e seleção de diplomados do Ensino Superior (ES) por parte de empregadores dos setores público e privado, e terceiro setor, das regiões do Minho e do Algarve, bem como conhecer expectativas dos empregadores relativamente às competências de diplomados e, ainda, conhecer perceções sobre as relações entre as Instituições de Ensino Superior e os empregadores.

1. CARACTERIZAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

1.1 Para que possamos caracterizar o/a participante, peço-lhe que se apresente tendo em conta os seguintes dados:

1.1.1 Idade

1.1.2 Nível de escolaridade e área de formação académica

1.1.3 Cargo / função na organização e há quanto tempo

1.1.4 Situação face a diplomados do ES (recruta e seleciona diplomados do ES; trabalha diretamente com menos de 5 diplomados do ES; não trabalha diretamente com diplomados do ES)

2. CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

2.1 Para que possamos conhecer a empresa/ instituição que representa, gostaria que falasse sobre as principais áreas de negócio, os principais serviços que presta à comunidade, clientes...

2.2 Qual é a dimensão da organização em termos de trabalhadores e qual é o total de trabalhadores com diploma do ES?

Qual é a percentagem de homens e de mulheres e a distribuição de cargos de chefia quanto ao género?

2.3 Quais são as áreas de maior recrutamento na vossa empresa/ instituição?

3. PRÁTICAS DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO

3.1 Falando agora um pouco sobre as práticas de recrutamento da vossa empresa/ instituição, qual é o procedimento que seguem quando há uma necessidade de recrutamento?

3.2 Gostaria de saber se recebem candidaturas espontâneas e qual o tipo de resposta que lhes dão?

3.3 O que avaliam num CV?

3.4 Quais são as técnicas de seleção que utilizam?

3.5 O que valorizam numa entrevista de seleção?

3.6 Temos falado sobre o que esperam de um candidato, mas agora gostaria de saber o que oferecem para atrair candidatos/ trabalhadores?

4. TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO E EMPREGABILIDADE

4.1 Falando um pouco sobre o processo de transição dos diplomados entre a universidade e o mercado de trabalho, gostava que falasse sobre a vossa prática de atuação relativamente aos estágios. Os estágios estão previstos na vossa empresa/ instituição?

4.2 Têm alguma prática específica de integração dos recém-contratados na vossa empresa/ instituição?

Que tipo de programas/ práticas?

4.4 Têm alguma forma de analisar as perceções que os/as vossos/as trabalhadores tinham antes de exercer a profissão versus a realidade atual?

5. EXPECTATIVAS ACERCA DAS COMPETÊNCIAS DOS DIPLOMADOS

5.1 Falando um pouco sobre competências, que tipo de competências valorizam num diplomado que pretende ingressar na vossa empresa/ instituição?

5.2 Como avalia, de um modo geral, os diplomados que chegam à vossa empresa/ instituição no que respeita ao nível de desenvolvimento do(s) tipo(s) de competências que referiu?

5.3 Qual é a sua opinião sobre o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) no desenvolvimento das competências dos diplomados?

6. RELAÇÕES ENTRE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E OS EMPREGADORES

6.1 Falando um pouco sobre as relações entre a vossa organização e as IES, gostaria de saber se existe algum tipo de parceria/ acordo/ protocolo com a UMinho/ UAig e como funcionam?

6.2 Qual é a sua opinião sobre as relações que existem entre empregadores e IES?

6.3 Há algum tipo de prática que não exista entre empregadores e IES que considere importante no processo de transição para o mercado de trabalho de diplomados?

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO E - Parecer da Comissão de Ética da Universidade do Minho



Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CE.CSH 096/2018

Relatores: Emanuel Pedro Viana Barbas de Albuquerque e Marlene Alexandra Veloso Matos

Título do projeto: *Transição para o mercado de trabalho de diplomados do Ensino Superior: identidade, agência e estrutura*

Equipa de Investigação: Liliana Sofia Sequeira Paulos, Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade Psicologia da Educação, Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho; Leandro da Silva Almeida (Orientador), Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho; Sandra Cristina Andrade Teodósio dos Santos Valadas (Orientadora), Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Transição para o mercado de trabalho de diplomados do Ensino Superior: identidade, agência e estrutura*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 27 de agosto de 2019.

