

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**Percepção da Empregabilidade de Estudantes de Pós-Graduação *Lato*
Sensu: Variáveis Individuais e do Contexto mediada pela Autoeficácia**

ANDRESA CRISTINA BRASCERO DE SOUZA

Ribeirão Preto
2022

**Percepção da Empregabilidade de Estudantes de Pós-Graduação *Lato*
Sensu: Variáveis Individuais e do Contexto mediada pela Autoeficácia**

ANDRESA CRISTINA BRASCERO DE SOUZA

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo, como parte das
exigências para obtenção do título de Doutora em
Ciências.

Área de Concentração: Psicologia em Saúde e
Desenvolvimento.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Thaís Zerbini.

Ribeirão Preto
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Souza, Andresa Cristina Brascero de

Ribeirão Preto, 2022.

274 p.: il.; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Zerbini, Thaís.

1. Educação Superior. 2. Características Sociodemográficas e Funcionais. 3. Suporte à Aprendizagem. 4. Autoeficácia. 5. Empregabilidade.

Nome: Souza, Andresa Cristina Brascero de
Título: Percepção da Empregabilidade de Estudantes de Pós-Graduação Lato Sensu: Variáveis Individuais e do Contexto mediada pela Autoeficácia.

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Aprovada em 10 de Outubro de 2022.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Thaís Zerbini - Presidente da Comissão Julgadora

Instituição: Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, Brasil.

Profa. Dra. Gardênia Abbad da Silva

Instituição: Universidade de Brasília, DF, Brasil.

Profa. Dra. Fabiana Maris Versuti

Instituição: Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, Brasil.

Prof. Dr. Hugo Ferrari Cardoso

Instituição: Universidade do Estado de São Paulo, SP, Brasil.

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço a Deus, que em sua infinita bondade me permitiu chegar até aqui.

Foi um longo caminho, são tantas pessoas queridas que me acompanharam durante esta trajetória que temo em falhar ao nomear cada uma.

De maneira geral agradeço ao Programa de Pós-graduação onde estive inserida, tantos professores fizeram parte deste momento, cada disciplina foi fundamental para o meu crescimento enquanto cientista.

Aos amigos do LabPOT, lugar que tem meu coração, em especial à professora Marina Greggi Sticca sempre tão elegante em suas colocações.

Algumas amigas que surgiram durante o doutorado seguirão outras jornadas, Raíssa e Cristiane, amigas e parceiras de pesquisa, sempre tão colaborativas e gentis, compartilhando tantos aprendizados.

À professora e orientadora querida, Thaís Zerbini. Quanto aprendizado! Não consigo dimensionar o quão importante foram os conselhos, o apoio e a mentoria durante esta caminhada. Quantas horas ao telefone, orientações presenciais e remotas. Lágrimas, risos, investimento para vida e o que fica é minha eterna gratidão, afinal, foram cinco anos de convivência e que venham tantos outros.

Minha amiga de jornada, Diná Freschi que me apoiou em tantos momentos difíceis, seus conselhos e cuidado foram imprescindíveis.

Minha família, pelo apoio, pelo estímulo, às vezes de longe, mas sempre se fizeram presente demonstrando carinho e suporte.

Foi muito desafiador, mas o suporte de cada um me fez chegar até aqui. Muito, muito obrigada!

Sumário

Lista de Figuras	ix
Lista de Tabelas.....	xi
Resumo.....	xiv
Abstract	15
Apresentação	16
Capítulo 1. Educação Superior - Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	24
Capítulo 2. Treinamento, Desenvolvimento e Educação	34
1.1 Modelos de Avaliação de Treinamento.....	38
1.2 Modelo de Investigação e Hipóteses	46
Capítulo 3. Revisão de Literatura: Variáveis de Interesse	48
3.1 Descrição do Percuro Metodológico	48
3.2 Variável de Contexto: Suporte à Aprendizagem.....	50
3.3 Características da Clientela: Sociodemográficas e Funcionais e Autoeficácia.....	53
3.3.1 Variáveis Sociodemográficas e Funcionais.....	55
3.3.2 Autoeficácia.....	58
3.4. Empregabilidade: Variável Critério	63
Capítulo 4. Método	69
4.1 Objetivos	69
4.1.1 Objetivo Geral	69
4.2 Características da Amostra.....	70
4.2.1 Características das IES e Cursos-alvo	73
4.3 Instrumentos de Medida.....	78
4.4 Procedimentos de Coleta de Dados	81
4.4.1 Construção do Perfil nas Redes Sociais	82
4.4.2 Início da Coleta de Dados	84
4.4.3 Construção do Arquivo de Dados	88
4.4.4 Aspectos Éticos	89
4.5 Procedimentos de Análise de Dados	90
Capítulo 5. Resultados e Discussão	92
5.1 Adaptação dos Instrumentos de Medida	92
5.1.1 Adaptação do Instrumentos de Medida – Escala de Suporte à Aprendizagem ...	92

5.1.2 Adaptação do Instrumento de Medida – Escala de Autopercepção da Empregabilidade.....	96
5.2 Construção do Instrumento de Medida –Autoeficácia.....	97
5.3 Análise Semântica e por Juízes	110
5.4 Procedimentos de Análise de Dados	111
5.4.1 Análises Descritivas	112
5.5 Análises Fatoriais Exploratórias	118
5.5.1 Evidências de Validade – Escala de Suporte à Aprendizagem	120
5.5.2 Evidências de Validade – Autoeficácia para Cursos de Especialização	130
5.5.3 Evidências de Validade – Autopercepção da Empregabilidade.....	139
5.6 Análises Fatoriais Confirmatórias.....	145
5.6.1 Evidências de Validade –Escala de Suporte à Aprendizagem	146
5.6.2 Evidências de Validade - Escala de Autoeficácia	149
5.6.3 Evidências de Validade - Escala de Autopercepção da Empregabilidade	151
5.7 Análises de Diferenças de Grupos Teste <i>t</i> e ANOVA	153
5.8 Modelagem por Equações Estruturais.....	166
5.9 Análises de Mediação para Autoeficácia	173
5.10 Teste de Hipóteses.....	183
Capítulo 6. Conclusões	184
6.1 Implicações Teórico- Metodológicas	196
6.2 Implicações Empíricas	199
6.3 Implicações Práticas.....	201
6.4 Limitações	202
6.5 Pesquisas Futuras e Agenda de Pesquisa	203
Referências Bibliográficas	207
APÊNDICES	230
Apêndice A – Caracterização dos Participantes da Amostra.....	230
Apêndice B – Escala de Suporte à Aprendizagem em Contexto Universitário (ESA)...	231
Apêndice C – Escala de Autoeficácia para Cursos de Especialização (AECE).	233
Apêndice D – Escala de Autopercepção de Empregabilidade (EAE).....	234
Apêndice E – Perfil Sociodemográfico	235
Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	238
ANEXOS	239
Anexo A – Resultados de Pesquisas – Suporte à Aprendizagem	239

Anexo B - Resultados de Pesquisas – Variáveis Sociodemográficas.....	243
Anexo C – Resultados de Pesquisas – Autoeficácia na Educação.....	246
Anexo D – Resultados Pesquisas - Autoeficácia	247
Anexo E – Resultados pesquisas Empregabilidade.....	252
Anexo F - Divulgação de pesquisa científica aos alunos de Ensino Superior	254
Anexo G - Figuras ilustrativas da Pesquisa no Facebook	255
Anexo H - Figuras ilustrativas da Pesquisa no Facebook	256
Anexo I - Figuras ilustrativas da pesquisa no <i>site</i>	257
Anexo J – TCLE	258
Anexo K – Página de Agradecimento.....	259
Anexo L – Perfil Sociodemográfico	260

Lista de Figuras

Figura 1	Estrutura Geral do Desenvolvimento do Texto.....	23
Figura 2	Conceitos e Ações Educacionais.....	36
Figura 3	Sistema TD&E.....	37
Figura 4	Modelo de Avaliação Integrado e Somativo – MAIS	42
Figura 5	Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT.....	43
Figura 6	Modelo de avaliação e efetividade de treinamento (IMTEE).....	43
Figura 7	Modelo Avaliação Sistêmico.....	44
Figura 8	Modelo de Bhatti e Kaur (2010).....	45
Figura 9	Modelo de Investigação.....	46
Figura 10	Características da Clientela.....	54
Figura 11	Representação do Mercado de Trabalho.....	71
Figura 12	Procedimento de Coleta de Dados.....	82
Figura 13	Postagem de Divulgação da Pesquisa.....	83
Figura 14	Divulgação da Pesquisa em Números Absolutos.....	85
Figura 15	Divulgação no Facebook.	86
Figura 16	Divulgação no LinkedIn.	87
Figura 17	Amostra em relação à modalidade do curso.....	89
Figura 18	<i>Scree Plot</i> Suporte à Aprendizagem.....	124
Figura 19	<i>Scree Plot</i> Autoeficácia para Cursos de Especialização.....	133
Figura 20	<i>Scree Plot</i> Autopercepção da Empregabilidade.....	140
Figura 21	Modelo de Equação Estrutural de Suporte à Aprendizagem.....	148
Figura 22	Modelo de Equação Estrutural de Autoeficácia para Cursos de Especialização.....	150
Figura 23	Modelo de Equação Estrutural de Autopercepção da Empregabilidade..	152
Figura 24	Relação Direta entre as VIs e VDs.....	167
Figura 25	Modelo Empírico.....	168
Figura 26	Modelo Empírico Carga Horária.....	170
Figura 27	Modelo Empírico Renda Familiar.....	171
Figura 28	Modelo Estrutural Principal Fonte de Renda.....	172
Figura 29	Modelo de mediação simples entre AE, SIA e AQ.	176

Figura 30	Modelo de mediação simples entre AE, SIA e MA.	177
Figura 31	Modelo de mediação simples entre AE, SPA e AQ.	178
Figura 32	Modelo de mediação simples entre AE, SPA e MA	179
Figura 33	Modelo Completo de Mediação Simples entre Suporte à Aprendizagem e Auto percepção de Empregabilidade.	180
Figura 34	Escalas de Autoeficácia Validadas.....	188
Figura 35	Perfil de Facebook.....	255
Figura 36	Página de análise das informações A.....	255
Figura 37	Página de análise das informações B.....	256
Figura 38	Solicitação de participação em grupos e comunidades do Facebook.....	256
Figura 39	Página do site da pesquisa.....	257
Figura 40	TCLE A.....	258
Figura 41	TCLE B.....	258
Figura 42	Agradecimento.....	259
Figura 43	Questionário sociodemográfico.....	260
Figura 44	Correlação entre todas as variáveis sociodemográficas e variáveis latentes.....	266

Lista de Tabelas

Tabela 1	Características dos Cursos de Pós-graduação.....	26
Tabela 2	Número de Instituições que Ofertam Pós-Graduação Lato Sensu.....	29
Tabela 3	Número de Alunos Matriculados em Cursos de PGLS.....	29
Tabela 4	Modelos de Avaliação de Treinamento do Modelo de Kirkpatrick.....	49
Tabela 5	Controle de Buscas da Revisão de Literatura.....	50
Tabela 6	Principais Diferenças entre Autoconceito e Autoeficácia.....	59
Tabela 7	Caracterização da Amostra de Estudantes.....	72
Tabela 8	Instituições de Ensino Superior Mais Frequentes.....	73
Tabela 9	Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu.....	75
Tabela 10	Formato de Avaliação Final.....	76
Tabela 11	Resumo das Informações Sobre os Instrumentos Validados em Pesquisas Anteriores.....	79
Tabela 12	Arquivo de Dados.....	88
Tabela 13	Adaptação da Escala de Suporte à Aprendizagem.....	94
Tabela 14	Validação semântica e por juízes da Escala Autoeficácia adaptada por Fidelis (2019)	98
Tabela 15	Adaptação a partir da EAG (Meneses & Abbad, 2010) e Fidelis (2019).	100
Tabela 16	Adaptação do instrumento Escala de Autoeficácia.....	101
Tabela 17	EAG, EAFS comparada à EEA, itens e cargas fatoriais.....	104
Tabela 18	Resumo das Informações sobre os Instrumentos Pesquisados.....	107
Tabela 19	Resultados descritivos de “ESA em Contexto Universitário”	112
Tabela 20	Resultados Descritivos do Instrumento “AECE”	115
Tabela 21	Resultados Descritivos do Instrumento “EAE”	117
Tabela 22	Matriz de Correlação Policórica da ESA.....	122
Tabela 23	Resultados da Análise Paralela.....	123
Tabela 24	Valores Próprios Empíricos e Aleatórios da ESA.....	125
Tabela 25	Indicadores de Unidimensionalidade da Escala ESA.....	125
Tabela 26	Estrutura Empírica da Escala de Suporte à Aprendizagem.....	126
Tabela 27	Resumo dos Índices de Ajuste do Modelo das Escalas.....	128
Tabela 28	Indicadores de Ajuste do Modelo Empírico de ESA.....	129
Tabela 29	Matriz de Correlação Policórica do Instrumento de Medida AECE.....	132

Tabela 30	Valores Próprios Empíricos e Aleatórios da AECE.....	134
Tabela 31	Resultados da Análise Paralela.	134
Tabela 32	Indicadores de Unidimensionalidade da AECE.....	135
Tabela 33	Estrutura Empírica da Escala de Autoeficácia para Cursos de Especialização.....	136
Tabela 34	Indicadores de Ajuste para os Modelos Empíricos de AECE.....	138
Tabela 35	Matriz de Correlação Policórica da EAE.....	139
Tabela 36	Valores Próprios Empíricos e Aleatórios da EAE.....	140
Tabela 37	Resultados da Análise Paralela.....	141
Tabela 38	Indicadores de Unidimensionalidade.....	141
Tabela 39	Estrutura Empírica da Escala de Autopercepção da Empregabilidade....	142
Tabela 40	Indicadores de Ajuste para o Modelo Empírico da EAE.....	144
Tabela 41	Resumo dos Modelos Empíricos Analisados na AFE.....	145
Tabela 42	Indicadores de Ajuste para o Modelo Empírico e Re-especificados da ESA.....	147
Tabela 43	Indicadores de Ajuste para o Modelo e Re-especificados do Instrumento de Medida AECE.....	149
Tabela 44	Indicadores de Ajuste para o Modelo Empíricos e Re-especificados da EAE.....	151
Tabela 45	Resumo dos Índices de Ajuste das Escalas Obtidas pela MEE.....	152
Tabela 46	Resumo das Informações dos Instrumentos de Medida.....	153
Tabela 47	Teste de Diferença entre Médias (Teste t) Fonte de Renda.....	154
Tabela 48	Teste de Diferença entre Médias (Teste t) Situação no Mercado de Trabalho.	155
Tabela 49	Teste de Diferença entre Médias (Teste t) Graduação.....	156
Tabela 50	Teste de Diferença entre Médias (Teste t) Conclusão de mais de uma PGLS.....	156
Tabela 51	Teste de Diferença entre Médias (Teste t) Enquadramento de PGLS.....	157
Tabela 52	Teste de Diferença entre Médias (Teste t) Rotina na Pandemia.....	158
Tabela 53	Teste de Diferença entre Médias (ANOVA) Renda Familiar.....	159
Tabela 54	Teste Post-Hoc de Games-Howell com Bootstrapping	160
Tabela 55	Teste de Diferença entre Médias (ANOVA) Carga Horária de Trabalho.....	160

Tabela 56	Teste Post-Hoc de Games-Howell com Bootstrapping	161
Tabela 57	Teste de Diferença entre Médias (ANOVA) Tempo de Formação.....	162
Tabela 58	Teste Post-Hoc de Games-Howell com Bootstrapping.....	163
Tabela 59	Teste de Diferença entre Médias (ANOVA) Trabalho Durante a Pandemia.....	163
Tabela 60	Resumo das Informações Testes de Diferenças de Médias entre Grupos.....	164
Tabela 61	Matriz de Correlação de Pearson.....	166
Tabela 62	Indicadores de Ajuste para o Modelo de MEE.....	167
Tabela 63	Indicadores de Ajuste para o Modelo Estrutural com Mediação AE.....	168
Tabela 64	Indicadores de Ajuste para o Modelo Estrutural com Carga Horária.....	169
Tabela 65	Indicadores de Ajuste para o Modelo Estrutural com Renda Familiar....	170
Tabela 66	Indicadores de Ajuste para o Modelo Estrutural com Principal Fonte de Renda.....	171
Tabela 67	Tabela Comparativa dos Modelos Estruturais.....	173
Tabela 68	Relação de Linearidade entre os Fatores de Suporte à Aprendizagem e Autopercepção do Emprego.....	175
Tabela 69	Regressão Múltipla de Suporte Institucional à Aprendizagem e Suporte de Pares à Aprendizagem sobre Manutenção do Emprego.....	175
Tabela 70	Regressão simples de Suporte Institucional à Aprendizagem e Suporte de Pares à Aprendizagem sobre Aquisição do Emprego.....	175
Tabela 71	Resultados do Modelo de Mediação entre AE, SIA e AQ.....	176
Tabela 72	Resultados do Modelo de Mediação entre SIA, AE e MA.....	177
Tabela 73	Resultados do Modelo de Mediação SPA, AE e AQ.....	178
Tabela 74	Resultados do Modelo de Mediação SPA, AE e MA.....	179
Tabela 75	Resultados do Modelo Completo de Mediação.....	180
Tabela 76	Resultados de Mediação Simples de Autoeficácia e a Variável Critério Manutenção do Emprego.....	181
Tabela 77	Resultados de Mediação Simples de Autoeficácia e a Variável Critério Aquisição do Emprego.....	182
Tabela 78	Resumos da Principais Informações sobre a Mediação da Autoeficácia.	183

Resumo

Souza, A. C. B. Percepção da Empregabilidade de Estudantes de Pós-Graduação *Lato Sensu*: Variáveis Individuais e do Contexto mediada pela Autoeficácia. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2022).

A ciência de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) considera fundamental a existência de ações educacionais sistematizadas para os contextos corporativos, instituições de ensino e de ambientes de trabalho diversos. Tais ações propiciam oportunidades de aprendizagem para os indivíduos, aumentando as chances da ocorrência dos processos de aquisição, retenção, generalização e transferência de aprendizagem. A presente tese se insere no contexto de instituições de ensino superior (IES) e objetiva analisar a influência de Características Individuais Sociodemográficas e Funcionais (gênero, idade, região, condição socioeconômica, profissão) e de contexto (Suporte à Aprendizagem) na Autopercepção da Empregabilidade dos estudantes de programas de Pós-Graduação *Lato Sensu* (PGLS), mediada por Autoeficácia. Os cursos de PGLS devem suprir lacunas de competências e qualificar os estudantes para o mercado de trabalho. Contudo, têm apresentado baixa qualidade de ensino nas últimas décadas. Deste modo, o campo de estudos em TD&E oferece subsídios para avaliar de forma eficaz tais ações educacionais. Logo, identificar características explicativas individuais e situacionais, auxiliam no desenvolvimento de ferramentas que buscam garantir o processo de aprendizagem. Participaram do estudo, 330 estudantes de cursos de PGLS, da modalidade presencial e do ensino remoto emergencial (ERE). A coleta de dados foi realizada de forma remota pelas redes sociais Facebook, LinkedIn, Whatsapp e via *e-mail*, por meio de questionários digitalizados disponibilizados pela *internet*. Foram realizadas as análises descritivas e exploratórias dos dados, modelagem de equações estruturais, e confiabilidade composta para a verificação de evidências de validade dos instrumentos de medida. As análises estatísticas foram realizadas por meio dos softwares SPSS (versão 25.0), FACTOR Analysis (16.2.0) e JAMOVI (2.3.2). Foram confirmadas as evidências de validade para os instrumentos de medida, os quais apresentaram bons índices de ajuste e confiabilidade, além de serem válidos para o contexto universitário. Os principais resultados comprovam o poder explicativo de Suporte à Aprendizagem mediado por Autoeficácia na Autopercepção da Empregabilidade. Os estudantes com níveis mais altos de Autoeficácia têm maior percepção de Suporte à Aprendizagem e Autopercepção da Empregabilidade. As variáveis Sociodemográficas não foram preditoras de Autopercepção da Empregabilidade. A variável Funcional “Renda Familiar” prediz Autopercepção da Empregabilidade. Os principais resultados oferecem importantes subsídios para a área de avaliação das ações educacionais e as discussões sobre as implicações teóricas, metodológicas, empíricas e práticas enfatizam a relevância da avaliação dos PGLS, pois os cursos de PGLS cumprem uma função social fundamental nos efeitos de formação e qualificação para o mercado de trabalho.

Palavras-Chave: Características Individuais; Autoeficácia; Suporte à Aprendizagem; Pós-Graduação *Lato Sensu*; Empregabilidade

Abstract

Souza, A. C. B. Perception of Employability of Graduate Specialization Courses Students (*Lato Sensu*): Individual and Context Variables mediated by Self-Efficacy. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2022).

The Science of Training and Development (T&D) considers fundamental the systematized educational actions for corporate contexts, educational institutions and diverse work environments. Actions provide learning opportunities for students, increasing the chances of learning processes, generalization, and transfer of learning. This thesis is about context of higher education institutions (HEIs) and analyzed the influence of Sociodemographic and Functional Individual Characteristics (gender, age, region, socioeconomic status, profession) and context (Support to Learning) on the Self-Perception of Employability of students of graduate specialization courses programs, mediated by Self-efficacy. Graduate specialization courses must fill skills gaps and provided qualify apprentices for the job market. However, we have presented low quality of education in recent decades. In this way, the field of studies in TD&E offers such actions to evaluate in an effective educational way. Therefore, identify individual and situational characteristics in the development of tools that seek to guarantee the learning process. The samples were 330 students from Specialization Courses, participated in the study, face-to-face teaching and emergency remote teaching (ERT). Data were collected through Facebook and LinkedIn, and e-mail, through questionnaires digitized on the internet. Analyzes of the data descriptive and exploratory, structural equation modeling, and composite reliability were performed to verify evidence of validity of the measurement instruments. Statistical analyzes were performed using SPSS (version 25.0), FACTOR Analysis (16.2.0) and JAMOVI (2.3.2) software. Validity evidence for the measurement instruments was confirmed, showed good fit and reliability indices, in addition to being valid for the university context. The main results prove the explanatory power of Learning to Support mediated by Self-Efficacy and Self-Perception of Employability. Higher levels students show Self-Efficacy have a greater perception of Learning to Support and Self-Perception of Employability. Sociodemographic variables were not predictors of Self-Perception of Employability. The Functional variable “Family Income” predicts Self-Perception of Employability. The main results offer relevant subsidies for the area of evaluation of educational actions. Discussions about the theoretical, methodological, empirical, and practical implications emphasize the importance of evaluating the Graduate Specialization courses, as they fulfill a fundamental social function in the effects of training and qualification for the labor market.

Keywords: Individuals Characteristics, Characteristics, Self-efficacy, Support To Learning, Graduate Specialization Courses, Self-Perception of Employability.

Apresentação

A centralidade do trabalho e a complexidade da sua relação com a sociedade é inegável. Diferentes contextos de trabalho e educação manifestam preocupação com a formação e a qualificação de profissionais. Os cursos de graduação têm como objetivo a formação de profissionais no desenvolvimento de competências técnicas, acadêmicas e socioemocionais no sentido de preparar os indivíduos para o trabalho. Já a Pós-graduação *lato sensu* (PGLS), conforme Art. 1º da Portaria CNE/CES nº 146/2018 estabelece que os cursos de PGLS oferecem especialização e aperfeiçoamento aos graduados, em continuidade à formação, com vistas a atender as demandas do mercado de trabalho complementando a formação de nível superior para atualização, incorporação de competências laborais técnicas e desenvolvimento de novos perfis profissionais (Ministério da Educação, 2018). A partir da década de noventa, a conclusão da graduação não era mais suficiente para que o indivíduo aumentasse suas chances de inserção no mercado de trabalho, exigência que ocasionou o aumento por qualificação profissional, e, conseqüentemente, aumentou a oferta de cursos de pós-graduação, principalmente na especialização - PGLS (Torres, 2017). Também, em meados da década de noventa surge o termo Empregabilidade, momento em que houve uma crise mundial no mercado de trabalho com a diminuição do número de empregos formais e aumento dos níveis de desemprego e de trabalho informal (Chiavenato, 1999; Helal & Rocha, 2011; Vargas et al., 2018).

No Brasil, cerca de 16% da população cursou o ensino superior (PNAD, 2020). O baixo índice quando comparado com os países de primeiro mundo evidencia a dificuldade e a falta de investimento na educação e no desenvolvimento tecnológico do país. Nos Estados Unidos da América (EUA), por exemplo, o índice de concluintes do ensino superior é de 49% (OCDE, 2020). Em 2021, aproximadamente 1,3 milhão de alunos estavam matriculados em cursos de

PGLS e o número de cursos ativos era de 173 mil (SEMESP, 2021). A diferença existente no percentual apontado demonstra o qual relevante são as pesquisas realizadas no âmbito da educação, principalmente no ensino superior. Não há dúvidas de que é necessário que a educação seja alvo de investimento, pois, o desenvolvimento científico e tecnológico de um país depende exclusivamente da qualidade da formação populacional (Fonseca & Fonseca; 2016; Saviane, 2018). Para além da investigação sobre a natureza, estrutura e oferta dos cursos de PGLS faz-se necessário discutir a qualidade dos cursos que são ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e se, realmente, proporcionam a capacitação necessária dos seus estudantes.

Os cursos de PGLS abrangidos pela Especialização, *Master Business Administration* (MBA) e Aprimoramento. Algumas questões importantes: até que ponto os cursos de PGLS cumprem sua função de capacitação profissional? Os cursos têm proporcionado aprendizagem voltada para o desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes (CHA) necessárias para inserção e atuação profissional de seus estudantes? O que leva os profissionais e os recém-formados a buscarem um curso de PGLS?

Estudantes que investem em cursos de PGLS ambicionam a inserção no mercado de trabalho, ascensão, redirecionamento de carreira ou formação complementar ao curso superior (Marino et al., 2019; Wood Jr. & Paula, 2004). De acordo com os dados apontados pelo SEMESP (2021), o pós-graduando atinge maiores índices de inserção no mercado de trabalho. O impacto no aumento na renda, também é um dos motivos mencionados por estudantes que optaram pela realização de um curso de PGLS (Karawejczyk, 2015; Lima et al., 2013). A literatura aponta a necessidade de indicadores globais que aprofundem a análise do impacto dos cursos no aumento da Empregabilidade (Bertero, 2007; Karawejczyk, 2015). Além da necessidade de avaliações da qualidade dos cursos, tal como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) conduz nos programas de Pós-

graduação *Stricto Sensu*. Um país como o Brasil, com dimensões continentais, necessita de regulamentações que atuem de maneira mais efetiva no controle e desenvolvimento de políticas educacionais dos PGLS (Fonseca, 2004; Fonseca & Fonseca, 2016; Saviani, 2018). Lembrando que apenas 16% da população nacional consegue ingressar no ensino superior, considerando a graduação e a pós-graduação, questiona-se a desigualdade social e a falta de oportunidade que acomete os mais desfavorecidos, visto que os estratos sociais mais baixos são a maioria da população.

O papel das Instituições de Ensino Superior (IES) é promover ações educacionais visando a Empregabilidade. De acordo com Aranha (2001) a Empregabilidade é a responsabilização do trabalhador pela Aquisição e Manutenção do Emprego. A Europa tem investido em ações voltadas para a educação contínua, discutindo programas de estudo que desenvolvam as competências transversais dos estudantes e aumentem a competitividade no mercado de trabalho do cidadão europeu (Neves, 2017; Vasconcelos et al., 2012). No cenário nacional, a comunidade científica discute a necessidade de regulamentações para conter a baixa qualidade dos cursos ofertados por espaços de reflexão a respeito da qualidade dos cursos PGLS, e as possibilidades de transformação do ensino (Bertero, 2007; Lima et al., 2013; Pilati, 2007; Saviani, 2018).

Os cursos de PGLS impactam a Empregabilidade, de acordo com o SEMESP (2021) 76,3% dos trabalhadores que concluíram um curso de PGLS estão inseridos no mercado de trabalho. Autores como Bertero (2007) e Karawejczyk (2015) apontam que é necessário cautela quanto as afirmações, devido à falta de avaliações mais efetivas. Os dados produzidos nesta tese, sugerem que os estudantes de PGLS, desta amostra, demonstraram níveis elevados de Autopercepção da Empregabilidade. Além da Empregabilidade é relevante apresentar as características individuais e contextuais que devem ser consideradas pelas IES no

aperfeiçoamento das estratégias de aprendizagem que promovam melhoria no desempenho (Coelho Junior & Mourão, 2011; Martins et al., 2019; Zerbini et al., no prelo).

As Características Individuais devem ser analisadas na fase de planejamento das ações educacionais, pois influenciam o resultado das ações educacionais e tem ação preditora na relação com resultados em longo prazo das ações em TD&E (Cheng & Ho, 2001; Gonçalves & Mourão, 2011; Meneses & Abbad, 2010). Considera-se relevante a presença da Autoeficácia na caracterização individual.

A Autoeficácia é um constructo definido por Bandura (1989, 2012) como a crença sobre a própria capacidade em realizar ações cuja interpretação de resultados que depende de realizações anteriores. Desta forma, entende-se que a Autoeficácia é gradual, específica ao domínio da tarefa e exige a elaboração das ações comportamentais, pensamentos e sentimentos. Considerando a especificidade do contexto estudado foi construído um instrumento de medida para avaliar a influência da Autoeficácia em cursos de PGLS.

A Autoeficácia impacta no sucesso das ações educacionais e nos seus resultados, influenciam o grau de aquisição de habilidades e retenção em situações de aprendizagem (Meneses & Abbad, 2012). Neste estudo, a Autoeficácia mediou a relação entre Suporte à Aprendizagem e Autopercepção da Empregabilidade. Assim, o indivíduo que possui um julgamento positivo da própria capacidade sobre as ações educacionais, obtêm resultados mais efetivos na aprendizagem, no desempenho e na transferência (Bandura, 1977; 1989; 2012; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011a; Macías & Jácquez, 2015; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Tannenbaum & Yukl, 1992).

A área de Treinamento, Desenvolvimento e Educação de Pessoas (TD&E) tem investigado a relação deste constructo com resultados em longo prazo, e os estudos apontam que a Autoeficácia é preditora de desempenho, e potencial antecedente da efetividade de treinamento proporcionando resultados de aprendizagem (Abbad & Mourão 2012; Gonçalves

& Mourão, 2011; Martins & Zerbini, 2015). Além disso, relaciona-se positivamente com a complexidade da tarefa (Becerra-González & Reidl Martínez, 2015; Ford et al., 1992), e demonstra relação positiva entre a escolaridade e impacto no treinamento (Ford et al., 1992; Tziner et., 2007), demonstrando que estudantes com níveis mais altos de escolaridade têm maior percepção da Autoeficácia. O contexto educacional é uma área do conhecimento significativa na produção de pesquisas sobre Autoeficácia (DeRue & Wellman, 2009; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011a, 2011b; Loricchio & Leite, 2012; Soares et al., 2014) que investiga as relações da Autoeficácia para resultados da aprendizagem.

O processo de aprendizagem está relacionado com as características do contexto, deste modo, o conceito representativo para esta relação é o Suporte à Aprendizagem. Definido por Coelho Júnior & Borges-Andrade (2015) como o apoio percebido pelo indivíduo no processo de aplicação de CHA no ambiente de trabalho. Estudos apontam que a remoção das restrições situacionais promove o aumento na transferência de aprendizagem de novos CHA (Abbad et al., 2006b; Andrade et al., 2022; Cheng & Ho, 2001; Martins et al., 2019). Modelos empíricos são sugeridos pela literatura, a fim de testar as relações entre Suporte à Aprendizagem e a transferência de CHA para o desempenho no trabalho (Coelho Júnior & Mourão, 2011).

A modalidade presencial ainda é a mais procurada pelos estudantes em IES. Cerca de 64% dos estudantes de ensino superior (SEMESP, 2021) optam por esta modalidade. Vale ressaltar que o uso de tecnologias digitais foi intensificado durante e após a pandemia da COVID-19, iniciada no final de 2019. A crise sanitária provocou a adoção de medidas de distanciamento social (MDS). Tais medidas provocaram uma série de desafios, como, por exemplo, o ensino remoto emergencial (ERE) (Zerbini & Zerbini, 2020). O estudo de Kniffin et al. (2020) apontou que a tecnologia digital era utilizada em diversos contextos, entretanto, houve uma aceleração e diversas atividades laborais cotidianas migraram da modalidade presencial para a remota.

Este estudo foi conduzido durante o período pandêmico e devido a migração das atividades presenciais para o ERE, ampliou-se o escopo da coleta de dados, a fim de abranger esta modalidade. O ERE se difere da educação a distância (EaD), em função deste último requerer planejamento e metodologia apropriados para que a aprendizagem ofertada seja efetiva (Martins et al., 2019). Por sua vez, o ERE foi uma alternativa encontrada pelo sistema educacional para suprir a necessidade de continuação das atividades educacionais mediadas pelo uso das tecnologias digitais por ocasião da proibição de aulas presenciais (Souza et al., no prelo).

Os cursos de PGLS propiciam a aprendizagem de CHA e sua transferência para o ambiente de trabalho. Sendo assim, capacitar indivíduos na realização de tarefas específicas exigidas pelo mercado de trabalho, aumentam a probabilidade de melhoria no desempenho das funções laborais.

Nesse sentido, a presente tese pretende explorar a influência de Características Individuais Sociodemográficas e Funcionais (gênero, idade, região, condição socioeconômica, profissão) e de contexto (Suporte à Aprendizagem) na Autopercepção da Empregabilidade dos estudantes de cursos de PGLS mediada por Autoeficácia.

Os **objetivos específicos** são:

- Construir e verificar evidências de validade da Escala de Autoeficácia Para Cursos de Especialização;
- Verificar evidências de validade na Escala de Suporte à Aprendizagem de Coelho Júnior e Borges-Andrade (2015) para o contexto universitário;
- Verificar evidências de validade da Escala de Autopercepção de Empregabilidade de Peixoto et al. (2015);
- Investigar o perfil da clientela de estudantes de PGLS;
- Investigar a percepção de Suporte à Aprendizagem oferecido pelas IES;

- Investigar o quanto os estudantes percebem a Autoeficácia.

O estudo está estruturado da seguinte forma: no Capítulo 1, apresenta-se uma breve revisão de literatura pertinente às temáticas de TD&E, com foco em educação e suas principais contribuições para o campo, a fim de evidenciar a evolução da área de pesquisa. O Capítulo 2 apresenta o contexto da pesquisa - cursos de PGLS -, suas principais características, evolução em relação as políticas públicas e o cenário em que se apresenta. O Capítulo 3 versa sobre o percurso metodológico, bem como resultados de pesquisa das variáveis que foram propostas neste estudo, e suas principais características e definições operacionais e constitutivas. Além de discutir sobre a variável critério – Autopercepção de Empregabilidade –, os conceitos que permeiam o construto, bem como, os instrumentos de medida existentes e resultados de pesquisa. O Capítulo 4 apresenta a metodologia a ser desenvolvida, incluindo: contexto e amostra, instrumentos de medida, procedimentos de coleta de dados, procedimentos éticos e procedimentos de análise de dados. O Capítulo 5 apresenta os resultados e discussões. E, por fim, o Capítulo 6 apresenta as conclusões, bem como, as implicações teórico-metodológicas, empíricas, práticas, as limitações e agenda de pesquisa da presente tese.

No intuito de facilitar o acompanhamento do texto, a Figura 1 é apresentada para ilustrar os capítulos e seções do presente estudo.

Figura 1

Estrutura Geral do Desenvolvimento do Texto.

Capítulo 1 - TD&E

- 1.1 Treinamento, Desenvolvimento e Educação

Capítulo 2 - Pós-graduação *Lato Sensu*

Capítulo 3 - Variáveis de interesse

- 3.1 Descrição do Percurso Metodológico
- 3.2 Variáveis de Contexto: Suporte à Aprendizagem
- 3.3 Variáveis da Clientela: Sociodemográficas e Funcionais e Autoeficácia
- 3.4 Empregabilidade: Variável Critério

Capítulo 4 - Características Metodológicas

- 4.1 Objetivos
- 4.2 Características das IES e Cursos-alvo
- 4.3 Características da Amostra
- 4.4 Instrumentos de Medida
- 4.5 Procedimentos de Coleta de Dados
- 4.6 Procedimentos de Análise de Dados

Capítulo 5 - Resultados e Discussão

- 5.1 Adaptação dos Instrumentos de Medida
- 5.2 Construção do Instrumento de Medida - AECE
- 5.3 Análise Semântica e por Juízes
- 5.4 Procedimentos de Análise de Dados
- 5.5 Análises Fatoriais Exploratórias
- 5.6 Análises Fatoriais Confirmatórias
- 5.7 Modelagem por Equações Estruturais
- 5.8 Análises de Diferenças de Grupos
- 5.9 Análises de Mediação de Autoeficácia
- 5.10 Testes de Hipóteses

Capítulo 6 - Conclusões

- 6.1 Implicações Teórico-Metodológicas
- 6.2 Implicações Empíricas
- 6.3 Implicações Práticas
- 6.4 Limitações
- 6.5 Agenda de Pesquisa

Capítulo 1. Educação Superior - Pós-Graduação *Lato Sensu*

Objetivo: apresentar um breve panorama sobre educação especificamente os cursos de pós-graduação presencial *lato sensu* e elencar informações relevantes à temática observada nesta pesquisa.

A natureza dos cursos PGLS quanto à formação de profissionais foi publicada na Portaria CNE/CES nº 146/2018, homologada pelo Ministro de Estado da Educação em 6 de abril de 2018, considerando cursos de especialização:

Art. 1º Cursos de pós-graduação *lato sensu* denominados cursos de especialização são programas de nível superior, de educação continuada, com os objetivos de complementar a formação acadêmica, atualizar, incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais, com vistas ao aprimoramento da atuação no mundo do trabalho e ao atendimento de demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados para o setor público, as empresas e as organizações do terceiro setor, tendo em vista o desenvolvimento do país.

No intuito de aprimorar a formação profissional que o mercado de trabalho exige, principalmente, após a intensificação do uso das tecnologias digitais, a educação posterior à graduação, consolidada pela necessidade de capacitar o profissional para o mercado de trabalho, proporciona o desenvolvimento de competências e habilidades específicas adquiridas nos cursos de PGLS (Karawejczyk, 2015; Lima et al., 2013). A ótica do profissional apontada pela literatura considera que os indivíduos que cursam uma especialização de nível superior têm como primordial motivação a possibilidade de ingressar na vida profissional, alavancar ou redirecionar a carreira, e, para isso, investem na educação (Boff et al., 2018; Marino et al., 2019; Rivero et al., 2017; Wood Jr. & Paula, 2004).

Os cursos de pós-graduação no ensino superior foram criados pela Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES) em 1951, por meio do Decreto nº 29.741, com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em

quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”. Após os anos 60, foram estruturados os níveis de mestrado e doutorado, e, em 1981, a CAPES foi reconhecida como órgão regulamentador das atividades relacionadas ao ensino superior que atualmente avalia e supervisiona os cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* com o intuito de promover a qualidade da educação de nível superior (Nobre & Freitas, 2017).

