

EXPECTATIVAS DE RESULTADOS E OBJECTIVOS NA TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE DUAS ESCALAS PARA ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Diana Vieira, José Maia & Joaquim Luís Coimbra
(Instituto Politécnico do Porto & Universidade do Porto)

A teoria sócio-cognitiva de Bandura (1986, 1997) refere-se ao funcionamento psicológico humano e constitui um quadro de referência heurísticamente útil para enquadrar as diversas influências no desenvolvimento vocacional do indivíduo, isto é, no “*processo de transformação da relação do sujeito com o mundo (...)*” da formação e do trabalho, ao longo da sua vida (Campos & Coimbra, 1991, p. 14). Partindo da teoria sócio-cognitiva de Bandura como base de referência, Lent, Brown e Hackett (1994) propõem um Modelo Sócio-Cognitivo do Desenvolvimento Vocacional que procura explicar três aspectos interligados do desenvolvimento vocacional: (a) a formação e elaboração de interesses vocacionais; (b) a selecção das opções vocacionais; e (c) a persistência e o desempenho nas actividades educacionais e profissionais. Neste Modelo são destacados os meios através dos quais os indivíduos exercem agência pessoal nos processos de desenvolvimento vocacional, assim como os factores extra-pessoais que o potenciam ou o inibem. Em particular, são enfatizadas as variáveis auto-referentes como a auto-eficácia, as expectativas de resultados, e os mecanismos de formulação de objectivos, salientando, assim, o papel do pensamento auto-referente enquanto orientador do comportamento e da motivação humana. Além disso, nesta perspectiva é também considerada a forma como tais variáveis auto-referentes poderão interagir com outros factores da pessoa (por exemplo, género), com factores contextuais (por exemplo, apoio social) e com factores da aprendizagem e da experiência (Lent *et al.*, 1994; Lent, Hackett, & Brown, 1996).

Entre as variáveis auto-referentes mais centrais do modelo sócio-cognitivo, para além da auto-eficácia, podemos destacar as expectativas de resultados enquanto importantes reguladores do comportamento humano. Quando o indivíduo pergunta “O que poderá acontecer se eu tiver este comportamento?” está a questionar-se acerca das suas expectativas de resultados face a esse comportamento. Isto é, “*as expectativas de resultados dizem respeito às consequências antecipadas face a esforços comportamentais*” (Lent, Hackett, & Brown, 1999, p. 300). Segundo Bandura (1986, 1997), as expectativas de resultados podem ser positivas (servindo como incentivos) ou negativas (actuando como desencorajadoras de determinado comportamento), e podem distinguir-se em várias classes que poderão influenciar o comportamento, como sejam a antecipação de resultados: físicos (por exemplo, experiências sensoriais de prazer ou de desconforto físico), sociais (por exemplo, aprovação, reconhecimento, compensação monetária) e auto-avaliativos (por exemplo, auto-satisfação, orgulho).

Os indivíduos antecipam a probabilidade de obtenção de determinados resultados a partir de várias fontes: “*recordando os resultados obtidos em acções passadas (por exemplo, o estudo permitiu ter boas notas e sentimentos de auto-aprovação); observando as consequências experienciadas por outros (modelagem); tendo em conta a opinião de terceiros face às contingências de reforço*” (Lent *et al.*, 1994, p. 102).

Por outro lado, os objectivos também jogam um importante papel na auto-regulação do comportamento. Assim, os objectivos referem-se à determinação do indivíduo para se envolver numa dada actividade ou para alcançar um resultado futuro, tal como concluir um curso ou trabalhar numa determinada área profissional (Lent *et al.*, 1999; Lent, Hackett, & Brown, 2004). Os objectivos são elementos implícitos das teorias da escolha e da tomada de decisão vocacional e “*conceitos como planos vocacionais, decisões, aspirações e escolhas expressas são essencialmente mecanismos de objectivos*” (Lent *et al.*, 1994, p.85). Embora os acontecimentos ambientais e a história pessoal influenciem o comportamento do sujeito, através da definição de objectivos, a pessoa organiza e orienta o seu comportamento, mantém-no ao longo de grandes períodos de tempo, mesmo na ausência de reforços externos e aumenta a probabilidade de ocorrência de resultados desejados (Bandura, 1997); dito de outro modo: melhora o sentido de controlo sobre a acção própria e sobre os seus resultados. De facto, os objectivos constituem um mecanismo crítico mediante o qual o sujeito exerce agência ou controlo pessoal (Lent *et al.*, 1994), isto é, mediante a selecção de objectivos, o sujeito orienta os seus próprios comportamentos académicos e profissionais (vocacionais, em sentido amplo). Os objectivos operam principalmente através da capacidade do indivíduo para representar simbolicamente os resultados futuros ambicionados e para reagir de forma auto-avaliativa relativamente ao seu próprio comportamento, tendo por base padrões internos de desempenho. Os objectivos alcançam a sua qualidade auto-motivadora através da ligação da auto-satisfação à concretização do objectivo e da orientação para comportamentos que satisfazem padrões internamente determinados (Bandura, 1986).