O Presidente da CEICSH

Assinado por: **ACÍLIO DA SILVA ESTANQUEIRO**
RÓCHA

Num. de Identificação Civil: B1042754054

Data: 2019/09/04 16:22:16 Hora de Verão de GMT



Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

ANEXO F - Parecer do Encarregado da Proteção de Dados da Universidade do Algarve

Gmail - RE: FW: Pedido de autorização para aplicação de um questi...niversidade para o Emprego» - [#rgpd.ualg :day today 10:00 240m] 21/05/21, 10:37



Liliana Paulos <lilianasspaulos@gmail.com>

RE: FW: Pedido de autorização para aplicação de um questionário aos Alumni da UAlg - Parecer EPD/UALG - Conformidade de Inquérito de Investigação Científica «Transição da Universidade para o Emprego» - [#rgpd.ualg :day today 10:00 240m]

4 messages

Manuel Melo - Protecção de Dados <[REDACTED]>
To: Liliana Paulos <lilianasspaulos@gmail.com>
Cc: [REDACTED]

6 March 2020 at 09:53

Assunto: Parecer EPD/UALG - Conformidade de Inquérito de Investigação Científica «Transição da Universidade para o Emprego» - [#rgpd.ualg :day today 10:00 240m]

Estimada Liliana Paulos

Na sequência do pedido inicial de Parecer sobre a Conformidade de Inquérito de Investigação Científica, do Parecer Preliminar e da Vossa resposta, na qualidade de Encarregado da Proteção de Dados (doravante EPD), em exercício de funções nos termos dos artigos 37º, 38º e 39º do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (doravante RGPD) e dos artigos 9º, 10º, 11º e 12º da Lei da Proteção de Dados Pessoais (doravante LPDP - Lei 58/2019, de 8 de agosto), venho por este meio apresentar à Vossa consideração o seguinte Parecer final de conformidade:

I - Conclusões do Parecer Preliminar

De acordo com as conclusões do Parecer Preliminar, foi notificada para:

1. Sanar a incoerência existente nos termos e condições propostos aos participantes no Inquérito, a propósito do carácter anónimo desse Inquérito, sendo inaceitável para a UAlg a divulgação do Inquérito sem a sanção dessa incoerência.

2. Incluir, no clausulado inicial do Inquérito, uma cláusula expressa adicional de aceitação dos termos da Política de Proteção de Dados da Google, ficando garantida assim, por ato positivo inequívoco do participante, de que este tem consciência desses termos.

3. Sanada a incoerência e adicionada a cláusula adicional, submeter a Parecer final do EPD o protótipo

de Inquérito.

II - Parecer Final

1. Após análise da versão final do Inquérito disponibilizada através da ligação <https://forms.gle/vWE8JHWu6UTtG4UJ9>, somos de Parecer que o Inquérito está em conformidade com as normas aplicáveis no âmbito do RGPD e da LPDP, sendo agora um Inquérito de carácter anónimo que não realiza operações de tratamento de dados pessoais.

2. O Inquérito pode ser divulgado à Comunidade UAlg, devendo ser emitidas instruções para que o envio contenha o termo de informação sobre o tratamento de dados na mensagem de correio eletrónico.

3. Deve ser inserido o seguinte termo de informação no rodapé dos modelos de correio eletrónico a enviar pela UAlg:

«Declaração de Exoneração de Responsabilidade e Informação sobre Tratamento de Dados

A UAlg não é responsável pelo conteúdo dos questionários e inquéritos divulgados, que são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores. A divulgação dos pedidos de realização dos questionários e inquéritos não pressupõe qualquer recomendação ou aprovação dos pontos de vista expressos nesses questionários e inquéritos por parte da UAlg.

A UALG tem um compromisso com a confidencialidade, a proteção de dados e a segurança da informação.

Esta mensagem de correio eletrónico é enviada para efeitos de divulgação e pedido de participação no inquérito sobre «Transição da Universidade para o Emprego», estando esta comunicação fundamentada na prossecução de interesses legítimos da UALG e sendo realizada de acordo com os termos da Política de Proteção de Dados que se encontra disponível em www.ualg.pt.

