



Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e
Avaliação Psicológica

ISSN: 1135-3848

ISSN: 2183-6051

bgoncalves@psicologia.ulisboa.pt

Associação Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação
Psicológica
Portugal

Paulos, Liliana; T. Valadas, Sandra; S. Almeida, Leandro
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, vol. 2, núm. 63, 2022, -Junio, p. 59
Associação Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica
Portugal

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459671926006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Construção de um Instrumento de Medida sobre a Transição da Universidade para o Emprego: Estudo Piloto do Questionário TUE

Development of a Questionnaire about Transition from University to Employment: Pilot Study of TUE Questionnaire

Liliana Paulos¹, Sandra T. Valadas² e Leandro S. Almeida³

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 académica. 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, mainly 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 ($>.70$), which are 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

Este estudo é financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) por meio da Bolsa SFRH/BD/132068/2017, do CEAD – Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária da Universidade do Algarve, Projeto UIDB/05739/2020, e do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, através dos projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020.

¹ Mestre. Estudante de Doutoramento. Centro de Investigação em Educação (CIEd). Universidade do Minho, Braga, Portugal; e Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD), Universidade do Algarve, Faro, Portugal. Tel.: +351 289 800 900 (ext. 7628). E-mail: lspaulos@ualg.pt

² Doutora. Professora Auxiliar. Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve. Campus de Gambelas 8005 - 139 Faro, Portugal. Tel.: +351 289800900 (ext. 7628). E-mail: svaladas@ualg.pt

³ Doutor. Professor Catedrático. Centro de Investigação em Educação (CIEd). Instituto de Educação, Universidade do Minho, Campus de Gualtar 4710-057 Braga, Portugal. Tel.: +35125360424. E-mail: leandro@ie.uminho.pt

Introdução

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 caráter 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 percepção 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 formação (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 (Tomlinson, 2017; European Commission, 2019).

O inquérito por questionário, designado questionário TUE – Transição da Universidade para o Emprego -, permite: 1) compreender 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, nomeadamente (1) Questionário de percepções 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 participantes 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.

Construção do Questionário TUE e Validade de Conteúdo

Participantes

Para apreciar a validade de conteúdo do questionário TUE, recorremos 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 comprehensibilidade 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 Percepções 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: 1) 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); 2) variáveis facilitadoras e inibidoras no processo de transição; e 3) 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 melhoria, 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, na dimensão “situação atual face ao mercado de trabalho”, no bloco 1 “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.

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 respectivas 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 Perceções sobre Satisfação com o Emprego (QPSE) (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, recorremos 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 quanto 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 recorremos 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*, *readxl* 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 (QPSE), .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: 1) 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); 2) dois fatores para a escala QPSE, que designámos por: dinâmicas no local de trabalho e benefícios associados à carreira; 3) três fatores para a escala AETT: adaptação ao trabalho, autorregulação emocional face à procura de emprego e comportamentos de procura de emprego

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) | | F1 | F2 | F3 |
|---|---|-------|-------|-------|
| Item | Descrição | | | |
| 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) | | F1 | F2 | |
| 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) | | F1 | F2 | F3 |
| 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) | | F1 | F2 | |
| Item | Descrição | F1 | F2 | |
| 2 | Competências de relacionamento interpessoal. | .87 | | |
| 4 | Exploração vocacional. | .83 | | |

Tabela 1. Pesos Fatoriais dos Itens pelos Fatores para dada Escala e a Variância Explicada por Fator (n=200) (Cont.)

| | | |
|--|--|-------|
| 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 | Ligaçao 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 |
| 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 |

Tabela 2. Análise da Consistência Interna dos Itens por Fator Para Cada Escala (n=200)

| Questionário de Perceções Académicas – Expectativas (QPA-EXP) | | | DP | ritc | Alfa s/ Item |
|---|------|---------|------|------|--------------|
| | Item | Min/Max | M | | |
| F1 | 6 | 1-6 | 3.35 | 1.67 | .89 |
| | 18 | 1-6 | 3.6 | 1.80 | .92 |
| | 15 | 1-6 | 3.76 | 1.76 | .91 |
| | 3 | 1-6 | 3.42 | 1.65 | .78 |
| | 9 | 1-6 | 4.14 | 1.73 | .86 |
| | 12 | 1-6 | 4.4 | 1.60 | .71 |
| F2 | 14 | 1-6 | 4.52 | 1.39 | .89 |
| | 17 | 1-6 | 4.64 | 1.33 | .87 |
| | 8 | 1-6 | 4.68 | 1.35 | .78 |
| | 5 | 1-6 | 4.47 | 1.39 | .80 |
| | 11 | 1-6 | 4.74 | 1.41 | .80 |
| | 4 | 1-6 | 5.34 | 1.06 | .88 |
| F3 | 13 | 1-6 | 5.32 | 1.11 | .94 |
| | 7 | 1-6 | 5.37 | 1.12 | .91 |
| | 10 | 1-6 | 5.34 | 1.11 | .91 |
| | 1 | 1-6 | 4.72 | 1.28 | .52 |
| | | | | | .96 |
| | | | | | |
| Questionário de Perceções sobre Satisfação com o Emprego (QPSE) | | | | | |
| | Item | Min/Max | M | DP | ritc |
| F1 | 9 | 1-5 | 3.43 | 1.17 | .64 |
| | 8 | 1-5 | 3.66 | 1.15 | .70 |
| | 5 | 1-5 | 3.94 | 1.00 | .78 |
| | 7 | 1-5 | 3.86 | 1.08 | .78 |
| | 6 | 1-4 | 3.14 | .90 | .71 |
| | 4 | 1-5 | 3.73 | 1.06 | .70 |
| F2 | 1 | 1-5 | 3.24 | 1.35 | .67 |
| | 3 | 1-5 | 2.86 | 1.23 | .81 |
| | 11 | 1-5 | 3.28 | 1.36 | .80 |
| | 2 | 1-5 | 2.94 | 1.14 | .68 |
| | 10 | 1-5 | 3.28 | 1.28 | .68 |
| | | | | | .84 |
| Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT) | | | | | |
| | Item | Min/Max | M | DP | ritc |
| F1 | 17 | 1-5 | 4.14 | .86 | .88 |
| | 22 | 1-5 | 4.16 | .89 | .88 |
| | 25 | 1-5 | 4.09 | .92 | .86 |
| | 24 | 1-5 | 4.25 | .88 | .87 |
| | 27 | 1-5 | 4.1 | .91 | .86 |
| | 23 | 1-5 | 4.13 | .86 | .87 |
| Adapt. ao trabalho | 19 | 1-5 | 4.04 | .91 | .83 |
| | 26 | 1-5 | 4.21 | .87 | .86 |
| | 18 | 1-5 | 3.97 | .9 | .83 |
| | 21 | 1-5 | 3.97 | .85 | .82 |
| | 20 | 1-5 | 4.15 | .82 | .83 |
| | 28 | 1-5 | 4 | .89 | .8 |