A teoria sócio-cognitiva identifica algumas propriedades dos objectivos que afectam a probabilidade da sua concretização sendo que os objectivos vocacionais que melhor representam as escolhas, os planos e as decisões são aqueles que: envolvem intenções específicas (por exemplo, determinação para ingressar numa determinada área académica ou profissional); são avaliados num momento temporalmente próximo da tomada de opções vocacionais (Gottfredson, 1981, 1996); e requerem investimento por parte do indivíduo¹ (Lent, Brown & Hackett, 1994). Aliás, ao abordarem os mecanismos através dos quais os objectivos influenciam o desempenho, Locke e Latham (2002) referem que os objectivos possuem “uma função energética” que influencia o comportamento do indivíduo.

A investigação no âmbito da perspectiva sócio-cognitiva apela à criação de instrumentos de avaliação específicos para cada domínio do funcionamento humano (Betz & Hackett, 2006). Uma vez que não é do nosso conhecimento a existência de instrumentos específicos de avaliação das expectativas de resultados e dos objectivos no âmbito da transição do ensino superior para o trabalho, partimos para o desenvolvimento de tais instrumentos seguindo orientações específicas desta área de investigação (Bandura, 2006, Lent & Brown, 2006).

Mais concretamente, o propósito deste estudo é testar aspectos das qualidades psicométricas (consistência interna e estrutura factorial) de instrumentos que permitem avaliar as expectativas de resultados face a actividades de procura de emprego e os objectivos de investimento profissional de finalistas do Ensino Superior.

Método

Num momento prévio foi realizado um estudo-piloto de metodologia qualitativa junto de 22 alunos finalistas (M = 11; F = 11), com uma média de idade de 22 anos, pertencentes a várias

licenciaturas² bi-etápicas da Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão, do Instituto Politécnico do Porto (Vieira, 2004). Neste estudo procedeu-se à elaboração de um guião de entrevista semi-estruturada com base no protocolo da entrevista utilizada por (Phillips, Blustein, Jobin-Davis, & White, 2002) e este guião constituiu o fio condutor das três entrevistas colectivas realizadas e sujeitas a gravação áudio e vídeo. Na parte final do *focus group* (Morgan, 1998) solicitou-se aos sujeitos um breve registo escrito dos dados demográficos e das principais conclusões. Após a transcrição dos *focus groups* procedemos à respectiva análise de conteúdo, seguindo a metodologia proposta por (Krueger, 1998) e recorrendo à utilização do *software* QSR NUD*IST 6. Este estudo prévio teve por objectivos explorar as vivências e as expectativas de finalistas do ensino superior acerca da transição para o trabalho e recolher dados que servissem de base a uma posterior construção de instrumentos (Vieira & Coimbra, 2004).

Instrumentos

Expectativas de resultados face a actividades de procura de emprego (ERAPE; Vieira & Coimbra, 2005)

Tendo em atenção os aspectos referidos anteriormente, foi construído um conjunto de sete itens que, após consulta de peritos e de reflexão falada junto de finalistas, veio a sofrer alterações apenas no que diz respeito à clarificação semântica de alguns itens de modo a facilitar a sua compreensão. Nas instruções deste instrumento é solicitada aos sujeitos a indicação da medida em que cada actividade (por exemplo, procurar emprego através de anúncios) poderá ajudar na integração no mercado de trabalho após a conclusão do curso, sendo que as respostas aos itens estão formuladas numa escala tipo *Likert* de seis pontos (desde “nenhuma utilidade” até “muita utilidade”), evitando-se a utilização de um ponto intermédio propiciador da presença de um excesso de frequências de respostas.

Objectivos de investimento profissional (OIP; Vieira & Coimbra, 2005)

Com o intuito de avaliar os objectivos de investimento profissional após a conclusão do curso foi construído um conjunto de cinco itens que, após consulta de peritos e de reflexão falada junto de alguns finalistas, sofreu alguns ajustamentos semânticos. Aos sujeitos é solicitada a indicação da medida em que cada afirmação (por exemplo, concentrar grande parte da minha energia na vida profissional) representa os seus planos logo após a conclusão do curso. Também aqui se optou por uma escala tipo *Likert* de seis pontos, desde “discordo totalmente” até “concordo totalmente”.