Para qualquer reclamação, pedido de informação, comunicação de incidentes ou pedido de exercício de direitos, designadamente do direito de acesso, retificação, oposição ou limitação do tratamento e apagamento, é favor contactar o Encarregado da Proteção de Dados da UALG através do email rgpd@ualg.pt.»

Estamos à Vossa disposição para qualquer esclarecimento ou informação adicional pelo email mariahelena@data-protection-office.com ou pelo email rgpd@ualg.pt.

Respeitosos cumprimentos,

ANEXO G - Consentimento Informado da Entrevista com Diplomados

O presente estudo insere-se na Tese de Doutoramento de Liliana Sofia Sequeira Paulos, com o título Transição para o mercado de trabalho de diplomados do Ensino Superior: identidade, agência e estrutura, apoiado através de Bolsa de Doutoramento pela FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia) e sob a orientação científica do Doutor Leandro da Silva Almeida (Universidade do Minho) e da Doutora Sandra Cristina Andrade Teodósio dos Santos Valadas (Universidade do Algarve).

É nossa intenção conhecer o processo de construção da sua identidade profissional. Para tal, pretendemos conhecer seu percurso escolar até ingressar no Ensino Superior (ES) e de que forma chegou à escolha do seu curso/ profissão; conhecer experiências sociais, académicas e profissionais durante o ES que mais contribuíram para definir a sua identidade enquanto profissional; conhecer o seu percurso profissional desde que terminou o ES até agora, refletindo sobre as surpresas e dificuldades que sentiu no exercício da sua profissão e de que forma contribui para a construção da sua identidade.

As informações serão recolhidas através de uma entrevista individual, conduzida pela investigadora Liliana Sofia Sequeira Paulos, a qual poderá demorar entre 30 a 120 minutos. A entrevista obedecerá às seguintes condições, sendo importante a sua análise e consentimento informado prévio:

1. Dado o rigor da análise do conteúdo da entrevista, autorizo a sua gravação e transcrição na íntegra por parte da investigadora Liliana Sofia Sequeira Paulos;
2. A transcrição da entrevista ser-me-á enviada posteriormente para que possa decidir se todas as informações poderão, ou não, ser utilizadas na análise e tratamento dos dados;
3. A minha participação neste trabalho é voluntária, pelo que posso cessar/ recusar a qualquer altura essa participação, sem quaisquer consequências;
4. A participação no estudo não me trará qualquer despesa ou risco pessoal;
5. Não serão revelados quaisquer dados pessoais, sendo garantido o total anonimato;
6. Autorizo a divulgação dos resultados no quadro da investigação em curso e salvaguardada a confidencialidade dos dados;
7. Os resultados serão utilizados, única e exclusivamente, no âmbito do estudo mencionado.

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela investigadora. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura e contactando diretamente com a investigadora, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora. Depois de ler as explicações acima referidas, declaro que aceito participar neste estudo.

Data: __/__/____

Assinatura do/a participante: _____

Assinatura da investigadora: _____

(Este documento será emitido em duplicado, um exemplar para o/a participante e outro para a investigadora)

Identidade e elementos de contacto da investigadora:

ANEXO H - Consentimento Informado da Entrevista com Empregadores

O presente estudo insere-se na Tese de Doutoramento de Liliana Sofia Sequeira Paulos, com o título Transição para o mercado de trabalho de diplomados do Ensino Superior: identidade, agência e estrutura, apoiado através de Bolsa de Doutoramento pela FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia) e sob a orientação científica do Doutor Leandro da Silva Almeida (Universidade do Minho) e da Doutora Sandra Cristina Andrade Teodósio dos Santos Valadas (Universidade do Algarve).

É nossa intenção caracterizar práticas de recrutamento e seleção de diplomados do Ensino Superior (ES) por parte de empregadores dos setores público e privado, e terceiro setor, das regiões do Minho e do Algarve, bem como conhecer perceções sobre os fatores que influenciam a empregabilidade e a transição de diplomados para a vida ativa.