Tabela 2. Análise da Consistência Interna dos Itens por Fator Para Cada Escala (n=200) (Cont.)

| | | | | | | |
|--|------|---------|------|------|------|--------------|
| | 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 |
| | 2 | 1-5 | 3.02 | 1.27 | .82 | .75 |
| F3 | 1 | 1-5 | 3.25 | 1.21 | .76 | .79 |
| Procura de emprego | 6 | 1-5 | 3.14 | 1.16 | .77 | .77 |
| $\alpha=.83(.82-.85)$ | 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 |
| | 2 | 1-5 | 4.32 | .76 | .83 | .82 |
| F1 | 4 | 1-5 | 4.24 | .81 | .79 | .84 |
| Fatores individuais | 1 | 1-5 | 4.42 | .81 | .77 | .85 |
| $\alpha=.87(.86-.89)$ | 3 | 1-5 | 4.23 | .82 | .74 | .85 |
| | 8 | 1-5 | 2.92 | 1.29 | .73 | .75 |
| F2 | 7 | 1-5 | 3.61 | 1.22 | .78 | .72 |
| Fatores contextuais | 5 | 1-5 | 3.7 | 1.20 | .74 | .74 |
| $\alpha=.81(.80-.82)$ | 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 |
| | 3 | 1-5 | 1.96 | 1.19 | .89 | .87 |
| F1 | 5 | 1-5 | 1.93 | 1.14 | .81 | .88 |
| Fat. ind. e apoio soc. | 2 | 1-5 | 2.29 | 1.28 | .83 | .88 |
| $\alpha=.91(.89-.92)$ | 4 | 1-5 | 1.93 | 1.12 | .62 | .92 |
| F2 | 7 | 1-5 | 3.21 | 1.39 | .82 | .56 |
| Fatores contextuais | 8 | 1-5 | 3.04 | 1.38 | .74 | .66 |
| $\alpha=.77(.76-.78)$ | 6 | 1-5 | 3.11 | 1.31 | .54 | .82 |

Nota. 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.

(tal como na escala original); e 4) 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.

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).

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 respetivas

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

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 ($\alpha=.84$; $\alpha=.86$; $\alpha=.94$, 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 QPSE 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 percepções 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: $\alpha=.95$; AETT-AE: $\alpha=.93$; AETT-PE: $\alpha=.84$; 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 a 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 Variáveis Facilitadoras na Transição para o Emprego (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 Variáveis Inibidoras na Transição para o Emprego (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 deseabilidade 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. Psiquilibrios*.
- 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 Psicología, 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. *Psicología, Educação e Cultura, XIX*(1), 109-133.
- Auné, S., Facundo, A., & Attorresi, H. (2016). Propiedades Psicométricas de una Prueba de Conducta Empática. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 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., Cockx, 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_education_level.the_higher_the_employment_rate](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_-_annual_statistics#The_higher_the_education_level_the_higher_the_employment_rate)
- 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-Yläne (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
- 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/evj026>
- 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. Fragoso & S. T. Valadas (Eds.), *Estudantes Não-Tradicionalis no Ensino Superior* (pp. 251-273). CINEP.
- Monteiro, S., & Almeida, L.S. (2014). Questionário de caracterização pessoal e de percurso de formação. Trabalho não publicado.
- 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.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva
- 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., & Chun-Chin, Y. (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, 61-68.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.08.002>
- Tuononem, T., Parpala, A., & Lindblom-Ylanne, 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-Ylanne (Eds.), *Higher Education Transitions: Theory and Research* (pp. 239-253). Routledge.
- 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+e+mpregada+total+e+por+n%C3%ADvel+de+escolaridade+completo-1388>
- Valadas, S. T., Paulos, L., & Revers, S. (2018). A transição de estudantes não-tradicionalis para o mercado de trabalho: Género, idade, experiência e insegurança. In A. Fragoso & S. Valadas (Eds.), *Estudantes Não-Tradicionalis 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. A., & Marques, A. P. (2014). *Preparados para trabalhar? Um Estudo com Diplomados do Ensino Superior e Empregadores*. Fórum Estudante/Consórcio Maior Empregabilidade.
- 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.