Amostra e procedimentos

A amostra é constituída por 629 estudantes do Ensino Superior Politécnico (F = 406; M = 223) a frequentar o último semestre de uma variedade de cursos. Sessenta e quatro por cento frequentam o 3º ano, 24% o 4º ano e 12% o 5º ano. Esta diversidade relativa aos anos curriculares é devida à heterogeneidade dos *curricula* do Sistema de Ensino Superior Público Politécnico (algumas licenciaturas bi-etápicas possuem 4 anos curriculares enquanto que outras possuem 5 anos). Além disso, tomando como critério amostral a avaliação dos estudantes no ano curricular imediatamente anterior ao provável início da actividade profissional, nalguns cursos é comum constatar-se o início da actividade profissional no final do 3º ano curricular (bacharelato), e daí a predominância na nossa amostra de alunos pertencentes a este ano curricular.

A idade dos participantes varia entre os 19 e os 47 anos de idade (23 ± 3.7 anos).

Os instrumentos foram administrados de forma colectiva em sala de aula, mediante auto-avaliação prévia do respectivo docente. Os participantes foram informados do objectivo geral do estudo e do seu carácter voluntário, sendo garantida a confidencialidade dos resultados.

Resultados

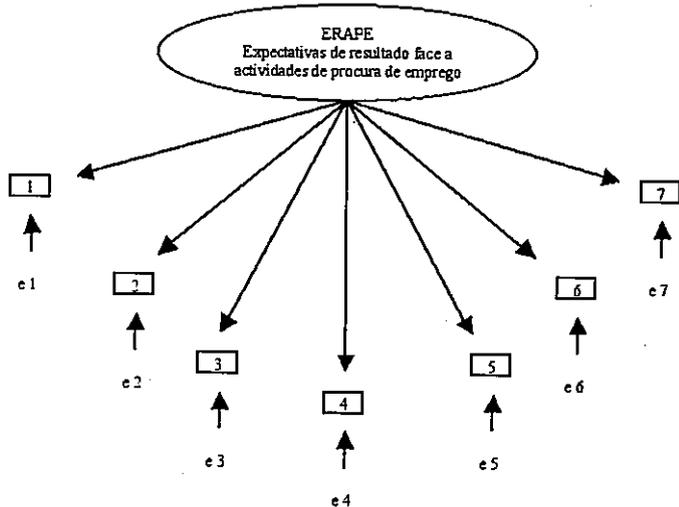
Num primeiro momento analisou-se a distribuição das respostas em cada um dos itens da ERAPE e verificou-se que em nenhum dos itens houve uma incidência excessiva de uma opção de resposta específica (Clark & Watson, 1995).

Seguidamente, e com o intuito de avaliar a consistência interna da escala, calculou-se o índice de alfa de Cronbach, sendo o seu valor para a ERAPE de .81, o que segundo Walsh e Betz (1995) é um valor bastante satisfatório.

De acordo com MacCallum e Austin (2000), a modelação de estruturas de covariância (*Structural Equation Modeling*) é uma técnica utilizada para especificar e estimar modelos de relações lineares entre variáveis, sendo que tais modelos poderão incluir tanto variáveis latentes como observadas. Na modelação de estruturas de covariância cada constructo é tipicamente definido por múltiplas variáveis observadas que funcionam como indicadores do constructo. Por sua vez, os modelos de análise factorial confirmatória, que constituem um tipo de modelação de estruturas de covariância, deverão ser utilizados no desenvolvimento de novos instrumentos de medida. Tal procedimento permite a validação de uma relação hipotética entre um constructo e os seus indicadores (os itens da escala).

Assim, recorreu-se à análise factorial confirmatória da ERAPE, cuja representação pictográfica é apresentada na figura 1, e submeteu-se este modelo unifactorial à análise factorial confirmatória pelo método robusto através da utilização do programa EQS (versão 6.1).