As informações serão recolhidas através de uma entrevista individual, conduzida pela investigadora Liliana Sofia Sequeira Paulos, a qual poderá demorar entre 30 a 60 minutos. A entrevista obedecerá às seguintes condições, sendo importante a sua análise e consentimento informado prévio:

1. Dado o rigor da análise do conteúdo da entrevista, autorizo a sua gravação e transcrição na íntegra por parte da investigadora Liliana Sofia Sequeira Paulos;
2. A transcrição da entrevista ser-me-á enviada posteriormente para que possa decidir se todas as informações poderão, ou não, ser utilizadas na análise e tratamento dos dados;
3. A minha participação neste trabalho é voluntária, pelo que posso cessar/ recusar a qualquer altura essa participação, sem quaisquer consequências;
4. A participação no estudo não me trará qualquer despesa ou risco pessoal;
5. Não serão revelados quaisquer dados pessoais, sendo garantido o total anonimato;
6. Autorizo a divulgação dos resultados no quadro da investigação em curso e salvaguardada a confidencialidade dos dados;
7. Os resultados serão utilizados, única e exclusivamente, no âmbito do estudo mencionado.

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela investigadora. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura e contactando diretamente com a investigadora, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora. Depois de ler as explicações acima referidas, declaro que aceito participar neste estudo.

Data: __/__/____

Assinatura do/a participante: _____

Assinatura da investigadora: _____

(Este documento será emitido em duplicado, um exemplar para o/a participante e outro para a investigadora)

Identidade e elementos de contacto da investigadora:

ANEXO I - Autorização dos Autores dos Instrumentos Originais Utilizados/ Adaptados



Campus de Gualtar
4710-057 Braga – P

Universidade do Minho
Instituto de Educação

DECLARAÇÃO

Leandro da Silva Almeida, Professor Catedrático de Psicologia da Educação na Universidade do Minho, na qualidade de primeiro autor do instrumento “Questionário de Perceções Académicas-Expectativas” (QPA-EXP) – [Almeida, L.S., Costa, R.A., & Araújo, A.M. (2017). Questionário de Perceções Académicas – Expectativas. Repositório da Universidade do Porto], autoriza a utilização do mesmo pela doutoranda Liliana Sofia Sequeira Paulos, no seu projeto de doutoramento intitulado “Transição para o mercado de trabalho de diplomados do Ensino Superior: Identidade, Agência e Estrutura”.

Braga, 20 de novembro de 2018

Leandro da Silva Almeida, PhD



Liliana Paulos <lilianasspaulos@gmail.com>

Instrumento utilizado no estudo "Inserção Profissional e Formas Identitárias"

Liliana Paulos <lilianasspaulos@gmail.com>

21 February 2019 at 11:13

To: ~~naives@is.ulisboa.pt~~

Cc: Sandra Valadas <~~svaladas@ualg.pt~~>, Leandro Almeida <~~leandro@ic.uminho.pt~~>

Cara Natália Alves,

Sou bolsista de doutoramento da FCT e orientanda do Prof. Leandro de Almeida (UM) e da Prof.ª Sandra Valadas (UALg), com o tema "A transição para o mercado de trabalho de diplomados do ES: identidade, agência e estrutura".

Estivemos juntas em Lisboa, no Encontro Nacional de Jovens Investigadores, e disse-lhe que iria contactá-la por causa dos meus instrumentos ;)

Neste momento, estou na fase de elaboração de um inquérito por questionário para aplicar a diplomados do ES, com o objetivo de caracterizar os processos individuais de transição para o mercado de trabalho.

Neste sentido, gostaria de lhe pedir autorização para adaptar, com as devidas referências e citações, alguns itens dos questionários utilizados no estudo "Inserção Profissional e Formas Identitárias".

Se tiver alguma questão/dúvida, por favor não hesite em contactar-me.

Agradecendo, desde já, a atenção dispensada e aguardando uma resposta, subscrevo-me com a máxima consideração.