A CAPES considera dois tipos de modalidade de cursos de pós-graduação: o *Stricto Sensu*, voltado para a área acadêmica e formação de pesquisadores, e o *Lato Sensu*, cujo objetivo é capacitar profissionais para o mercado de trabalho no desenvolvimento de competências que melhorem o desempenho das atividades laborais (Paixão et al., 2014). A PGLS esteve sob a supervisão da CAPES até 1991, quando lhe foi atribuída a elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (Fonseca & Fonseca, 2016; Inocente, 2006). A partir do PNPG, os cursos de PGLS vêm sofrendo transformações que impactam nos critérios de qualidade e aumento substancial da oferta de cursos.

A caracterização das principais informações quanto aos cursos de pós-graduação, obtidas no site do Ministério da Educação (MEC) encontram-se compiladas na Tabela 1:

Tabela 1*Características dos cursos de Pós-Graduação.*

Curso	Tipo	Objetivo	Regulamentação	Carga Horária	Tipo de Avaliação	Certificação
<i>Lato Sensu</i>	Aperfeiçoamento	Destinado a profissionais que estejam no exercício de uma determinada ocupação relacionada com a formação acadêmica de origem na graduação, relacionado ao cargo ou função	Parecer CNE/CES nº 263/2006 e Parecer CNE/CES nº 254/2002	Mínimo de 180 horas	Monografia.	Certificado
	Especialização	Destinado a profissionais graduados.	Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007	Mínimo de 360h	A partir da Resolução nº 01 de 06 de abril de 2018, a entrega da monografia não é obrigatória.	
	MBA	Mestrado em Administração de Negócios considerado uma especialização	Resolução CNE/CES 1/2001			
<i>Stricto Sensu</i>	Mestrado e Doutorado acadêmico	Proporcionar o emprego do método científico em problemas de pesquisa acadêmica de uma dada área de conhecimento.	Parecer CFE nº 977/65; Resolução CNE/CES nº 24/2002.	Mestrado mínimo de 360h. Doutorado mínimo de 720h.	Dissertação para o Mestrado. Tese para o Doutorado.	Diploma
	Mestrado e Doutorado profissional	Capacitar para o exercício de prática profissional avançada; transferir conhecimento para a sociedade; articular a formação profissional com a necessidade de organizações públicas ou privadas, aumentando a sua produtividade e competitividade.	Portaria nº80/1998; Portaria MEC nº 389, de 23 de março de 2017, e pela Portaria CAPES nº 131, de 28 de junho de 2017			

Nota. Elaborada a partir do estudo de Souza (2018).

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* a partir da Resolução CNE/CES nº1/ 2001, não necessitavam de autorização, reconhecimento ou renovação do reconhecimento para que fossem implementados. Em 2004, o Ministro da Educação, por meio da Portaria nº 1.180, de 6 de maio de 2004, decretou sua insatisfação quanto à desregulação que permitia a disseminação de cursos de pós-graduação sem oferecer os requisitos mínimos de qualidade por todo o país. A qualidade da educação deveria ser aprimorada pela Portaria, em suas palavras: “*Por isso, não podemos aceitar anarquia no ensino da pós-graduação no Brasil*”. O resultado da referida portaria abrangeu a criação de um roteiro de Projeto Pedagógico (PP) no intuito de sistematizar as informações necessárias para o acompanhamento dos cursos. O PP continha: nome do curso e área de conhecimento; histórico da instituição; objetivos do curso; público-alvo; concepção do programa; coordenação; carga horária; período e periodicidade; conteúdo programático; corpo docente; metodologia; interdisciplinaridade; atividades complementares; tecnologia; infraestrutura física; critérios de seleção; sistema de avaliação; controle de frequência; trabalho de conclusão; indicadores de desempenho; certificação; relatório circunstanciado (Fonseca & Fonseca, 2016).

Deste modo, devido à irregularidade quanto ao funcionamento dos cursos de PGLS, o MEC instituiu em 2004, uma Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação, integrada a Secretaria de Educação Superior (SESU) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esta Comissão agiria de forma a promover a regulamentação dos cursos, a implementação e o acompanhamento dos cursos. Nessa época todos os cursos tinham registro no MEC, e, a partir dos registros, o Censo da Educação Superior produzia dados oficiais sobre suas características. Em 2012 a comissão foi extinta e não foram disponibilizados novos dados que gerassem índices estatísticos sobre os cursos de PGLS e seus estudantes, gerando uma lacuna histórica na avaliação da PGLS.

O afrouxamento na avaliação do ensino em PGLS resultou na expansão do setor privado e teve como consequência cursos desvinculados dos critérios acadêmicos devido às políticas e legislações mais flexíveis (Fonseca, 2004; Saviani, 2018). A Resolução criada pelo MEC/CNA/CES, 2014, determinou que as IES realizem o cadastro de oferta dos cursos de PGLS e forneçam dados sobre os cursos, a fim de avaliar a dimensão e a qualidade dos cursos para que se proponham novas políticas regulamentárias (Fonseca & Fonseca, 2016).

As autoras Fonseca e Fonseca (2016) e Rosa e Lopes (2016) consideram que existe uma lacuna significativa no sistema de avaliação e acompanhamento dos cursos, bem como apontam a necessidade de pesquisas que possam avaliar os cursos busquem estratégias de avaliação que considerem as características do perfil discente para melhor adequação dos objetivos instrucionais e das características da clientela. Uma extensa pesquisa nos *sites* de órgãos oficiais e mídias diversas não apresentam dados sobre a extinção da referida Comissão ou sobre a revogação da resolução que exigia critérios por meio do roteiro de Projeto Pedagógico para direcionar os cursos *PGLS*.

A Associação Profissional das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), hoje intitulada de Instituto SEMESP, é uma instituição que representa as mantenedoras do ensino superior voltadas para o ensino privado, apresenta dados gerais sobre o ensino superior no Mapa do Ensino Superior, incluindo a PGLS.

Em 2021, o SEMESP instituiu um centro de inteligência artificial que coleta dados do Censo da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), IBGE, ENEM e PROUNI. Todas as bases são examinadas na elaboração do Mapa do Ensino Superior publicado anualmente com informações sobre as IES privadas do território nacional (SEMESP, 2022). Os dados divulgados pelo Mapa do Ensino Superior (2021) indicam que houve um aumento de 14 % em relação à 2020 na procura de cursos na modalidade EaD em comparação com 2021. O EaD apontava tendência de crescimento devido às tecnologias

digitais em uso, bem como a viabilidade econômica que o ensino oferece, além da facilidade geográfica. Após o controle vacinal da pandemia, esse o aumento foi acelerado. Contudo, os cursos presenciais ainda são os mais procurados, e as matrículas desta modalidade aumentaram em 64% em no último ano (SEMESP, 2021). A Tabela 2 apresenta o número de instituições que ofertam cursos de PGLS.

Tabela 2

Oferta de Pós-Graduação Lato Sensu.

Tipo de Instituição	2005*	2012*	2021**
Instituição Privada	716	2.112	2.306
Instituição Pública	127	304	302
Total	843	2.416	2.608

Fonte: * Censo Educação Superior. **Instituto SEMESP (2021).

Em 2005, o Censo da Educação Superior divulgou a existência de 127 instituições públicas e 716 instituições privadas que ofertavam cursos de PGLS, e nota-se o aumento deste número aumentou para 304 instituições públicas e 2.112 instituições do setor privado no ano de 2012, demonstrando que o crescimento da oferta de cursos ultrapassou 200% no período apresentado. Em 2021, O SEMESP apontou que o Brasil contava com 2.608 IES, das quais 2.306 são instituições privadas e 302 instituições públicas, demonstrando um aumento de 93% entre 2012 e 2021.

A pesquisa conduzida pelo Instituto SEMESP em 2021, aponta que 1,3 milhão de alunos estavam matriculados em cursos de especialização a nível superior, e o número de cursos ativos era de 173 mil, aumento de 136% em relação ao ano anterior, 64% desses alunos frequentaram cursos presenciais, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3

Alunos Matriculados em Cursos de PGLS.

Tipo de Instituição	2019**	2020**
Instituição Privada	1.039,774	1.138,107
Instituição Pública	147.683	151.700
Total	1.187,457	1.289,807

Nota. SEMESP (2021).

O número de alunos matriculados no país em cursos de especialização é de 1.289,807, destes os cursos presenciais representam 63,7%. O SEMESP (2021) identificou um número de 35.076 cursos presenciais. O Estado de São Paulo é responsável pelo maior número de matriculados no ensino superior no país (84%), seguido de Minas Gerais (76%) e Rio de Janeiro (74%), os quais, juntos representam 3.615,974 estudantes no ensino superior. Os cursos presenciais mais procurados no ensino superior em 2020 foram: Direito, Medicina, Psicologia, Administração e Enfermagem. Os dados corroboram a urgência do ensino superior na adequação das necessidades dos alunos ofertando cursos de qualidade e que sejam voltados para o aumento da empregabilidade, cumprindo assim seu objetivo qualificar para o mercado de trabalho.

É indiscutível a centralidade do trabalho e a complexidade da sua relação na sociedade: a preocupação com a qualificação da mão de obra e a formação de profissionais emergem em diversos contextos (Mourão & Puente-Palacios, 2006). A população brasileira possui baixo nível de escolaridade, de acordo com os dados a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2020), a saber: 26,6% da população possui o ensino fundamental, 38,5% o ensino médio, 16,1% possui ensino superior, 4,8% pós-graduação em nível de especialização, 0,7% mestrado e 0,3% doutorado. Dos ingressantes no ensino superior, 75,8% dos matriculados fazem parte de instituições privadas e majoritariamente em cursos presenciais (71,5%).

O sistema educacional é pouco priorizado, defasado e sucateado devido à falta de investimento do Estado, e, apesar da formação profissional ser constantemente priorizada no mercado de trabalho, quer seja pelas organizações ou pelos próprios trabalhadores, principalmente após a pulverização do conceito de empregabilidade, a busca pela colocação no mercado tornou-se uma responsabilidade individual (Chiavenato, 2020; Helal & Rocha, 2011).

O conceito de empregabilidade, segundo Aranha (2001), é a responsabilização do trabalhador pela Aquisição e Manutenção do Emprego fazendo com que a educação contínua,

a formação e aperfeiçoamento sejam responsabilidade do próprio trabalhador (Lemos & Costa, 2012; Mourão & Puente-Palacios, 2006; Mourão & Marins, 2010; Vargas et al., 2018). O trabalho insere o cidadão na sociedade e garante o desenvolvimento do país, portanto, o sistema educativo tem o papel de formar e qualificar cidadão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação assegura as condições para que o indivíduo tenha formação profissional desde a educação básica (Mourão, 2009). O sistema educacional é constantemente questionado pelas diversas defasagens que apresenta e pela busca do equilíbrio entre as exigências mercadológicas e sociais e econômicas, principalmente, após o fenômeno da globalização (Vasconcelos et al., 2012).

Estudos de Booff et al. (2018), Fonseca (2004), Lima et al. (2013), Wood Jr. e Paula (2004); Wood Jr. e Cruz (2014) apontam a fragilidade dos programas de PGLS, destacando o MBA. Elenca-se os principais desafios: conteúdos defasados e uso intensivo de material importado; uso generalizado dos mesmos materiais independente dos cursos; desalinhamento entre disciplinas e a adoção dos materiais didáticos. A literatura aponta que a motivação dos indivíduos ao ingressarem em um PGLS é baseado na possibilidade de ingressar na vida profissional, alavancar ou redirecionar a carreira, e, para isso, investem na educação acreditando que a pós-graduação é um dos meios mais eficazes no alcance deste objetivo, atrelando a trajetória profissional de sucesso à formação especializada no intuito de adquirir competências técnicas (Lima et al., 2013; Torres, 2010). O impacto positivo no salário é um dos motivos que levam os profissionais a optarem pela realização dos cursos de formação (Karawejczyk, 2015; Lima et al., 2013; Torres, 2010). O estudo conduzido por Karawejczyk (2015) aponta a necessidade de indicadores globais da economia do país que possam aprofundar a análise do impacto nas PGLS no aumento na empregabilidade.

Bertero (2007) alerta que os conteúdos oferecidos nos cursos de PGLS são considerados *commodities*, e o aluno é capaz de obter a certificação mesmo não frequentando o curso. A

mercantilização do ensino *lato sensu* gera prejuízos no processo de aquisição de competências e habilidades e pode resultar na inserção de indivíduos mal preparados para o mercado de trabalho. O fato que justifica essa afirmativa é o grande número de cursos com baixa qualidade, sem o adequado planejamento instrucional e objetivos mal definidos, mas que ocupam uma forma de rendimento no mercado atual. O participante do curso por vezes compactua com este sistema, visto que seu objetivo principal pode não ser a aprendizagem e a busca de reflexões e análises críticas, pois, o conteúdo proporciona pouco aprofundamento teórico e científico, portanto, o foco está na obtenção da certificação (Pilati, 2006; Lima et al., 2013).

Diante desse cenário, aponta-se a necessidade de uma avaliação sistematizada que busque garantir a qualidade e objetivos educacionais. Nesse sentido, parece haver uma nova possibilidade de regulamentação do MEC/CNE/CES publicada com o intuito de regulamentar a proibição de oferta de cursos PGLS por IES que não estejam devidamente credenciadas ao MEC (MEC, 2018). A Resolução autoriza a oferta de PGLS em IES e Instituições relacionadas ao mundo do trabalho. A “massificação” dos cursos de PGLS gera prejuízos quanto à qualidade dos serviços ofertados, já que se desvinculam dos critérios acadêmicos de qualidade, provocando deficiências, tais como: turmas numerosas, baixo critério de exigências para o ingresso, distanciamento das práticas de ensino e as necessidades do mercado, baixo nível de qualificação de professores. Autores sugerem a desvinculação dos cursos devido aos critérios acadêmicos de baixa qualidade que não estão submetidos à avaliação sistemática que possa verificar os resultados educacionais (Bertero, 2007; Lima et al., 2013; Pilati, 2007).

A qualidade do ensino superior ofertado é uma preocupação tanto dos órgãos credenciados como da comunidade acadêmica, pois, a falta de qualidade na entrega dos cursos afeta diretamente o mercado de trabalho. As autoras Fonseca e Fonseca (2016) advertem que requalificar o ensino de PGLS é “redefinir a concepção dos cursos e a forma de supervisão dos órgãos competentes responsáveis pelo credenciamento e avaliação das instituições de ensino”,

e ainda dizem que é preciso estabelecer quais intuições tem condições acadêmicas para ofertas os cursos.

O atendimento dos pressupostos teóricos e metodológicos da área de TD&E são imprescindíveis ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento de competências que impactem no desempenho do trabalho. Fato que corrobora o interesse das organizações em avaliar os aspectos relacionados às ações educacionais, propiciando maior ocorrência de transferência de aprendizagem (Andrade & Zerbini, 2020; Mourão & Puente-Palacios, 2006; Zerbini et al., 2015).

Assim, os cursos de formação e qualificação profissionais necessitam de investimento para melhorar suas ações em qualquer modalidade que seja, aumentando a sua capacidade de transformação quanto à aquisição de novos CHA face à necessidade dos indivíduos em buscar o aprimoramento e desenvolvimento profissional e pessoal. A presente tese, portanto, foi proposta com o intuito de investigar questões sobre a caracterização dos estudantes de cursos de PGLS e a qualidade dos cursos de PGLS, devido sua relevância social na capacitação e preparação para o mercado profissional.

Capítulo 2. Treinamento, Desenvolvimento e Educação

Objetivo: apresentar brevemente conceitos relacionados à ciência de TD&E, com foco – no processo de aprendizagem que ocorre nas IES. Além da conceituação da área que elucida a temática apresentada, são evidenciados os modelos de avaliação clássicos atualidade contemporâneos, bem como pesquisas empíricas que fornecem subsídios para a área.

A ciência de TD&E tem como objetivo proporcionar oportunidades de aprendizagem humana, oportunizando melhoria no desempenho por meio da aquisição e desenvolvimento dos CHA para que as lacunas de competências dos indivíduos no trabalho sejam supridas (Martins & Zerbini, 2015; Salas et al., 2012). Por isso, desenvolve tecnologias que propõem melhora na eficiência dos processos de aprendizagem nas organizações de trabalho (Pilati, 2006; Balarin et al., 2014; Noe et al., 2014).

A preocupação das organizações em qualificar suas equipes para que estas se tornem cada vez mais competitivas são evidenciadas a partir do estudo realizado pela Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento (ABTD, 2021 e 2022) registradas por dados econômicos apresentados no panorama de crescimento na área de TD&E, nos anos de 2021/2022. No Brasil, o volume de horas de treinamento por colaborador aumentou em 24%, índice superior ao registrado no ano de 2020, passando de 22 horas para 24 horas, em média. Já os norte-americanos registraram 35 horas de treinamento por colaborador. O valor investido por funcionário é de R\$ 758,00 - crescimento de 120% - em relação ao ano de 2016, porém o crescimento desacelerou em 2020: -24% por colaborador. A desaceleração dos investimentos em treinamento que ocorreu no ano de 2020 foi relacionada ao contexto pandêmico da Covid-19. Este estudo demonstra a preocupação das organizações em qualificar suas equipes, tornando-as mais competitivas.

Ainda assim, a média brasileira de investimento no desenvolvimento dos profissionais é abaixo da média norte-americana, que registrou US\$ 1.267 por colaborador (ABTD, 2022; Ho, 2016). Um dado apontado pelo Panorama do Treinamento no Brasil revela que 86% das empresas brasileiras possuem um orçamento definido anualmente para T&D e 35% das empresas brasileiras têm uma universidade corporativa, demonstrativo de que a formação e qualificação profissional merece destaque e deve ser mais explorada em estudos futuros.

Houve alteração no formato de entrega dos cursos e treinamentos devido à pandemia da COVID-19. Em 2021, 31% dos treinamentos implementados foram presenciais, enquanto 33% foram *on-line* com encontros síncronos, 28% com encontros assíncronos, e, ainda 8% realizaram treinamento por meio de manuais e apostilas – sem a mediação de tecnologias digitais. De qualquer forma, 69% dos treinamentos foram administrados na modalidade EaD. O relatório aponta que no período pré-pandêmico 71% dos treinamentos realizados eram presenciais, a inversão de preferência na modalidade provavelmente se estabeleça no mercado (ABTD, 2021).

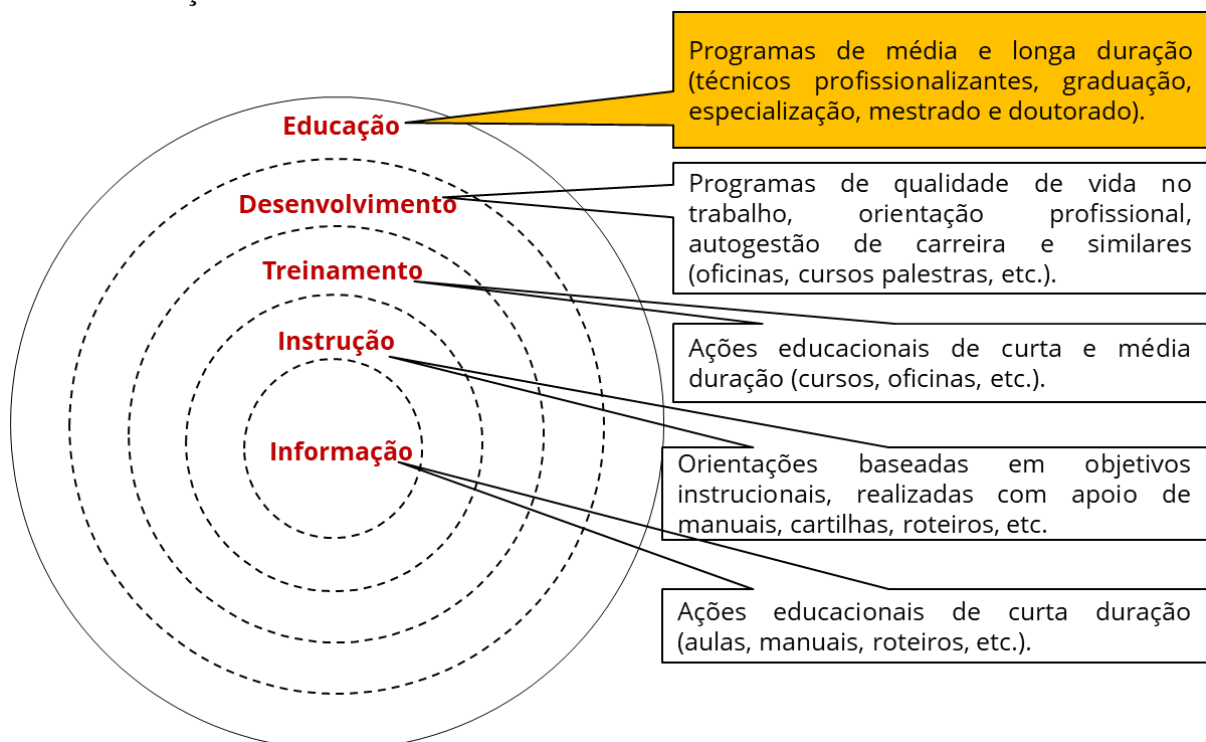
A consolidação das universidades corporativas e órgãos especializados em capacitação e desenvolvimento nas organizações privadas ou públicas, de acordo com Pichi (2012), têm contribuído com o ganho de *status* e força política do TD&E, ampliando suas competências dentro das organizações (Andrade et al., 2021). A área de TD&E tem avançado nas últimas décadas e busca se atualizar para agir de forma estratégica e política nas organizações, incentivando o desenvolvimento pessoal e profissional do trabalhador. Treinamento e Desenvolvimento, de acordo com Vargas (1996), é definido pela aquisição sistemática de conhecimento, a curto ou longo prazo, e auxilia na internalização de novos conceitos provocando alterações de comportamento e pensamento do indivíduo (Vargas & Abbad, 2006). Educação é definida pela amplitude da aprendizagem ultrapassando o contexto de trabalho e

oportunizando o crescimento holístico do indivíduo (Abbad & Mourão, 2012; Mello & Zerbini, 2018; Meneses et al., 2010).

De tal modo, a área de TD&E ampliou seus conceitos abarcando oportunidades de educação formal, constituindo ações relevantes à educação continuada e o apoio às universidades corporativas. As ações educacionais são utilizadas de diversas formas para atingir objetivos distintos, portanto, a mesma ação educacional ou de qualificação assume formato, tempo e investimento diferentes para cada indivíduo ou organização (Borges-Andrade et al., 2013; Zerbini et al., 2015).

Na Figura 2, ilustram-se as ações formais de TD&E, sua relação entre os conceitos, e suas respectivas soluções educacionais estão exemplificadas.

Figura 2
Conceitos e Ações Educacionais

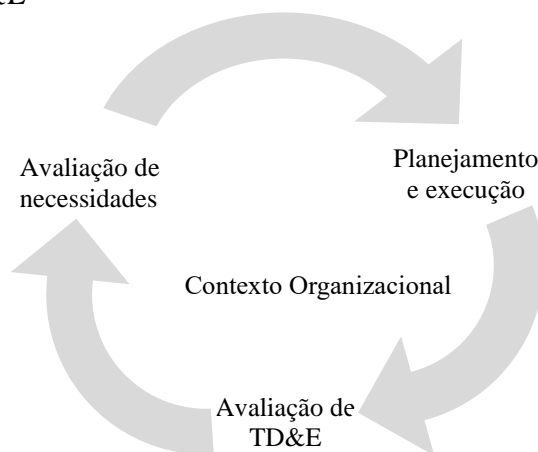


Nota. Relação entre os conceitos e ações educacionais associadas (Vargas & Abbad, 2006). Em *Treinamento, Desenvolvimento e Educação nas Organizações* (p.143), de Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2006).

O presente estudo tem como foco central o conceito de Educação que, de acordo com o diagrama, consiste em programas de média e longa duração tais como as graduações, especializações, mestrados e doutorados. A fim de facilitar o entendimento do leitor acerca do sistema de TD&E, apresenta-se a Figura 3 que demonstra os subsistemas que o permeiam e que são relacionados entre si e o meio.

Figura 3

Sistema TD&E



Nota. Sistema TD&E. Fonte: Borges-Andrade, Zerbini, Abbad e Mourão (2013), p. 470.

Os subsistemas que compõem as ações de TD&E, de acordo com Meneses et al. (2010) são ações que definem e identificam características do treinamento e do treinando, possibilitam definir os recursos mais adequados, ferramentas e promoções de melhorias que culminam no desempenho das atividades laborais, na avaliação e identificação de possíveis falhas e na proposição de soluções considerando as características e necessidades do treinando.

Bell et al. (2017), em comemoração aos cem anos da ciência sobre TD&E, realizaram um estudo por meio de meta-análise investigando 450 artigos publicados. Este estudo oferece um panorama sobre a área apontando as deficiências quanto a diferença entre a produção dos estudos em análise das necessidades de treinamento e avaliação de treinamento. Borges-Andrade e Pagotto (2010) evidenciam o crescimento de estudos publicados sobre avaliação de TD&E no Brasil, entretanto, o número de publicações quanto aos efeitos da aprendizagem não

acompanhou este crescimento. No cenário nacional, verifica-se uma tímida produção quanto às temáticas relacionadas às avaliações de necessidades de pré-treinamento. Os estudos nacionais e internacionais estão mais concentrados nas avaliações do treinamento do que nos outros níveis de ações.

Para garantir que haja sucesso nos programas de TD&E é necessário que se considere os componentes dos subsistemas, a fim de evitar possíveis falhas. Pesquisadores e profissionais de TD&E recomendam que a avaliação de necessidades seja conduzida como uma das fases mais importantes do sistema instrucional e deve ser realizada com base na análise dos fatores do contexto (Abbad & Mourão, 2012; Balarin et al., 2014; Borges-Andrade et al., 2006; Mowday & Sutton, 1993). No mapeamento de estudos apresentado por Bell et al. (2017) os temas mais estudados foram: características individuais, desenho de treinamento e contexto de treinamento. Portanto, a necessidade de ampliação e visibilidade de temáticas relacionadas ao sistema e subsistemas de TD&E necessitam continuar sendo divulgados, a fim de melhorar a qualidade das investigações e demonstrar o quanto as análises de todo o sistema podem propiciar resultados satisfatórios.

O subsistema “Avaliação” abrange maior visibilidade nas pesquisas e na prática devido aos anseios por melhores índices organizacionais. A temática será abordada na próxima seção.

2.1 Modelos de Avaliação de Treinamento

A Avaliação de Treinamento é relevante para as organizações, indivíduos e para o próprio programa de treinamento, já que retroalimenta todo o sistema de treinamento ao fornecer informações pertinentes ao seu aperfeiçoamento (Goldstein, 1991; Martins et al, 2019). A área de avaliação de treinamento é a mais investigada pela ciência do treinamento (Salas & Cannon-Bowers, 2001). O estudo de Bell et al. (2017) evidenciou que o desenvolvimento de novos modelos teóricos e a construção de ferramentas de avaliação foram

as investigações mais frequentes depois dos anos 2000. O modelo mais conhecido e utilizado para avaliar os programas de treinamento é o modelo clássico de Kirkpatrick (1976) que agrupa 4 níveis de julgamento: reação, aprendizagem, comportamento e resultado. Uma das principais críticas ao modelo é o seu formato linear e sequencial (Alliger & Janak, 1989). Hayes et al. (2016) afirmam que o modelo de Kirkpatrick não é suficiente para a avaliação formativa ou para todo o processo do treinamento, incluindo sua efetividade por meio da análise de variáveis contextuais, todavia, a maioria dos modelos de avaliação encontrados na literatura são geralmente baseados nos 4 níveis originais, e o modelo continua a ser amplamente utilizado no cenário nacional (principalmente pela área da Administração) e internacional (Praslova, 2010; Reio et al., 2017). Alguns modelos de avaliação baseados nos modelos de Kirkpatrick são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4

Modelos de Avaliação de Treinamento, a partir do Modelo de Kirkpatrick.

Autores	Descrição do modelo
Hamblin (1978)	Propôs Cinco Níveis de avaliação de treinamento: reação, aprendizagem, comportamento no cargo, organização, e valor final.
Brinkerhoff (1987)	Modelo em seis estágios. O modelo de avaliação em seis etapas começa com a avaliação das necessidades e identifica os objetivos do treinamento. O estágio dois avalia o desenho do programa, o estágio três avalia a implementação do programa, o estágio quatro avalia o aprendizado, o estágio cinco avalia o comportamento, o estágio seis avalia quanto do aprendizado foi transferido para os resultados.
Stufflebeam (1988)	Modelo CIPP - contexto, entrada, processo e produto. Contexto refere-se às decisões para determinar objetivos e metas. Entrada refere-se à estruturação e design do programa. Processo se concentra na implementação do programa e o Produto refere-se aos resultados do programa.
Bushnell (1990)	IPO Model – entrada, processo, saída. Similar a modelos sistemáticos de design instrucional. O estágio de entrada contém todos os elementos que podem afetar a eficácia do treinamento, como a competência do instrutor, materiais de treinamento, instalações e equipamentos. No estágio do processo, o treinador planeja, projeta, desenvolve e entrega o programa. O estágio de saída, ou benefícios de curto prazo, consiste nos três primeiros níveis de Kirkpatrick. O autor inclui o quarto nível de Kirkpatrick, identificando-o como benefícios de longo prazo para a linha de base da organização, que incluem lucratividade, satisfação do cliente, produtividade etc.
Kraiger, Ford e Salas (1993)	Sugere três categorias de aprendizagem de resultados (cognitivos, habilidades e afetivos), modelo integrado.
Kaufman e Keller (1994)	Nível 1 foi expandido para incluir capacitação e reação. O nível 2 é aquisição, nível 3, aplicação e resultados organizacionais de nível 4. O nível 5 é a avaliação além da organização e examina até que ponto os programas melhoram a sociedade e o ambiente em torno da organização.
Swanson (1994)	(PLS) Performance – Aprendizagem – Satisfação. O modelo apresenta três níveis de análise (organização, processo e indivíduo) e cinco variáveis de desempenho em cada um dos três níveis (missão / objetivo, projeto de sistemas, capacidade, motivação e especialização). Os três domínios de avaliação são desempenho (P), aprendizado (L) e satisfação (S). O desempenho inclui a avaliação dos resultados financeiros ou comerciais da organização; a aprendizagem avalia o conhecimento do participante (domínio da informação e conceitos) e perícia (demonstração de comportamento especializado); e a satisfação é avaliada da perspectiva do participante, cliente e / ou supervisor.

Tabela 4

Modelos de Avaliação de Treinamento, a partir do Modelo de Kirkpatrick (continuação).

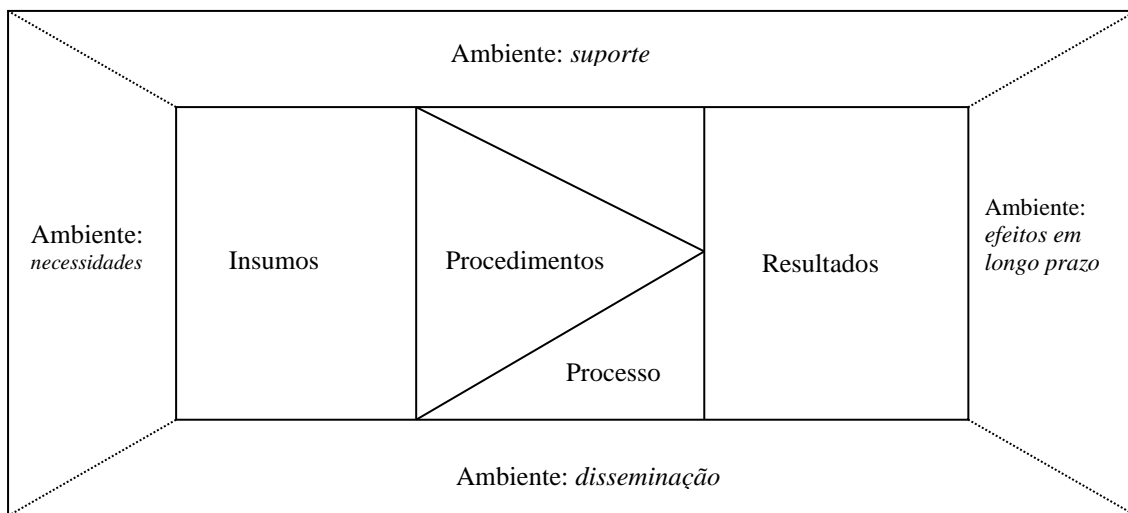
Holton (1996, 2005)	HRD – identifica três resultados de treinamento – aprendizado, desempenho individual e resultados organizacionais. O modelo de Holton mostra o resultado esperado do treinamento e as influências que os promovem ou inibem. É um bom acréscimo à lista de modelos de avaliação de treinamento, pois identifica várias variáveis que afetam a eficácia de um programa de treinamento.
Phillips (1998)	Aceita os primeiros três níveis de avaliação de Kirkpatrick, mas o quarto nível ele expandiu – qualidade do desempenho. O quinto nível foi acrescentado para determinar os benefícios organizacionais do treinamento convertendo os resultados do treinamento em valores monetários e comparando-os com o custo do treinamento para obter o retorno real do investimento em treinamento, ou ROI .
Swanson e Holton (1999)	Revisaram o modelo PLS para o modelo de avaliação da percepção de desempenho (PLP) , que sustenta o seu Sistema de Avaliação de Resultados orienta o estabelecimento de prioridades de desempenho, aprendizagem e percepção para atender a resultados desejáveis da organização.
Zheng et al. (2013)	Avaliaram a eficácia do treinamento à distancia usando o modelo de quatro níveis de Kirkpatrick. A Microsoft da China e o Ministério da Educação da China (MOE) lançaram treinamento eletrônico para 16.264 professores, a fim de melhorar as habilidades de instrução dos professores.
Moldovan (2016)	O modelo de avaliação de resultados de treinamento eQvet-us, consiste em uma melhoria do modelo de Kirkpatrick ao associar ao nível de avaliação os objetivos correspondentes. O nível dos objetivos consiste no resultado, desempenho, conhecimento, motivação, que está associado ao nível de avaliação clássico composto de reação, aprendizagem, comportamento e avaliação de resultados.

Nota: Elaborada a partir do estudo de Reio et al., (2016), apresentada no estudo de Souza (2018).

Nos estudos de TD&E no contexto nacional, os modelos integrados de avaliação surgiram a partir do Modelo MAIS, por meio do estudo de Borges-Andrade (1982, 2006 e 2013), composto por componentes do ambiente, do treinamento e dos indivíduos, já que tais elementos podem afetar os resultados de uma ação educacional (Abbad et al., 2012a; Borges-Andrade et al., 2006; Meneses et al., 2010). O modelo MAIS é apresentado na Figura 4 (Borges-Andrade et al., 2006).

Figura 4

Modelo de Avaliação Integrado e Somativo – MAIS.

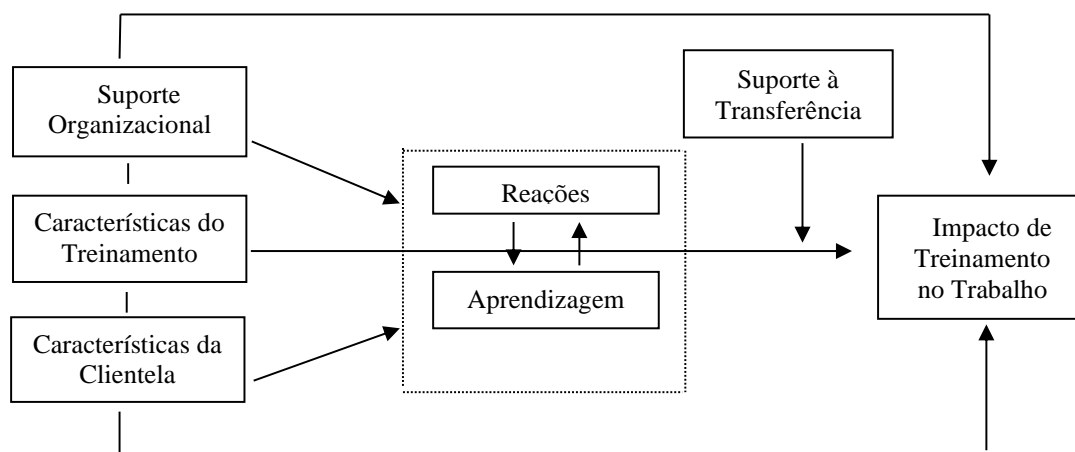


Nota. Modelo de Avaliação Integrado e Somativo – MAIS. Fonte: Borges-Andrade et al. (2006), p.344.

A partir do modelo MAIS, modelos empíricos foram elaborados, como, por exemplo, o IMPACT (Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho) proposto por Abbad (1999), a partir de ampla revisão da literatura. O modelo IMPACT serviu para criação e verificação de validade de instrumentos de avaliação em cursos presenciais e foi fonte de inspiração para cursos à distância e híbridos (Borges-Andrade et al., 2012; Martins et al., 2019). A Figura 5 representa o modelo.

Figura 5

Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT.

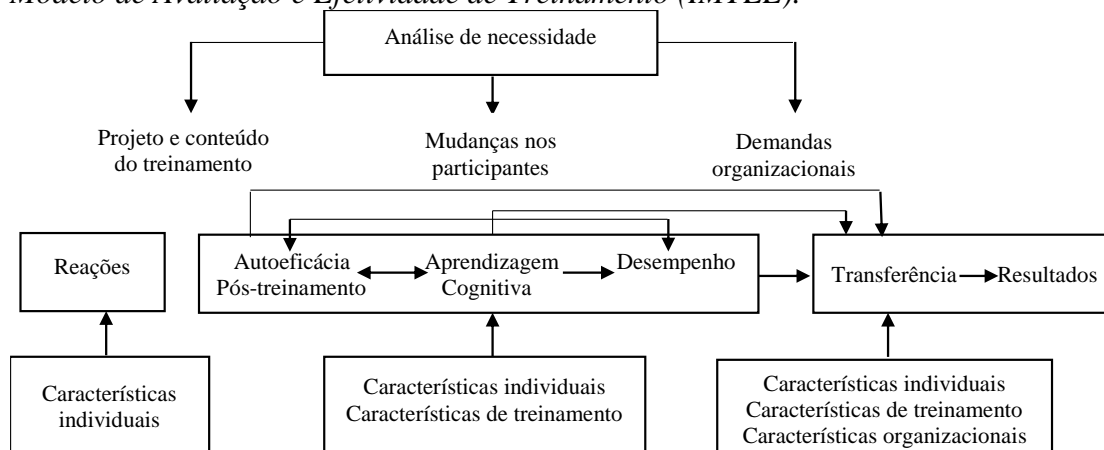


Nota. Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT (Abbad, 1999). Fonte: Borges-Andrade- et al. (2012), p.28.

O modelo constitui-se a partir de ampla revisão de literatura realizada pela autora, modelos internacionais foram investigados, a fim de evidenciar a diversidade dos estudos que vinham sendo desenvolvidos na área. O Modelo de Avaliação e Efetividade de Treinamento (IMTEE) exposto na Figura 6, sugere a mensuração de quatro níveis de avaliação: a) *análise de necessidades*, subdividida em conteúdo e projeto do treinamento, mudança nos participantes e demandas organizacionais; b) *reações*; c) *transferência*; d) *resultados*.

Figura 6

Modelo de Avaliação e Efetividade de Treinamento (IMTEE).