FIGURA 1. Representação pictográfica do modelo unifactorial da ERAPE



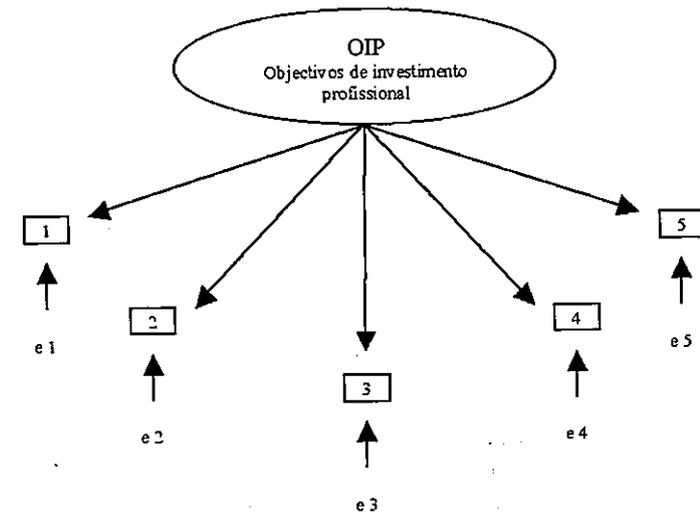
No procedimento da análise factorial confirmatória vários são os indicadores disponíveis para a apresentação dos resultados sendo que as nossas opções basearam-se nas orientações fornecidas por Hu e Bentler (1999) e por Byrne, Stewart e Lee (2004). Posto isto, o modelo unifactorial da ERAPE revelou um valor de Satorra-Bentler χ^2 (14) de 63.57 ($p < .000$). Dado o tamanho amostral ser elevado, não é de estranhar que o valor de χ^2 seja significativo (Maia, 1996). Ao analisarmos outras estatísticas de ajustamento do modelo (CFI, *Comparative Fit Index* = .940; RMSEA, *root mean square error of approximation* = .076, com um intervalo de confiança entre .058 e .095; SRMR, *standard root mean squared residual* = .04) verificamos que a ERAPE apresentou índices de ajustamento satisfatórios.

Quanto à escala de Objectivos de Investimento Profissional (OIP), uma verificação prévia da distribuição das respostas em cada um dos itens permitiu a constatação de que não há uma excessiva concentração de respostas em nenhuma das opções dos seus itens.

Posteriormente calculamos o índice de alfa de Cronbach para a OIP, sendo este valor de .86, o que é indicador de uma boa consistência interna desta escala.

A representação pictográfica do modelo unifactorial da OIP é apresentada na figura 2 e submeteu-se este modelo à análise factorial confirmatória pelo método robusto através da utilização do programa EQS (versão 6.1).

FIGURA 2. Representação pictográfica do modelo unifactorial da OIP



O modelo inicial (modelo 1) apresentou índices de ajustamento com valores pouco satisfatórios (CFI = .862; RMSEA = .186, com um intervalo de confiança entre .157 e .216). Através da análise das propostas de especificação do Modelo fornecidas pelo *Lagrange Multiplier Test*³, e tendo em atenção as recomendações de MacCallum (1986) no que concerne este procedimento, optamos por libertar um parâmetro. Mais precisamente, permitimos a estimação da covariância erro entre dois itens (itens 4 e 5). As estatísticas de ajustamento do modelo inicial (modelo 1) e do modelo reespecificado (modelo 2) encontram-se no quadro 1.

QUADRO I. Análise factorial confirmatória da OIP

	S-B χ^2	GL	CFI	RMSEA (IC 90%)	SRMR
Modelo 1 (M1)	113.10	5	.862	.186 (.157-.216)	.07
Modelo 2 = M1 + cov (e4, e5)	7.65	4	.995	.038 (.000-.079)	.02

NOTA: S-B χ^2 = Satorra-Bentler χ^2 ; GL = graus de liberdade; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA (IC 90%) = root mean square error of approximation e respectivo intervalo de confiança; SRMR = standard root mean squared residual.

O modelo reespecificado (modelo 2) apresentou índices de ajustamento mais satisfatórios (CFI = .995; RMSEA = .038, com um intervalo de confiança entre .000 e .079; SRMR = .02). Segundo Gerbing e Anderson (1984), a utilização da correlação entre os erros não deverá ser feita de modo acrítico, isto é, tal procedimento requer uma justificação e reflexão por parte do investigador. Dado que os itens 4 e 5 apresentam semelhanças do ponto de vista semântico (item 4 "Concentrar grande parte da minha energia na vida profissional" e item 5 "Investir bastante na minha carreira profissional"), a correlação entre os erros destes itens parece-nos ser justificável. De facto, a coincidência em partes do conteúdo entre pares de itens faz com que seja comum verificar-se alguma variância partilhada, para além daquela que é atribuída ao factor (Floyd & Widaman, 1995). Além disso, a escala apresenta uma estrutura unifactorial, sendo que é não é rara a existência de correlações entre os erros nos indicadores pertencentes a um factor latente comum (Byrne, 1991; 1994).