Atentamente,
Liliana Paulos



Liliana Paulos <lilianasspaulos@gmail.com>

Instrumento utilizado no estudo "Inserção Profissional e Formas Identitárias"

Natália Alves <naives@ie.u-lisboa.pt>
To: Liliana Paulos <lilianasspaulos@gmail.com>

21 February 2019 at 17:17

Olá Liliana,

Esteja à vontade para utilizar e modificar o que entender no questionário.

abrçs e continuação de bom trabalho

Natália Alves
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade
1649-013 Lisboa
Telefone: +351 217943600
url: www.ie.ul.pt

De: Liliana Paulos <lilianasspaulos@gmail.com>
Enviado: quinta-feira, 21 de fevereiro de 2019 11:13
Para: Natália Alves
Cc: Sandra Valadas; Leandro Almeida
Assunto: Instrumento utilizado no estudo "Inserção Profissional e Formas Identitárias"

[Quoted text hidden]

Gmail - Solicitação de consulta do questionário utilizado no estudo "Preparados para Trabalhar?"

22/02/19 14:51



Liliana Paulos <lilianasspaulos@gmail.com>

Solicitação de consulta do questionário utilizado no estudo "Preparados para Trabalhar?"

Sandra Cristina Andrade Teodósio dos Santos Valadas <~~evaladas@ualg.pt~~>
To: "lilianasspaulos@gmail.com" <lilianasspaulos@gmail.com>

3 December 2018 at 22:08

Enviado do meu iPad

Início da mensagem reencaminhada:

De: Diana Aguiar Vieira <dianecaguiarvieira@gmail.com>
Data: 3 de dezembro de 2018, 20:38:15 WET
Para: ~~evaladas@ualg.pt~~
Cc: Diana Aguiar Vieira <dianevieira@iccsp.ipp.pt>, ~~amarques@icc.uminho.pt,~~
~~leandro@icc.uminho.pt~~
Assunto: Re: FW: Solicitação de consulta do questionário utilizado no estudo "Preparados para Trabalhar?"

Olá Sandra

~~estou no Brasil há cerca de 1 mês e por isso atrasei no face e algumas mensagens. Peço desculpa pela demora.~~

Em anexo segue o questionário embora como foi feito on-line, aqui fica menos "amigável"
Segue tb uma "parte" que está no questionário geral e diz respeito a uma escala de autoeficácia face a competências transversais e profissionais que desenvolvi previamente.

Face ao tema , sugiro que a orientanda tb explore as publicações e palestras disponíveis em <https://beyou-bemore.com/>

Espero que ajude :)

Um beijinho,

Diana

Gmail - Solicitação de consulta do questionário utilizado no estudo "Preparados para Trabalhar?"

22/02/19 14:47



Liliana Paulos <lilianasspaulos@gmail.com>

Solicitação de consulta do questionário utilizado no estudo "Preparados para Trabalhar?"

Diana Aguiar Vieira <dianaaguiarvieira@gmail.com> 21 February 2019 at 13:46
To: Liliana Paulos <lilianasspaulos@gmail.com>
Cc: Diana Vieira <dianavieira@eu.ipp.pt>, Sandra Valadas <svaladas@ualg.pt>, Leandro Almeida <leandro@io.uminho.pt>

Cara Liliana

Tenho todo o gosto em partilhar a escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT) para utilizar no seu trabalho.

Para tal, basta preencher e enviar-me o formulário de autorização (em anexo).

Envio igualmente a AETT e informações complementares.

Poderá encontrar no meu site mais material que poderá ser de interesse:

<https://beyou-bemore.com/>

Cumprimentos boa sorte para o seu trabalho,

Diana Aguiar Vieira

[Quoted text hidden]

3 attachments

 **AETT_formulario_autorizacao.docx**
20K

 **AETT_PT_Vieira_&_Coimbra_2005.docx**
21K

 **AETT_PT_informacoes.doc**
32K

DECLARAÇÃO

Sílvia Correia Monteiro, Investigadora do Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, na qualidade de primeiro autor do instrumento “Questionário de caracterização pessoal e de percurso de formação” [Monteiro, S., & Almeida, L.S. (2014). Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação, Universidade do Minho], autoriza a utilização do mesmo pela doutoranda Liliana Sofia Sequeira Paulos, no seu projeto de doutoramento intitulado “Transição para o mercado de trabalho de diplomados do Ensino Superior: Identidade, Agência e Estrutura”.

Braga, 20 de novembro de 2018