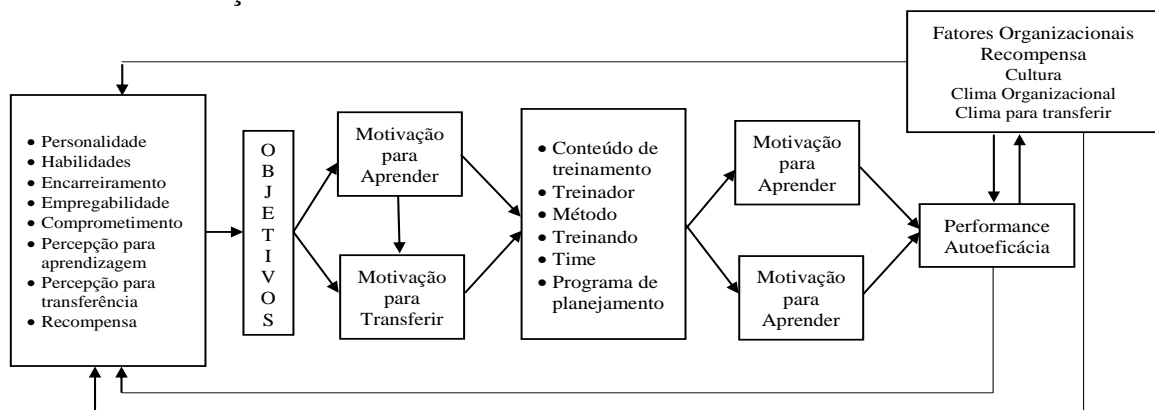


Nota. Modelo de avaliação e efetividade de treinamento (IMTEE). Fonte: Alvarez, Salas e Garofano (2004).

O modelo representado pela Figura 7, foi baseado em estudo empírico e utilizou a abordagem sistêmica tendo como foco as características individuais, como personalidade, capacidade de aprender e transferir, objetivos pessoais de aprendizado, emprego e carreira, compromisso com o trabalho, percepção para a aprendizagem e a transferência no trabalho. Tais fatores, segundo os autores, afetam a motivação da aprendizagem e a transferência de treinamento. Vê-se que as características do indivíduo são imprescindíveis durante o processo de transferência do treinamento (Nikandrou et al., 2009).

Figura 7

Modelo de Avaliação Sistêmico.

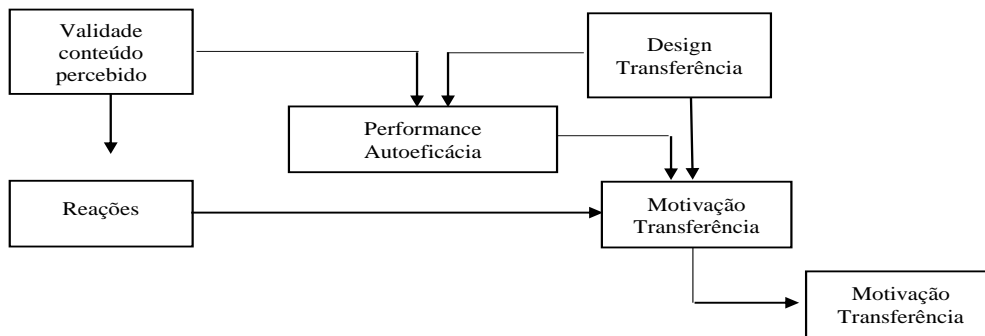


Nota. Modelo sistêmico Nikandrou et al. (2009).

O modelo proposto por Bhatti e Kaur (2010) foi uma proposição conceitual para fundamentar a teoria de transferência de treinamento em relação à validade de conteúdo percebido, desenho de transferência, reação, Autoeficácia de desempenho e motivação para transferência. Os autores argumentaram que os aprendizes com percepção da similaridade do conteúdo do treinamento com as tarefas reais do trabalho, demonstram maior Autoeficácia na execução das tarefas.

Figura 8

Modelo de Bhatti e Kaur.



Nota. Modelo de Bhatti e Kaur (2010).

Os estudos na área de avaliação concentram seus esforços no nível individual de análise, e o campo tem sido desafiado continuamente no desenvolvimento da articulação entre objetivos e metas de desempenho individual aos resultados organizacionais, já que as taxas de retorno que o investimento tem propiciado ainda são pequenas (Damasceno et al., 2012). Pilati (2006) argumenta que a partir da década de 90, os modelos integrados de avaliação desenvolvidos possuíam potencial de alcançar a efetividade, contribuindo, dessa forma, para adaptações de modelos empíricos para cada realidade organizacional. Contudo, a ausência sistemática de avaliações de necessidades de treinamento e de processos efetivos de planejamento e execução instrucional tem sido uma limitação ainda marcada pelo campo da avaliação. Pilati (2006), Ferreira et al. (2009) e Damasceno et al. (2012) acreditam que essa estagnação decorra justamente do objeto de estudo pretendido em avaliações de resultados mais abrangentes de TD&E – a efetividade organizacional - cuja principal função é articular os objetivos instrucionais com desempenhos individuais, de grupos e das organizações. Deste modo, avaliar a efetividade de programas de treinamento consiste em preocupação improtelável para a área de TD&E.

Pesquisadores nacionais e internacionais elaboram e aprimoram seus modelos de avaliação de treinamento, por meio de técnicas robustas de testes estatísticos que propiciem

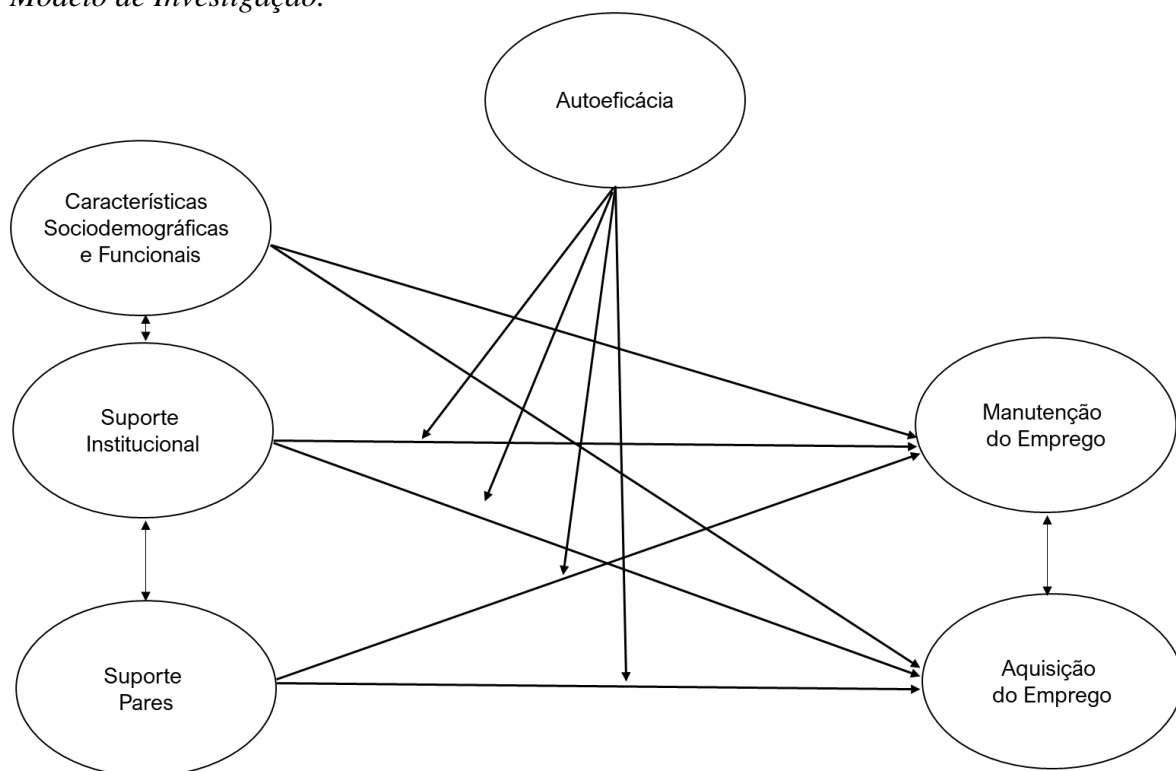
melhor desenvolvimento e avaliação das variáveis propostas nos mais diversos contextos de estudo, a fim de aprimorar empírica e conceitualmente a ciência no campo de TD&E.

1.2 Modelo de Investigação, Variáveis de Interesse e Hipóteses

Com base nos modelos MAIS e IMPACT supracita citados foi elaborado o modelo de investigação do presente estudo que pretende analisar o relacionamento das Características Sociodemográficas (gênero, idade, região, condição socioeconômica, profissão) e de contexto (Suporte à Aprendizagem) na Autopercepção da Empregabilidade de estudantes de cursos de PGLS, mediada pela Autoeficácia, como mostra a Figura 09.

Figura 09

Modelo de Investigação.



Nota. Modelo de investigação proposto.

O teste de hipóteses tem como objetivo investigar o cumprimento das propostas expostas neste estudo. A seguir, propõe as seguintes das hipóteses:

- H_{1a}: O Suporte Institucional é um preditor positivo de Aquisição do Emprego.
- H_{1b}: O Suporte Institucional é um preditor positivo de Manutenção do Emprego.
- H_{2a}: O Suporte de Pares é um preditor positivo de Aquisição do Emprego.
- H_{2b}: O Suporte de Pares é um preditor positivo de Manutenção do Emprego.
- H_{3a} As Características Sociodemográficas e Funcionais são preditoras positivas de Aquisição do emprego.
- H_{3b} As Características Sociodemográficas e Funcionais são preditoras positivas de Manutenção do Emprego.
- H_{med}: A Autoeficácia é mediadora da relação entre Suporte à Aprendizagem e Autopercepção da Empregabilidade.

No capítulo posterior serão abordadas as variáveis de interesse no presente estudo, bem como a revisão de literatura que embasa o problema de pesquisa e orienta alternativas que possam oferecer subsídios às lacunas encontradas.

Capítulo 3. Revisão de Literatura: Variáveis de Interesse

Objetivo: apresentar as variáveis propostas no modelo de investigação: Características da Clientela, Suporte à Aprendizagem e Autoeficácia, seus conceitos, a revisão de literatura da área e os resultados de pesquisas nacionais e internacionais.

3.1 Descrição do Percurso Metodológico

As variáveis Características Sociodemográficas e Funcionais, Suporte à Aprendizagem e Autoeficácia foram investigadas a fim de subsidiar a discussão deste estudo.

A revisão da literatura foi realizada em duas etapas: a) a Autoeficácia, Suporte à Aprendizagem, Características Sociodemográficas e Funcionais, foram investigadas na primeira fase do estudo e apresentadas na qualificação de mestrado, ao qual o projeto foi aprovado para o doutorado direto; b) Empregabilidade foi uma variável adicionada posteriormente.

A fim de identificar a produção, atualização e sistematização das variáveis de interesse do presente estudo foram investigadas os termos pós-graduação e empregabilidade, nos últimos cinco anos na busca de produção teórica e empírica de estudos nacionais e internacionais que demonstrem o avanço das pesquisas. Para tanto foram realizadas buscas nas bases de dados *Web of Science*, *Proquest*, BVS, SciElo, CAPES e os bancos de dissertações e teses da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade de Brasília (UnB).

As palavras-chaves foram definidas a partir da busca dos termos relacionados à revisão no Vocabulário de Termos em Psicologia, cadastrado na Biblioteca Virtual em Saúde Psicologia (BVS-Psi), dessa forma, foram empregadas as palavras-chaves: Pós-graduação, Treinamento, Qualidade da Pós-graduação, Empregabilidade e seus correlatos em inglês, *Postgraduate*, *Training*, *Quality Posgraduation*, *Employment/ Employability* e espanhol

Calidad Posgrado, Formación, Empleabilidad. Foram realizados cruzamentos entre as palavras-chaves para que pudesse contemplar os estudos encontrados, além de adicionar palavras-chave como: características da clientela; variáveis sociodemográficas; variáveis demográficas; variáveis autorreferentes: autoeficácia, autoconceito; estudantes universitários; ensino superior e correlatos de TD&E.

Os critérios de inclusão adotados foram: estudos publicados entre os períodos de 2007 a 2022, artigos científicos, artigos publicados em revistas revisadas por pares, em português, inglês e espanhol, estudos empíricos, desenvolvimento e/ou verificação de evidências de validade de instrumentos, modelos de avaliação sistemáticos (testados estatisticamente), qualidade da revisão de literatura, resumos completos, acesso aberto e *download* disponíveis. Os critérios de exclusão adotados foram os artigos que abordavam temas na área da saúde, esportes, educação fundamental, ensino médio, relacionados aos docentes, desenvolvimento de carreira, capítulos de livros, dissertações e teses.

Na Tabela 5, encontra-se o levantamento sobre os cursos de pós-graduação que continham as variáveis de interesse, para o qual foram recuperados 95 artigos indexados nas bases de dados pesquisadas. Dos artigos encontrados no levantamento foram utilizados seis artigos nesta tese. Os estudos adicionados relacionavam, em conjunto, as variáveis: Cursos de Pós-Graduação ou Ensino Superior, Autoeficácia e Empregabilidade. Em 2022, a revisão de literatura foi atualizada para todas as variáveis de interesse.

Tabela 5

Controle de Buscas da Revisão de Literatura.

Base de Dados	Palavras-chave	Recuperados	Seleção Inicial	Selecionados
Web of Science		17	1	1
Proquest		29	5	1
SciElo	Empregabilidade; pós-graduação; ensino superior e Autoeficácia	48	10	3
UnB		1	1	1
USP		0	0	0
Total		95	17	6

A análise revisão de literatura será discutida posteriormente nos capítulos específicos de cada variável. Na seção seguinte, serão abordadas as variáveis que compõem este estudo: Suporte à Aprendizagem, Características Sociodemográficas e Funcionais, e Autoeficácia, bem como suas definições e resultados de pesquisa.

3.2 Variável de Contexto: Suporte à Aprendizagem

As variáveis do contexto têm como característica analisar as condições necessárias no ambiente organizacional e educacional que garantam que os resultados desejados sejam alcançados após o programa de TD&E. Um diagnóstico ou prognóstico de necessidades de TD&E contém instruções sobre como solucionar problemas relativos ao contexto (Abbad & Mourão, 2012; Borges-Andrade et al., 2006; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Salas et al., 2012). A análise dos fatores de contexto é necessária para o sucesso dos programas de TD&E a fim de evitar falhas nos subsistemas sequentes (planejamento, execução e avaliação de TD&E). Estudos mostram que ainda são escassas pesquisas nacionais e estrangeiras que se dediquem dedicado a essa questão, que segundo os profissionais e pesquisadores da área, trata-se de uma das fases mais importantes do sistema instrucional (Abbad & Mourão, 2012; Balarin et al., 2014; Borges-Andrade et al., 2006; Mowday & Sutton, 1993).

A literatura indica que os colaboradores que percebem alto nível de apoio organizacional demonstraram maior motivação e interesse quanto ao treinamento (Abbad & Tamayo, 2011; Gonçalves & Mourão, 2011). Estudos nacionais e internacionais apontam que a remoção das restrições situacionais antes do evento instrucional promove aumento de desempenho nas tarefas (Abbad et al., 2006; Andrade et al., 2022; Borges-Andrade et al., 2006; Balarin et al., 2014; Carvalho, 2003; Coelho Júnior & Borges-Andrade, 2015; Zerbini et al., no prelo; Martins et al., 2018; Peters & O'Connor, 1980; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Zerbini et al., no prelo); e aumento na transferência de aprendizagem de novos CHA para o

ambiente de trabalho (Abbad et al., 2006b; Andrade et al., 2022; Cheng & Ho, 2001; Martins et al., 2019). Variáveis contextuais, como Suporte Psicossocial e Material são as principais preditoras de Transferência de Treinamento e Impacto de Treinamento no Trabalho (Abbad et al., 2012c; Abbad et al., 2003; Andrade et al., 2022; Balarin et al., 2014; Brandão et al., 2008; Correia-Lima et al., 2017; Santos & Mourão, 2011; Zerbini & Abbad, 2010a).

Pesquisas sobre Suporte à Aprendizagem são produzidas em menor quantidade comparadas a outras variáveis de contexto como, por exemplo, Suporte Psicossocial à Transferência. Além de ser necessário que haja aumento na investigação sobre o tema, os estudos realizados apontam a fragilidade da conceituação e delimitação da variável (Coelho Júnior & Mourão, 2011). As pesquisas da última década têm apontado essa preocupação e integrado esforço no sentido de elucidar características, relações e métodos que possam ampliar o conhecimento sobre o conceito (Bell et al., 2017; Chiaburu et al., 2010; Coelho Júnior & Mourão, 2011; Correia-Lima et al., 2017). No estudo conduzido por Balarin et al. (2014), as autoras encontraram relação entre Suporte à Aprendizagem e Impacto de Treinamento no trabalho, contudo, o estudo apontou baixas correlações entre as variáveis quando comparadas com os demais resultados encontrados na literatura.

Suporte à Aprendizagem, de acordo com Coelho Júnior (2004), refere-se à percepção do indivíduo sobre como e em que medida o ambiente organizacional favorece ou dificulta a aprendizagem e sua aplicação no ambiente de trabalho (Cheng & Ho, 2001; Abbad et al., 2012a; Coelho Júnior & Borges-Andrade, 2015). Ações educacionais voltadas ao aperfeiçoamento contínuo dos indivíduos nas organizações normalmente são planejadas e executadas através de eventos formais, ou seja, ações sistematizadas por meio de treinamentos, onde se aplica princípios fundamentais da aprendizagem e que, por vezes, podem também ocorrer de maneira informal (Colon, 2004; Coelho Júnior & Borges-Andrade, 2008; Froehlich et al., 2017; Sonnentag et al., 2004; Zerbini et al., no prelo). Ações de TD&E assumem a forma

de aprendizagem induzida, proposital, sistematizada a fim de obter resultados especificamente planejados. Trata-se de um ambiente arranjado, preparado para a ocorrência da aprendizagem. Já a aprendizagem informal acontece de forma natural ou espontânea (Coelho Junior & Borges-Andrade, 2015) e pode ocorrer entre os pares por meio observação e da modelagem por comportamentos.

A literatura tem apontado que o Suporte à Aprendizagem quanto ao uso de novas habilidades e inovação na aprendizagem organizacional é uma variável de apoio à aprendizagem natural que gera comportamento de inovação valorizando a aprendizagem e a transferência (Bhatti et al., 2013; Coelho Júnior & Mourão, 2011). O conceito de Suporte à Aprendizagem engloba o apoio de pares, do superior imediato, da organização do trabalho, dos recursos materiais, da qualidade da interação e do compartilhamento da aprendizagem (Abbad et al., 2012a; Abbad et al., 2012b; Cheng & Ho, 2001; Coelho Júnior & Borges-Andrade, 2015; Coelho Júnior & Mourão, 2011, Umekawa & Zerbini, 2015).

Os pesquisadores da área que investigam Suporte à Aprendizagem têm investido em estudos, a fim de esclarecer como e quando acontece a aprendizagem formal e informal, quais elementos estão presentes nos diferentes momentos de ocorrência do fenômeno: no pré-treinamento, durante o treinamento e pós-treinamento (Bhatti et al., 2013; Holton et al., 2007; Velada et al., 2007). Sabe-se que a aprendizagem formal e informal está inter-relacionada, e, os estudos têm demonstrado crescente interesse a respeito da aprendizagem informal (Bell et al., 2017; Coelho Júnior & Mourão, 2011; Tannenbaum et al., 2010). Desta forma, têm-se articulado a testagem empírica de modelos teóricos no intuito de operacionalizar e investigar cada etapa proposta na distinção e esclarecimento do fenômeno (Bell et al., 2017; Coelho Júnior & Mourão, 2011; Noe et al., 2014). A revisão conduzida por Bell et al. (2017) aponta que estudos se concentram cada vez mais em aprender o que ocorre além dos limites do treinamento formal (Courtright, 2014; DeRue & Wellman, 2009; Dragoni et al., 2014).

O estudo de Chiaburu et al. (2010) buscou relações entre o suporte organizacional e suporte de supervisores na influência da Autoeficácia, da orientação de metas para aprendizagem e da motivação para transferir. Braga (2015) constatou que indivíduos com maior percepção de Suporte à Aprendizagem apresentam maior força motivacional para o treinamento, e que as variáveis sexo e valor instrumental do treinamento estão relacionadas à Suporte à Aprendizagem, e adverte que modelos empíricos são necessários para testar a relação sobre motivação e auxiliar no aperfeiçoamento e compreensão. Os achados de Mathieu e Martineau (1997), Colquitt et al. (2000), Patrick et al. (2011) e Braga (2015) indicam a relação positiva entre motivação e Suporte à Aprendizagem. Nijman et al. (2006) indicaram que o apoio de supervisão tem um impacto negativo sobre a motivação para transferir. Estudos nacionais e internacionais em geral indicam que a motivação para a transferência foi significativamente influenciada pelo apoio de pares, oportunidade para uso e *feedback*. Froehlich et al. (2017) relatam que as abordagens sociais à aprendizagem informal relacionadas com o trabalho, tais como a procura por *feedback*, procura por ajuda e a procura por informação, são determinantes do desenvolvimento no local de trabalho. O Anexo A apresenta a síntese das pesquisas a respeito de Suporte à Aprendizagem.

3.3 Características da Clientela: Sociodemográficas e Funcionais e Autoeficácia

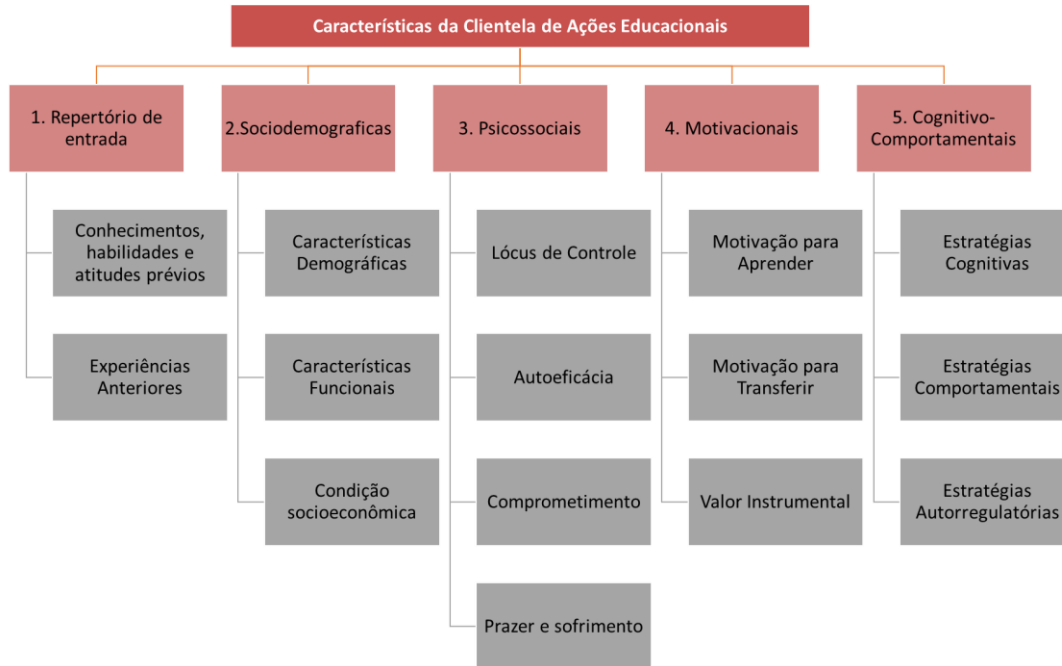
As Características Individuais são categorizadas como: Sociodemográficas, psicossociais, motivacionais e cognitivo-comportamentais, de acordo com a Figura 10. As variáveis destacadas influenciam os resultados das ações educacionais e têm ação preditora na relação com os resultados em longo prazo das ações em TD&E (Cheng & Ho, 2001; Gonçalves & Mourão, 2011; Meneses & Abbad, 2010).

Conhecer o perfil da clientela é uma das etapas essenciais para o alcance dos objetivos das ações instrucionais, pois, o alinhamento entre os objetivos e o perfil da clientela garante

resultados mais satisfatórios e aumenta a sua probabilidade de melhores índices de transferência de treinamento. Ainda assim, não devem ser usados isoladamente em um modelo multivariado.

Figura 10

Características da Clientela.



Nota. Organizador avançado para Características da Clientela Meneses, Abbad, Zerbini e Lacerda (2006), p. 425.

A presente tese se propõe investigar as *variáveis Sociodemográficas* caracterizadas como: idade, gênero, região, condição socioeconômica; as *variáveis funcionais*, tais como: renda familiar, carga horária de trabalho, tempo de formação, profissão, tempo de trabalho, função, e, por fim, a Autoeficácia, classificada como uma *variável psicossocial*.

O estudo das Características da Clientela em contextos de treinamentos deve ser cauteloso quanto à compreensão dessas variáveis, já que, diante dos escores obtidos, pode-se erroneamente entender que o sucesso ou fracasso da ação se deve exclusivamente às pessoas (Borges-Andrade et al., 2006). No entanto, o objetivo principal da compreensão destas variáveis é encontrar propostas adequadas ao público atendido e não os categorizar ou os

rotular para que estes se adequem ao treinamento. O objetivo do levantamento das Características da Clientela é oferecer subsídios para o direcionamento do público à ação educacional e possibilitar modificações e adequações de acordo com suas características (Balarin et al., 2014; Martins & Zerbini, 2015; Meneses et al., 2006; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Tziner et al., 2007; Warr & Downing, 2000; Wen & Lin, 2014).

Revisões de literatura produzidas por Tannenbaum e Yukl (1992), Salas et al. (2001), Abbad e Mourão (2012) e Bell et. (2017) apontam a relevância do conjunto de variáveis individuais e situacionais relacionadas com indicadores de efetividade das ações em TD&E. Abbad et al. (2003), Gonçalves e Mourão (2011), Ferreira e Abbad (2014) registram a pequena produção de artigos científicos sobre as variáveis do indivíduo. A escassez de pesquisas sobre a temática pode estar associada ao baixo investimento e à dificuldade das organizações em permitir uma investigação mais detalhada no levantamento de necessidades de treinamento. Bell et al. (2017) sugere que as características individuais incluam: a) capacidade (e.g., habilidades cognitivas e aptidões específicas), b) traços de personalidade (e.g, *Big Five*, locus de controle), c) construções motivacionais (e.g., Autoeficácia, orientação para objetivos), d) valores e interesses (e.g, interesses profissionais e ocupacionais), e) atitudes e emoções (e.g., motivação para aprender) e f) percepções (e.g., apoio gerencial percebido, clima para treinamento, suporte). Deste modo, o relacionamento entre as Características da Clientela e resultados das ações de TD&E devem ser privilegiadas em estudos futuros, já que podem aumentar a efetividade dos resultados derivando em maior satisfação para o público-alvo e melhores índices de transferência de aprendizagem.

3.3.1 Variáveis Sociodemográficas e Funcionais

As Características Sociodemográficas relacionadas ao perfil fisionômico (sexo, idade, escolaridade, condição socioeconômica) e ao perfil profissional e funcional (profissão, tempo

de serviço, função, cargo, lotação) influenciam o processo de planejamento instrucional, embora essa relação com impacto de treinamento necessite de mais estudos (Meneses et al., 2006; Tziner et al., 2007; Coelho Júnior et al., 2008; Gonçalves & Mourão, 2011). As variáveis mais investigadas são idade, sexo e nível de escolaridade.

Pesquisas realizadas por Ford et al. (1992) e Tziner et al. (2007) concluíram que treinandos que apresentavam maior nível de escolaridade, obtiveram maiores ocorrências no impacto de treinamento no trabalho relacionado à Autoeficácia. Gegenfurtner e Vauras (2012) analisaram 38 pesquisas dos últimos 25 anos com 6.977 participantes e confirmaram que a idade influencia os efeitos do treinamento no trabalho: os trabalhadores mais velhos demonstram maior motivação para aprender, resultando em transferência de treinamento no trabalho. O estudo de Deemer (2010) apresentou correlações positivas entre idade e evitação/fuga de desempenho e Autoeficácia para pesquisa acadêmica: os estudantes mais velhos tinham a propensão a ter demonstraram níveis mais baixos de Autoeficácia na compreensão e implementação dos conceitos compreender e implementar os conceitos estatísticos e metodológicos no processo de pesquisa. A variável gênero foi preditora significativa na pesquisa, as mulheres apresentaram menor confiança em suas habilidades de pesquisa, estudo que corroborou os achados de Kahn e Scott (1997) e Brown et al. (1996). Blázquez et al. (2012) realizaram um estudo e avaliaram uma ação educacional direcionada à indivíduos desempregados e verificaram que mulheres apresentaram menor propensão a participar de cursos, principalmente as mulheres mais velhas com nível de escolaridade maior. Brandão et al. (2008) constatou que os sujeitos do sexo masculino, manifestaram uma percepção mais positiva acerca do suporte psicossocial e material oferecido pela empresa. Desta maneira, é possível levantar a discussão que talvez existam obstáculos culturais relacionados a diferenças de gênero, que dificultem a atuação profissional das mulheres. Os estudos de Tharenou (2001) e Braga (2015) apontaram que o sexo feminino apresenta maior

força motivacional e maiores escores de valor instrumental do treinamento, enquanto a pesquisa de Ribeiro (2005) encontrou resultados onde a variável gênero não foi preditiva de motivação quando relacionados às variáveis individuais.

Uma pesquisa conduzida por Barros et al. (2012) verificou a relação entre Autoeficácia e variáveis sociodemográficas: os resultados apontaram correlação fraca para idade e para estado civil. Os achados de Chong (2001) apontam que a Autoeficácia teve níveis mais baixos entre os participantes de menor idade. Tal fato foi corroborado em estudos de Bandura (1997) e de Abbad e Borges-Andrade (2006): quanto maior a idade, maior a probabilidade de que o indivíduo seja exposto às fontes geradoras da Autoeficácia como: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados físicos e emocionais. Resultando, deste modo, em aumento da crença.

O'Connell e Byrne (2012) confirmaram que a escolaridade, a idade e o sexo são variáveis que determinaram os efeitos do treinamento no trabalho em um estudo realizado com uma amostra de 5.200 trabalhadores da Irlanda. Os resultados mostraram que os homens, com idade entre 25 e 39 anos e com maior nível de escolaridade apresentaram maiores oportunidades de participar de treinamentos e de aplicar os conhecimentos obtidos em ações educacionais no trabalho. Por sua vez, Vêras (2013) constatou que funcionários que tinham menos tempo de serviço e mais jovens tiveram crenças mais positivas sobre o treinamento. O autor concluiu que escolaridade e local de trabalho não foram preditoras das crenças sobre o sistema de TD&E.

Das pesquisas analisadas, a variável idade e nível de escolaridade são as mais frequentes nas pesquisas e com maior probabilidade de influencia os resultados de treinamento. Meneses et al. (2006) afirmam que cada perfil exige diferentes condições de aprendizagem, logo, ressalta-se a relevância das Características Individuais na elaboração das ações

educacionais, a fim de produzir resultados mais eficazes nas ações de treinamento. No Anexo B contém um resumo com os principais achados sobre a variável.

3.3.2 Autoeficácia

Autoeficácia se trata da crença sobre a própria capacidade em realizar ações cuja interpretação de resultados depende de realizações anteriores. A Autoeficácia é gradual, específica ao domínio da tarefa e exige a elaboração das ações comportamentais, pensamentos e sentimentos (Bandura, 1977, 1987, 1989, 2012).

O desenvolvimento da Autoeficácia, de acordo com Bandura (1997; 2012), acontece de forma intuitiva por intermédio das competências que são exigidas ao longo da vida, desta forma, a interpretação dos resultados e a similaridade das atividades evolui no sentido de fortalecimento da crença (Oliveira et al., 2017). Borges-Andrade et al. (2006) argumentam que a percepção de Autoeficácia depende do envolvimento e comprometimento do indivíduo com a resolução dos problemas e situações nos quais estão inseridos. Considerando a natureza do constructo, entende-se que a Autoeficácia é uma variável que atua como: preditora, mediadora e moderadora de ações educacionais. Já que, o indivíduo alcança melhora nos índices de avaliação de TD&E, quando apresenta mais comprometimento com a ação instrucional proposta e age de forma persistente na aquisição e transferência de CHA (Colquitt et al., 2000, 2001; Meneses & Abbad, 2012; Salas & Cannon-Bowers, 2001), motivo pelo qual esta variável tem sido investigada na área da Psicologia das Organizações e do Trabalho (POT).

Na revisão realizada por Borges-Andrade (1997), pode-se constatar que pesquisas apontam Autoeficácia como importante variável explicativa de sucesso dos participantes em treinamentos de diferentes domínios e atividades, tornando a Autoeficácia atrativa para a área de TD&E (Ferreira & Abbad, 2014; Meneses & Abbad, 2010).

As variáveis Autoeficácia, autoconceito e autoestima partilham de algumas características comuns, o que dificulta a avaliação dos constructos e sua operacionalização. (Bandura, 1997; Bong, 2006; Pajares & Schunk, 2005). Há a necessidade em delimitar cada constructo a fim de comprovar suas diferenças e semelhanças, já que, seus limites conceituais são tênues. Por este motivo existe um grande esforço acadêmico em avaliar de maneira correta a medida (Bandura, 2005; Bandura, 2012; Gist & Mitchell, 1992; Meneses et al., 2006; Meneses & Abbad, 2010). O Autoconceito é a variável que tem causado com mais frequência confusão conceitual na avaliação da Autoeficácia. A partir do estudo de Neves e Faría (2009) foi elaborado um quadro comparativo evidenciando as principais diferenças entre Autoeficácia e Autoconceito (Tabela 6).

Tabela 6

Principais Diferenças entre Autoconceito e Autoeficácia.

	Autoconceito	Autoeficácia
Conceituação	Julgamento sobre a competência pessoal	Julgamento sobre a confiança na competência pessoal
Origem	Informações sobre capacidades e competências em determinados domínios de realização	Informações sobre as capacidades e competências com as informações sobre as características das tarefas específicas a realizar
Operacionalização	Pode ser operacionalizado até o nível dos domínios de realização.	Pode ser operacionalizada até ao nível das atividades e tarefas (constructo micro analítico).
Direção da avaliação	É retrospectivo; Orientado para o passado; Dá origem a percepções	É prospectiva; Orientado para o futuro; Dá origem a expectativas.
Especificidade da avaliação	Refere-se a domínios de realização (e.g. leitura)	Refere-se a domínios de realização ou a tarefas e objetivos específicos (e.g. ler um texto em voz alta com entonação correta).
Natureza da avaliação	Regra geral normativo; Fortemente ligado a comparação social;	Regra geral, não é normativo. Probabilidade de alcançar determinado objetivo.

Principais Diferenças entre Autoconceito e Autoeficácia (continuação).

	Autoconceito	Autoeficácia
Estabilidade temporal	Relativamente estável	Relativamente volátil
Características dos itens	As questões são relacionadas com o ser, o ter ou o sentir; Não faz referência explícita aos objetivos de realização; São redigidos de forma a evocar o passado.	Questões relacionadas com poder, conseguir ou ser capaz de; Referem-se explicitamente as tarefas a realizar ou objetivos a serem alcançados; São redigidos para dar perspectivas de futuro.

Nota. Fonte: elaborado por Souza (2018), a partir do estudo de Neves e Faría (2009).

O campo de pesquisa da Educação apresenta vasta produção em estudos sobre a Autoeficácia Acadêmica, Autoeficácia no Ensino Superior, Autoeficácia Docente e Autoeficácia Discente todavia existe uma lacuna sobre a investigação de alunos de pós-graduação, principalmente nos cursos de especialização a nível superior.

Estudos apontam que a Autoeficácia também se encontra relacionada à motivação para aprender. Costa e Boruchovitch (2006) e Casiraghi et al. (2020) consideram que um nível de Autoeficácia elevado não é o suficiente para que se tenha um bom desempenho se não houver também conhecimentos, habilidades e autorreflexão do aprendiz sobre sua própria capacidade. Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011a) apontam que as percepções dos estudantes quanto a sua capacidade para lidar com as demandas no ensino superior diminuem a Autoeficácia devido às expectativas e experiências construídas no ensino médio a respeito da vida acadêmica (Costa & Boruchovitch, 2006; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011a, 2011b; Sousa et al., 2013).

Estresse, ansiedade, falta de habilidades sociais estão inversamente correlacionadas com Autoeficácia. Quando a crença em suas próprias habilidades aumenta, outros fenômenos cognitivos e comportamentais de conotação negativas diminuem, causando inclusive aumento na ocorrência da aprendizagem (DeRue & Wellman, 2009; Loricchio & Leite, 2012; Soares et al., 2014). Polydoro et al. (2010) buscam conhecer e aprofundar as peculiaridades referentes ao mundo acadêmico, principalmente habilidades e características ambientais, já que, vivências

satisfatórias contribuem como facilitador da integração ao ES e produz sucesso acadêmico. No Anexo C, encontra-se a síntese dos estudos encontrados no campo educacional.

Pesquisas em TD&E produziram estudos como o de Guimarães e Abbad (2015) e Goldstein (1991), nos quais foram encontrados altos índices de Autoeficácia após o treinamento. A Autoeficácia no uso de computador foi investigada na avaliação de programas educacionais e de treinamento corporativo em estudantes universitários e estudantes de MBA (Guimarães & Abbad, 2015). O contexto investigado é relevante para a modalidades de ensino dos cursos de *e-learning* (EaD), pois o aprendiz deve apresentar estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Deemer (2010) realizou um estudo para examinar as relações entre realização de metas, domínio de aprendizagem e evitação/fuga de desempenho e Autoeficácia para Pesquisa Acadêmica onde foram encontradas relações significativas entre abordagem de domínio de metas e Autoeficácia para Pesquisa, confirmando as previsões teóricas de Bandura (1986, 1997), à medida que os indivíduos se esforçam e obtêm *feedback* positivo em relação ao seu progresso na realização de tarefas, estes adquirem maior confiança em suas habilidades.

Um estudo conduzido por Vancouver e Kendall (2006) investigou a relação entre Autoeficácia e Aprendizagem, e apontam que um grau elevado de Autoeficácia pode fazer com que os treinandos utilizem menos recursos no planejamento, o que resultaria em uma relação negativa entre Autoeficácia e desempenho de aprendizagem. Contudo, os autores foram criticados por Bandura (2012) devido a confusão conceitual e erros de medida na avaliação de Autoeficácia.

As ações educacionais ofertadas pelas IES têm como objetivo preparar os indivíduos na aquisição e desenvolvimento dos CHA para atuação profissional. Ademais, ter maior percepção da própria capacidade na realização e desempenho das tarefas, demonstra que a ter um grau elevado de Autoeficácia gerar mais resultados de aprendizagem mais positivos durante

a ação instrucional e na sua transferência (Macías & Jácquez, 2015).

Bandura (1986) sugere que a aprendizagem aconteça por modelação comportamental, ou seja, novos comportamentos são aprendidos por meio da observação do comportamento de outra pessoa, grupo ou objeto social. A realização de uma tarefa, seja ela, com sucesso ou fracasso, possibilita ao indivíduo moldar a percepção sobre sua própria capacidade de realização da atividade, e assim, dispor de motivação, recursos cognitivos e ações comportamentais para alcançar o sucesso em atividades de diferentes níveis de domínio (Bandura, 1986; Cheng & Ho, 2001; Guimarães & Abbad, 2015; Iaochite et al., 2016; Meneses & Abbad, 2010; Wen & Lin, 2014).