Discussão

Embora a validação de qualquer instrumento possa ser considerado um empreendimento nunca acabado, os resultados evidenciados neste estudo parecem apoiar o carácter promissor destes instrumentos para a avaliação de duas variáveis auto-referentes sócio-cognitivas no âmbito da transição dos diplomados do Ensino Superior para o Mundo do Trabalho: as expectativas de resultado face a actividades de procura de emprego e os objectivos de investimento profissional. Considerando o papel auto-regulatório do comportamento das expectativas de resultados poderemos antecipar que os finalistas do ensino superior que apresentem baixas expectativas quanto às actividades de procura de emprego irão, provavelmente, exibir essas actividades em menor escala, quando comparado com outros cujas expectativas de resultado sejam mais elevadas. Por sua vez, o nível de expectativas de resultados poderá vir a influenciar o processo de transição para o trabalho.

Por outro lado, os objectivos de investimento profissional poderão também desempenhar um papel importante nesta transição uma vez que um nível mais elevado de objectivos de investimento profissional poderá ter como consequência um maior envolvimento no processo de transição para o trabalho.

Por fim, salientamos a necessidade da realização de estudos futuros de forma a avaliar se as estruturas factoriais encontradas no presente estudo são consistentes junto de outras amostras.

Notas:

¹ O investimento enquadra-se numa relação afectivo-emocional com os aspectos do mundo que "empurram" o sujeito para a acção.

² Os sujeitos pertencem às seguintes licenciaturas: Ciências e Tecnologias da Documentação e da Informação; Contabilidade e Administração; Design Gráfico e Publicidade; Engenharia Mecânica; Engenharia da Produção e Recursos Humanos.

³ Este teste é fornecido pelo programa EQS e informa o investigador acerca dos parâmetros fixos que, se forem libertados, irão melhorar o ajustamento do modelo de forma significativa.

Referências

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp.307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Betz, N. E. & Hackett (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 3-11.
- Byrne, B. M. (1991). The Maslach Burnout Inventory: validating factorial structure and invariance across intermediate, secondary, and university educators. *Multivariate Behavioral Research*, 26, 583-605.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, application and programming*. London: Sage publications.
- Byrne, B.M., Steward, S. M. & Lee, P. W. H. (2004). Validating the Beck Depression Inventory – II for Hong Kong community adolescents. *International Journal of Testing*, 4, 199-216.
- Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Clark, L. A. & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Floyd, F. J. & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7, 286-299.
- Gerbing, D. W. & Anderson, J.C. (1984). On the meaning of within-factor correlated measurement errors. *Journal of Consumer Research*, 11, 572-580.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and comprise: A development theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology* (Monograph), 28.
- Gottfredson, L. S. (1996). *Gottfredson's theory of circumscription and compromise*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Krueger, R. A. (1998). *Analyzing and reporting focus group results*. California: Sage publications.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12-35.
- 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, 79-122.
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (1996). A social cognitive framework for studying career choice and transition to work. *Journal of Vocational Education Research*, 21(4), 3-31.
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47, 297-311.
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (2004). Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Evaluar*, 4, 1-22.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57 (9), 705-717.
- MacCallum, R. (1986). Specification searches in covariance structure modeling. *Psychological Bulletin*, 100, 107-120.
- MacCallum, R. C. & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review Psychology*, 51, 201-226.
- Maia, J. A. R. (1996). Um discurso metodológico em torno da validade de constructo: Posições de um lisrelita. In L. S. Almeida, S. Araújo, M. S. Gonçalves, C. Machado & M. R. Simões (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (Vol. IV, pp. 43-59). Braga: APPORT.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. California: Sage Publications.
- Phillips, S. D., Blustein, D. L., Jobin-Davis, K. & White, S. F. (2002). Preparation for the school-to-work transition: the views of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 202-216.
- Vieira, D. (2004). *A transição do ensino superior para o mundo do trabalho: A auto-eficácia, o apoio social e a adaptabilidade vocacional*. Projecto de Dissertação de Doutoramento em Psicologia na área de especialização: Orientação e Desenvolvimento Vocacional. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2004). *Transição para o mundo profissional: Vivências e expectativas de finalistas do ensino superior*. Comunicação apresentada no II Congresso Hispano-Português de Psicologia. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade Lisboa.
- Walsh, W. B. & Betz, N. E. (1995). *Tests and Assessment* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.