Pesquisas realizadas por Meneses e Abbad (2010), Sookhai e Budworth (2010), Velada et al. (2007) indicaram que Autoeficácia apresentou relacionamento positivo com Transferência do Treinamento. Estudos produzidos por Quiñones (1995), Colquitt et al. (2000), Tracey et al. (2001), Chiaburu e Lindsay (2008), Wen e Lin (2014) e Bell et al. (2017) apontam que a Motivação para Aprender é um preditor robusto de resultados de treinamento e influenciado por Características Individuais como a Autoeficácia. Mourão (2010) relatou que a Autoeficácia foi preditora de Motivação pré-treinamento à nível individual, os treinandos que possuíam um grau mais alto de Autoeficácia demonstraram-se mais motivados ao treinamento e relataram níveis mais altos de transferência. Deste modo, a Autoeficácia encontra-se relacionada à Motivação: Motivação para aprender e à Motivação para Transferir (Bell et al., 2017; Bhatti et al., 2013; Colquitt et al., 2000, Chiaburu et al., 2010, Haccoun & Saks, 1998; Wood & Bandura, 1989). Entretanto, o estudo de Switzer et al. (2005) se opõe, e asseguram que as interações entre Autoeficácia e Motivação para Aprender provocaram resultados equivocados e devam ser cuidadosamente investigadas.

As pesquisas apresentadas por Becerra-González e Reidl Martínez (2015), Gonçalves e Mourão (2011), Ford et al. (1992), relatam que indivíduos com Autoeficácia mais elevada

apresentam mais probabilidade em desempenhar a maioria das tarefas mais complexas e difíceis, sugerindo a necessidade de novas investigações sobre Autoeficácia e outras variáveis individuais e do contexto (Wen & Lin, 2014).

Bhatti et al. (2013) afirmam que o indivíduo com alta confiança em sua capacidade tem maior probabilidade de aproveitamento e demonstra ter mais expectativa em relação às ações educacionais. Do mesmo modo, relatam que a Autoeficácia se distingue em duas formas: Autoeficácia pré-treinamento (confiança do aprendiz na capacidade de aprender o conteúdo do treinamento) e Autoeficácia pós-treinamento (confiança na capacidade de aplicar os CHA aprendidos no treinamento). Machin e Fogarty (2003) examinaram a predição entre Autoeficácia pré-treinamento e Autoeficácia pós-treinamento que resultou em níveis mais elevados de aprendizagem, resultados semelhantes aos achados de Quiñones (1995), Switzer et al. (2005) e Schwoerer et al. (2005).

O Anexo D traz a síntese das pesquisas nacionais e internacionais a respeito de Autoeficácia.

3.4. Empregabilidade: Variável Critério

O conceito de Empregabilidade ainda é um campo incipiente e frágil quanto às variáveis que compõem o conceito, motivo de divergências e consenso entre os autores.

Esta tese, considerou o conceito de Empregabilidade, segundo Aranha (2001): trata-se da responsabilização do trabalhador pela Aquisição e Manutenção do Emprego. Não se pretende discutir as implicações do conceito, considera-se a demonstração da relevância social de empregabilidade associada à educação a nível superior na aquisição de CHA voltados para o mercado de trabalho.

O surgimento do termo Empregabilidade é relativamente recente, contudo, muito discutido no mundo acadêmico, empresarial, em políticas públicas no Brasil e em outros países.

Seu surgimento em meados da década de noventa, refletia a crise mundial do mercado de trabalho: diminuição do número de empregos formais e aumento dos níveis de desemprego e de trabalho informal (Chiavenato, 1999; Helal & Rocha, 2011; Vargas et al., 2018).

Sob a influência do debate internacional a respeito do desemprego e no ímpeto de encontrar respostas que pudessem auxiliar na superação da crise nacional de desemprego. Economistas (Alves e Vieira, 1997; Amadeo, 1998; Barros, 2001) baseados na Teoria do Capital Humano (Schultz, 1992) sugeriram que o meio mais rápido para alavancar o crescimento econômico da época seria investir na formação profissional, por meio da educação, tendo em vista o aumento da qualidade e da produtividade da força de trabalho. Portanto, ações para qualificação da força de trabalho surgiram como ponto de convergência entre trabalhadores, empresários e governo, como solução que amenizaria a crise de desemprego no Brasil. Outras soluções foram debatidas, mas a qualificação profissional foi a alternativa encontrada, considerando a formação profissional como um desafio a ser enfrentado pela sociedade. Assim, com a necessidade de qualificação profissional surgiu o termo empregabilidade, que refere-se a condição de ser e manter-se empregável (Lemos & Costa, 2012; Vargas et a., 2018a).

Nader e Oliveira (2007) argumentam que a tarefa de se ajustar às condições de trabalho estão centradas no trabalhador. Empregabilidade foi definida como condição de ser empregável. Assim, tornou-se necessário que o indivíduo, por meio da educação e treinamento baseado nas necessidades do mercado de trabalho, adquirisse CHA que o dotasse de capacidade técnica. Uma vez que o discurso dominante era de que existia uma deficiência na qualificação e os indivíduos eram pouco empregáveis devido à falta de qualificação, já que haviam vagas no mercado que não eram ocupadas (Lemos & Costa, 2012; Lorraine & Sewell, 2007). O teor deste discurso recaí sobre a responsabilização do indivíduo, visto que é necessário estar atento às demandas do mercado de trabalho e tornar-se atraente e empregável à medida que investe

cada vez mais na qualificação. Este discurso confirma o aumento dos cursos de PGLS em diversas carreiras, visto que o mercado “valoriza” o diploma: quanto mais qualificação, maior valor para o mercado de trabalho. Assim, o ensino superior adequa suas grades curriculares para suprir a destes trabalhadores, a fim de contribuir para o desenvolvimento de habilidades que aumentem a Empregabilidade (Helal & Rocha, 2011; Zulauf, 2006).

Para os autores Clarke e Patrickson (2008) o termo Empregabilidade não tem uma definição específica, e Campos (2011), após uma vasta revisão de literatura, propõe que Empregabilidade é o “preparo do indivíduo para conseguir um emprego ou trabalho e em seguida mostrar-se competente para mantê-lo ou ingressar em outro”. A autora entende que a Empregabilidade é a preparação para a inserção do mercado de trabalho, considerando as características pessoais que são indissociáveis, além da influência na eficácia para a busca de emprego (Lamas et al., 2014). Ao término da graduação existe a fase de adaptação para inserção no mercado de trabalho, o indivíduo deve apresentar CHA do tipo: autonomia, responsabilidade, adaptabilidade, capacidade de gerenciamento da carreira, flexibilidade, motivação, capacidade de aprendizagem, bom convívio social, além das habilidades tecnológicas exigidas após a globalização. Em resumo, todas as vivências adquiridas na vida acadêmica são exigidas dos futuros profissionais e aparecem como complemento para o perfil do empregável (Clarke & Patrickson, 2008; Lamas et al., 2014).

As empresas têm buscado profissionais que além da formação tradicional apresentem competências socioemocionais como: resiliência, comunicação, liderança, criatividade, sociabilidade, entre outras. Acredita-se que haja a tendência que em um curto prazo de tempo, as competências socioemocionais sejam mais valorizadas que as competências técnicas. Essa nova reconfiguração profissional exigirá das IES um *upgrade* dos projetos pedagógicos. Uma universidade paranaense em 2017, se propôs a testar um novo formato na grade curricular que busca a formação integral do ser humano, focando em aspectos sociais, culturais e espirituais

na preparação do estudante para o mercado de trabalho. O mercado de trabalho tem se preocupado em como absorver as inovações tecnológicas e sua relação com os trabalhadores (Abelha et al., 2020; Jackson, 2012; Niu et al., 2019; Suarta et al., 2017).

Entende-se, portanto, o papel exercido pelas IES na preparação crítica e reflexiva dos indivíduos para o mercado de trabalho e na construção do desenvolvimento das habilidades para Empregabilidade (Lamas et al., 2014; Suarta et al., 2017). Ao pensar sobre o ES, Abelha et al., (2020), Campos (2011) e Morosini (2001) entendem que Empregabilidade é atributo que as organizações veem como necessárias para o seu funcionamento, portanto, a Empregabilidade não se trata apenas de habilidades de busca e manutenção emprego, mas do desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva no processo da aprendizagem continuada.

O mercado de trabalho não consegue absorver todos os trabalhadores, isso é fato. Mesmo com a ampliação do sistema educacional, o número de oferta de trabalho é inferior ao número de trabalhadores (Blaquière et al., 2019; Niu et al., 2019). Logo, aumenta a competitividade entre os indivíduos e aumenta a exigência quanto a qualificação, já que não basta ter competência técnica: outras competências e habilidades passaram a ser exigidas, e cargos com menor complexidade exigem níveis mais altos de escolaridade. O estudo de Helal e Rocha (2011) retrata o aumento da escolaridade *versus* vaga de emprego. O cargo de *telemarketing*, por exemplo, que exigia nível médio há anos passou a exigir o nível superior. Além das competências técnicas necessitam de uma multiplicidade de habilidades socioemocionais, trabalho em equipe, atualização profissional permanente, domínio de idiomas estrangeiros e uma formação acadêmica sólida (Lemos & Costa, 2012).

O trabalho tem significados diversos para os indivíduos e sua aquisição e manutenção torna-se essencial no cotidiano. Castell (2009) e Costa & Sousa Brandão (2018) argumentam sobre a discriminação e exclusão social que ocorre para os indivíduos desempregados. Além das incertezas quanto ao próprio futuro, o distanciamento dos laços sociais construídos no

mundo do trabalho, são questões que diminuem o bem-estar psicológico, a satisfação no trabalho e tem aumentado as queixas psicossomáticas, provocando uma diminuição na qualidade de vida do trabalhador (Vasconcelos et al., 2018).

Um estudo realizado na Espanha por Vargas et al. (2018b) relata que, devido à desaceleração econômica, as taxas de desemprego na Europa subiram para 9,4% e 22,1% em 2015. Ter um curso de nível superior não foi garantia de emprego. Os dados mostram que 29,4% da população de jovens entre 18 e 24 anos são universitários, e, dos que se formaram em 2010, 19,2% estavam desempregados em 2014. No cenário nacional, em 2022, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2022), a taxa de desemprego foi de 9,6% (em 2020 o índice era de 10,6%). Os jovens brasileiros entre 18 e 24 anos somam 26,6% de desempregados, de acordo com os dados do IBGE (2019) e continua acima de 20%, em 2022. Nos EUA, em 2014, 16,8% de jovens desempregados, e, atualmente, este índice é de 3,7%.

Uma pesquisa conduzida por Neves et al. (2015) comparando os jovens do nordeste e sudeste do Brasil, concluiu que um ano adicional de estudo amplia em 8% a oportunidade do jovem em se enquadrar na categoria de empregado no nordeste, enquanto no sudeste, aumenta em 16% as chances de Empregabilidade. A conclusão do seu estudo aponta a relevância das variáveis relacionadas à escolaridade em um mercado concorrido como o do sudeste brasileiro.

Campos (2011) pesquisou 628 estudantes, a fim de caracterizar habilidades do contexto universitário que contribuíssem para a Empregabilidade, seus achados apontam que a Autoeficácia é um preditor na aquisição de emprego (encontrada por meio das experiências de sucesso, *feedbacks* positivos e modelos de vivências acadêmicas (Lamas et al., 2014). Saks e Ashforth (1999), no intuito de analisar o efeito das diferenças individuais no comportamento de busca de emprego, pesquisaram 384 recém-graduados e verificaram que a Autoeficácia foi a variável preditora mais significativo nos comportamentos de busca de emprego em três fases

- preparação, busca ativa e intensidade de busca, e relacionou-se positivamente com a consequente conquista do emprego.

Por fim, o conceito de Empregabilidade suscita diferentes posições no que tange às discussões que o permeiam: alguns autores entendem que a Empregabilidade trouxe um ônus a mais para o trabalhador que responsabiliza-se pela sua educação e por manter-se desejável para o mercado de trabalho, enquanto outros autores veem a Empregabilidade como uma oportunidade de crescimento e preparação para o mercado de trabalho, visto que novas demandas exigem treinamento e qualificação que em consonância com a Teoria de Capital do Humano (Schultz, 1967; Rodrigues J., 2013; Costa & Sousa Brandão, 2018) asseguram maior retorno para o mercado de trabalho e também para o trabalhador, contudo, expõe a desigualdade social entre indivíduos e grupos sociais.

Além da discussão sobre a sua natureza, não existe um consenso quanto as habilidades que são requeridas para que um trabalhador possa se considerar empregável, a natureza do conceito ainda é difusa e exige discussões e pesquisas que possam responder aos vários questionamentos. O Anexo E apresenta a síntese das pesquisas a respeito de Empregabilidade.

No capítulo seguinte são apresentadas as características metodológicas da pesquisa, especificando cada método adotado: amostra, instrumentos de medida, procedimentos de coleta, análise de dados.

Capítulo 4. Método

Objetivo: apresentar a metodologia que conduziu o desenvolvimento da tese, neste capítulo estão as informações sobre as características da população, a coleta de dados, os procedimentos de coleta e análise de dados.

4.1 Objetivos

4.1.1 Objetivo Geral

Analisar a influência de Características Individuais Sociodemográficas e Funcionais (gênero, idade, região, condição socioeconômica, profissão) e de contexto (Suporte à Aprendizagem) na Autopercepção da Empregabilidade dos estudantes de cursos de PGLS mediada por Autoeficácia.

4.1.1.1 Objetivos Específicos

- Construir e verificar evidências de validade da Escala de Autoeficácia Para Cursos de Especialização;
- Verificar evidências de validade na Escala de Suporte à Aprendizagem de Coelho Júnior e Borges-Andrade (2015) para o contexto universitário;
- Verificar evidências de validade da Escala de Autopercepção de Empregabilidade de Peixoto et al. (2015);
- Analisar o perfil da clientela de estudantes de PGLS;
- Analisar a percepção de Suporte à Aprendizagem oferecido pelas IES;
- Analisar o perfil da clientela quanto ao grau de Autoeficácia.

4.2 Características da Amostra

Para alcançar os objetivos do presente estudo, foram seguidas as recomendações para tamanho da amostra, a fim de que as análises estatísticas fossem realizadas com base nos pressupostos teóricos (Moraes, 2017).

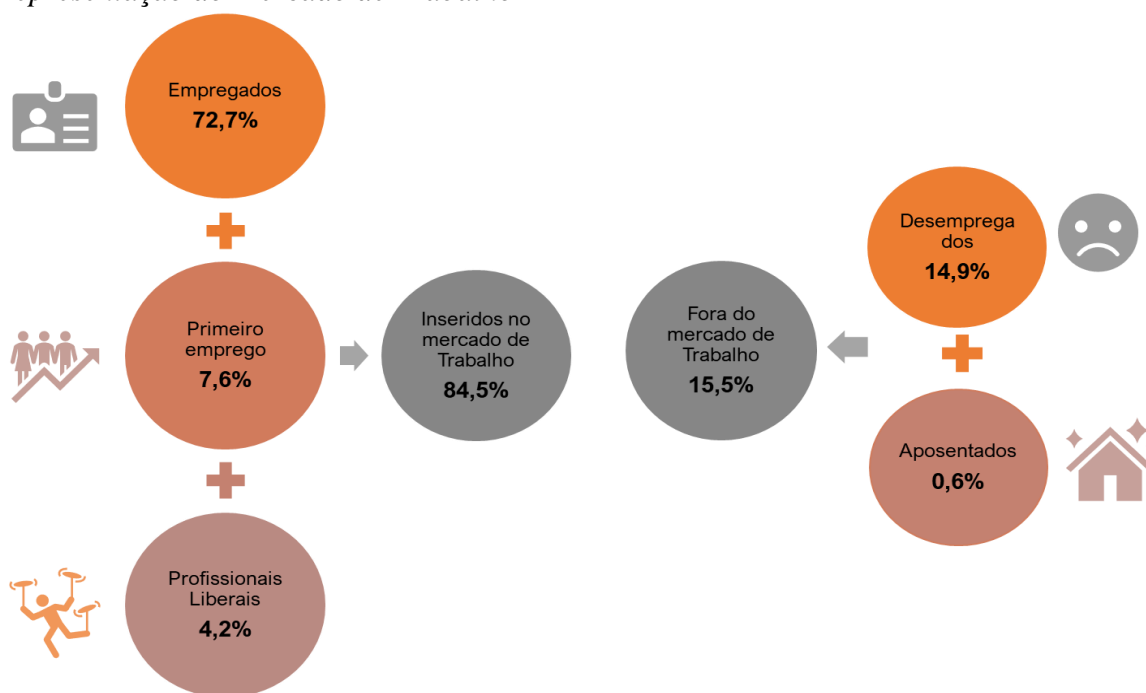
Esta pesquisa foi realizada com alunos de cursos diversos de PGLS na modalidade presencial e, por ocasião da pandemia da COVID-19, devido às MDS, foram coletados dados também na modalidade de ERE. No período pandêmico o ensino superior presencial foi alterado para ERE, por este motivo, optou-se por abranger esta modalidade na coleta de dados e inseri-la nas análises de dados. Os participantes poderiam ter concluído ou estar com o curso em andamento, em qualquer área do conhecimento, desde que tivessem optado, antes da pandemia, pela modalidade presencial, em qualquer instituição do território nacional.

De tal modo, o perfil sociodemográfico da amostra foi representado por 37,4% (N=180) estudantes de cursos presenciais e 31,3% (N=150) estudantes de ERE e 31,3% (N=150) estudantes do ensino à distância. O perfil sociodemográfico contendo todas as informações está apresentado no Apêndice A.

Os dados gerais da pesquisa revelaram a situação em os respondentes se encontravam em relação ao mercado de trabalho: 84,7% (N=407) estavam inseridos no mercado de trabalho; 72,9% (N=350) estavam empregados no momento e declaravam ter tido outros trabalhos; 8,3% (N=40) dos respondentes apontaram que era seu primeiro emprego; e 3,5% (N=17) se declararam como profissionais liberais. Dos profissionais que estavam fora do mercado de trabalho, 15,6% do total da amostra, 14,6% (N=70) estavam desempregados e 0,6% (N=3) estavam aposentados. A Figura 11 condensa as respostas representativas do mercado de trabalho.

Figura 11

Representação do Mercado de Trabalho



Nota. Dados de pesquisa.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, quanto à modalidade de estudo pretendido, foi utilizado apenas o arquivo de dados contendo 330 participantes, sendo 54,4% (N=180) pertencentes à modalidade presencial e 45,6% (150) pertencentes à modalidade do ERE. Logo, os dados referentes à EaD serão utilizados para estudos futuros e não foram considerados nesta tese, devido ao delineamento do estudo.

A Tabela 7 demonstra a caracterização da amostra considerando os dados incidentes sobre a modalidade presencial e ERE.

Tabela 7*Caracterização da Amostra de Estudantes.*

Variável	F	%	Variável	F	%
Sexo			Instituição de Ensino		
Feminino	212	64,2	Pública	60	18,2
Masculino	118	35,6	Privada	270	81,8
Estado Civil			Área Cursada		
Solteiro	152	46,1	Ciências Humanas	136	41,2
Casado	124	37,6	Ciências da Saúde	45	13,6
União Estável	33	10	Ciênc. Sociais Aplicadas	45	13,6
Divorciado	17	5,2	Engenharias	39	11,8
Viúvo	04	1,2	Ciênc. Exatas e da Terra	35	10,6
Filhos			Linguíst., Letras Artes	17	5,2
Não tenho filhos	194	58,8	Ciências Biológicas	09	2,7
Um filho	60	18,2	Ciências Agrárias	04	1,2
Dois filhos	64	19,4	Tem mais de uma graduação		
Três filhos	12	3,6	Sim	187	56,7
Região			Não	143	43,3
Sudeste	214	64,8	Mais de uma PGLS		
Sul	74	22,4	Sim	170	35,3
Centro-Oeste	7	2,1	Não	311	64,7
Norte/Nordeste	27	8,2	Tipo de PGLS		
Distrito Federal	8	2,4	Especialização	187	56,7
Renda Familiar			MBA	136	41,2
Até 4salários-mínimos	101	30,6	Aprimoramento	07	2,1
De 4 a 8 salários-mínimos	111	33,6	Situação PGLS		
De 8 a 20 salários-mínimos	93	28,2	Em andamento	117	35,5
Acima de 20 salários-mínimos	25	7,6	Concluído	213	64,5
Categoria de Trabalho			Carga Horaria de Trabalho		
Celetista (CLT)	180	54,5	Menos que 20 horas	27	8,2
Autônomo	60	18,2	20 horas	22	6,6
Teletrabalho Compulsório	33	10,0	30 horas	30	9,1
Empreendedor (a)	16	4,8	40 horas	103	31,2
Não se aplica	16	4,8	44 horas	105	31,8
Servidor Público	12	3,6	Nenhuma das alternativas	43	13,0
Contrato Intermitente	11	3,3	Principal fonte de renda		
Teletrabalho	01	0,3	Sim	159	48,2
Estagiário (a)	01	0,3	Não	171	51,8
Idade			Tempo de formação		
22 a 32	145	43,8	Até 5 anos	61	18,5
33 a 43	109	32,9	De 5 a 10 anos	138	41,8
44 a 54	56	17,0	Acima de 10 anos	131	39,7
Acima de 55	20	6,1	Modalidade do curso		
Mínima	22		Presencial	180	54,5
Máxima	70		Ensino Remoto Emergencial	150	45,5
Média	36,45				
Desvio-padrão	9,924				
Moda	26				

Nota. F=Freqüência absoluta; %=Porcentagem e PLGS = Pós-graduação lato sensu. N= 330.

As Características Sociodemográficas da amostra demonstram que 64,2% dos respondentes são do sexo feminino; 43,8% com idade entre 22 e 32 anos; 46,1% são solteiros; 58,8% sem filhos; e 65% residem na região sudeste. Já quanto às Características Funcionais, 54,5% são trabalhadores regidos por contrato CLT; 31,8% realizam uma jornada de trabalho de 44 horas semanais; 33,6% possuem renda familiar entre 4 e 8 salários-mínimos; e 51,8% não são responsáveis pela renda familiar.

A profissão dos respondentes apontou uma grande diversidade. Este dado é compreensível, levando em conta o procedimento de coleta de dados *online* e aberto. As respostas mais frequentes foram: 17,3% (N=57) psicólogos; 10,6% (N=35) docentes; 2,7% (N=9) engenheiros; 1,5 (N=5) analistas de recursos humanos e assistentes administrativos; 1,2% (N=4) advogados e enfermeiros.

4.2.1 Características das IES e Cursos-alvo

A amostra de participantes da pesquisa, realizada nas redes sociais, majoritariamente no Facebook, LinkedIn, Whatsapp, e-mails, dentre outras que serão apresentadas. A intenção da coleta aberta on-line consistiu em analisar os fenômenos pesquisados e não uma instituição em particular. Na Tabela 8 foram listadas as IES mais frequentes (N=196). As demais, juntas, somaram 41,4% (N=134) e tiveram um representante por instituição.

Tabela 8.

Instituições de Ensino Superior Mais Frequentes.

Instituições de Ensino Superior	F	%
FVG – Fundação Getúlio Vargas	41	12,4
Unochapecó –Universidade Comunitária da Região de Chapecó	26	7,9
USP - Universidade de São Paulo	25	7,6
UNIFEV – Centro Universitário de Votuporanga	23	6,9
FAMERP – Faculdade de Medicina São José do Rio Preto	06	1,8

Tabela 8.*Instituições de Ensino Superior Mais Frequentes.*

Instituições de Ensino Superior	F	%
Centro de Ensino e Pesquisa Albert Einstein	06	1,8
PUC – Pontifícia Universidade Católica	06	1,8
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	06	1,8
FIA – Fundação Instituto de Administração	05	1,7
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos	05	1,2
UNESP – Universidade Estadual Paulista	05	1,2
IPOG – Instituto de Pós-graduação e Graduação	05	1,2
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas	04	1,2
ESPM – Escola Superior de Propaganda e Marketing	04	1,2
FIAP – Faculdade de Informática e Administração Pública	04	1,2
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro	04	1,2
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos	04	1,2
UNIP – Universidade Paulista	04	1,2
Kroton Educacional	04	1,2
Uninove – Universidade Nove de Julho	03	0,9
UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista	03	0,9
IBMEC – Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais	03	0,9
Total	196	58,4

Nota. Dados de pesquisa.

Como demonstra a Tabela 8, as instituições de ensino que mais tiveram representação nesta amostra foram: FVG, Unochapecó, USP e Unifev.

Quanto às características dos cursos de formação avaliados (graduação), a maior incidência foi para o curso de Psicologia (23%, N=76), seguido de Administração de Empresas (17,5%, N=58), Pedagogia e Engenharia Civil (4,2%, N=14), Direito (2,5%, N=9) e Enfermagem (2,1%, N=7). Os cursos elencados totalizaram 53,7% da amostra. Os dados apontados estavam em consonância com os cursos mais procurados de acordo com o relatório da IES (SEMESP, 2021), quais sejam: Direito, Administração, Enfermagem e Psicologia no ensino privado e Pedagogia, Direito, Administração e Medicina no ensino público. A área de formação mais predominante foi a de Ciências Humanas (41,4%, N=137).

Em relação ao tempo de formação, 41,7% (N=138) dos respondentes compreendia entre 5 e 10 anos de formação. Quanto às características do curso de pós-graduação *lato sensu*: 56,8%

(N= 88) cursam especialização, 81,6% (N=270) em instituições privadas, e 64,5% (N=213) já haviam concluído o curso. A Tabela 9 aponta os 122 cursos de PGLS que foram mais frequentes na amostra.

Tabela 9

Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu.

Cursos de Pós-graduação	F	%
Gestão de Pessoas	15	4,5%
Gestão Empresarial	15	4,5%
Gestão de Pessoas e Liderança	10	3,0%
Psicologia Organizacional e do Trabalho	09	2,7%
Neuropsicologia	07	2,1%
Terapia Cognitivo Comportamental	07	2,1%
Administração de Empresas	06	1,8%
Gestão de Recursos Humanos	05	1,5%
Gestão em Marketing	05	1,5%
Gestão de Negócios	04	1,2%
Finanças	04	1,2%
Consultoria Empresarial	04	1,2%
Comunicação e Marketing Digital	04	1,2%
Tecnologia e Gestão de Produção de Edifícios	03	0,9%
Psicologia da Saúde e Hospitalar	03	0,9%
Gestão Estratégica de Pessoas	03	0,9%
Gestão de Projetos	03	0,9%
Engenharia de Estruturas	03	0,9%
Docência no Ensino Superior	03	0,9%
Ciências da Religião	03	0,9%
Diagnóstico e Avaliação Psicológica	03	0,9%
Analytics em Big Data	03	0,9%
Total	122	36,5

Nota: Foi considerado o número total de cursos listados. N=334

No que diz respeito ao formato de avaliação final do curso, o trabalho de conclusão de curso (TCC), artigos e monografia representaram 82,3% (N=237) das respostas. Além das respostas elencadas na Tabela 10, foram citados relatório de estágio, relatório clínico, pôster, parecer do supervisor, banner de atividades integradas, avaliação de desempenho, plano de

marketing, plano de negócios, portfólio de experiências e realizações, trabalhos técnicos, trabalho final, avaliação final e projeto de modelo empresarial.

Nesta amostra, 5,5% (N=18) responderam que não havia necessidade de entrega da avaliação final. Este dado está em consonância com a Resolução nº 01 de 06 de abril de 2018, a qual afirma que a entrega da monografia ou TCC não é obrigatória. Na regulamentação está previsto que o PPC (Projeto Pedagógico de Curso) deve contemplar o processo de avaliação, mas não existe mais a obrigatoriedade da avaliação final.

Tabela 10

Formato de Avaliação Final.

Avaliação Final da PGLS	F	%
Monografia ou TCC	187	56,7
Artigo	87	26,3
Outros	38	11,5
Não há avaliação final	18	5,5
Total	330	100

Em função das alterações cotidianas vividas durante o período pandêmico, algumas perguntas foram adicionadas ao questionário da pesquisa, a fim de registrar as percepções que retrataram aquele momento. Optou-se por inserir perguntas exploratórias abertas e fechadas não obrigatórias.

De acordo com Cardoso et al. (2020), mais de 87% dos estudantes foram afetados durante o período pandêmico, assim como cerca de 60 milhões de professores. Os envolvidos na educação superior enfrentaram problemas como readaptação das atividades presenciais para as atividades *on-line*, ajuste nos formatos de avaliação, além de enfrentarem dificuldades quanto à conectividade.

Como este estudo foi conduzido durante o período pandêmico, algumas questões foram consideradas no processo de coleta de dados. As perguntas abertas eram opcionais, portanto, alguns indivíduos optaram por não responder. Foi perguntado aos respondentes se a pandemia

da COVID-19 alterou sua rotina de estudos, sendo que 63,6% (N=210) dos respondentes disseram que sim e 35,5% (N=117) responderam que não. Quando questionados de que forma se sentiram afetados pela pandemia, 69% (N=229) disseram se sentir ansiosos de maneira geral, 29 % (N=96) disseram se sentir ansiosos devido às alterações em relação aos estudos, 21% (N=70) disseram se sentir ansiosos devido as mudanças no trabalho, 28% (N=94) responderam que se sentiram depressivos, 16% (N=52) se sentiram solitários, enquanto 0,2 % (N=06) relataram não haver diferença em sua rotina.

Foi perguntado ainda se durante o período de pandemia, o respondente teve a possibilidade de ocupar seu tempo livre para aquisição de novas habilidades e competências que pudessem melhorar a sua Empregabilidade: 53% (N=175) responderam que sim, fizeram cursos *on-line* com o objetivo de aprendizagem em competências relacionadas ao trabalho, 14,8% (N=49) responderam que não, e 32,2% (N=107) não responderam.

Para verificar como as IES ofereceram suporte durante este período, foi perguntado o que foi disponibilizado para que houvesse a continuidade dos estudos: 71,5% (N=236) responderam que foram disponibilizadas aulas *on-line* síncronas; 42% (N=138), aulas *on-line* gravadas; 38% (N=125) disponibilizaram canais para interação como chats, fóruns, grupos de WhatsApp e outros; e 28% (N=92) responderam que foram disponibilizados materiais relacionados ao curso. Além disso, 65,5% (N=216) disseram ter recebido o apoio por parte dos docentes durante a pandemia; 13,9% (N=46) relatam não ter recebido apoio; 14,5% (N=48) não estavam estudando durante este período; e 0,6% (N=20) não responderam. Quanto ao apoio recebido por pares neste período, 62,1% (N=205) afirmaram ter recebido o apoio de colegas; 18,2% (N=61) afirmaram não ter recebido apoio; 14,2% (N=47) não estudavam neste período, e 0,5% (N=17) não responderam.

Estas questões foram inseridas com o intuito meramente exploratório, já que a pesquisa teve início antes do período pandêmico, portanto, não serão alvo de análises multivariadas neste

momento. Contudo, sabe-se que o período pandêmico afetou tanto os trabalhadores quanto os estudantes, e, dessa forma, diversos estudos foram conduzidos a fim de produzir conhecimento que possa ser alvo de investigação no futuro a respeito dos efeitos psicológicos e emocionais que afetaram toda a população, principalmente, estudantes e trabalhadores.

4.3 Instrumentos de Medida

Os questionários, alvo de interesse desta investigação, são:

- 1) Escala de Suporte à Aprendizagem - ESA (Coelho Júnior & Borges-Andrade, 2015) (Apêndice B);
- 2) Instrumento de Medida Autoeficácia em Cursos de Especialização - EACE (Apêndice C);
- 3) Escala de Autopercepção de Empregabilidade – EAE (Peixoto et al., 2015) (Apêndice D);
- 4) Questionário de Perfil Sociodemográfico (Apêndice E).

Neste estudo foram realizadas as evidências de validade das escalas ESA (Coelho Júnior & Borges-Andrade, 2015) e EAE (Peixoto et al., 2015) para o contexto universitário. As Análises Fatoriais Exploratórias e Confirmatórias serão apresentadas no Capítulo 4. E, o instrumento de medida Escala de Autoeficácia para Cursos de Especialização foi construído para atender aos objetivos desta tese, portanto, foi alvo de validação semântica, por juízes e estatística. Os procedimentos adotados para a construção do referido instrumento de medida estão descritos na seção 5.2. Os questionários apresentaram bons índices psicométricos descritos na Tabela 11.

Tabela 11*Resumo das Informações Sobre as Escalas Validadas em Pesquisas Anteriores.*

Instrumento	Escalas obtidas	Nº de itens	Alfa	Cargas fatoriais	
				Min.	Max.
Escala de Suporte à Aprendizagem.	Suporte à Aprendizagem oferecido pela chefia e unidade de trabalho.	25	0,98	0,59	0,97
	Suporte à Aprendizagem oferecido pelos colegas de trabalho.	6	0,97	0,76	0,98
Escala de Autoeficácia.	Autoeficácia para itens desfavoráveis.	4	0,91	0,40	0,89
	Autoeficácia para itens favoráveis.	9	0,78	0,40	0,89
Escala de Autopercepção de Empregabilidade.	Aquisição do Emprego.	6	0,73	0,44	0,69
	Manutenção do Emprego.	4	0,75	0,50	0,78

No questionário de caracterização da amostra foram inseridos itens sociodemográficos do perfil fisionômico (sexo, idade, região, condição econômica), do perfil funcional (profissão, tempo de trabalho, função, cargo, curso de formação, tempo de formação). Foi perguntado também: o nome da instituição de ensino, informações sobre o curso, e informações sobre a divulgação da pesquisa.

A escala ESA foi construída e validada por Coelho Júnior (2004) e, desde então, tem sido aprimorada pelo mesmo autor até sua mais recente publicação (Coelho Júnior & Borges-Andrade, 2015). A medida diz respeito à percepção dos indivíduos sobre as fases de aquisição, retenção, manutenção, generalização e transferências de CHA às rotinas laborais. O primeiro Fator é constituído por 25 itens, com cargas fatoriais entre 0,59 e 0,97 e *Alpha* de *Cronbach* de 0,98. O Fator afere o Suporte à Aprendizagem oferecido pela chefia e unidade de trabalho. O segundo Fator é constituído por 06 itens, com cargas fatoriais 0,76 e 0,98 e *Alpha* de *Cronbach* de 0,97. Este Fator avalia o suporte oferecido pelos colegas/pares de trabalho. Associados a uma escala de frequência *Likert* de 0 (nunca) a 10 (sempre), a escala foi aplicada em uma organização nacional de pesquisa agropecuária. Na extração final foi forçada a um único fator com 33 itens, sendo que todos os itens com conteúdo negativo foram retirados, gerando uma

estrutura bifatorial com explicação de 76% da variância total, e uma correlação entre fatores de $r=0,55$.

Meneses e Abbad (2010) construíram e validaram a Escala de Autoeficácia Geral (EAG) para avaliar a Autoeficácia em situações de TD&E com o objetivo de sistematizar e quantificar a influência da Autoeficácia de modo geral em impactos específicos de treinamentos. A escala contém 13 itens no total, associados a uma escala *Likert* de frequência de 5 pontos que variam de 1 (total discordância) e 5 (total concordância). Foi aplicada em uma amostra de 1845 participantes de uma instituição financeira. A estrutura da escala é bifatorial e apresentou 38,29% da variância total explicada do instrumento. Para o primeiro Fator, composto por 4 itens de conteúdo desfavorável, a variância foi de 19,69% e o *Alpha* de *Cronbach* 0,91. Para o segundo Fator com 9 itens favoráveis, a explicação foi de 18,60% de variância e atingiu um índice de confiabilidade de 0,78. A menor carga fatorial encontrada foi de 0,40 e a maior de 0,89.

A EAP foi construída por Peixoto et al. (2015), a escala é composta de 10 itens, associados a uma escala *Likert* de frequência de 6 pontos, que variaram de 1 (discordo totalmente) a 6 pontos (concordo totalmente). A escala pretendeu aferir a Autopercepção da Empregabilidade, conceito entendido pelos autores como um construto psicossocial que oportuniza um conjunto de cognições, afetos e comportamentos adaptativos manifestados no relacionamento entre o indivíduo e as organizações. A escala foi aplicada em uma amostra de 994 trabalhadores, sendo que 83,5% possuíam vínculo com instituições privadas. A estrutura da escala é bifatorial e apresentou uma variância explicada de 53,3%. O primeiro Fator, composto por 6 itens, diz respeito à Aquisição, e mede aspectos da percepção das possibilidades de sucesso na conquista de um novo emprego. O índice de consistência interna *Alpha* de *Cronbach* foi de 0,73. O segundo Fator de 4 itens, refere-se à Manutenção e avalia a percepção de permanecer no mesmo emprego; o Fator atingiu um índice de confiabilidade de

0,75. A menor carga fatorial encontrada foi de 0,44 e a maior de 0,78. Os autores observam que os fatores representam adequadamente a proposta para Empregabilidade. Como resultado das análises estatísticas, a medida avalia o uso e a aplicação das competências, conhecimentos e habilidades em contextos específicos do mercado interno (manutenção) e mercado externo (aquisição), demonstrando uma forte correlação entre os fatores encontrados ($r=0,69$).

4.4 Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada via *internet* em um site gratuito viabilizado e hospedado pelo servidor *Google*, por meio de questionário *on-line* da ferramenta disponibilizada - *Google Forms*, seguindo as recomendações da literatura sobre pesquisas com tais característica de coleta de dados (Benfield & Szlemko, 2006; Sampieri et al., 2013; Olsen, 2015; Wachelke et al., 2014). Primando pela elevação dos índices de retorno descritos na literatura, foram empregados esforços para aprimorar os procedimentos de coleta de dados via *internet* facilitando o retorno das respostas (Zerbini & Abbad, 2010a). Esta pesquisa utilizou o método de seleção não aleatório de casos, e amostragem em bola de neve por meio da coleta de dados aberta via *internet* (Olsen, 2015).

Os critérios de inclusão dos participantes foram: i. Estudantes que estivessem matriculados em um curso de PGLS (Especialização, MBA e Aperfeiçoamento); ii. Estudantes que estivessem matriculados na modalidade presencial ou no ensino remoto emergencial; iii. Estudantes que concluíram o curso ou com o curso em andamento. Não houve critério de tempo de formação, assim como, não houve critério de área do conhecimento. Os critérios de exclusão de participantes na pesquisa foram: alunos de graduação; alunos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, mestrado profissional, doutorado e doutorado profissional), e alunos que estivessem

matriculados no EaD/*On-line* cursando uma PGLS. A Figura 12 ilustra o percurso adotado durante o procedimento de coleta de dados.

Figura 12

Procedimento de Coleta de Dados.



Fonte: Elaborado pela autora.

4.4.1 Construção do Perfil nas Redes Sociais

As redes sociais *on-line* permitem o aumento da interação entre as pessoas e o alcance das informações, propiciando novas formas de comunicação local e global (Benevenuto et al., 2011). A rede Facebook foi inicialmente utilizada como campo de coleta de dados. Dessa forma, foi criado um perfil social vinculado ao perfil da pesquisadora para que houvesse melhor monitoramento dos dados (Anexo G). O perfil de página continha um sistema de gerenciamento que foi utilizado para melhor visualização sobre as postagens consideradas relevantes durante o processo de coleta de dados, como mostram as Figuras (Anexo H). As informações contidas nas ferramentas de gestão de páginas disponibilizadas pelo *site* Facebook geraram dados estatísticos que auxiliaram na avaliação da viabilidade da ferramenta (Facebook) para a utilização de pesquisas científicas. Informações como *e-mail* e o *link* da pesquisa foram anexados às postagens enviadas e compartilhadas na rede Facebook.

O convite foi feito via postagem por meio das duas imagens na Figura 13, e foi disponibilizado tanto no formato estático como em formato animado e sonoro (extensão gif).

Figura 13

Postagem de Divulgação da Pesquisa.



Nota. Figura de postagem na divulgação da pesquisa. Fonte: elaborado pela autora.

Ao acessar o link disponibilizado <https://bit.ly/2YGigCZ>, tanto em texto quanto em *QR Code (Quick Response)*, o participante visualizava uma breve descrição da pesquisa conforme Figura no Anexo I. Em seguida, apresentava-se o TCLE (Apêndice F) e as Figuras apresentadas no Anexo J, explicando os objetivos do estudo e enfatizando os aspectos éticos relacionados ao sigilo, anonimato, desistência em qualquer fase do procedimento, riscos e benefícios. Caso o participante não aceitasse o TCLE, era direcionado para a última sessão da pesquisa, conforme Figura no Anexo K encerrando, assim, sua participação. O participante que optou em fazer o registro do aceite foi direcionado ao Perfil Sociodemográfico, como demonstram as Figuras do Anexo L, e aos demais instrumentos de medida dando continuidade à sua participação.

4.4.2 Início da Coleta de Dados

O início da coleta de dados coincidiu com o início da pandemia que afligiu a população mundial no ano de 2020. Oficialmente, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia em 11 de março de 2020 nos canais oficiais. A coleta de dados foi planejada para o contexto *on-line*, todavia, variáveis intervenientes ocorreram durante este período, exigindo da população em geral um grande esforço e adaptação tanto no trabalho quanto no estudo. O distanciamento social gerou a necessidade da transferência do ensino presencial para o ERE. Portanto, este pode ser considerado um dos motivos pelo qual a coleta de dados teve uma baixa adesão dos participantes nos primeiros meses, embora estivessem em casa trabalhando ou estudando digitalmente. Houve relatos, por exemplo, de que o “cansaço das telas” impedia outras atividades.

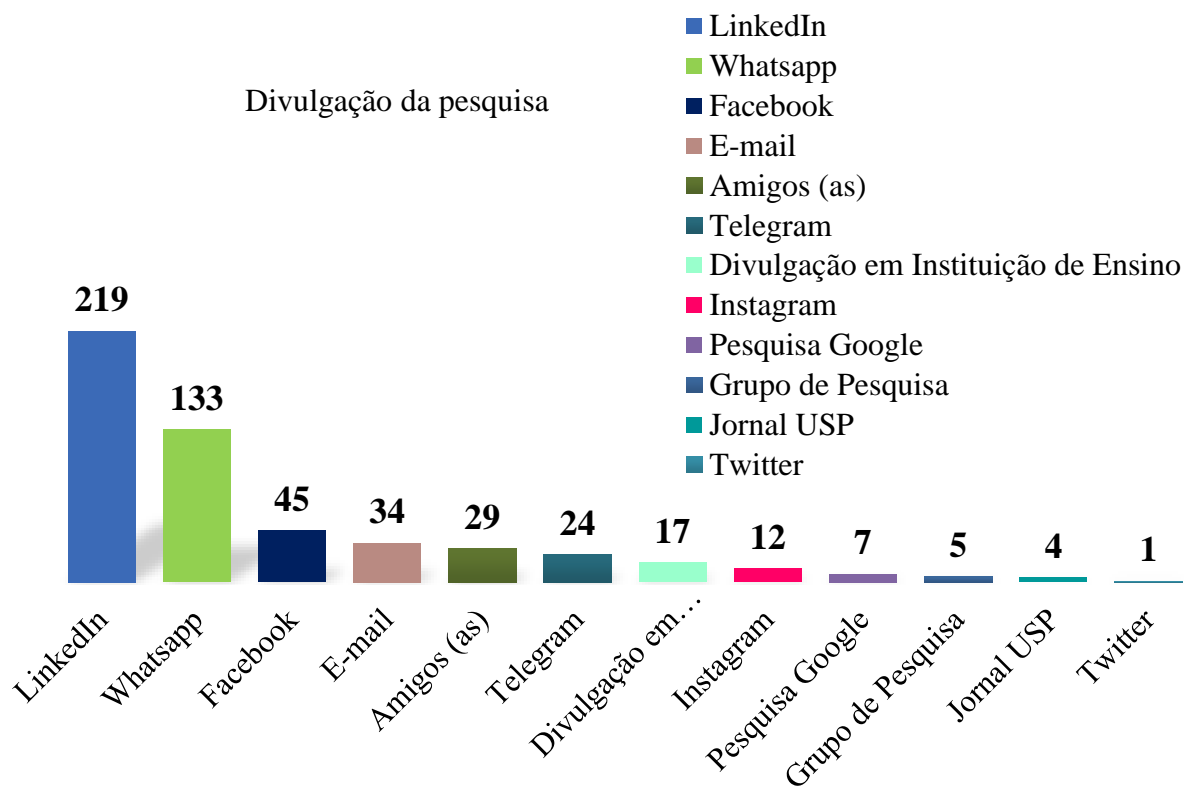
Quanto ao planejamento do procedimento de coleta de dados, havia a hipótese inicial de que por meio do Facebook haveria uma grande abrangência de respostas coletadas, devido à popularidade da ferramenta, porém, mesmo tendo alcançado mais de 7 mil pessoas em uma postagem, o retorno de respostas foi baixo. Portanto, foi necessário buscar alternativas para que o número de respostas aumentasse. Por este motivo, o questionário foi reaberto em 26/01/2021 e assim permaneceu até 24/08/2021, totalizando 530 respostas durante os dois períodos coletados. Nesta última etapa houve intensificação na divulgação por meio da rede social LinkedIn. A Figura 14 demonstra a participação dos respondentes nas diferentes redes sociais utilizadas em ambos os períodos.

A coleta de dados ocorreu, por meio das redes sociais, Facebook e LinkedIn, porém, foram enviados convites de participação: no WhatsApp, Telegram, E-mail, Instagram. Foi solicitada a divulgação entre amigos, instituições de ensino e no Jornal USP.

No formulário de pesquisa havia um campo onde o participante indicava qual foi o meio de divulgação da pesquisa.

Figura 14

Divulgação da Pesquisa em Números Absolutos.

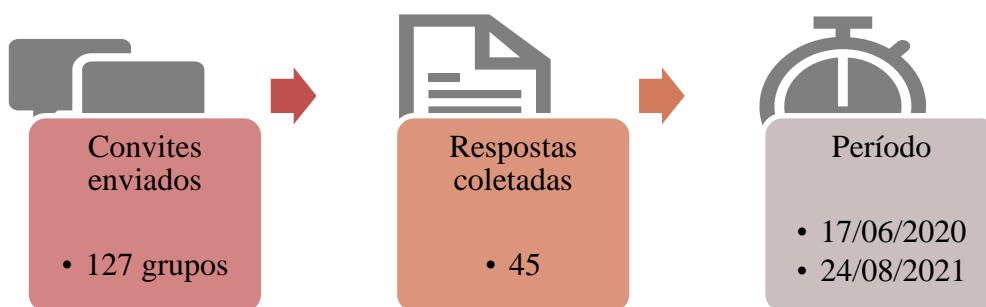


Nota. Coleta de dados nas Redes Sociais (N=530).

Foram enviados convites via Facebook para 125 comunidades ou grupos destinados a alunos de pós-graduação (Figura 15). De acordo com o número de participantes dos grupos identificados, caso todos os participantes estivessem ativos na rede, a pesquisa teria alcançado aproximadamente 151 mil usuários. Foi despendido o máximo de empenho e esforço para que fossem alcançados participantes de diversos cursos e regiões que pudessem enriquecer a amostra da pesquisa. O Anexo M apresenta a Tabela com os resultados apresentados pelo gerenciamento do próprio Facebook, bem como o número de interações com as postagens realizadas. Vale ressaltar que estes números gerados se referem apenas a página gerenciada junto ao perfil pessoal da pesquisadora.

Figura 15

Divulgação no Facebook.



Fonte: Dados de pesquisa.

Duas postagens no Facebook foram mais significativas, uma realizada em 17/06/2020 que teve o alcance de 7.164 pessoas, e em 11/09/2020, que alcançou 1.547 pessoas. A primeira postagem se refere à imagem gif sonora (Figura 14), a segunda postagem consiste em um vídeo¹ de 50 segundos que foi elaborado com o intuito de alternar o formato da postagem. De acordo com os dados do gerenciamento da página, 8.762 pessoas foram alcançadas pelas postagens.

Devido à baixa adesão de respostas obtidas por meio do Facebook, foi necessário investir em outras redes e fontes que pudessem aumentar o número de participantes na pesquisa. Portanto, foi criado um perfil na rede LinkedIn, que é uma rede social profissional cujo objetivo do participante é voltado para o mercado de trabalho. A rede oferece vagas de emprego e oportunidades de *network* entre os profissionais. Segundo o próprio site, atualmente, são mais 774 milhões de usuários em mais de 200 países em todo mundo.

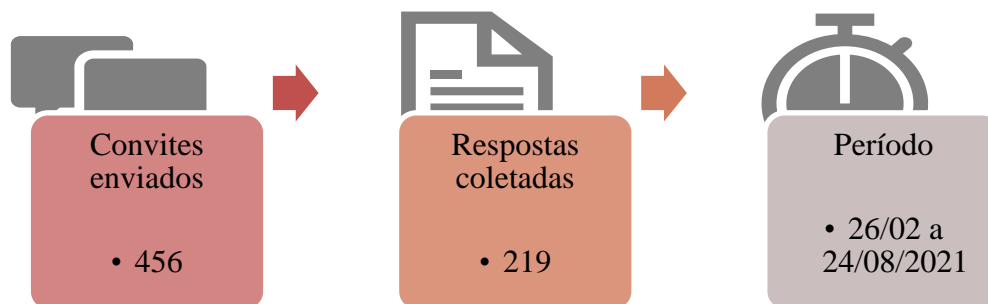
Apesar de não ter o controle de gerenciamento similar ao do Facebook, o LinkedIn, em função de seu objetivo profissional, foi mais eficaz em retorno das respostas coletadas. Foram enviados 456 convites do questionário para participação na pesquisa e foram coletadas 219 respostas, gerando uma taxa de resposta de aproximadamente 48%, no período de 26/02/2021 a 24/08/2021, como aponta a Figura 15. Porém, não se pode comparar índices de taxa de

¹ Link do vídeo postado nas redes sociais para coleta de dados (<https://youtu.be/DoGSkdBIdxM>).

resposta entre as duas redes, já que os procedimentos foram diferentes: enquanto no Facebook as postagens foram realizadas para grupos, no LinkedIn foram lançadas em postagens que estavam relacionadas com o estudo de PGLS. Para esta pesquisa, entende-se que o LinkedIn foi mais eficaz do que o Facebook.

Figura 16

Divulgação no LinkedIn.



Fonte: Dados de pesquisa.

Ao mesmo tempo em que houve a divulgação via redes sociais, foram enviadas mensagens eletrônicas via *e-mail* (Anexo J) solicitando a colaboração na divulgação e participação da pesquisa por meio dos contatos pessoais, de laboratórios de pesquisa e universidades/instituições. Foram enviados 27 e-mails para IES públicas e privadas que oferecem curso de especialização. Contudo, apenas 08 retornaram o contato. A mensagem eletrônica incluiu uma breve descrição esclarecendo os objetivos da investigação e os procedimentos necessários para a coleta de dados, juntamente com o *link on-line* para que o participante fosse direcionado ao endereço eletrônico. Foram enviadas 344 mensagens eletrônicas via *WhatsApp* e 10 mensagens a grupos aleatórios no *Telegram* contendo as imagens descritas na Figura 14. As mensagens enviadas para grupos eram repostadas ocasionalmente, a fim de reforçar o convite.

Ademais, a divulgação foi realizada também por meio das redes de apoio, como o Laboratório de Psicologia Organizacional e do Trabalho (LabPOT), Jornal USP e redes sociais pessoais de pesquisadores e colegas.

Merece destaque neste estudo, a metodologia utilizada para a coleta de dados, pois possibilita a ampliação da discussão e possíveis desdobramentos sobre o procedimento *on-line*.

4.4.3 Construção do Arquivo de Dados

O arquivo de dados foi gerado a partir das respostas coletadas no *Google Forms*. Inicialmente, o arquivo de dados continha 530 respostas, sendo 21 respostas duplicadas; 20 em branco; 08 respostas foram dadas por alunos de cursos *stricto sensu* (doutorado e mestrado); e 01 resposta foi registrada o não aceite participação da pesquisa. Portanto, 50 casos foram excluídos do arquivo de dados geral.

Após a retirada das respostas inválidas, foram encontrados 480 casos que poderiam ser utilizados. A Tabela 12 apresenta o percurso de construção do arquivo de dados.

Tabela 12

Arquivo de Dados

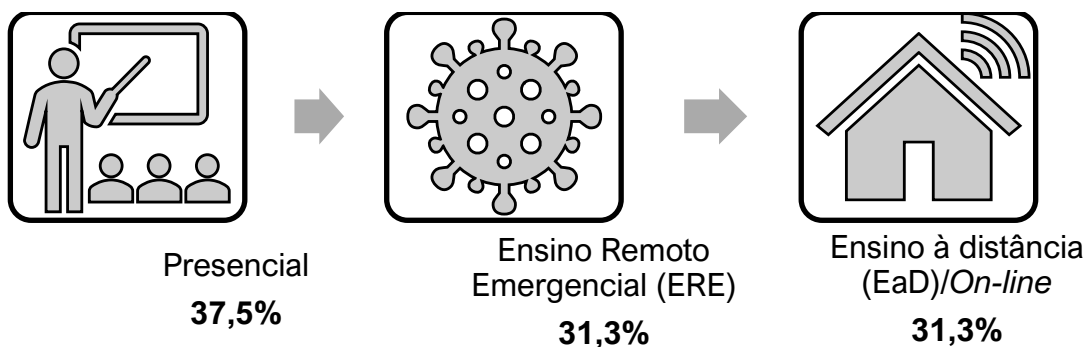
Arquivo de Dados	Nº casos
Completo – todas as respostas coletadas no <i>Google forms</i> .	530
Completo – excluídos os casos não válidos	480
Completo – casos válidos Presencial e ERE	330
Escala EAE	323
Instrumento de Medida AE	306
Escala ESA	298
Modelo Multivariado Completo	249

Como o objetivo desta pesquisa consistiu em verificar a modalidade presencial (N=180), apenas o ensino remoto emergencial (N=150) foi incluído para fins de análise de

dados. Sendo assim, a modalidade de EaD (N=150) foi excluída das análises de dados, totalizando, por fim, 330 casos válidos, como ilustra a Figura 17.

Figura 17

Amostra em relação à modalidade do curso.



Nota. Número de casos válidos em relação aos participantes da pesquisa N=330. Fonte: dados de pesquisa.

4.4.4 Aspectos Éticos

No que tange aos aspectos éticos para a realização de pesquisa, vale salientar que o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP) sob a inscrição CAAE nº 78477517.6.0000.5407 (Anexo N), e, previamente à aplicação dos questionários, os participantes foram comunicados sobre os objetivos da pesquisa e seus procedimentos. Além disso, mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – conforme as diretrizes da Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, foi assegurado a cada participante a manutenção de sigilo e anonimato acerca de sua identidade, o caráter de sua participação voluntária, assim como, foi solicitado a autorização do uso de suas informações no estudo.

4.5 Procedimentos de Análise de Dados

Para a realização dos procedimentos de análise de dados foram consultadas as orientações de Field (2018), Hair et al. (2009), Pasquali (2005), e Tabachnick e Fidell (2019). As análises estatísticas dos dados foram realizadas com o apoio dos *softwares* SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), FACTOR Analysis (versão 11.05.01), JASP Team (versão 0.16.2.0) e JAMOVI (2.3.2).

Foram realizadas análises descritivas (média, desvio-padrão, moda, mínimo e máximo) e exploratórias para investigar a exatidão da entrada dos dados, a presença de casos extremos, a distribuição dos casos omissos, a distribuição de frequência das variáveis e o tamanho das amostras e análises correlacionais entre a variável critério e as variáveis funcionais. O estudo do relacionamento entre as variáveis foi realizado por meio de análise de regressão múltipla padrão (*stepwise*), além da utilização da modelagem por equação estrutural (MEE).

Para a verificação de evidências de validade e de confiabilidade dos instrumentos de medida, foram realizadas análises fatoriais exploratórias, utilizando os métodos dos componentes principais (*Principal Components - PC*) e de fatoração dos eixos principais (*Principal Axis Factoring - PAF*); e de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) e Confiabilidade Composta (CC) obtido por meio de página *on-line*². As Análises Fatoriais Exploratórias foram verificadas para melhor entendimento do comportamento dos dados. Foram realizadas também, análises fatoriais confirmatórias (*Confirmatory Factor Analysis - AFC*) das estruturas empíricas dos instrumentos de medida utilizados.

Foram realizadas análises de mediação das variáveis envolvidas no modelo. A construção do arquivo de dados, as análises descritivas, exploratórias e fatoriais foram realizadas com o apoio do SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) versão 23.0. As

² Link do endereço eletrônico para o cálculo da CC (http://www.thestatisticalmind.com/calculators/comprel/composite_reliability.htm)

Análises Fatoriais Exploratórias (AFE), Análises Fatoriais Confirmatórias (AFC), análise de médias entre grupos, Teste t e ANOVAs, bem como a Modelagem por Equação Estrutural e análises de mediação, foram realizadas por meio dos *softwares* JASP versão 0.16.2.0 e JAMOVI versão 2.3.2.

Capítulo 5. Resultados e Discussão

Objetivo: apresentar os resultados dos processos de adaptação e construção dos instrumentos, as análises estatísticas bem como a discussão sobre os resultados encontrados.

5.1 Adaptação dos Instrumentos de Medida

A ESA de Coelho Junior e Borge-Andrade (2015) foi semanticamente modificada em seus itens para atender as especificidades do contexto universitário. As alterações estão descritas na seção seguinte. A EAE de Peixoto et al. (2015) teve pequenas alterações, pois os itens atendiam o contexto estudado. As alterações estão descritas na seção 5.1.2.

5.1.1 Adaptação do Instrumentos de Medida – Escala de Suporte à Aprendizagem

A ESA (Coelho Júnior & Borges Andrade, 2015) passou por modificações quanto a validação semântica, visando sua adequação ao contexto do estudo – cursos de PGLS. Também foram encontrados novos índices psicométricos de confiabilidade (*Alpha de Cronbach e* Confiabilidade Composta) e evidências de validade.

A validação semântica do questionário, segundo Pasquali (1998), tem como finalidade principal estimar se o conteúdo dos itens é inteligível para a população à qual se destina (Andrade et al., 2021; Martins et al., 2019; Zerbini, 2007).

O instrumento é composto de três categorias de conteúdo: grupo de trabalho, chefes imediatos e colegas de trabalho (Coelho Júnior et al., 2008). Na adaptação da linguagem para o contexto universitário, a redação das três categorias foi alterada para: instituição de ensino, professores e colegas de curso. A primeira categoria privilegia a percepção do indivíduo sobre o grupo pertencente, avaliando o quanto o ambiente é favorável à aprendizagem e à aplicação

das novas habilidades (Coelho Júnior, 2004). A segunda categoria de itens avalia a atuação do professor/instrutor em relação ao próprio indivíduo, sua percepção de liberdade e autonomia na aplicação de novos conhecimentos e habilidades adquiridas no decorrer do curso (Coelho Júnior et al., 2008). A última categoria diz respeito a avaliação do respondente sobre a interação com os pares, sobre o grau de tolerância e sobre o apoio empregado à aprendizagem (Coelho Júnior, 2004).

Tabela 13*Adaptação da Escala de Suporte à Aprendizagem.*

Item	Adaptação do item (Validação Semântica)
Na unidade de trabalho/setor de trabalho...	Quanto à instituição de ensino...
01. <i>Cada membro</i> é incentivado a expor o que pensa.	<u>Incentiva cada aprendiz</u> a expor o que pensa.
02. Há autonomia para agir sem consultar o chefe/superior	<u>Item retirado.</u>
03. Há tempo destinado para a busca de novas formas para executar <i>o trabalho</i> .	<u>Destina tempo para a busca de novas formas de aprendizagem.</u>
04. Novas ideias são valorizadas.	<u>Valoriza</u> as novas ideias.
05. Há respeito mútuo.	Item retirado.
06. Há autonomia para questionar <i>as ordens dadas pelo chefe/superior</i> .	<u>Oferece</u> autonomia para questionar <u>a forma em que o é curso oferecido.</u>
07. Há compartilhamento de informações sobre novas habilidades e conhecimentos.	<u>Compartilha</u> informações sobre novos conhecimentos e habilidades.
08. Há tolerância a erros quando se tenta aplicar novas habilidades e conhecimentos.	<u>Item retirado.</u>
09. Há autonomia para organizar <u>o trabalho</u> .	<u>Favorece</u> autonomia para organização das atividades de <u>aprendizagem no curso.</u>
10. Há abertura a críticas quando alguém aplica novas habilidades e conhecimentos.	<u>Item retirado.</u>
11. Há aceitação dos riscos associados à aplicação de novas habilidades e conhecimentos.	Item retirado.
12. Há incentivo à busca de novas aprendizagens.	<u>Incentiva</u> à busca de novas aprendizagens.
13. <i>As tarefas</i> facilitam a aplicação de novas habilidades e conhecimentos.	<u>Oferece atividades</u> que facilitem a aplicação de novos <u>conhecimentos</u> e habilidades.
14. As tentativas de aplicação de novas habilidades e conhecimentos são elogiadas.	Elogia as tentativas de aplicação de novos conhecimentos e habilidades.
Meu chefe/superior imediato...	Quanto aos professores do curso...
15. <i>Me encorajam</i> a aplicar novas habilidades e conhecimentos.	Estabelecem objetivos <u>de estudo</u> que me encorajam a aplicar <u>novos conhecimentos</u> e habilidades.
16. Valoriza minhas sugestões de mudança.	Valorizam minhas sugestões de mudança no curso.
17. Assume comigo os riscos de tentar novas formas <u>de realizar o trabalho</u> .	Assumem comigo os riscos de tentar novas formas de realizar a aprendizagem no curso.

Tabela 13

Adaptação da Escala de Suporte à Aprendizagem (Continuação).

18. Leva em conta minhas ideias quando diferentes das dele.	Consideram minhas ideias quando diferentes das deles.
19. Me estimula a enfrentar desafios <u>no trabalho</u> .	Estimulam o enfrentamento de desafios no <u>ambiente educacional</u> .
20. Me elogia quando aplico novas habilidades e conhecimentos.	Elogiam quando aplico novos conhecimentos e habilidades.
21. Remove dificuldades e obstáculos à aplicação de minhas novas habilidades e conhecimentos <u>no trabalho</u> .	Removem dificuldades e obstáculos à aplicação de novos conhecimentos e habilidades no <u>ambiente educacional</u> .
22. Me dá liberdade para decidir sobre como desenvolver minhas <u>tarefas</u> .	Dão liberdade para que eu decida sobre como desenvolver <u>minhas atividades</u> .
23. Está disponível para tirar minhas dúvidas sobre o uso de novas habilidades e conhecimentos <u>no trabalho</u> .	Estão disponíveis para tirar minhas dúvidas sobre o uso de <u>novos conhecimentos</u> e habilidades.
24. Estimula o uso de minhas novas habilidades e conhecimentos <u>no trabalho</u> .	Estimulam o uso de meus novos conhecimentos e habilidades no ambiente educacional.
25. Estabelece objetivos <u>de trabalho</u> que me encorajam a aplicar novas habilidades e conhecimentos.	Estabelecem objetivos de <u>aprendizagem</u> que me encorajam a aplicar novos conhecimentos e habilidades.
Meus colegas de trabalho...	Quanto aos meus colegas de curso...
26. Me dão orientação quando tenho dificuldade para aplicar novas habilidades e conhecimentos.	Orientam quando tenho dificuldade para aplicar <u>novos conhecimentos</u> e habilidades.
27. Me elogiam quando aplico minhas novas habilidades e conhecimentos.	Elogiam quando aplico <u>novos conhecimentos e habilidades</u> .
28. Me estimulam a buscar novas habilidades e conhecimentos voltados <u>ao trabalho</u> .	Estimulam a busca de novos conhecimentos e habilidades no <u>ambiente educacional</u> .
29. Sentem-se seguros quando aplico novas habilidades e conhecimentos <u>no trabalho</u> .	Sentem-se seguros quando aplico novos conhecimentos e habilidades no ambiente educacional.
30. Me incentivam a propor novas ideias para execução das <u>tarefas</u> .	Incentivam quando proponho novas ideias para execução das <u>atividades do curso</u> .
31. Apoiam as tentativas de buscar novas aprendizagens <u>no trabalho</u> .	Apoiam as tentativas que faço de utilizar no trabalho novos <u>conhecimentos e habilidades</u> que aprendi <u>no curso</u> .

A ESA passou por alterações para se adequar ao contexto do ensino superior, de acordo com a Tabela 13. Os itens 02 “*Há autonomia para agir sem consultar o chefe/superior*”; 05 “*Há respeito mútuo*”; 08 “*Há tolerância a erros quando se tenta aplicar novas habilidades e conhecimentos*”; 10 “*Há abertura a críticas quando alguém aplica novas habilidades e conhecimentos*”; 14 “*As tentativas de aplicação de novas habilidades e conhecimentos são elogiadas*” foram retirados, pois, no contexto educacional não foi encontrada similaridade para os itens. A redação dos itens foi modificada para a adequação ao contexto: a palavra “tarefas” foi substituída por “atividades”; a palavra “trabalho” foi alterada em todos os itens e substituída por “aprendizagem”, “aprendizagem no curso” e “ambiente educacional”

A versão da escala adaptada para o contexto do estudo encontra-se no Apêndice B.

5.1.2 Adaptação do Instrumento de Medida – Escala de Autopercepção da Empregabilidade

No Apêndice D, encontra-se a adaptação da escala para o contexto universitário. Não foram necessárias alterações nos itens, portanto, estes se mantiveram como na escala original, com exceção do item 9 “*Não me sinto ameaçado de perder este emprego*” para “*Sinto-me ameaçado de perder esse emprego*”. Tal alteração foi proposta no intuito de evitar um item que tivesse uma dupla negativa na sua redação. Foi alterada também a métrica da escala *Likert* originalmente de 6 pontos para a escala *Likert* de 5 pontos, ambas medindo a concordância, onde 1 é discordo totalmente e 5 concordo totalmente. As escalas de 5 e 7 pontos são as mais utilizadas nos estudos internacionais e, nas escalas brasileiras, as de 5 pontos são as mais comuns (Martins et al., 2019).

5.2 Construção do Instrumento de Medida –Autoeficácia

A Escala Autoeficácia Geral (EAG) foi construída por Meneses e Abbad (2010) e é composta de 13 itens, associados a uma escala *Likert* de frequência de 5 pontos, que variam de 1 (total discordância) a 5 (total concordância). A escala pretendeu aferir a Autoeficácia geral relativa ao autojulgamento sobre as próprias capacidades/habilidades; motivação para ação; enfrentamento de obstáculos/persistência; predisposição ao desafio; abertura à experiência; capacidade de recuperação diante de fracassos; influência do sucesso inicial para o sucesso final de uma atividade; histórico de sucessos anteriores; e, necessidade de encorajamento externo/instruções. O instrumento foi aplicado em uma amostra de 1845 participantes de uma instituição financeira. A estrutura da escala é bifatorial apresentando 38,29% da variância total explicada do instrumento. Para o primeiro Fator, composto por 4 itens de conteúdo desfavorável, a variância foi de 19,69% e o *Alpha* de *Cronbach* 0,91. Para o segundo Fator de 9 itens favoráveis, foi encontrado 18,60% de explicação da variância e atingiu um índice de confiabilidade de 0,78. A menor carga fatorial encontrada foi de 0,40 e a maior de 0,89. A escala passou por validação teórica, semântica e por juízes e obteve bons índices psicométricos. Os autores observaram que outros constructos que são correlatos à Autoeficácia, tais como autoconceito, autoestima e autoconfiança, necessitam de uma investigação mais acurada, devido a variância explicada pelo instrumento (38,29%). Além de observar cuidadosamente o conceito, a investigação do instrumento em diferentes amostras e contextos auxilia na generalização dos resultados.

A EAG passou por verificação de evidências de validade e adaptação para o contexto universitário de ensino à distância, no estudo realizado por Fidelis (2019). A variância

explicada total foi de 59,07 %. Na validação semântica e por juízes o instrumento sofreu alterações quanto à sua redação e três itens foram excluídos, conforme Tabela 14.

Tabela 14

Validação semântica e por juízes da Escala Autoeficácia adaptada por Fidelis (2019).

Escala Autoeficácia Geral		
Item	Mudanças na Validação semântica	Mudanças na Validação por juízes
1. Sou capaz de realizar com sucesso meus planos de vida.	-	-
2. Confio nas minhas habilidades.	-	-
3. Quando decido fazer algo, logo parto para a ação.	-	-
4. Lido bem com problemas inesperados.	-	4. Item excluído.
5. Sinto-me capaz de lidar bem com a maioria dos problemas que aparecem na minha vida.	5. Sou capaz de lidar bem com a maioria dos problemas que aparecem na minha vida.	-
6. Encaro dificuldades como um desafio.	-	-
7. Eu não desisto facilmente daquilo que me proponho a fazer.	-	7. Não desisto facilmente daquilo que me proponho a fazer.
8. Mesmo se algo parece muito complicado, eu tento realizá-lo.	8. Eu tento realizar uma atividade, mesmo que pareça muito complicada.	8. Tento realizar uma atividade, mesmo que pareça muito complicada.
9. Sinto-me seguro diante de situações novas.	-	-
10. Não me deixo abater diante de fracassos.	-	-
11. Mesmo que comece mal uma atividade, posso finalizá-la com sucesso.	-	-
12. Posso dizer que na vida tive mais sucesso que fracassos.	12. Acredito que na vida tive mais sucessos que fracassos.	12. Item excluído.
13. Recupero-me rapidamente depois de um fracasso.	-	13. Item excluído.

Fonte: Fidelis, 2019 (no prelo).

As orientações de Bandura (2005) na construção de instrumentos de medida são: atentar-se para a validação conceitual da Autoeficácia, elaborar itens que tenham como objetivo identificar a percepção do indivíduo sobre a própria capacidade; os itens devem ser elaborados no tempo verbal presente, voltado para o futuro dando origem a expectativas (e.g. Posso

realizar cursos artesanais: posso – verbo no presente do indicativo + realizar – verbo no futuro do subjuntivo), questionando o quanto o indivíduo acredita poder fazer/realizar e não sobre a sua intenção de fazer (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). As autoras Neves e Faría (2009) complementam essas informações dizendo que julgamentos sobre a confiança são melhor descritos quando se utiliza os verbos: poder, conseguir, ser capaz de. Os itens devem descrever o domínio de realização ou tarefas (e.g. ler) e o objetivo específico ou microanalítico do comportamento (ler um texto em voz alta com a entonação correta). As orientações descritas devem ser seguidas cuidadosamente na redação dos itens.

Seguindo as orientações dos autores, na primeira fase do estudo, o objetivo consistiu em adaptar e verificar evidências de validade para a EAG de Meneses e Abbad (2010). Fidelis (2019) adaptou o referido instrumento para o contexto de educação à distância, contudo, este estudo avaliou cursos de pós-graduação presencial, o instrumento de medida outrora adaptado foi utilizado como base para uma nova adaptação e verificação de evidências. Vale ressaltar que, embora ambos fossem utilizados no contexto educacional, são distintos quanto a modalidade de ensino.

Foram realizadas alterações na redação dos itens, com base nas orientações de Neves e Faría (2009) e Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010). Esta adequação teve por objetivo amenizar as divergências conceituais que poderiam existir na redação dos itens com a variável autoconceito. Meneses (2003) apontou em sua agenda de pesquisa esta confusão conceitual entre os termos autorreferentes: Autoeficácia, autoconceito, autoestima, autoconfiança, além de propor a reavaliação do construto utilizado na escala de Autoeficácia Geral e a construção de indicadores comportamentais que pudessem descrever as ações dos indivíduos com alta e baixa Autoeficácia que possam ser julgados através de heteroavaliação. Na Tabela 15, encontra-se o estudo da redação dos itens.

Tabela 15

Adaptação a partir da Escala de Autoeficácia Geral (Meneses & Abbad, 2010) e Fidelis (2019).

	Meneses & Abbad	Fidelis	AC1	AE1	AC2	AE2	AC3	AE3	Proposto
1	Sou capaz de realizar com sucesso meus planos de vida.	Eu posso realizar com sucesso o que será aprendido.	X		X	X	X		Eu posso realizar com sucesso os conteúdos/atividades que serão propostas.
2	Confio nas minhas habilidades.	Confio nas minhas habilidades de estudar.		X		X	X		Eu posso usar minhas habilidades para estudar e aprender os conteúdos do curso.
3	Quando decido fazer <u>algo</u> , logo parto para a ação.	Item retirado.	X	X		X			Item retirado.
4	Sinto-me capaz de lidar bem com a maioria dos problemas que aparecem na minha vida.	Sou capaz de lidar bem com a maioria dos problemas que aparecem na minha vida.		X		X	X		Sou capaz de resolver problemas relacionados as atividades acadêmicas.
5	Encaro dificuldades como um desafio.	Quando me deparo com dificuldades para realizar uma tarefa, sinto-me capaz de concluí-la.				X	X		Eu posso ser desafiado por tarefas difíceis e mesmo assim completar a tarefa que me foi dada.
6	Não desisto facilmente daquilo que me proponho a fazer.	Não desisto facilmente daquilo que me proponho a fazer.	X		X		X		Acredito poder terminar as atividades que me proponho a fazer.
7	Se algo parece muito complicado, eu nem tento realizá-lo.	Tento realizar uma atividade, mesmo que pareça muito complicada.		X	X		X		Sou capaz de realizar uma atividade mesmo que esta pareça complicada.
8	Sinto-me inseguro diante de situações novas.	Sinto-me seguro diante de situações novas.		X		X	X		Eu posso sentir-me seguro diante de situações novas que se referem as atividades acadêmicas.
9	Deixo-me abater diante dos fracassos.	Não me deixo abater diante de fracassos.		X		X	X		Sou capaz de continuar minhas tarefas mesmo diante de um fracasso.
10	Mesmo que comece mal uma atividade, posso finalizá-la com sucesso.	Sou capaz de finalizar uma atividade mesmo quando encontro dificuldades no início da mesma.		X		X			Sou capaz de finalizar uma atividade mesmo quando encontro dificuldades no início da mesma.
11	Sinto-me incapaz de realizar uma nova atividade sem a ajuda de instruções.	Sou capaz de finalizar uma atividade mesmo quando encontro dificuldades no início da mesma.		X		X			
12	Posso dizer que na vida tive mais sucessos que fracassos.	Item retirado.							
13	Recupero-me rapidamente depois de um fracasso.	Item retirado.				X	X		

Legenda: AC1 – Autoconceito é voltado para passado. Dá origem a percepções. AC2 – Autoconceito: julgamento sobre a competência pessoal (SER, TER ou SENTIR). AC3 – Autoconceito: domínio da realização (Ex.: leitura). AE1 – Autoeficácia é voltada para futuro. Dá origem a expectativas. AE2 – Autoeficácia: julgamento sobre a confiança (PODER, CONSEGUIR, SER CAPAZ DE...). AE3 - Objetivo específico micro analítico (Ex.: ler um texto em voz alta com entonação correta). Fonte: Elaborado pela autora.

Na redação dos itens foram analisados os verbos de ação mais descritivos dos comportamentos esperados, ou seja, os mais adequados com base na teoria de taxonomia de objetivos educacionais propostos por Bloom e Simpson (1972) como citado em Rodrigues Junior (2006), e apresentado na Tabela 16.

Tabela 16

Adaptação do instrumento Escala de Autoeficácia.

Adaptação da Escala de Autoeficácia Geral de Menezes & Abbad (2010)

1. Eu posso planejar com sucesso os conteúdos/atividades que serão propostas.
2. Eu posso identificar minhas habilidades para reproduzir os conteúdos do curso.
3. Sou capaz de concluir as atividades acadêmicas.
4. Sou capaz de esquematizar resolução de problemas relacionados as atividades acadêmicas.
5. Sou capaz de concluir uma tarefa mesmo quando encontro dificuldades.
6. Eu posso ser desafiado a fazer tarefas difíceis e mesmo assim completar a tarefa que me foi dada.
7. Acredito poder terminar as atividades que me proponho a fazer.
8. Sou capaz de concluir uma atividade mesmo que esta pareça complicada.
9. Eu posso demonstrar segurança diante de situações novas referentes as atividades acadêmicas.
10. Sou capaz de continuar minhas tarefas mesmo diante de um fracasso.
11. Sou capaz de finalizar uma atividade mesmo quando encontro dificuldades no início da mesma.

Nota. Baseado na EAG. Fonte: Menezes & Abbad, 2010.

Após a adaptação, notou-se que o instrumento de medida semanticamente adaptado possuía uma característica generalista que poderia ser aplicado em cursos ou treinamentos, mas que não englobava as especificidades do contexto, assim como é proposto por Bandura (2012). Pesquisas apontam que o nível de especificidade ou generalidade da Autoeficácia pode variar de acordo com o contexto gerando um entendimento de que o conceito pode ser medido de forma generalizada, inferindo-se que o indivíduo que possui alta Autoeficácia tenha a crença de ser capaz de qualquer tarefa, divergindo do pressuposto cunhado por Bandura em 1997 e

revisitado pelo autor em 2012 (Chen, 2001; Condon & Holleque, 2007; Jerusalem & Schwarzer, 1981; 1993 e 2000; Schwarzer et al., 2005). Portanto, a Autoeficácia Geral retrataria uma percepção estável de competência pessoal para atuar em situações diversas e que se generaliza em diferentes domínios de funcionamento, nos quais o indivíduo avalia o quanto foi eficaz mediante a tarefa, atividade ou situação (Schwarzer & Jerusalem, 1995; Schwarzer et al., 2005). Neste sentido a versão da Escala de Autoeficácia Geral foi validada por Jerusalem e Schwarzer (1981; 1986; e 1992) e por Schwarzer e Jerusalem (1989; 1993 e 2000) foi muito utilizada. Meneses e Abbad (2010) também construíram e validaram uma escala para avaliar a Autoeficácia em situações de TD&E com o objetivo de sistematizar e quantificar a influência da Autoeficácia de modo geral em impactos específicos de treinamentos. Contudo, os instrumentos de medida apresentados parecem não atender as especificidades pretendidas pelo presente estudo, portanto, recorreu-se aos estudos que defenderam a especificidade do constructo. A Autoeficácia entendida como específica; demonstra que se pode ter autocracia alta ou baixa em diferentes domínios ou situações específicas (Azzi & Polydoro, 2006; Bandura, 1997; Schwarzer & Schmitz, 2004).

Assim, a revisão de literatura sobre a variável em questão fornece direcionamento para que a medida seja avaliada no contexto específico. Para tanto, outros estudos como os de Deemer (2010), Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), Sá (2006), Vieira e Coimbra (2005), e Vieira, Soares e Polydoro (2006) foram analisados com o objetivo de construir um instrumento de medida que pudesse avaliar a Autoeficácia dos alunos em contexto específico de PGLS, e, assim, privilegiar suas especificidades.

Os cursos de PGLS tem como princípio norteador qualificar os profissionais para o mercado de trabalho, desenvolver competências teóricas e técnicas para que estes desempenhem suas atividades laborais. Portanto, o indivíduo deve ser capaz de adquirir

conhecimento acadêmico e transferi-lo para o seu exercício profissional. Espera-se que um estudante de pós-graduação seja capaz de demonstrar competência teórica e técnica sobre temas relacionados à sua área de formação ou área de interesse (e.g. Ser capaz de elaborar um roteiro de entrevistas de emprego – Área Administração, Recursos Humanos, Psicologia – Subárea Recrutamento e Seleção) e, desta forma, organize seus estudos acadêmicos, desenvolva competências socioemocionais e seja atrativo para o mercado (Empregabilidade).

Tabela 17*EAG, EAFS comparada à EEA, itens e cargas fatorias.*

Escala de Autoeficácia Geral (EAG). Meneses e Abbad (2010).	Escala de Autoeficácia na Formação Superior (EAFS). Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010).	Escala de Estratégias de Aprendizagem (EEA). Martins et al. (2018).	Cargas Fatorias EAG	Cargas Fatorias AEFS	Cargas Fatorias EEA
1. Sou capaz de realizar com sucesso meus planos de vida.	Quanto sou capaz de... 1. Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	1. Mantive a calma quando tive dificuldades durante o curso.	0,54	0,71	0,75
2. Confio nas minhas habilidades.	2. Utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	2. Mantive a calma com a possibilidade de ter um rendimento abaixo do esperado.	0,61	0,60	0,72
3. Quando decido fazer algo, logo parto para a ação.	3. Demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	3. Mantive a calma diante dos erros que cometi ao realizar atividades do curso.	0,45	0,64	0,82
4. Lido bem com problemas inesperados.	4. Entender as exigências do meu curso?	4. Esforcei-me mais quando percebi que estava perdendo a concentração.	0,63	0,54	0,82
5. Sinto-me capaz de lidar bem com a maioria dos problemas que aparecem na minha vida	5. Aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	Esforcei-me mais quando percebi que estava perdendo o interesse no assunto.	0,65	0,51	0,81
6. Encaro dificuldades como um desafio.	Estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?	Esforcei-me para verificar minha compreensão sobre o que estava sendo ensinado.	0,56	0,48	0,68
7. Eu desisto facilmente daquilo que me proponho fazer.	Compreender os conteúdos abordados no curso?	Busquei auxílio de colegas para esclarecer minhas dúvidas sobre os conteúdos do curso.	0,89	0,62	0,49
8. Se algo, parece muito complicado, eu nem tento realizá-lo.	Cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	Busquei compreender melhor os conteúdos ao estudá-los nos materiais didáticos do curso.	0,89	0,48	0,55
9. Sinto-me inseguro diante de situações novas.	Preparar-me para as avaliações?	Busquei outras fontes de pesquisa relacionadas ao curso para me ajudar a aprender.	0,71	0,49	0,62
10. Deixo-me abater diante de fracassos.	Planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	Realizei os exercícios práticos propostos ao longo do curso para me ajudar a aprender.	0,87	0,57	0,49
11. Sinto-me incapaz de realizar uma nova atividade sem a ajuda de instruções.	Refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	Li o conteúdo do curso várias vezes como método para aprender.		0,55	0,75
12. Posso dizer que na vida tive mais sucesso que fracassos.	Selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?	Repeti mentalmente os conteúdos do curso que gostaria de aprender até perceber que havia entendido.	0,43	0,47	0,76

Tabela 17*EAG, EAFS comparada à EEA, itens e cargas fatoriais (continuação).*

Escala de Autoeficácia Geral (EAG). Meneses e Abbad (2010).	Escala de Autoeficácia na Formação Superior (EAFS). Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010).	Escala de Estratégias de Aprendizagem (EEA). Martins et al. (2018).	Cargas Fatoriais EAG	Cargas Fatoriais AEFS	Cargas Fatoriais EEA
13. Recupero-me rapidamente depois de um fracasso.	Quanto sou capaz de...				
	Tomar decisões relacionadas à minha formação?	Fiz anotações, resumos e/ou esquemas dos conteúdos do curso como método para aprender	0,59	0,59	0,68
	Definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação?	Refleti sobre as implicações que os conteúdos aprendidos poderiam ter.		0,59	0,75
	Estabelecer minhas metas profissionais?	Identifiquei situações diárias em que eu pudesse aplicar os conteúdos do curso.		0,68	0,80
	Resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	Busquei desenvolver uma ideia global sobre como os conteúdos do curso se relacionavam entre si.		0,47	0,80
	Manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de atuação?	Associei os conteúdos do curso aos meus conhecimentos anteriores.		0,50	0,77
	Procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?	Revisei os conteúdos relativos aos exercícios em que cometi erros		0,50	0,63
	Contribuir com ideias para a melhoria do meu curso?			0,56	
Atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?			0,58		
Aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?				0,45	

Tabela 17*EAG, EAFS comparada à EEA, itens e cargas fatoriais (continuação).*

Escala de Autoeficácia Geral (EAG). Meneses e Abbad (2010).	Escala de Autoeficácia na Formação Superior (EAFS). Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010).	Escala de Estratégias de Aprendizagem (EEA). Martins et al. (2018).	Cargas Fatoriais EAG	Cargas Fatoriais AEFS	Cargas Fatoriais EEA
	Quanto sou capaz de...				
	Buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?			0,48	
	Reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação			0,44	
	Expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?			0,41	
	Pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?			0,66	
	Trabalhar em grupo?			0,57	
	Cooperar com os colegas nas atividades do curso?			0,47	
	Estabelecer bom relacionamento com meus professores?			0,50	
	Perguntar quando tenho dúvida?			0,46	
	Estabelecer amizades com os colegas do curso?			0,55	
	Esforçar-me nas atividades acadêmicas?			0,41	
	Motivar-me para as atividades ligadas ao curso?			0,41	
	Terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?			0,66	
	Planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?			0,75	

A Tabela 18 a seguir contém o resumo das informações sobre os instrumentos de medida pesquisados.

Tabela 18

Resumo das Informações sobre os Instrumentos Pesquisados.

Instrumento	Escalas obtidas	Itens	Alfa	Cargas fatoriais		Variância total explicada
				Min.	Max.	
Autoeficácia Geral (Meneses & Abbad, 2010).	Autoeficácia para itens desfavoráveis.	4	0,91	0,71	0,89	19,69%
	Autoeficácia para itens favoráveis.	9	0,78	0,40	0,65	18,60%
Autoeficácia na Formação Superior (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).	Autoeficácia Acadêmica.	9	0,88	0,48	0,71	37,87%
	Autoeficácia na regulação da formação.	7	0,87	0,47	0,68	6,15%
	Autoeficácia em Ações Proativas.	7	0,85	0,44	0,58	4,26%
	Autoeficácia na Interação Social.	7	0,80	0,41	0,66	4,85%
	Autoeficácia na Gestão Acadêmica.	4	0,80	0,41	0,66	3,53%
Estratégias de Aprendizagem (Martins et al., 2018).	Cognitivas/ Busca de Ajuda	7	0,85	0,49	0,76	60,67%
	Controle da Emoção.	3	0,80	0,72	0,82	
	Elaboração/ Aplicação Prática.	5	0,84	0,49	0,80	
	Controle da Motivação.	3	0,81	0,68	0,82	

De acordo com Sá (2006) a capacidade preditiva e explicativa da escala de Autoeficácia deve limitar-se ao domínio pesquisado e expor as gradações de dificuldade neste domínio, portanto, várias situações e tarefas em diferentes graus de dificuldade e desafios devem ser apresentados nos itens que compõem a escala. Assim, Guerreiro (2007) propôs identificar a crença do estudante quanto às suas capacidades de vivenciar o ensino superior e suas atividades, envolvendo tarefas específicas desta modalidade de ensino considerada a Autoeficácia acadêmica. As autoras, Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) definem que a crença de um estudante em sua capacidade para organizar e executar ações que possam produzir

realizações que englobem as tarefas acadêmicas é intitulada de Autoeficácia na formação superior. As autoras acreditam que a formação de nível superior tem caráter multidimensional no desenvolvimento do aprendiz envolvendo integração, permanência e sucesso acadêmico, ou seja, a formação perpassa o nível acadêmico, pessoal, interpessoal e profissional. O instrumento de medida construído e validado pelas autoras propõe identificar a Autoeficácia de estudantes em organizar e executar cursos de ações para produzir realizações referentes aos aspectos compreendidos pelas tarefas acadêmicas do ensino superior.

O ensino superior exige dos aprendizes características específicas de autorregulação e autonomia da aprendizagem (Bandura, 1997; Martins & Zerbini, 2014), além de exigir que o aluno faça uso de procedimentos – habilidades cognitivas e comportamentais conhecidas como estratégias de aprendizagem, a fim de garantir o sucesso em todas as etapas de aprendizagem (Zerbini, 2007). Na pesquisa de Warr e Allan (1998), os autores classificaram as estratégias de aprendizagem em três componentes: cognitivas (repetição mental, organização e elaboração); comportamentais (busca de ajuda interpessoal, busca de ajuda ao material didático e aplicação prática) e autorregulatórias (controle da emoção, controle da motivação e monitoramento da compreensão). As estratégias de aprendizagem facilitam a aquisição, armazenamento e a aplicação dos conhecimentos quando utilizadas pelos estudantes (Martins et al., 2018).

A escala Autoeficácia na Formação Superior (EAFS) (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010) apresenta índices adequados ($\alpha = 0,94$) e a estrutura explicou 56,68% da variância do fenômeno, embora o Fator Autoeficácia acadêmica explique sozinho 37,87% da variância e os outros quatro fatores expliquem, juntos, 18,81%. A escala apresenta vários itens que se referem às estratégias de aprendizagem e apresentam baixas cargas fatoriais. Uma das explicações para tal fato pode estar na confusão teórica a respeito do item que esteja medindo mais sobre estratégias de aprendizagem do que sobre a própria Autoeficácia, como por exemplo: “*Aplicar*

o conhecimento aprendido no curso em situações diárias” (carga fatorial 0,51) (EAFS); e *“Identifiquei situações diárias em que eu pudesse aplicar os conteúdos do curso”* (carga fatorial 0,80) (EA); ou *“Esforcei-me para verificar minha compreensão sobre o que estava sendo ensinado”* (carga fatorial 0,68) (EAFS); e *“Compreender os conteúdos abordados no curso”* (carga fatorial 0,62) (EA).

A escala de Vieira e Coimbra (2005), Vieira, Soares e Polydoro (2006) se refere à Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT), foi analisada segundo a base conceitual da escala, que está ancorada no Modelo Sociocognitivo do Desenvolvimento Vocacional de Lent et al. (1994), cujo foco é explorar as vivências e as expectativas dos estudantes na busca pelo emprego. A escala também não atendeu aos objetivos deste estudo, pois os alunos de PGLS estão em busca de especialização, atualização e qualificação para melhor adaptação ao mercado de trabalho e não somente na busca do primeiro emprego. Dessa forma, as escalas analisadas: Autoeficácia na Transição para o Trabalho (Vieira et al., 2006), Autoeficácia Geral (Meneses & Abbad, 2010), Autoeficácia na Formação Superior (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010), Escala de Autoeficácia para Ensino Superior à Distância (Fidelis, 2019) contribuíram e foram utilizadas como parâmetro na construção de um instrumento de medida que atendesse aos critérios de especificidade do contexto adotado.

Bandura (1993) se refere à educação formal como aprendizagem autodirecionada que forneça aos estudantes, ferramentas intelectuais, autorenças, capacidades autorreguladoras e habilidades para aprendizagem contínua, de forma que o educando possa manter essa habilidade para a vida toda (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). Pasquali (2010) indica que os estudos de traços latentes são relevantes para a tomada de decisão sobre as ações de TD&E, e aponta a necessidade da descrição nos itens do instrumento de medida na forma de indicadores comportamentais que sejam relevantes na compreensão do fenômeno resultante do

treinamento e, conseqüentemente, na descrição dos indicadores comportamentais que os representem.

O Instrumento de Medida Autoeficácia para Cursos de Especialização tem por objetivo avaliar se os alunos da modalidade de cursos *de PGLS* (especialização, aperfeiçoamento e MBA's) creem na sua capacidade de concluir o curso com sucesso. O instrumento de medida para Autoeficácia em Cursos de Especialização é apresentado no Apêndice B.

Por fim, a validação do instrumento seguiu as orientações de Tabanick e Fidell (2019), Martins (2016) e Zerbini (2007). Para os procedimentos de construção foi realizada a avaliação semântica, avaliação por juízes e avaliação estatística em busca de evidências de validade. Tais resultados serão apresentados nas Análises Fatoriais Exploratórias e Análises Fatoriais Confirmatórias na 5.5 e 5.6, respectivamente.

5.3 Análise Semântica e por Juízes

Para a verificação das evidências de validade e adaptação para o contexto do ensino universitário, as escalas foram submetidas à validação semântica e validação por juízes, procedimento que segundo Pasquali (1998), tem como finalidade principal aferir se o conteúdo dos itens de um instrumento de medida é inteligível para a população à qual se destina. Portanto, o instrumento de medida é apresentado a indivíduos de uma amostra, a fim de verificar se os itens, categorias e instruções são compreensíveis (Pasquali, 2010). Após as alterações e adequações realizadas nos instrumentos de medida, os mesmos foram enviados para cinco estudantes de mestrado e doutorado da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP) para análise semântica.

A validação por juízes (ou análise de conteúdo) é desta forma nomeada, por tratar-se da verificação e adequação da representação comportamental do atributo latente por peritos na área do construto. Os juízes avaliaram a clareza na descrição dos itens, as instruções e a análise dos itens, verificando se são suficientes (necessário adicionar ou extrair itens) para avaliar o constructo proposto (Martins, 2016). As escalas foram enviadas via *e-mail* para quatro avaliadores especialistas da área de POT. Destes, dois avaliadores encaminharam suas sugestões as quais foram acatadas no processo de adaptação.

5.4 Procedimentos de Análise de Dados

Para verificação dos procedimentos de análise de dados foram seguidas as orientações de Pasquali (2004) e Tabanick e Fidell (2019) para as análises exploratórias. Os primeiros passos a serem seguidos nesta etapa é a inspeção do arquivo de dados, a verificação das informações de entrada dos dados e a verificação da matriz de correlações.

A fim de verificar os casos extremos univariados, as variáveis foram transformadas em escores Z, as respostas obtidas iguais ou superiores a 3,29 ($p < 0,001$, *two tailed*), são excluídas. Foram encontrados 29 casos extremos univariados e excluídos do arquivo de dados. Os casos extremos multivariados (*outliers*) foram identificados e excluídos a partir da distância *Mahalanobis* ($p < 0,001$): 14 casos extremos multivariados foram identificados. O arquivo de dados do modelo multivariado contou com 287 casos válidos. A inspeção para casos de singularidade e multicolinearidade foram verificadas nas etapas da análise descritiva. Correlações acima de 0,80 foram analisadas para cada par de itens e verificadas para cada escala. Nos casos de singularidade, correlações acima de 0,90 entre os pares de itens, um dos

itens foi excluído, pois, demonstra redundância de conteúdo na sua elaboração. O item que apresenta a menor carga fatorial é a opção mais adequada para a exclusão.

5.4.1 Análises Descritivas

5.4.1.1 Escala de Suporte à Aprendizagem em Contexto Universitário

A ESA apresentou 24 itens associados à uma escala *Likert* de frequência de 5 pontos, 1 para “Nunca” e 5 para “Sempre”. Os valores descritivos foram listados na Tabela 19.

Tabela 19

Resultados Descritivos da Escala de “Suporte à Aprendizagem em Contexto Universitário”.

Itens	Média	Desvio Padrão	Moda	Concentração de Respostas (%) *				
				1	2	3	4	5
18. Os meus professores do curso, estão disponíveis para tirar minhas dúvidas sobre a aplicação de conhecimentos e habilidades aprendidos.	4,23	0,78	4	0	3,0	12,1	43,3	41,6
05. Na instituição de ensino onde eu estudo, há compartilhamento de informações sobre novos conhecimentos e habilidades.	4,21	0,78	4	0,7	2,7	13,8	43,3	40,3
01. Na instituição de ensino onde eu estudo, cada aluno é incentivado a expor o que pensa.	4,10	0,83	4	0	3,7	18,5	41,6	36,2
07. Na instituição de ensino onde eu estudo, há incentivo na busca de novas aprendizagens.	4,07	0,85	4	0	5,7	15,4	45,0	33,9
03. Na instituição de ensino onde eu estudo, novas ideias são valorizadas.	4,00	0,87	4	0,3	3,7	24,2	38,9	32,9
19. Os meus professores do curso, estimulam o uso de meus novos conhecimentos e habilidades no ambiente educacional.	3,99	0,78	4	0	4,7	16,4	53,7	25,2
21. Os meus colegas de curso, me orientam quando tenho dificuldade para aplicar novos conhecimentos e habilidades.	3,95	0,92	4	1,3	5,0	21,8	40,6	31,2
10. Os meus professores do curso, estabelecem objetivos de estudo que me encorajam a aplicar novos conhecimentos e habilidades.	3,94	0,92	4	1,3	6,4	18,8	44,3	29,2
08. Na instituição de ensino onde eu estudo, há oferecimento de atividades que facilitem a aplicação de novos conhecimentos e habilidades.	3,91	0,91	4	0,3	7,4	21,8	41,9	28,5
14. Os meus professores do curso, me estimulam a enfrentar os desafios no ambiente educacional.	3,91	0,91	4	1,3	6,0	19,8	46,3	26,5

09. Na instituição de ensino onde eu estudo, as tentativas de aplicação de novos conhecimentos e habilidades são elogiadas.	3,89	0,93	4	1,7	4,7	24,8	40,9	27,9
20. Os meus professores do curso, estabelecem objetivos de aprendizagem que me encorajam a aplicar novos conhecimentos e habilidades.	3,87	0,80	4	0,3	4,0	25,5	49,0	21,1
15. Os meus professores do curso, me elogiam quando aplico novos conhecimentos e habilidades.	3,87	0,89	4	1,3	5,4	22,8	46,0	24,5
06. Na instituição de ensino onde eu estudo, há favorecimento de autonomia para organização das atividades de aprendizagem no curso.	3,80	0,95	4	1,0	8,7	25,2	39,6	25,5
23. Os meus colegas de curso, me incentivam quando proponho novas ideias para execução das atividades do curso.	3,77	0,92	4	2,0	6,0	25,8	45,0	21,1
02. Na instituição de ensino onde eu estudo, destina-se tempo para a busca de novas formas de aprendizagem.	3,75	0,92	4	0,7	8,1	29,9	38,3	23,2
22. Os meus colegas de curso, me elogiam quando aplico novos conhecimentos e habilidades.	3,72	0,97	4	2,3	6,7	30,5	37,5	23,2
24. Os meus colegas de curso, me trazem informações de como estão aplicando os conteúdos do curso.	3,69	0,93	4	2,3	5,7	32,6	39,6	19,8
16. Os meus professores do curso, removem dificuldades e obstáculos à aplicação de novos conhecimentos e habilidades no ambiente educacional.	3,65	0,91	4	1,3	9,1	30,2	42,3	17,1
17. Os meus professores do curso, me dão liberdade para que eu decida sobre como desenvolver minhas atividades.	3,63	0,91	4	1,3	9,1	30,9	42,3	16,4
13. Os meus professores do curso, consideram minhas ideias quando diferem das deles.	3,53	0,91	3	1,0	10,7	37,2	36,2	14,8
11. Os meus professores do curso, valorizam minhas sugestões de mudança no curso.	3,47	0,99	3	3,4	10,1	38,6	32,2	15,8
12. Os meus professores do curso, assumem comigo os riscos de tentar novas formas de realizar a aprendizagem no curso.	3,27	1,06	3	6,4	14,4	37,2	29,5	12,4
04. Na instituição de ensino onde eu estudo, há autonomia para questionar a forma em que o curso é oferecido.	3,26	0,78	4	2,7	12,8	40,6	44,0	0

Nota: N= 298 casos. Não foram encontrados casos omissos.

*1=nunca; 2=raramente; 3=às vezes; 4=frequentemente e 5=sempre.

Os itens apontados na Tabela 23 demonstram que os participantes têm a percepção de que recebem Suporte à Aprendizagem frequentemente. A concentração das respostas dadas foi no ponto quatro da escala. As médias observadas estão acima de três pontos, indicando a concordância da amostra. Outro ponto a ser notado, são os baixos índices de desvio-padrão, apresentando maior homogeneidade para a amostra. Pode-se destacar o item 12 que apresentou

o maior índice de desvio-padrão, o qual demonstra a divergência dos respondentes quanto à percepção de que o professor assume novas formas de ensino. Esta questão perpassa pelas normas e procedimentos da instituição e o docente pode não ter autonomia para tal decisão. De qualquer modo, o item demonstra ser perceptível para os estudantes.

Os itens que apresentaram as médias mais altas, acima de quatro pontos, foram: o item 18 (M=4,23 e DP= 0,78), item 05 (M=4,21 e DP=,78), o item 01 (M=4,10 e DP=0,83), o item 07 (M=4,07 e DP=0,85) e o item 03 (M=4,0 e DP=0,87), a maioria dos respondentes percebe a disponibilidade do professor, o compartilhamento de informações e o incentivo às ideias do aluno são valorizadas pela instituição de ensino. Enquanto os itens 04 (M=3,26 e DP=0,78), item 12 (M=3,27 e DP= 1,06) e o item 11 (M=3,47 e DP=0,99) apresentaram as menores médias, mostrando que os respondentes percebem pouco a autonomia quanto ao oferecimento do curso e os professores são pouco flexíveis quanto às mudanças no curso.

5.4.1.2 Instrumento de Medida de Autoeficácia para Cursos de Especialização

O instrumento de medida Autoeficácia para Cursos de Especialização continha 18 itens associados à uma escala *Likert* de 5 pontos, na qual 1 é a ausência da crença denominado “Incapaz” e 5 “Totalmente Capaz”, que indicam a crença do indivíduo em sua capacidade de realizar ações quando o indivíduo acredita totalmente que pode emitir o comportamento descrito com frequência. Os valores descritivos foram descritos na Tabela 20.

Tabela 20*Resultados Descritivos do Instrumento “Autoeficácia para Cursos de Especialização”.*

Itens	Média	Desvio Padrão	Moda	Concentração de Respostas (%) *				
				1	2	3	4	5
02. Sou.... de concluir as atividades acadêmicas.	4,62	0,54	5	0	0	2,6	32,4	65,0
15. Sou.... de contribuir com os colegas na produção de trabalhos em grupo.	4,59	0,57	5	0	0	3,9	32,7	63,4
16. Sou.... de terminar as atividades que me proponho a fazer.	4,52	0,59	5	0	0	4,9	38,6	56,5
14. Sou.... de entregar as atividades acadêmicas no prazo estabelecido.	4,49	0,66	5	0	0	9,5	32,4	58,2
10. Sou.... de preparar uma apresentação oral (seminários, palestras e apresentações de trabalhos acadêmicos).	4,40	0,77	5	0	2,6	9,5	33,0	54,9
03. Sou.... de concluir uma atividade mesmo quando encontro dificuldades.	4,37	0,59	4	0	0	5,9	51,3	42,8
13. Sou.... de debater com os colegas sobre o conteúdo apresentado em sala de aula.	4,37	0,60	4	0	0	6,2	51,0	42,8
01. Sou.... de aplicar os conteúdos do curso no ambiente de trabalho.	4,35	0,67	5	0	0,3	9,8	44,2	45,8
05. Sou.... de aplicar os conhecimentos e habilidades adquiridos no curso que contribuam para minha empregabilidade.	4,32	0,67	4	0	0,7	9,8	46,4	43,1
11. Sou.... de expor oralmente conteúdos apresentados (seminários, palestras e apresentações).	4,31	0,78	5	0	2,6	12,1	36,6	48,7
09. Sou.... de aplicar o conteúdo aprendido nas avaliações de aprendizagem (testes e provas) durante o curso.	4,25	0,64	4	0	0,7	9,5	54,6	35,3
07. Sou.... de identificar habilidades de que necessito para o exercício profissional.	4,25	0,64	4	0	0,1	10,1	54,2	35,3
17. Sou.... de manter-me atualizado sobre temas relacionados à minha área de atuação profissional.	4,22	0,74	4	0	1,6	13,7	45,4	39,2
04. Sou.... de demonstrar segurança diante de situações novas trazidas por atividades do curso.	4,22	0,65	4	0	0,3	11,4	54,6	33,7
12. Sou.... de debater com os professores do curso sobre o conteúdo apresentado em sala de aula.	4,15	0,77	4	0	2,0	17,3	44,8	35,9
06. Sou.... de manter uma rede de relacionamentos que propicie oportunidades de trabalho.	4,06	0,84	4	0	3,6	21,9	39,9	34,6
08. Sou.... de estruturar minhas atividades cotidianas, a fim de ter tempo para dedicar-me ao estudo dos conteúdos oferecidos.	3,96	0,80	4	0	3,9	22,2	47,4	26,5
18. Sou.... de aumentar minha rentabilidade financeira a partir da conclusão do curso.	3,74	0,91	4	0,7	8,2	29,7	39,5	21,9

N= 306 casos. *Nota:* não foram encontrados casos omissos.

*1=incapaz; 2=pouco capaz; 3=moderadamente; 4=capaz e 5=totalmente capaz.

Nota-se que a concentração de respostas nesta amostra é um indicador de que os respondentes se consideram autoeficazes, ou seja, acreditam que são capazes ou totalmente

capazes de emitir os comportamentos descritos nos itens. Apenas dois itens apresentaram média menor que quatro pontos: os itens 08 (M=3,96 e DP=0,81), que diz respeito à crença quanto a organização de atividades cotidianas, e o 18 (M=3,74 e DP= 0,91), que avalia a crença do indivíduo sobre a sua capacidade de aumentar a sua rentabilidade. Apesar do item avaliar a crença, o respondente pode ter inferido que não tem total controle em aumentar a sua renda financeira, pois, fatores externos estão associados a esta condição.

Os itens que apresentaram as médias mais altas foram: o item 02 (M=4,62 e DP= 0,54), item 15 (M=4,59 e DP=,57) e o item 16 (M=4,52 e DP=0,59), demonstrando que a maioria dos respondentes acredita que são capazes de concluir as tarefas e contribuir em trabalhos em equipe/grupo. O desvio-padrão desta amostra aponta a homogeneidade das respostas, com exceção para o item 18, que apresentou o índice mais elevado, ou seja, mais divergente quanto às respostas dadas.

5.4.1.3 Escala de Autopercepção de Empregabilidade

A EAE apresentou 10 itens associados à uma escala *Likert* de concordância de 5 pontos, sendo 1 para “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo Totalmente” como demonstrado na Tabela 21.

Tabela 21*Resultados Descritivos da Escala “Autopercepção da Empregabilidade”.*

Itens	Média	Desvio Padrão	Moda	Concentração de Respostas (%) *				
				1	2	3	4	5
5. Considero que sou capaz de aprender novas habilidades para conseguir um trabalho.	4,50	0,56	5	0	0	3,1	43,7	53,3
3. Sinto que possuo conhecimentos e habilidades importantes para o mercado de trabalho.	4,28	0,60	4	0	0	8,0	56,3	35,6
1. Sinto-me capaz de vencer os obstáculos necessários para entrar em uma organização ou empresa.	4,14	0,75	4	0	2,2	15,5	48,3	34,1
6. Acredito que outra organização ou empresa teria interesse em me contratar.	3,98	0,72	4	0	1,2	22,9	52,0	23,8
4. Acredito que minha experiência profissional me garante vantagem na hora de concorrer a uma vaga de emprego.	3,92	0,84	4	0,9	4,0	22,3	48,0	24,8
2. Caso saísse dessa organização ou empresa, sinto que eu não teria dificuldade de conseguir outro emprego.	3,45	1,04	4	4,3	13,6	29,7	37,8	14,6
7. Mesmo diante das atuais dificuldades de inclusão no mercado de trabalho não me sinto ameaçado.	3,24	1,08	3	6,2	18,0	34,1	29,4	12,4
10. A minha competência faz com que eu não precise me preocupar em perder o emprego.	3,07	1,08	3	8,0	20,1	38,7	22,6	10,5
8. A competição do mercado não me aflige.	2,98	1,10	3	9,3	22,9	38,4	19,2	10,2
9. Sinto-me ameaçado de perder esse emprego.	2,44	1,11	3	24,1	28,5	31,9	10,5	5,0

Nota. N= 323 casos. Não foram encontrados casos omissos. *1=discordo totalmente; 2=discordo muito; 3=nem concordo, nem discordo; 4=concordo muito e 5=concordo totalmente.

De maneira geral, os respondentes desta amostra apresentaram elevada autopercepção em relação à sua Empregabilidade: mais de 50% da concentração das respostas foi indicada nos pontos mais altos da escala.

Os itens que apresentaram as médias mais altas foram: o item 05 (M=4,5 e DP=0,56), item 03 (M= 4,3 e DP=0,60) e o item 01 (M= 4,1 e DP= 0,75), demonstrando que a maioria dos respondentes confia na sua capacidade de manutenção do emprego. Enquanto os itens 09 (M= 2,4 e DP= 1,1) e o 08 (M= 3,0 e DP= 1,1) apresentaram as menores médias. O item 09 aponta que a maioria dos respondentes acredita que possa perder o emprego, e o item 08 comprova que a maioria não apresentou nem concordância nem discordância quanto à

competição do mercado de trabalho os aflige (38,4%). Dos respondentes, 85,7% têm vínculo de trabalho, portanto, este índice apresentaria diferença se a maioria da amostra estivesse buscando uma colocação no mercado de trabalho. Nota-se também, que esta é a resposta mais heterogênea da escala: nem concordam e nem discordam (38,4%); nível de discordância de 32,2%; e nível de concordância 29,4%.

No geral, os desvios-padrão são considerados baixos, indicando a homogeneidade da amostra.

5.5 Análises Fatoriais Exploratórias

A Análise Fatorial Exploratória (AFE) tem como o objetivo avaliar a estrutura fatorial das escalas e auxiliar na compreensão de um fenômeno, por meio do agrupamento dos itens, que são as variáveis observáveis (Damásio et al., 2021; Tabanick & Fidell, 2019).

A análise das correlações foi implementada utilizando uma matriz de correlação policórica para os dados considerados ordinais, a qual tem sido recomendada pela literatura na área da Psicologia quando a escala *Likert* é utilizada como métrica (Choi et al., 2011; Damásio et al., 2021; Garrido et al., 2013; Xia, & Yang, 2019). Foram observadas relações lineares de singularidade e colinearidade, conforme as orientações de Pasquali (2004) e Tabanick e Fidell (2019).

As orientações de Pasquali (2004) definem a fatorabilidade da matriz de correlações quando mais de 50% dos casos apresentam valores superiores a 0,30. A adequação *Kayser-Meyer-Olkin* (KMO) sugere que a matriz de dados é fatorável quando apresenta o índice próximo de 1. Foi observada a análise dos componentes principais (PC) por meio do gráfico de escarpa (*scree plot*) e dos valores próprios (*eigenvalues*), ambos considerados como

indicativos para a retenção dos fatores. A decisão sobre o número de fatores a ser retido foi realizada por meio da técnica da Análise Paralela (AP) com permutação aleatória dos dados observados (Abad & Ponsoda, 2013; Timmerman, & Lorenzo-Seva, 2011), considera-se que os valores dos dados reais devam ser maiores que os valores dos dados aleatórios. Foi observado o critério de *Harman* de interpretabilidade, a variável de maior relevância para o fator deve ser maior que 3%.

Foram avaliados também a Confiabilidade Composta (CC), considerada um indicador de qualidade do modelo. Este índice tem sido recomendado pela literatura na avaliação os itens representativos das cargas fatoriais. O índice de CC é considerado mais robusto comparado ao *Alpha de Cronbach*, devido à variação que o *Alpha de Cronbach* apresenta por fixar as cargas fatoriais para o mesmo valor. Já na CC, as cargas fatoriais variam de acordo com o número de itens no fator, de modo que é considerado o peso de cada item para o fator (Valentini & Damásio, 2016).

O método de rotação oblíqua *Robust Oblimin* foi adotado (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2019). Murthén e Murthén (2015) orientam que, por padrão, ao se utilizar a matriz de correlação policórica devido à natureza ordinal dos dados, deve-se implementar o método de extração dos fatores *Robust Diagonally Weighted Least Squares* (RDWLS) (Asparouhov & Muthen, 2010, Murthén & Murthén 2015), a sugestão foi acatada. Por fim, foram adotados os procedimentos de *bootstrapping* (500 re-amostragens; 95% IC BCa) com a finalidade de se alcançar maior confiabilidade dos resultados da amostra (Lambert et al., 1991).

Para analisar a estabilidade dos instrumentos, as cargas fatoriais devem apresentar valores maiores que 0,30 ou 0,40 (Damásio, 2012).

5.5.1 Evidências de Validade – Escala de Suporte à Aprendizagem

A estrutura empírica da escala continha, inicialmente, 24 itens e 330 casos válidos. Destes, foram encontrados 11 casos extremos univariados e 21 casos extremos multivariados que foram retirados do arquivo de dados, totalizando 298 casos válidos para as análises estatísticas. Não foram encontrados casos omissos. Na análise da matriz de covariância, optou-se pela matriz policórica como explicado anteriormente. Na relação de linearidade entre as variáveis de pares foi identificada singularidade entre os pares v19 e v20 ($r=0,90$ $p<0.001$), e multicolinearidade entre os pares v10 e v20 ($r=0,81$ $p<0.001$); v11 e v12 ($r=0,88$ $p<0.001$); v22 e v23 ($r=0,87$ $p<0.001$) e v23 e v24 ($r=0,82$ $p<0.001$). Segundo Tabanick e Fidell (2019), os itens que apresentam valores acima de 0,80 deveriam ser eliminados e, para Pasquali (2004), acima de 0,90.

O item 10 “*Os meus professores do curso, estabelecem objetivos de estudo que me encorajam a aplicar novos conhecimentos e habilidades*” e o item 20 “*Os meus professores do curso, estabelecem objetivos de aprendizagem que me encorajam a aplicar novos conhecimentos e habilidades*” são semanticamente semelhantes. Os pares de itens: 19 “*Os meus professores do curso, estimulam o uso de meus novos conhecimentos e habilidades no ambiente educacional*” e o item 20 “*Os meus professores do curso, estabelecem objetivos de aprendizagem que me encorajam a aplicar novos conhecimentos e habilidades*”, apesar de apresentarem semelhança semântica, estão se referindo a diferentes dimensões. O item 19, refere-se ao encorajamento, incentivo de novos CHA no ambiente educacional, e no item 20 os professores estabelecem, demonstram, determinam, prescrevem os objetivos de aprendizagem que devam ser alcançados para o uso dos novos CHA. Entretanto, o item 20

apresentou singularidade e multicolinearidade com mais de um item, portanto, foi excluído em aplicações futuras e deverá ser reelaborado.

O item 11 “*Os meus professores do curso, valorizam minhas sugestões de mudança no curso*” e o item 12 “*Os meus professores do curso, assumem comigo os riscos de tentar novas formas de realizar a aprendizagem no curso*” apresentaram multicolinearidade. Sugere-se que o item seja reelaborado em futuras aplicações, pois valorizar as sugestões de mudança difere de tentar novas formas de aprendizagem. Os professores podem valorizar uma ideia e não a colocar em prática devido as barreiras institucionais. No item 12, o professor efetivamente assume novas formas de aprendizagem.

Em relação ao item 22 “*Os meus colegas de curso, me elogiam quando aplico novos conhecimentos e habilidades*”, elogiar está relacionado a engrandecer, enaltecer, louvar, quando aplico novos CHA, e o item 23 “*Os meus colegas de curso, me incentivam quando proponho novas ideias para execução das atividades do curso*” está relacionado ao incentivo, estímulo e encorajamento ao colega quando este propõe, recomenda, indica uma nova ideia. Por se tratar de diferentes ações - aplicar e propor - o item foi mantido e a sugestão é que seja reelaborado de forma que a diferença existente entre os itens seja mais evidente para os respondentes.

O item 24 “*Os meus colegas de curso, me trazem informações de como estão aplicando os conteúdos do curso*” apresentou multicolinearidade com o item 23. Este tem o sentido motivacional, de estímulo e encorajamento. E, o item 24 tem o sentido de compartilhamento de experiências, e por este motivo ambos os itens foram mantidos e devem ser reescritos em futuras aplicações da escala.

Tabela 22

Matriz de Correlação Policórica da Escala de Suporte à Aprendizagem (ESA).

	SA1	SA2	SA3	SA4	SA5	SA6	SA7	SA8	SA9	SA10	SA11	SA12	SA13	SA14	SA15	SA16	SA17	SA18	SA19	SA20	SA21	SA22	SA23	SA24
SA1	—																							
SA2	0.639	—																						
SA3	0.744	0.724	—																					
SA4	0.468	0.584	0.595	—																				
SA5	0.596	0.649	0.667	0.533	—																			
SA6	0.491	0.674	0.519	0.522	0.579	—																		
SA7	0.610	0.746	0.742	0.593	0.715	0.726	—																	
SA8	0.586	0.720	0.651	0.567	0.683	0.656	0.742	—																
SA9	0.568	0.708	0.734	0.658	0.663	0.555	0.713	0.776	—															
SA10	0.532	0.652	0.627	0.500	0.579	0.536	0.676	0.723	0.774	—														
SA11	0.549	0.636	0.594	0.543	0.567	0.553	0.655	0.653	0.696	0.729	—													
SA12	0.501	0.689	0.583	0.560	0.560	0.687	0.657	0.706	0.717	0.754	0.882	—												
SA13	0.442	0.491	0.524	0.440	0.507	0.529	0.593	0.584	0.581	0.591	0.667	0.685	—											
SA14	0.579	0.619	0.592	0.428	0.635	0.604	0.668	0.637	0.595	0.654	0.691	0.721	0.685	—										
SA15	0.505	0.563	0.593	0.485	0.541	0.485	0.614	0.625	0.732	0.692	0.678	0.673	0.721	0.769	—									
SA16	0.464	0.551	0.535	0.526	0.478	0.554	0.610	0.641	0.630	0.691	0.622	0.686	0.673	0.658	0.726	—								
SA17	0.430	0.588	0.466	0.404	0.467	0.533	0.562	0.570	0.551	0.602	0.605	0.657	0.686	0.667	0.645	0.625	—							
SA18	0.452	0.472	0.454	0.456	0.544	0.472	0.591	0.549	0.501	0.512	0.525	0.489	0.657	0.620	0.633	0.592	0.565	—						
SA19	0.515	0.629	0.633	0.518	0.639	0.548	0.682	0.674	0.646	0.729	0.726	0.687	0.489	0.788	0.776	0.737	0.671	0.755	—					
SA20	0.540	0.695	0.667	0.512	0.614	0.669	0.740	0.791	0.727	0.805	0.744	0.745	0.687	0.792	0.769	0.768	0.693	0.705	0.903	—				
SA21	0.392	0.398	0.398	0.278	0.510	0.270	0.467	0.400	0.445	0.398	0.419	0.455	0.745	0.476	0.471	0.425	0.446	0.477	0.605	0.582	—			
SA22	0.418	0.382	0.371	0.244	0.456	0.289	0.408	0.413	0.427	0.388	0.350	0.394	0.455	0.462	0.531	0.428	0.429	0.432	0.546	0.517	0.765	—		
SA23	0.426	0.384	0.378	0.248	0.486	0.367	0.430	0.442	0.413	0.389	0.426	0.484	0.394	0.510	0.497	0.434	0.468	0.464	0.551	0.549	0.759	0.865	—	
SA24	0.403	0.417	0.396	0.263	0.553	0.313	0.451	0.437	0.419	0.403	0.445	0.429	0.484	0.446	0.450	0.409	0.410	0.448	0.520	0.536	0.735	0.790	0.822	—

A adequação da matriz de correlação policórica (Choi, Kim, Chen & Dannels, 2011) foi realizada por meio do teste de esfericidade de Bartlett (3321,5, $gl = 253$, $p < 0,001$) e *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) de 0,92 (IC 95% 0.392 - 0.915), considerado como excelente. Ambos sugeriram a interpretabilidade da matriz de correlação entre os itens (Pasquali, 2004; Tabanick & Fidell, 2019).

A Análise Paralela de Horn (AP) (Damásio et al., 2021; Garrido, Abad & Ponsoda, 2013; Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) é uma simulação Monte-Carlo de reamostragem dos dados observados que busca a melhor sugestão para a retenção de fatores. A AP confirmou a existência de dois Fatores como mais representativos para a variância explicada pelos dados reais, pois a variância explicada dos dados reais é maior do que a variância explicada pelos dados aleatórios, como representado na Tabela 23.

Tabela 23

Resultados da Análise Paralela.

Fatores	Percentual de variância explicada dos dados reais	Percentual de variância explicada dos dados aleatórios (95% IC)
1	60.6059*	9.8205
2	9.6096*	9.0422
3	5.3452	8.4165
4	3.1426	7.8896
5	2.9495	7.4200
6	2.7512	6.9632
7	2.0105	6.5537
8	1.9251	6.1291
9	1.8359	5.7749
10	1.4963	5.3602
11	1.3138	4.9971
12	1.1216	4.6369
13	1.0522	4.2945
14	0.9431	3.9809
15	0.7924	3.6658
16	0.7086	3.3218
17	0.6829	2.9910
18	0.5434	2.5651
	0.4887	2.2218

Resultados da Análise Paralela (continuação).

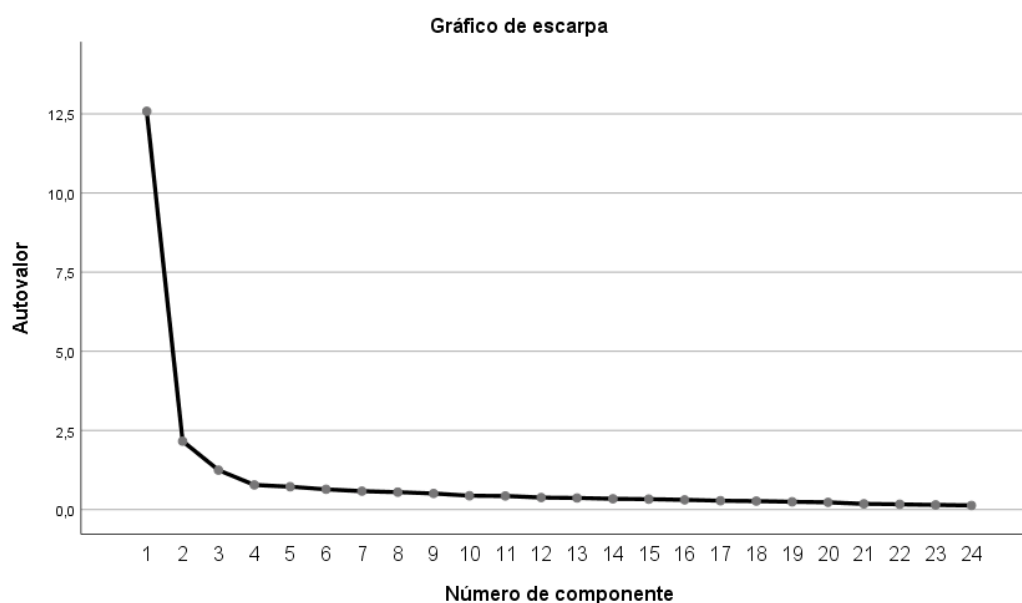
Fatores	Percentual de variância explicada dos dados reais	Percentual de variância explicada dos dados aleatórios (95% IC)
19	0.4887	2.2218
20	0.4237	1.8191
21	0.1786	1.4161
22	0.0791	0.9346

Nota: Dois Fatores devem ser retidos, pois, dois Fatores dos dados reais apresentam 70,22% de variância explicada maior do que os dados aleatórios.

A análise do gráfico de escarpa (*scree plot*) sugere a retenção de dois Fatores, como ilustrado pela Figura 18 a seguir. O “cotovelo” está pouco abaixo do 2,5 (Damásio, 2012).

Figura 18

Scree Plot



Nota. Distribuição dos valores próprios (*scree plot*) da escala de “Suporte à Aprendizagem”.

Se fosse considerado o valor do *eigenvalue* para esta escala 3 Fatores deveriam ser extraídos, porém, Pasquali (2004) adverte que deve ser observado o critério de *Harman*, no qual cada componente deve explicar no mínimo 3% da variância total. E, se fosse considerado apenas o *eigenvalue* um fator seria extraído. Os autores Costello e Osborne (2005) produziram uma revisão sistemática cujas análises apresentadas mostraram que 36% dos casos de fatores

retiros foram superestimados e os resultados do *eigenvalue* podem ser imprecisos. Por este motivo, *softwares como o Factor*, optam por técnicas mais avançadas e robustas (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2012).

Tabela 24

Valores Próprios Empíricos e Aleatórios dos Primeiros Dez Componentes do Instrumento de Medida “Suporte à Aprendizagem”.

Valores próprios	Componentes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Empírico	13,44	2,16	1,21	0,70	0,67	0,61	0,50	0,46	0,44	0,36
Aleatório	0,58	0,09	0,05	0,04	0,03	0,27	0,22	0,20	0,19	0,16

Nota. Número de itens (23). N= 298

Os indicadores de unidimensionalidade *Unidimensional Congruence* (UniCo), *Explained Common Variance* (ECV) e *Mean of Item Residual Absolute Loadings* (MIREAL; Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018) são índices gerados pelo Factor que auxiliam na avaliação da unidimensionalidade da escala. Os indicadores UniCo devem ser maiores que 0,95, ECV é maior que 0,85, e MIREAL sugere que os índices sejam abaixo de 0,30, os três índices auxiliam na tomada de decisão para que os dados possam ser tratados como unidimensionais. Para a ESA os indicadores reportados na Tabela 29 apontam que a unidimensionalidade seria suportada pela escala, com dois itens marginais no limite inferior - 0,91 e 0,84, e no MIREAL o limite superior abaixo de 0,30.

Tabela 25

Indicadores de Unidimensionalidade da Escala ESA.

Indicadores	Índices	IC 95%
UniCo	0,94	(0,907 0,969)
ECV	0,87	(0,840 0,897)
MIREAL	0,21	(0,178 0,224)

Nota: Os índices UniCo devem ser maiores que 0,95, ECV sugere que os índices sejam maiores que 0,85, e MIREAL sugere que os índices sejam abaixo de 0,30 para que os dados possam ser tratados como unidimensionais.

Foi testada a solução unifatorial, porém, os resultados apresentados foram insatisfatórios para a adequação da matriz de dados. A solução mais adequada encontrada para a Escala de Suporte à Aprendizagem (Coelho Júnior & Borges-Andrade, 2015) no contexto universitário foi a solução de dois fatores, a qual apresenta uma variância total explicada de 60,61% para o primeiro Fator, e 9,61% para o segundo Fator. A correlação entre os fatores é de $r=0,42$, que aponta baixa correlação, inviabilizando a estrutura unifatorial. Na Tabela 26, a seguir, encontra-se a estrutura empírica da escala, as cargas fatoriais, as comunalidades (h^2) dos itens, as médias, desvios-padrão, os índices de consistência interna (*Alpha de Cronbach*), a fidedignidade composta, os valores próprios (*eigenvalue*), a variância total explicada (AP), e as medidas de replicabilidade da estrutura fatorial (H-latent) e o (H-observado).

Tabela 26

Estrutura Empírica da Escala de Suporte à Aprendizagem.

Item	Cargas Fatoriais			X	DP
	F1	F2	h^2		
01. Na instituição de ensino onde eu estudo, cada aluno é incentivado a expor o que pensa.	0,67		0,47	4,1	0,83
02. Na instituição de ensino onde eu estudo, destina-se tempo para a busca de novas formas de aprendizagem.	0,86		0,70	3,75	0,92
03. Na instituição de ensino onde eu estudo, novas ideias são valorizadas.	0,83		0,65	4	0,87
04. Na instituição de ensino onde eu estudo, há autonomia para questionar a forma em que o curso é oferecido.	0,75		0,50	3,26	0,78
05. Na instituição de ensino onde eu estudo, há compartilhamento de informações sobre novos conhecimentos e habilidades.	0,70		0,58	4,21	0,78
06. Na instituição de ensino onde eu estudo, há favorecimento de autonomia para organização das atividades de aprendizagem no curso.	0,79		0,56	3,8	0,95
07. Na instituição de ensino onde eu estudo, há incentivo na busca de novas aprendizagens.	0,87		0,74	4,07	0,85
08. Na instituição de ensino onde eu estudo, há oferecimento de atividades que facilitem a aplicação de novos conhecimentos e habilidades.	0,88		0,73	3,91	0,91
09. Na instituição de ensino onde eu estudo, as tentativas de aplicação de novos conhecimentos e habilidades são elogiadas.	0,90		0,77	3,89	0,93
10. Os meus professores do curso, estabelecem objetivos de estudo que me encorajam a aplicar novos conhecimentos e habilidades.	0,87		0,73	3,94	0,92

Estrutura Empírica da Escala de Suporte à Aprendizagem (continuação).

Item	Cargas Fatoriais				
	F1	F2	h ²	X	DP
11. Os meus professores do curso, valorizam minhas sugestões de mudança no curso.	0,84		0,70	3,47	0,99
12. Os meus professores do curso, assumem comigo os riscos de tentar novas formas de realizar a aprendizagem no curso.	0,87		0,75	3,27	1,06
13. Os meus professores do curso, consideram minhas ideias quando diferem das deles.	0,73		0,59	3,53	0,91
14. Os meus professores do curso, me estimulam a enfrentar os desafios no ambiente educacional.	0,78		0,70	3,91	0,91
15. Os meus professores do curso, me elogiam quando aplico novos conhecimentos e habilidades.	0,76		0,70	3,87	0,89
16. Os meus professores do curso, removem dificuldades e obstáculos à aplicação de novos conhecimentos e habilidades no ambiente educacional.	0,76		0,62	3,65	0,91
17. Os meus professores do curso, me dão liberdade para que eu decida sobre como desenvolver minhas atividades.	0,67		0,52	3,63	0,91
18. Os meus professores do curso, estão disponíveis para tirar minhas dúvidas sobre a aplicação de conhecimentos e habilidades aprendidos.	0,61		0,49	4,23	0,78
19. Os meus professores do curso, estimulam o uso de meus novos conhecimentos e habilidades no ambiente educacional.	0,77		0,75	3,99	0,78
21. Os meus colegas de curso, me orientam quando tenho dificuldade para aplicar novos conhecimentos e habilidades.		0,70	0,69	3,95	0,92
22. Os meus colegas de curso, me elogiam quando aplico novos conhecimentos e habilidades.		0,84	0,88	3,72	0,97
23. Os meus colegas de curso, me incentivam quando proponho novas ideias para execução das atividades do curso.		0,84	0,91	3,77	0,92
24. Os meus colegas de curso, me trazem informações de como estão aplicando os conteúdos do curso.		0,75	0,77	3,69	0,93
N=298					
Nº de itens	19	04			
Eigenvalue (valor próprio)	13,44	2,16			
% variância total explicada (AP)	60,61	9,61			
Confiabilidade Composta	0,97	0,95			
H-latent	0,97	0,95			
H-observed	0,99	0,87			
Alfa (α)	0,97				
KMO	0,92				

O tamanho das cargas fatoriais consideradas como representativas para o fator deve ser maior que 0,30 ou 0,40 de acordo com a literatura (Costello & Osborne, 2005; Damásio, 2012; Laros, 2012). Hair et al. (2018) sugerem que sejam considerados valores acima de 0,40 e 0,50 quando a medida está sendo refinada, como é o caso deste estudo. Os valores apresentados pela escala foram maiores que 0,50. No Fator 1, as cargas fatoriais foram de 0,61 a 0,90, e no Fator 2, de 0,70 a 0,84, demonstrando boa representatividade para ambos os Fatores.

O índice *H* (*H-index*) também avalia a representatividade de um conjunto de itens em relação à variável latente, quanto maior o índice *H* (> 0,80), mais bem definida é a variável latente maior estabilidade será encontrada em estudos futuros (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018), portanto, os níveis apresentados pelos dados em *H*-latente e pelo *H*-observado foram considerados excelentes, 0,97 e 0,99; no Fator 1 e 0,95 e 0,87, no Fator 2, respectivamente.

O índice de consistência interna (α) foi considerado excelente, F1= 0,96 e F2=0,91, e o índice geral da escala α =0,97. Os indicadores da Confiabilidade Composta (CC) considerados como indicador de qualidade do modelo, consideram o peso para cada item do Fator, portanto, as cargas fatoriais variam de acordo com o número de itens carregados no Fator (Valentini & Damásio, 2016). A CC para o F1 foi de 0,97 e para o F2 0,86.

Os *softwares* mais utilizados recentemente na AFE apresentam os indicadores de ajuste do modelo gerando em sua saída de resultados índices que permitem uma avaliação mais acurada e que oferecem maior robustez às análises estatísticas, a partir da AFE (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2012). A Tabela 27 a seguir foi baseada no estudo de Martins (2016) e apresentada para melhor visualização dos índices reportados.

Tabela 27

Resumo dos Índices de Ajuste do Modelo das Escalas.

Indicador de Ajuste	Indicador de Bondade de Ajuste	Ponto de corte
Absoluto	CMIN/DF	< 5 é aceitável preferencialmente < 3
	GFI	
	RMSEA	<0,06 até 0,08
	RMSR	<0,08
Incremental	TLI ou NNFI	≥ 0,95
	CFI	≥ 0,95
Parcimônia do Modelo	AIC	Quanto menor melhor
	BIC	

Nota: Fonte: Martins (2016). Os índices *AIC* e *BIC* não foram informados, pois, o método de estimação (*DWLS*) utilizado não gera resultado no *output* do *software*. Valores de referência em Damásio e Valentini, 2012; Damásio et al, 2021.

A Tabela 28 demonstra os índices de ajuste da AFE no modelo empírico para a Escala de Suporte à Aprendizagem.

Tabela 28

Indicadores de Ajuste AFE do Modelo Empírico de “Suporte à Aprendizagem”.

Modelo	χ^2	<i>df</i>	<i>CMIN/DF</i>	<i>GFI</i>	<i>RMSR</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>RMSEA</i>
Original	466,649	208	2,24	1	0,05	0,99	0,99	0,065

*Notas: χ^2 (qui-quadrado), *gl* (Graus de liberdade – *df*), *CMIN/DF* (χ^2/df), *GFI* (Goodness-of-Fit Index), *RMSR* (Root Mean Square Residual), *CFI* (Comparative-Fit Index), *TLI* (Tucker-Lewis Index), *RMSEA* (Root Mean Square Error Approximation). Número de participantes=298.*

A ESA no Contexto Universitário avalia a percepção do respondente quanto ao suporte oferecido pela IES (Suporte Institucional à Aprendizagem), que compreende os itens de 1 a 19, e o suporte oferecido por pares (Suporte de Pares à Aprendizagem), que compreende os fatores de 21 a 24. Os índices de ajuste de adequação do modelo apresentaram bons índices psicométricos corroborando a qualidade da medida e sua adequação em relação ao fenômeno avaliado. O indicador *CMIN/DF* indica a plausibilidade do modelo, e o *RMSEA* e o *RMSR* são erros de mensuração das correlações entre as variâncias residuais (Valentini & Damásio, 2012). Após a AFE, o modelo contou com 19 itens ($CC=0,97$) no Fator Suporte Institucional à Aprendizagem (SIA) e 04 itens ($CC=0,86$) no Fator Suporte de Pares à Aprendizagem (SPA). A escala validada por Coelho Junior e Borges-Andrade (2015) conta com 31 itens distribuídos em 3 fatores que mensuram respectivamente, suporte oferecido pela unidade de trabalho, pelo chefe ou supervisor e pelos colegas ou pares. O Fator SIA foi percebido como o suporte da instituição e dos professores/ docentes em conjunto. A diferença entre o suporte oferecido pelas organizações e pelas IES, pode ter sido considerado devido natureza do relacionamento interpessoal entre estudantes e docentes, os professores foram percebidos como representantes da IES.

5.5.2 Evidências de Validade – Autoeficácia para Cursos de Especialização

A estrutura empírica do instrumento de medida, inicialmente, tinha 18 itens e 330 casos válidos. Destes, foram encontrados 15 casos extremos univariados e 09 casos extremos multivariados, os quais foram retirados do arquivo de dados, totalizando 306 casos válidos para as análises estatísticas. Não foram encontrados casos omissos. Foi utilizada a matriz de correlação policórica. Na relação de linearidade entre as variáveis de pares foram identificadas singularidade entre os pares v10 e v11 ($r=0,92$, $p<0.001$) e multicolinearidade entre os pares v12 e v13 ($r=0,88$, $p<0.001$).

A variável 10 “Sou capaz de preparar uma apresentação oral (seminários, palestras e apresentações de trabalhos acadêmicos)” e a v11 “11. Sou capaz de expor oralmente conteúdos apresentados (seminários, palestras e apresentações)”, apesar de estarem descritas de modo semelhante, estão direcionadas a classes de comportamentos diferentes. Preparar uma apresentação oral diz respeito à organização do conteúdo: revisão bibliográfica, listar, resumir, relacionar conceitos, capacidade ligada à síntese e habilidade escrita, estando no nível de complexidade do conhecimento e compreensão. Já expor oralmente o conteúdo, necessita ter passado pela fase de elaboração do estudo, exige um nível de complexidade diferente que envolve habilidades cognitivas de argumentação, interpretação e solução de problemas (Bloom et al, 1974). Observa-se que a classe comportamental da variável 10 está mais ligada à capacidade de organização de estudos, avaliada mais como uma estratégia de estudo do que propriamente à crença de Autoeficácia, por este motivo a variável foi excluída.

A variável 12 “Sou capaz de debater com os professores do curso sobre o conteúdo apresentado em sala de aula” apresentou comunalidade com a variável 13 “Sou.... de debater com os colegas sobre o conteúdo apresentado em sala de aula”. Os dois itens encontram-se dentro da mesma classe cognitiva de ação – discutir, argumentar, analisar (Blomm et al., 1974), os estudantes desta amostra não identificaram diferença entre debater com os

professores e com os colegas, e, desta forma a variável 12 foi excluída. Sugere-se que esses itens sejam reelaborados e reescritos em futuras aplicações a fim de encontrar melhor adequação em sua redação.

Com a exclusão das duas variáveis descritas a estrutura empírica foi analisada com 16 itens na AFE.

Tabela 29*Matriz de Correlação Policórica do da Escala de Autoeficácia em Cursos de Especialização.*

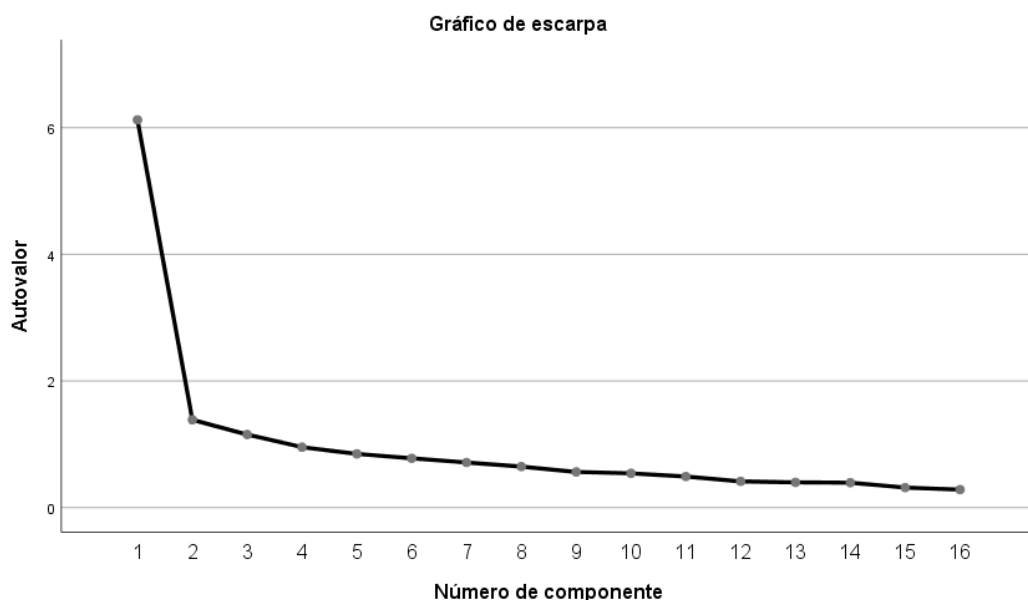
	AE01	AE02	AE03	AE04	AE05	AE06	AE07	AE08	AE09	AE10	AE11	AE12	AE13	AE14	AE15	AE16	AE17	AE18
AE01	1.000																	
AE02	0.560	1.000																
AE03	0.422	0.722	1.000															
AE04	0.441	0.459	0.639	1.000														
AE05	0.720	0.437	0.462	0.482	1.000													
AE06	0.370	0.387	0.401	0.339	0.434	1.000												
AE07	0.509	0.394	0.466	0.478	0.536	0.377	1.000											
AE08	0.319	0.402	0.496	0.479	0.389	0.324	0.449	1.000										
AE09	0.462	0.521	0.485	0.516	0.567	0.296	0.443	0.570	1.000									
AE10	0.388	0.370	0.408	0.533	0.330	0.278	0.359	0.260	0.438	1.000								
AE11	0.408	0.366	0.372	0.558	0.360	0.295	0.307	0.236	0.442	0.922	1.000							
AE12	0.401	0.338	0.391	0.560	0.390	0.386	0.401	0.353	0.552	0.613	0.676	1.000						
AE13	0.448	0.376	0.477	0.581	0.435	0.410	0.514	0.360	0.588	0.634	0.670	0.884	1.000					
AE14	0.311	0.619	0.521	0.365	0.270	0.311	0.393	0.553	0.491	0.248	0.178	0.298	0.380	1.000				
AE15	0.388	0.505	0.511	0.487	0.438	0.319	0.416	0.449	0.527	0.433	0.391	0.433	0.567	0.659	1.000			
AE16	0.389	0.675	0.654	0.506	0.459	0.367	0.447	0.598	0.560	0.391	0.370	0.361	0.485	0.780	0.657	1.000		
AE17	0.325	0.341	0.350	0.330	0.319	0.425	0.459	0.392	0.348	0.284	0.297	0.331	0.355	0.404	0.346	0.468	1.000	
AE18	0.398	0.297	0.387	0.325	0.539	0.474	0.458	0.322	0.341	0.203	0.226	0.306	0.354	0.351	0.345	0.426	0.376	1.000

A adequação da matriz de correlação policórica (Choi et al., 2011) foi realizada por meio do teste de esfericidade de Bartlett (3036,3 $gl = 120$, $p < 0,001$) e Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,87 (IC 95% 0,879 – 0,886) considerado como excelente. Ambos sugeriram a interpretabilidade da matriz de correlação entre os itens (Pasquali, 2004; Tabanick e Fidell, 2019).

A análise do gráfico de escarpa (*scree plot*) sugere a retenção de um fator, como apresentado na Figura 19. O “cotovelo” está abaixo de 2 (Damásio, 2012).

Figura 19

Scree Plot



Nota. Distribuição dos valores próprios (*scree plot*) do instrumento de medida de “Autoeficácia para Cursos de Especialização.”

Pasquali (2004) adverte para o critério de *Harman*, onde cada componente deve explicar no mínimo 3% da variância total, deve ser analisado ao se considerar o *eigenvalue*, pois, a variância explicada dos dados reais é maior do que a variância explicada pelos dados aleatórios, como representado na Tabela 30. A estrutura apresentada pelo instrumento de medida de Autoeficácia apresentou 3 componentes, com maior destaque para o primeiro componente.

Tabela 30

Valores Próprios Empíricos e Aleatórios dos Componentes da Escala de Autoeficácia para Cursos de Especialização.

Valores próprios	Componentes				
	1	2	3	4	5
Empírico	7,69	1,37	1,16	0,90	0,77
Aleatório	0,48	0,08	0,07	0,06	0,05

Notas N° de itens:18; N=306

A Análise Paralela de Horn (AP) (Damásio et al., 2021; Garrido et al., 2013; Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) apresentada na Tabela 31, sugeriu a estrutura empírica de 1 componente com explicação de aproximadamente 51% da variância total. Bandura (2012) adverte que a escala de Autoeficácia deva ser unifatorial e que escalas com valores negativos não poderão avaliar a Autoeficácia, pois não se pode ter um valor menor que 0, ou seja, a ausência do fenômeno investigado, refutando a escala de Autoeficácia Geral de Meneses e Abbad (2012).

Tabela 31

Resultados da Análise Paralela.

Fatores	Percentual de variância explicada dos dados reais	Percentual de variância explicada dos dados aleatórios (95% IC)
1	50.8425*	14.1618
2	8.6690	12.9028
3	7.2518	11.7783
4	5.7845	10.7448
5	4.7068	9.8278
6	4.1862	8.9110
7	3.9189	8.0100
8	3.4332	7.2896
9	2.3776	6.6137
10	2.2940	5.8168
11	2.2445	5.0296
12	1.5902	4.3498
13	1.2719	3.5446
14	1.0999	2.7750
15	0.3291	1.7954

Nota: Um fator deve ser retido, pois, a variância dos dados reais (51%) é maior do que os dados aleatórios na variância explicada.

Os indicadores de unidimensionalidade *Unidimensional Congruence* (UniCo), *Explained Common Variance* (ECV) e *Mean of Item Residual Absolute Loadings* (MIREAL) (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018) foram consultados, a fim de confirmar a estrutura da medida. Os indicadores recomendados são: UniCo > 0,95, ECV > 0,85, e MIREAL < 0,30 para que o instrumento de medida seja considerado como unidimensional. Todos os índices confirmam a unidimensionalidade do instrumento de medida e foram reportados na Tabela 32.

Tabela 32

Indicadores de Unidimensionalidade da Escala de Autoeficácia para Cursos de Especialização.

Indicadores	Índices	IC 95%
UniCo	0,98	(0,972 0,984)
ECV	0,86	(0,838 0,889)
MIREAL	0,24	(0,195 0,270)

Nota: Os índices UniCo devem ser maiores que 0,95, ECV sugere que os índices sejam maiores que 0,85, e MIREAL sugere que os índices sejam abaixo de 0,30 para que os dados possam ser tratados como unidimensionais.

A solução unifatorial da escala de Autoeficácia apresentou variância total explicada de 51%. A seguir, a Tabela 33 apresenta a estrutura empírica do instrumento de medida Autoeficácia, as cargas fatoriais, as comunalidades (h^2) dos itens, as médias, desvios-padrão, os índices de consistência interna (*Alpha de Cronbach*), a fidedignidade composta, os valores próprios (*eigenvalue*), a variância total explicada (AP), e as medidas de replicabilidade da estrutura fatorial (*H-latente e H-observado*).

Tabela 33

Estrutura Empírica do Instrumento de Medida de Autoeficácia para Cursos de Especialização.

Item	Carga Fatorial			
	F1	h ²	X	DP
01. Sou.... de aplicar os conteúdos do curso no ambiente de trabalho.	0,67	0,44	4,34	0,67
02. Sou.... de concluir as atividades acadêmicas.	0,73	0,53	4,62	0,54
03. Sou.... de concluir uma atividade mesmo quando encontro dificuldades.	0,75	0,57	4,37	0,59
04. Sou.... de demonstrar segurança diante de situações novas trazidas por atividades do curso.	0,70	0,49	4,22	0,65
05. Sou.... de aplicar os conhecimentos e habilidades adquiridos no curso que contribuam para minha empregabilidade.	0,70	0,49	4,32	0,67
06. Sou.... de manter uma rede de relacionamentos que propicie oportunidades de trabalho.	0,54	0,29	4,06	0,84
07. Sou.... de identificar habilidades de que necessito para o exercício profissional.	0,66	0,43	4,25	0,64
08. Sou.... de estruturar minhas atividades cotidianas, a fim de ter tempo para dedicar-me ao estudo dos conteúdos oferecidos.	0,65	0,42	3,96	0,80
09. Sou.... de aplicar o conteúdo aprendido nas avaliações de aprendizagem (testes e provas) durante o curso.	0,73	0,53	4,25	0,64
11. Sou.... de expor oralmente conteúdos apresentados (seminários, palestras e apresentações).	0,58	0,34	4,31	0,78
13. Sou.... de debater com os colegas sobre o conteúdo apresentado em sala de aula.	0,72	0,52	4,37	0,60
14. Sou.... de entregar as atividades acadêmicas no prazo estabelecido.	0,73	0,53	4,49	0,66
15. Sou.... de contribuir com os colegas na produção de trabalhos em grupo.	0,71	0,50	4,60	0,57
16. Sou.... de terminar as atividades que me proponho a fazer.	0,83	0,69	4,52	0,59
17. Sou.... de manter-me atualizado sobre temas relacionados à minha área de atuação profissional.	0,54	0,30	4,22	0,74
18. Sou.... de aumentar minha rentabilidade financeira a partir da conclusão do curso.	0,58	0,33	3,74	0,91
N=306 participantes.				
<i>Eigenvalue</i> (valor próprio)	48,06			
% variância explicada (AP)	50,84			
Nº de itens	16			
Confiabilidade Composta	0,93			
Alfa (α)	0,93			
KMO	0,87			
H-latente	0,94			
H-observado	1,07			

As cargas fatoriais apresentadas são representativas para o Fator e variam de 0,30 ou 0,40 (Costello e Osborne, 2005; Damásio, 2012; Laros, 2012). Os valores apresentados pelo questionário foram maiores que 0,40 e 0,50, como apontado por Hair et. (2018). Evidência do refinamento da medida (de 0,54 a 0,83), da representatividade, estabilidade e a interpretabilidade para o Fator. O item com maior carga fatorial corresponde à variável 16 “*Sou capaz de terminar as atividades que me proponho a fazer*” (0,83), seguida pela variável 03 “*Sou capaz de concluir uma atividade mesmo quando encontro dificuldades*” (0,75). Os itens comprovam claramente que o conceito da Autoeficácia é estabelecido pelo sucesso das ações e suas múltiplas gradações de força, apontando que uma ação passada fortalece o senso de crença de sucesso futuro.

Os itens 06 “*Sou capaz de manter uma rede de relacionamentos que propicie oportunidades de trabalho*” e 17 “*Sou capaz de manter-me atualizado sobre temas relacionados à minha área de atuação profissional*”, ambos com carga fatorial de 0,54, são itens que podem estar relacionados a variáveis intervenientes e não dependem exclusivamente de uma ação cognitiva e comportamental pessoal. Uma rede de relacionamentos aumenta a probabilidade de oportunidades no mercado de trabalho, mas não garante a sua ocorrência. Outras variáveis autorreferentes, como autoconceito e autoestima, podem interferir no relacionamento interpessoal. Manter-se atualizado para a atuação profissional não depende exclusivamente de ações do indivíduo, compreende a interferência de questões macro provocadas pelo mercado de trabalho e variáveis contextuais que estão presentes nas organizações. O item aponta a crença do indivíduo em ser capaz de manter-se atualizado, entretanto, outras variáveis podem ter influencia. Bandura (2012) adverte que os itens devem claramente especificar a atividade a ser realizadas, qual o seu nível de alcance, sua natureza e o nível das metas estabelecidas que apontem quais são os resultados e desafios a serem executados para garantir uma boa representação da crença de Autoeficácia.

Foram excluídos da estrutura empírica dois itens: v10 e v12. Foi analisada a consistência interna $\alpha=0,93$, bem como a confiabilidade composta de 0,93 (Valentini & Damásio, 2016), ambas com índice excelente.

A representatividade de um conjunto de itens em relação à variável latente aponta que a avaliação dos índices *H* avalia, a variável está bem definida e sua estabilidade será encontrada em estudos futuros (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018). Os índices observados foram considerados excelentes, *H*-latente 0,94 e *H*-observado 1,07.

O Fator único de Autoeficácia para Cursos de Especialização foi composto por 16 itens que avaliam o quanto os estudantes percebem a crença em sua capacidade para concluir um curso de pós-graduação.

Na Tabela 34 apresenta-se os índices de ajuste obtidos na AFE.

Tabela 34

Indicadores de Ajuste para os Modelos Empíricos de “Autoeficácia em Cursos de Especialização”.

Modelo	χ^2	df	CMIN/DF	GFI	RMSR	CFI	TLI	RMSEA
Original	706.046	135	5,23	1	0,12	0,95	0,94	0,12
Re-especificado 1	324.739	104	3,12	1	0,09	0,97	0,96	0,08

Notas: χ^2 (qui-quadrado), gl (Graus de Liberdade – df), CMIN/DF (χ^2/df), GFI (Goodness-of-Fit Index), RMSR (Root Mean Square Residual), CFI (Comparative-Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error Approximation). Número de participantes=306.

A análise dos índices de ajuste avaliou o quanto o modelo re-especificado 1 apresentou melhora nos índices após a exclusão das variáveis 10 e 12, porém, a escala ainda apresenta índices que necessitam de ajuste e podem ser mais adequados e dentro dos parâmetros esperados. Os índices de correlações residuais RMSEA e RMSR apresentam resultados ainda considerados medíocres e foram reavaliados. O modelo re-especificado 1 foi analisado após a exclusão das variáveis 10 e 12 que apresentaram altas correlações na matriz de dados. Os índices de ajuste auxiliam na avaliação da adequação do modelo e a melhor decisão na análise sobre quais itens melhor se adequam e se ajustam para a estrutura

da AFE. O valor de *CMIN/DF* abaixo de 3,0 indica a plausibilidade do modelo, porém o valor de tolerância considerado é < 5 (Damásio, 2012).

5.5.3 Evidências de Validade – Autopercepção da Empregabilidade

A EAE continha, inicialmente, 10 itens e 330 casos válidos. Destes, foram encontrados 05 casos extremos univariados e 02 casos extremos multivariados que foram retirados do arquivo de dados, totalizando 323 casos válidos para as análises estatísticas. Foi utilizada a matriz de correlação policórica na relação de linearidade entre as variáveis de pares. Não foram identificados casos de singularidade ou multicolinearidade entre os pares. Na Tabela 35 está a representação da matriz de correlação.

Tabela 35

Matriz de Correlação da Escala de Autopercepção da Empregabilidade.

	PE1	PE1	PE3	PE4	PE5	PE6	PE7	PE8	PE9	PE10	
PE1	—										
PE2	0.380	—									
PE3	0.508	0.371	0.371	—							
PE4	0.563	0.431	0.431	0.493	—						
PE5	0.416	0.210	0.210	0.503	0.393	—					
PE6	0.516	0.465	0.465	0.486	0.622	0.465	—				
PE7	0.460	0.603	0.603	0.349	0.528	0.249	0.524	—			
PE8	0.449	0.604	0.604	0.443	0.469	0.292	0.477	0.761	—		
PE9	-0.126	-0.300	-0.300	-0.173	-0.349	-0.153	-0.220	-0.527	-0.426	—	
PE10	0.262	0.477	0.477	0.316	0.414	0.236	0.384	0.596	0.610	-0.560	—

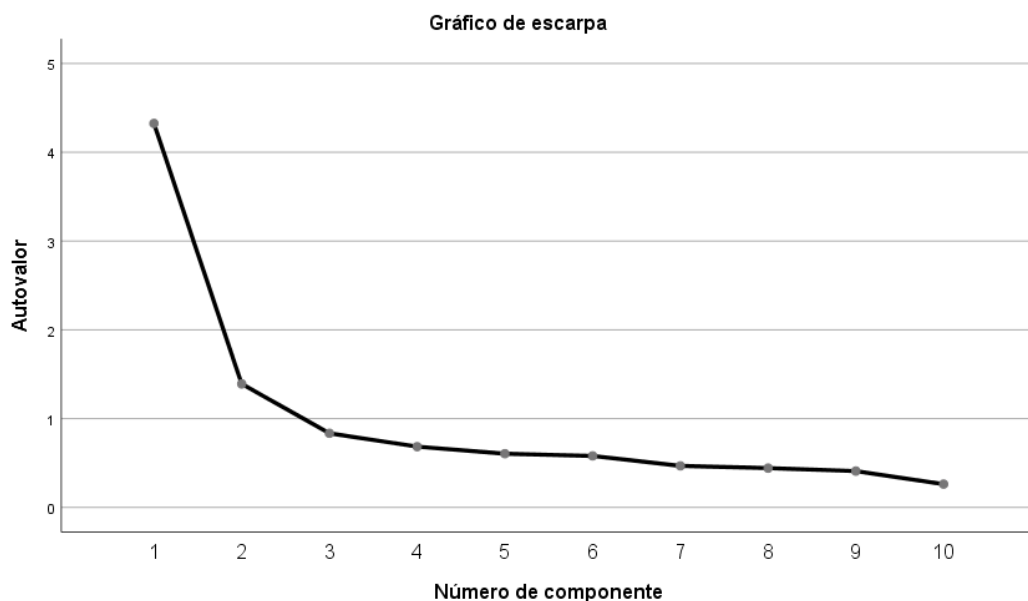
Nota. Matriz de correlação policórica da escala de Autopercepção da Empregabilidade. N=324.

A adequação da matriz de correlação policórica foi realizada por meio do teste de esfericidade de Bartlett ($1548,7 \text{ gl} = 45, p < 0,001$) e Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,88 (IC 95% 0.813 - 0.884), considerados como excelente apontando a interpretabilidade da matriz de correlação dos itens (Pasquali, 2004; Tabanick e Fidell, 2019).

De acordo com o gráfico de escarpa, a retenção dos itens foi apresentada no componente 1, que possui tem maior destaque em relação segundo componente, e o “cotovelo” apresenta-se abaixo de 2.

Figura 20

Scree plot



Nota. Distribuição dos valores próprios (*scree plot*) da escala de “Autopercepção da Empregabilidade”.

Os valores próprios (*eigenvalues*) na Tabela 36 apresentaram a existência de 2 componentes, porém, foi observado o critério de *Harman* onde cada componente deve explicar no mínimo 3% da variância total, deste modo, apenas um componente atendeu o critério.

Tabela 36

Valores Próprios Empíricos e Aleatórios dos Componentes da EAE.

Valores próprios	Componentes						
	1	2	3	4	5	6	7
Empírico	4,91	1,42	0,78	0,61	0,51	0,47	0,40
Aleatório	0,49	0,14	0,08	0,06	0,05	0,05	0,04

Notas N° de itens: 10; N=323

A Análise de Componentes Principais (ACP) sugeriu uma estrutura empírica para o primeiro fator com 59% da variância total, como apresentado na Tabela 37.

Tabela 37

Resultados da Análise Paralela.

Fatores	Percentual de variância explicada dos dados reais	Percentual de variância explicada dos dados aleatórios (95% IC)
1	58.8929*	24.1643
2	15.7557	20.5038
3	7.7883	17.6819
4	5.3763	14.8282
5	3.9072	12.7444
6	3.5107	10.6427
7	3.1262	8.7198
8	1.3148	6.8975
9	0.3279	4.4615

Nota: Um fator deve ser retido, pois, o valor dos dados reais de 59 % é maior do que os dados aleatórios na variância explicada.

Observa-se que a avaliação dos indicadores de Unidimensionalidade *Unidimensional Congruence* (UniCo), *Explained Common Variance* (ECV) e *Mean of Item Residual Absolute Loadings* (MIREAL) (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018) não suportaram a unidimensionalidade da escala.

Tabela 38

Indicadores de Unidimensionalidade.

Indicadores	Índices	IC 95%
UniCo	0,94	(0.910 0.973)
ECV	0,81	(0.767 0.850)
MIREAL	0,31	(0.270 0.351)

Nota: Os índices UniCo devem ser maiores que 0,95, ECV sugere que os índices sejam maiores que 0,85, e MIREAL sugere que os índices sejam abaixo de 0,30 para que os dados possam ser tratados como unidimensionais.

A seguir, na Tabela 39, apresenta-se a estrutura empírica da EAE, as cargas fatoriais, as comunalidades (h^2) dos itens, as médias, desvios-padrão, os índices de consistência interna (*Alpha de Cronbach*), a fidedignidade composta, os valores próprios (*eigenvalue*), a variância total explicada (AP), e as medidas de replicabilidade da estrutura fatorial (*H-latente*) e o (*H-observado*).

Tabela 39

Estrutura Empírica da Escala de Autopercepção da Empregabilidade.

Item	Cargas Fatoriais		h^2	X	DP
	F1	F2			
1. Sinto-me capaz de vencer os obstáculos necessários para entrar em uma organização ou empresa.		0,83	0,54	4,13	0,75
2. Caso saísse dessa organização ou empresa, sinto que eu não teria dificuldade de conseguir outro emprego.	0,55		0,46	3,45	1,04
3. Sinto que possuo conhecimentos e habilidades importantes para o mercado de trabalho.		0,81	0,50	4,28	0,60
4. Acredito que minha experiência profissional me garante vantagem na hora de concorrer a uma vaga de emprego.		0,68	0,56	3,92	0,84
5. Considero que sou capaz de aprender novas habilidades para conseguir um trabalho.		0,77	0,37	4,50	0,56
6. Acredito que outra organização ou empresa teria interesse em me contratar.		0,74	0,57	3,99	0,72
7. Mesmo diante das atuais dificuldades de inclusão no mercado de trabalho não me sinto ameaçado.	0,86		0,77	3,24	1,08
8. A competição do mercado não me aflige.	0,79		0,72	2,97	1,10
9. Sinto-me ameaçado de perder esse emprego.	-0,82		0,40	2,44	1,11
10. A minha competência faz com que eu não precise me preocupar em perder o emprego.	0,84		0,56	3,08	1,08
N=323					
Nº de itens	05	05			
% variância explicada (AP)	59%	15,8%			
<i>Eigenvalue</i> (valor próprio)	4,89	1,44			
Confiabilidade Composta	0,88	0,88			
H-latente	0,90	0,88			
H-observada	0,88	0,83			
Alfa (α)	0,88				
KMO	0,88				

Foram testadas e analisadas as estruturas uni e bifatorial, pois a análise paralela convergiu em um fator e a análise de unidimensionalidade apontaram para dois fatores,

embora os itens tenham sido marginais. Desta forma, foram feitas análises com um e dois fatores para inspecionar como os dados seriam agrupados, assim, a melhor solução encontrada e de melhor ajuste para a estrutura foi a extração bifatorial, justificando esta opção de agrupamento da estrutura apresentada na AFE. O tamanho das cargas fatoriais apresentados pelos itens variaram entre 0,55 e 0,86, demonstrando boa representatividade para o fator, estabilidade e a interpretabilidade da escala. Ademais, os itens apresentaram valores acima de 0,50, ideais no caso de busca de evidências de validação (Hair et al., 2018). O item com maior carga fatorial corresponde à variável 7 “*Mesmo diante das atuais dificuldades de inclusão no mercado de trabalho não me sinto ameaçado*” (0,86), seguido pelo item 10 “*A minha competência faz com que eu não precise me preocupar em perder o emprego*” (0,84), ambos medidos pelo Fator correspondente à Manutenção do Emprego. A menor carga fatorial (0,55) foi representada pela variável 2 “*Caso saísse dessa organização ou empresa, sinto que eu não teria dificuldade de conseguir outro emprego*”, item que se agrupou ao Fator de Manutenção do Emprego. Na escala proposta e validada por Peixoto e cols. (2015), este item estava agrupado ao fator de Aquisição do Emprego. Portanto, a amostra se comportou de maneira diferente quanto à Autopercepção da Empregabilidade considerando que esta diferença pode ter sido apontada devido ao nível de escolaridade. Na validação anterior, 38,4% da amostra possuía nível superior e 11% pós-graduação. Sabe-se que nas populações com maior nível de escolaridade, a Autopercepção de Empregabilidade é maior. Os dados do SEMESP (2021) no Mapa do Ensino Superior, comprovam estes resultados. Nesta amostra, 85,7% dos respondentes estavam empregados, o que pode também alterar a percepção quanto à Empregabilidade.

Foi analisada a consistência interna $\alpha=0,77$ para Fator 1, e $\alpha=0,50$, para Fator 2, bem como a confiabilidade composta de 0,88, para ambos os fatores. Os índices H avaliados foram considerados excelentes, h -latente 0,90 e 0,88 e h -observado 0,88 e 0,83, respectivamente,

para o primeiro Fator e o segundo Fator demonstrando a representatividade dos itens em relação à variável latente e maior estabilidade em futuros estudos (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018).

Portanto, foi encontrada uma a solução bifatorial para a EAE que apresentou o primeiro Fator com itens relacionados à Manutenção do Emprego com 59% da variância explicada, e o segundo Fator avaliando itens relacionados à Aquisição do Emprego com 15,8%. A correlação entre os fatores é de $r=0,74$, considerada uma alta correlação, porém, a solução com dois fatores obteve melhores índices do que a unifatorial, permanecendo como no instrumento original de Peixoto et al. (2015).

Na Tabela 40 são apresentados os índices de ajuste obtidos na AFE.

Tabela 40

Indicadores de Ajuste para o Modelo Empírico de Autopercepção da Empregabilidade.

Modelo	χ^2	df	CMIN/DF	GFI	RMSR	CFI	TLI	RMSEA
Original	51.877	26	1,99	1	0,04	0,99	0,99	0,06

Notas: χ^2 (qui-quadrado), gl (Graus de liberdade – df), CMIN/DF (χ^2/df), GFI (Goodness-of-Fit Index), RMSR (Root Mean Square Residual), CFI (Comparative-Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error Approximation). Número de participantes=323.

Os índices de ajuste do modelo empíricos foram considerados como excelentes e adequados, portanto, não foram realizadas re-especificações no modelo. Este se manteve com os 10 itens da estrutura inicial. No instrumento de medida validado por Peixoto et al. (2015) no contexto organizacional, o fator 1, denominado de Manutenção do Emprego, continha 6 itens. Nesta amostra os itens foram agrupados em 5 no primeiro fator (2, 7, 8, 9 e 10) e 5 no segundo fator 2 (1, 3, 4, 5 e 6), denominado de Aquisição do Emprego.

Tabela 41*Resumo dos Modelos Empíricos Analisados na AFE.*

Indicador de ajuste	Indicador de Bondade de Ajuste	Ponto de corte	ESA	AECE	EAE
Absoluto	CMIN/DF	< 5 é aceitável < 3 é um modelo plausível.	2,24	3,12	1,99
	GFI	Quanto mais próximo de 1 melhor.	1	1	1
	RMSEA	<0,06 até 0,08	0,07	0,08	0,06
	SRMSR	<0,08	0,05	0,09	0,04
Incremental	TLI ou NNFI	≥ 0,95	0,99	0,96	0,99
	CFI	≥ 0,95	0,99	0,97	0,99

5.6 Análises Fatoriais Confirmatórias

As Análises Fatoriais Confirmatórias (AFC) são um método estatístico que colaboram no desenvolvimento e no avanço de constructos (Tabanick & Fidell, 2019). A evolução da AFC originou métodos mais robustos de análise de dados, a Modelagem por Equações Estruturais. A MEE é uma combinação de análise fatorial e técnicas de regressão multivariada, nas quais as correlações ou as covariâncias são explicadas a partir de modelos complexos (Franco & Iwama, 2021; Tabanick & Fidell, 2019). Assim, de maneira simultânea são realizadas análises de relações explicativas entre múltiplas variáveis, latentes e observadas (Faiad et al., 2021; Ulmann, 2019).

O estimador utilizado para esta amostra foi o *Robust Weighted Least Squares Mean and Variance-adjusted* (WLSMV), e, partindo da premissa de que os dados da matriz são policórios, a literatura aponta que as escalas tipo *Likert* tendem a violar os pressupostos da normalidade dos dados. O estimador *Maximum Likelihood* (ML) poderá ser escolhido quando os dados forem considerados normais (Faiad et al., 2021). Nas opções dos parâmetros de erro foi utilizado o método *Robust*. Os índices de ajuste são inspecionados pelo valor do χ^2 é recomendável que o seu valor não seja significativo concluindo que o modelo se ajusta aos dados. Entretanto, o valor de χ^2 é altamente influenciado pelo tamanho da amostra, *CMIN/DF*

abaixo de 3,0 indica a plausibilidade do modelo, porém abaixo de 5 é aceitável. Contudo, os índices de ajustamento do modelo são necessários para eliminar ou minimizar o efeito do tamanho da amostra (Tabanick & Fidell, 2019).

O RMSEA é um índice de ajuste absoluto e seu objetivo é avaliar o quão longe o modelo hipotético está em relação ao modelo perfeito. CFI e TLI são os índices incrementais cujo objetivo é comparar o ajuste de um modelo hipotético com um modelo de base. Hu e Bentler (1999) conduziram uma investigação na qual os pontos de corte são baseados em estudos que contêm a análise de MEE. Para esses autores, RMSEA <0,06 e CFI e TLI <0,95 indicam um bom ajustamento de modelo. Os modelos são analisados pelos índices absolutos e índices incrementais visando tornar o modelo mais parcimoniosos. Os índices de modificação devem ser utilizados com cautela baseados nas justificativas teóricas. Martins (2016) observa que as re-especificações dos modelos devem seguir os pressupostos de Byrne (2010), o qual sugere que a alteração ou eliminação de erros ou trajetórias devam ser superiores a 50 ($p < 0,001$); a exclusão da variável pressupõe uma justificativa teórica; é recomendável que se exclua o item a inserir correções entre os erros; e, por último deve-se eliminar itens que possuem covariância entre os erros quando esta é apresentada em dois ou mais erros de outros itens.

5.6.1 Evidências de Validade –Escala de Suporte à Aprendizagem

Para a análise do modelo hipotético inicial, encontrou-se a estrutura empírica de 19 itens para o primeiro Fator (SIA) e 04 itens para o segundo Fator (SPA).

Tabela 42

Indicadores de Ajuste para os Modelos Empírico e Re-especificados da Escala “Suporte à Aprendizagem”.

Modelo	χ^2	df	CMIN/DF	GFI	SRMSR	CFI	TLI	RMSEA
Original	656,370	253	2,59	0,99	0,06	0,99	0,99	0,08
Re-especificado 1	468,	226	2,14	0,99	0,05	1	1	0,06

Notas: χ^2 (qui-quadrado), *gl* (Graus de Liberdade - df), CMIN/DF (χ^2/df), GFI (Goodness-of-Fit Index), SRMSR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative-Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error Approximation). Número de participantes=298.

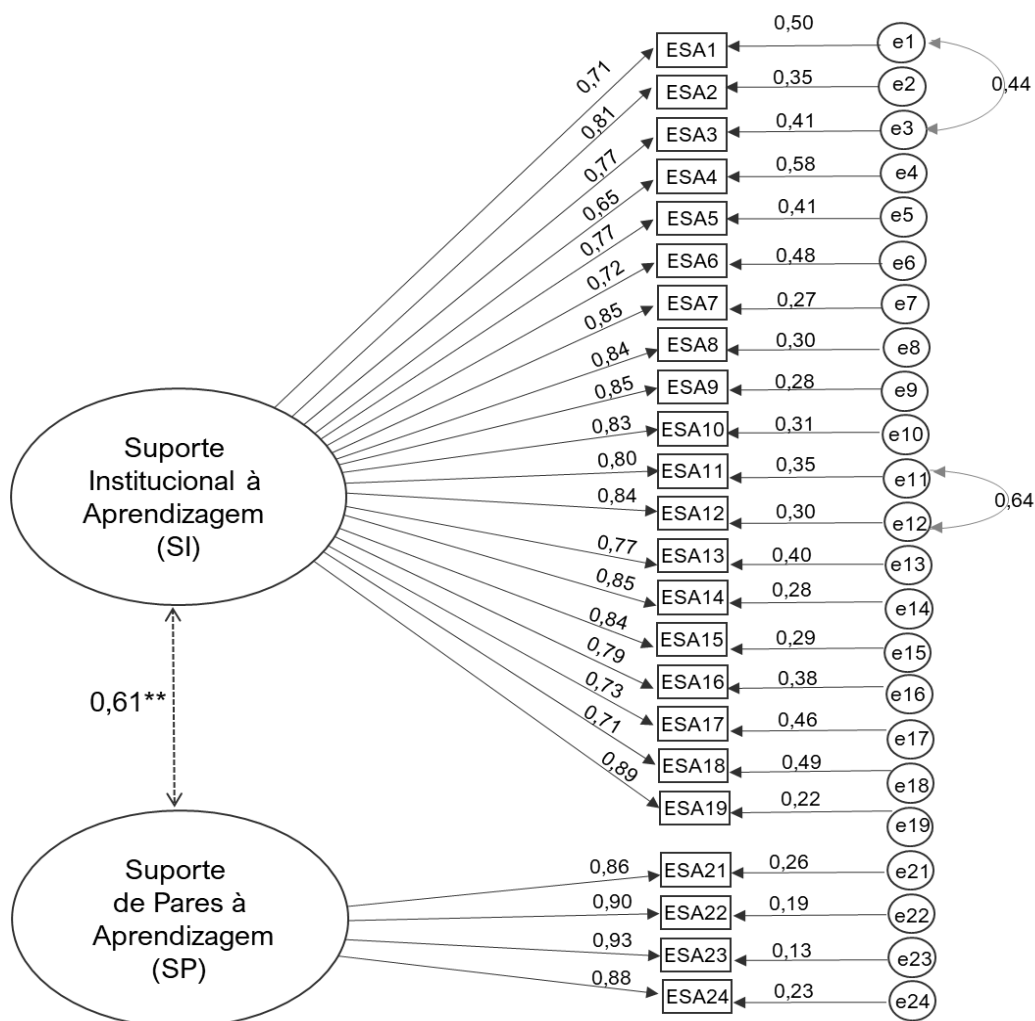
A ESA (Coelho Júnior & Borges-Andrade, 2015) apresentou índices de ajuste do modelo considerados como bons ou satisfatórios para os indicadores de ajuste de bondade. Como demonstra a Tabela 42, os índices de RMSEA e SRMRS ficaram acima do ponto de corte, por consequência, foi testado o modelo re-especificado 1 com modificação entre as correlação dos pares SA11 e SA12 ($r=0,64$). O item 11 “*Os meus professores do curso, valorizam minhas sugestões de mudança no curso*” e o item 12 “*Os meus professores do curso, assumem comigo os riscos de tentar novas formas de realizar a aprendizagem no curso*”, avaliaram diferentes dimensões de suporte, pois, o item 11 diz respeito a valorização das sugestões dos estudantes e o item 12 diz respeito às novas tentativas de aprendizagem. Estes itens devem ser reelaborados em futuras aplicações. Foi implementada correlação entre o par de itens SA01 e SA03 ($r=0,44$), “*Na instituição de ensino onde eu estudo, cada aluno é incentivado a expor o que pensa*” e 03 “*Na instituição de ensino onde eu estudo, novas ideias são valorizadas*”. Nota-se que os índices de ajustamento de bondade do modelo obtiveram melhora no modelo re-especificado 1 após a inserção das correlações entre os erros SA11 e SA 12 e entre o par de erros SA01 e SA03.

A análise da normalidade quanto aos valores de assimetria (- 0,83 a 0,36) e curtose (- 0,50 a 0,43), demonstraram a normalidade da distribuição dos itens, os valores de referência são $|-2$ e $2|$,

A estrutura final do modelo hipotético da ESA demonstrou evidências de validade no contexto universitário e apresentou o Fator 1 “Suporte Institucional à Aprendizagem” (SIA) com 19 itens que avaliam o suporte de aprendizagem oferecido pela instituição e docentes, percebido pelos estudantes. Apresentou cargas fatoriais de 0,65 a 0,85. Fator 2 “Suporte de Pares à Aprendizagem” (SPA) contempla 04 itens que avaliam o suporte de aprendizagem oferecido pelos pares, percebido pelos estudantes, com cargas fatoriais de 0,83 a 0,96, demonstrando excelente representatividade do constructo. A Confiabilidade Composta foi de SIA 0,97 e SPA 0,94.

Figura 21

Modelo de Equação Estrutural de Suporte à Aprendizagem.



Nota. Cargas fatoriais estandardizadas, coeficientes de correlação e erros padrão da MEE. Modelo re-especificado 1.

5.6.2 Evidências de Validade - Escala de Autoeficácia

O modelo foi confirmado e a correlação entre os pares trouxeram melhor parcimônia ao modelo re-especificado 1, o qual apresentou excelentes índices de ajuste.

Tabela 43

Indicadores de Ajuste para os Modelos e Re-especificados do Instrumento de Medida “Autoeficácia para Cursos de Especialização”.

Modelo	χ^2	df	CMIN/DF	GFI	SRMSR	CFI	TLI	RMSEA
Original	369,	104	3,55	0,974	0,085	0,973	0,969	0,091
Re-especificado 1	150,	65	2,31	0,984	0,068	0,985	0,983	0,066
Re-especificado 2	113,	63	1,79	0,988	0,061	0,984	0,981	0,051

Notas: χ^2 (qui-quadrado), gl (Graus de Liberdade - df), CMIN/DF (χ^2/df), GFI (Goodness-of-Fit Index), SRMSR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative-Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error Approximation). Número de participantes=306.

O instrumento de medida de Autoeficácia para Cursos de Especialização apresentou valores considerados como falha na bondade do modelo hipotético inicial. A fim de obter melhores índices, foi testado o modelo re-especificado 1, que obteve correlação entre os pares AE01 e AE05 ($r=0,53$): o item 01 “*Sou capaz de aplicar os conteúdos do curso no ambiente de trabalho*” e o item 05 “*Sou capaz de aplicar os conhecimentos e habilidades adquiridos no curso que contribuam para minha empregabilidade*” apresentaram semelhança no conteúdo do item, deste modo, o item AE05 foi excluído da análise. Os pares de itens AE14 e A16 ($r=0,56$), respectivamente, “*Sou capaz de entregar as atividades acadêmicas no prazo estabelecido*” e “*Sou capaz de terminar as atividades que me proponho a fazer*” também foram reanalisados, e o item 16 foi excluído, pois apresentou semelhança na elaboração de conteúdo. Ambos estavam relacionados a conclusão de uma atividade, e o item 16 trazia uma conotação de atividades em geral, o que teoricamente não se sustenta neste estudo. Considerando a análise teórica sobre os itens, optou-se pela exclusão do item 11 “*Sou capaz de expor oralmente conteúdos apresentados (seminários, palestras e apresentações)*”. O item deveria medir a crença de ser capaz de realizar articulação cognitiva e expositiva, porém,

pode ter sido interpretada como Estratégias de Aprendizagem. A exclusão deste e dos demais itens diminuíram os índices residuais.

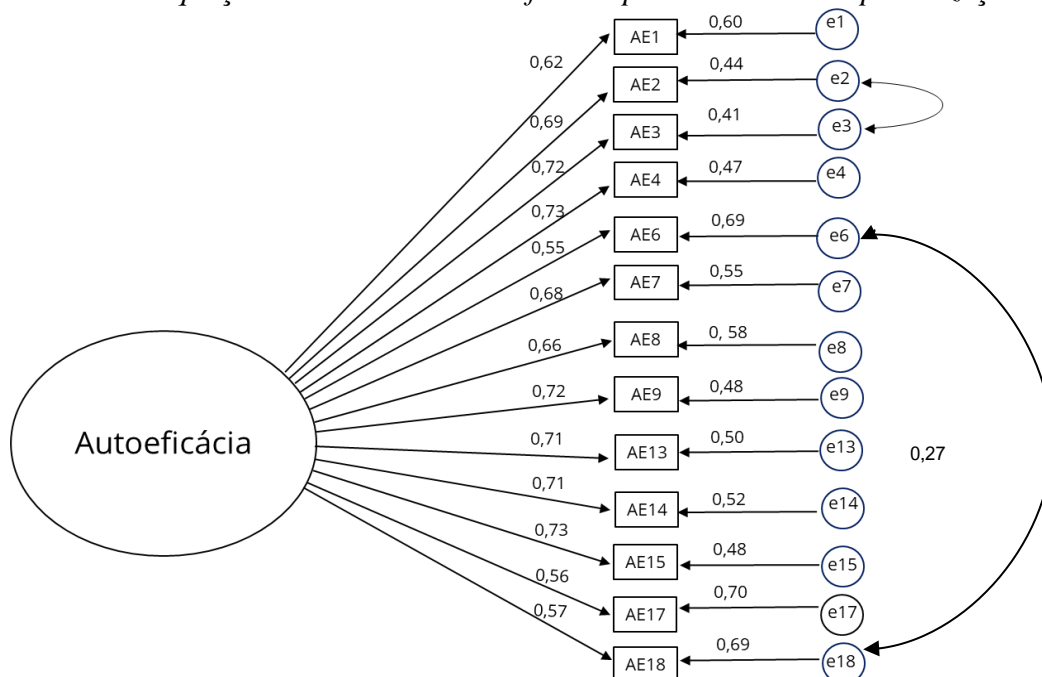
No modelo re-especificado 2 foi adicionada a correlação entre os pares de itens 02 “Sou de concluir as atividades acadêmicas” e 13 “Sou capaz de uma atividade mesmo quando encontro dificuldade”, ambas medindo a conclusão da tarefa, porém, em gradações diferentes.

Foi verificada a análise de normalidade e todos os itens se apresentaram dentro do limite de referência para a distribuição normal (-2 a 2); a assimetria apresentou uma variação de -1,03 a -0,31; e a curtose -0,67 a 0,75.

Com os ajustes implementados, o modelo hipotético re-especificado 2 obteve melhores índices de ajuste de bondade do modelo e foram satisfatórios. A solução final, portanto, foi a solução unifatorial de 13 itens com cargas fatoriais variando entre 0,56 e 0,73, e confiabilidade composta de 0,91.

Figura 22

Modelo de Equação Estrutural de Autoeficácia para Cursos de Especialização.



Nota. Cargas fatoriais estandardizadas, coeficientes de correlação e erros padrão da MEE. Modelo re-especificado 2.

5.6.3 Evidências de Validade - Escala de Autopercepção da Empregabilidade

Tabela 44

Indicadores de Ajuste para os Modelos Empíricos e Re-especificados da Escala “Autopercepção da Empregabilidade”.

Modelo	χ^2	df	CMIN/DF	GFI	SRMSR	CFI	TLI	RMSEA
Original	72,6	34	2,133	0,992	0,055	0,993	0,991	0,060
Re-especificado 1	44,1	33	1,33	0,995	0,046	0,993	0,997	0,032

Notas: χ^2 (qui-quadrado), *gl* (Graus de Liberdade - df), CMIN/DF (χ^2/df), GFI (Goodness-of-Fit Index), SRMSR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative-Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error Approximation). Número de participantes=323.

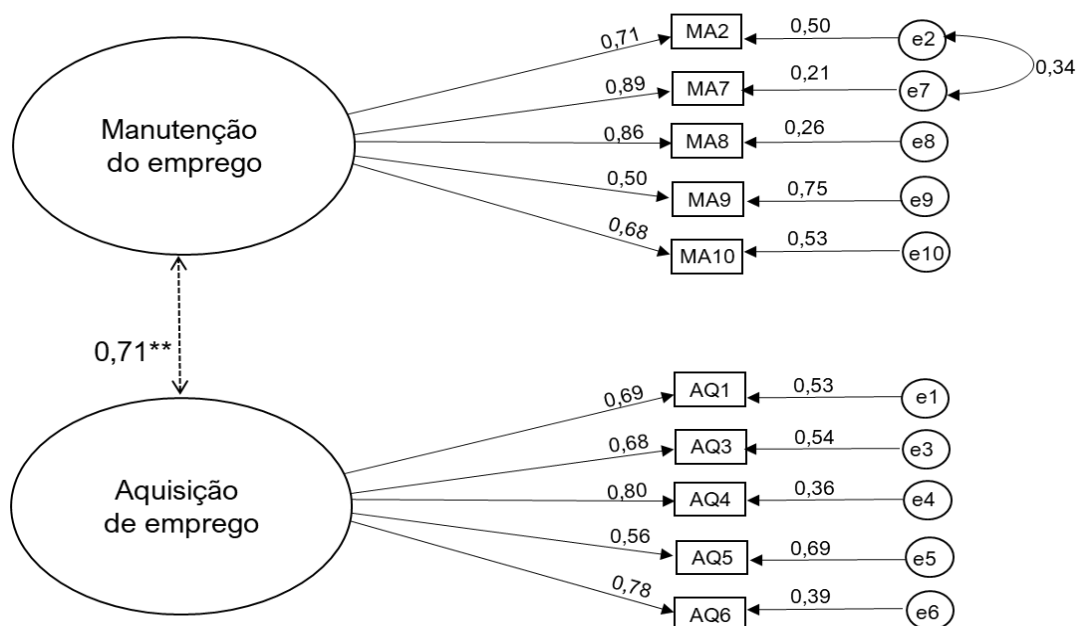
O modelo hipotético inicial teve bons índices de ajuste do modelo com a adição da correlação de erros entre o par 09 e 10 ($r=0,34$) “*Sinto-me ameaçado de perder esse emprego*” e “*A minha competência faz com que eu não precise me preocupar em perder o emprego*”.

A análise da normalidade dos itens apresenta uma distribuição normal $[-2$ a $2]$, com assimetria variando entre de $-1,03$ a $-0,31$, e a curtose variando entre $-0,67$ a $0,75$.

A solução encontrada por meio da análise de equação estrutural foi um modelo bifatorial com 10 itens que avalia a Autopercepção da Empregabilidade, a saber: o Fator 1 (MA) afere a percepção quanto à Manutenção do Emprego (2,7,8,9,10), com cargas fatoriais variando entre 0,50 e 0,89, e o Fator (AQ) Aquisição do Emprego (1,3,4,5,6), com cargas fatoriais entre 0,56 e 0,80. A confiabilidade composta é de 0,87 para o Fator 1 e 0,83 para o Fator 2.

Figura 23

Modelo de Equação Estrutural de Autopercepção da Empregabilidade.



Nota. Cargas fatoriais estandardizadas, coeficientes de correlação e erros padrão da MEE. Modelo re-especificado 1.

Tabela 45

Resumo dos Índices de Ajuste do Modelo das Escalas Obtidos pela MEE.

Indicador de ajuste	Indicador de Bondade de Ajuste	Ponto de corte	ESA	AEPG	EAE
Absoluto	CMIN/DF	< 5 é aceitável < 3 é um modelo plausível.	2,14	2,34	1,33
	GFI	Quanto mais próximo de 1 melhor.			
	RMSEA	<0,06 até 0,08	0,06	0,07	0,03
	SRMSR	<0,08	0,06	0,07	0,05
Incremental	TLI ou NNFI	≥ 0,95	1	0,98	0,99
	CFI	≥ 0,95	1	0,98	0,99
Parcimônia do Modelo	AIC	Quanto menor melhor.	-	-	-
	BIC				

Nota. Fonte: Martins (2016). Os índices *AIC* e *BIC* não foram informados, pois, o método de estimação (*DWLS*) utilizado não gera resultado no output do *software*. Valores de referência em Damásio e Valentini, (2012) e Faiad et al. (2021).

O resumo de informações com as evidências de validade psicométricas dos instrumentos que compuseram este estudo encontra-se na Tabela 46:

Tabela 46

Resumo das Informações dos Instrumentos de Medida.

Instrumento	Escala obtida	Nº de itens	CC	Cargas fatoriais	
				Min.	Max.
Escala de Suporte a Aprendizagem.	Suporte Institucional à Aprendizagem oferecido pela instituição e professores.	19	0,97	0,72	0,89
	Suporte de Pares à Aprendizagem à aprendizagem oferecido pelos colegas de curso.	4	0,94	0,86	0,93
Escala de Autoeficácia Para Cursos de Especialização.	Autoeficácia para Cursos de Especialização.	13	0,91	0,56	0,73
Escala de Autopercepção de Empregabilidade.	Aquisição do Emprego.	6	0,83	0,56	0,80
	Manutenção do Emprego.	4	0,87	0,50	0,89

Nota. Dados de pesquisa.

5.7 Análises de Diferenças de Grupos Teste *t* e ANOVA

A finalidade do Teste *t* de *Student* é observar se existem diferenças estatísticas entre as médias de dois grupos diferentes, para tanto, utiliza-se uma variável dependente contínua e uma variável independente que contenha dois grupos distintos (Tabanick e Fidell, 2019). Quanto maior for o escore *t*, maior a diferença entre os grupos. Este procedimento é um teste paramétrico, portanto, pressupõe a normalidade da amostra avaliada pelos testes de *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*, todavia, quando o pressuposto da normalidade é violado, utiliza-se o teste *Mann-Whitney* por não exigir a normalidade da amostra. É necessário que o pressuposto da homogeneidade da variância da amostra seja acatado. Os *softwares* estatísticos utilizam o teste de *Levene* para verificação, e caso ocorra a violação do pressuposto, a mesma é corrigida pelo teste de *Welch*.

A análise da variância (ANOVA *One-Way*) foi utilizada para comparação entre as médias dos grupos quando estes continham mais de 3 grupos. O teste da ANOVA *One-Way* assim como o Teste *t* de *Student* possuem os mesmos pressupostos. A normalidade dos dados foi analisada pelos testes de *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*. O teste equivalente não-paramétrico para correção da violação do pressuposto da normalidade utilizado foi o *Welch*. Para a realização da comparação do teste *Post Hoc* foi utilizado o procedimento do *Games-Howell* com a correção *Holm* controlando o erro Tipo I, e o pressuposto da homogeneidade foi avaliado pela correção do teste de *Levene* (Field, 2015). O tamanho de efeito foi calculado pelo *Omega squared* considerado pequeno para valores de 0,01, médio para 0,06 e grande para 0,14 (Espírito-Santo & Daniel, 2018). Foram realizados procedimentos de *bootstrapping* (1000 re-amostragens; 95% IC BCa) com a finalidade de se alcançar uma maior confiabilidade dos resultados, para correção dos desvios de normalidade da distribuição da amostra e diferenças entre os tamanhos dos grupos e, também, para apresentar um intervalo de confiança de 95% para as diferenças entre as médias (Haukoos & Lewis, 2005).

As variáveis foram inseridas separadamente e testadas: sexo, idade, ter filhos, se o curso estava concluído ou não, modalidade de ensino cursada (presencial ou ERE).

A seguir, foram reportadas as variáveis que obtiveram nível de significância no Teste *t*.

Tabela 47

Teste de Diferença entre Médias (Teste t), segundo a Fonte de Renda.

Você é a principal fonte de renda da sua família	Média	Desvio-Padrão	T	gl	p*
Aquisição do Emprego					
Sim	4,27	0,47	2,75	286	0,006
Não	4,11	0,49			

Nota. Sim N=138; Não N=149. *Considerando $p < 0,05$.

Quanto à variável Fonte de Renda da família o Teste t mostrou-se significativo estatisticamente para os grupos em relação ao Fator Aquisição do Emprego. Os estudantes que são a principal fonte de renda da família possuem média igual a 4,3 (DP=0,47), e os que não são a principal fonte de renda da família tem média igual a 4,1 (DP=0,49) para um Teste t igual a 2,75 ($gl=286$; $p<0,05$).

Tabela 48

Teste de Diferença entre Médias (Teste t), segundo a Situação no Mercado de Trabalho.

Situação no Mercado de Trabalho	Média	Desvio-Padrão	T	gl	p^*
Suporte Institucional à Aprendizagem					
Empregado* (247)	3,86	0,63	2,53	285	0,012
Desempregado** (40)	3,58	0,73			
Aquisição do Emprego					
Empregado* (247)	4,21	0,49	2,67	285	0,008
Desempregado** (40)	4,0	0,45			
Manutenção do Emprego					
Empregado* (247)	3,11	0,57	4,01	285	<0,001*
Desempregado** (40)	2,71	0,69			

Nota. Empregado N=247; Desempregado N=40. Considerando * $p<0,05$, ** $p<0,001$.

Quanto à situação no mercado de trabalho, o Teste t se mostrou significativo estatisticamente em relação aos Fatores: SAI, MA e AQ. Os estudantes empregados possuem média igual a 3,86 (DP=0,63) para SAI para um Teste t igual a 2,57 ($gl=285$; $p<0,05$). Média de 4,21 para MA para um Teste t igual a 2,67 ($gl=286$; $p<0,05$). E, média de 3,11 para AQ para um Teste t igual a 4,01 ($gl=285$; $p<0,001$). Os estudantes empregados têm mais percepção de Suporte Institucional à Aprendizagem oferecido, da Manutenção e Aquisição do Emprego.

Tabela 49*Teste de Diferença entre Médias (Teste t), segundo a Graduação.*

Cursou mais de uma graduação	Média	Desvio-Padrão	T	gl	p*
Suporte Institucional à Aprendizagem					
Sim	3,7	0,68	2,36	286	0,02
Não	3,9	0,61			

Nota. Sim N=161; Não N=126. Considerando * $p < 0,05$.

A comparação de grupos em relação ao Suporte à Aprendizagem o Fator SIA demonstrou que existe significância estatística para o grupo que possui mais de uma graduação. Os estudantes que têm mais de um curso de graduação possuem média igual a 3,7 (DP=0,68) e os que possuem apenas um curso de graduação a média é igual a 3,9 (DP=0,61) para um Teste *t* igual a 2,30 ($gl=286$; $p < 0,05$).

Tabela 50*Teste de Diferença entre Médias (Teste t), segundo a Conclusão de mais de uma PGLS.*

Cursou mais de uma PGLS	Média	Desvio-Padrão	T	gl	p*
Autoeficácia					
Sim*	4,34	0,42	2,30	286	0,023
Não**	4,23	0,41			
Manutenção do Emprego					
Sim*	3,16	0,68	2,24	286	0,026
Não**	2,99	0,55			
Aquisição de emprego					
Sim*	4,3	0,49	2,93	286	0,004
Não**	4,1	0,48			

Nota. Sim N=108; Não N=179. *Considerando $p < 0,05$.

Quando comparado grupos que tem mais de uma PGLS em relação a Autoeficácia a diferença estatística foi positiva, indicando que estudantes que fizeram mais de uma pós-graduação apresenta maior grau de Autoeficácia do que os que fizeram apenas um curso. O grupo que realizou mais de uma pós-graduação teve média igual a 4,34 (DP=0,42) e o grupo

que tem apenas um curso teve média igual a 4,23 (DP=0,41), para um valor de teste t igual a 2,30 ($gl=286$; $p<0,05$).

Para a Autopercepção da Empregabilidade em relação ao Fator MA, o teste de diferenças de grupo indica que existem diferenças significativas estatísticas para o grupo que já concluiu a pós-graduação e para o grupo que ainda não concluiu em relação à Manutenção do Emprego. A média para os concluintes é igual a 3,16 (DP=0,68) e para os não-concluintes 2,99 (DP=0,55) para um teste t igual a 2,24 ($gl=286$; $p<0,05$).

Assim, como existe diferenças significativamente estatísticas para o grupo que já concluiu a pós-graduação e o grupo que ainda não concluiu em relação ao Fator AQ. A média para os concluintes é igual a 4,3 (DP=0,49) e para os não-concluintes 4,1 (DP=0,48) para um Teste t igual a 2,93 ($gl=286$; $p<0,05$).

Tabela 51

Teste de Diferença entre Médias (Teste t), segundo Enquadramento de PGLS.

Tipo de PGLS cursada	Média	Desvio-Padrão	T	gl	p^*
Manutenção do Emprego					
Especialização	2,95	0,59	-2,60	228	0,010
MBA	3,14	0,55			
Aquisição do Emprego					
Especialização	4,09	0,49	-2,87	241	0,004
MBA	4,22	0,45			

Nota. Especialização N=157; MBA N=124. Considerando $**p<0,05$, $*p<0,001$.

Quando comparados os grupos de estudantes que cursa Especialização e os que cursam MBA, a diferença estatística foi positiva, indicando que os estudantes que cursam MBA demonstram maior percepção aos Fatores MA e AQ. O grupo que cursa MBA teve média igual a 4,22 (DP=0,45) para MA e média igual a 3,14 (DP=0,55) para AQ, para um valor de Teste t igual a 2,60 ($gl=228$; $p<0,010$) e 2,87 ($gl=241$; $p<0,05$). Foram excluídos deste teste 06 participantes que faziam aprimoramento.

Tabela 52*Teste de Diferença entre Médias (Teste t), segundo a Rotina na Pandemia.*

Durante a pandemia teve alterações em sua rotina	Média	Desvio-Padrão	T	gl	p*
Autoeficácia					
Sim	4,21	0,42	-3,56	286	<0,001**
Não	4,39	0,41			
Manutenção do Emprego					
Sim	2,99	0,64	2,24	286	0,014
Não	3,17	0,53			
Aquisição de emprego					
Sim	4,21	0,49	2,96	286	0,003
Não	4,30	0,45			

Nota. Sim N=183; Não N=101. *Considerando $p < 0,05$, ** $p < 0,001$.

Ao serem comparados em relação à Autoeficácia, os grupos relataram não ter alteração em sua rotina durante o período de pandemia, e apresentaram diferenças significativas, indicando que os respondentes que afirmaram não ter alteração na rotina tiveram média igual a 4,39 (DP=0,41) enquanto o grupo que relatou ter alteração na rotina teve média igual a 4,21 (DP=0,41), para um valor de teste t igual a 3,56 ($gl=286$; $p < 0,001$). Quanto à MA o grupo que teve não alteração na rotina apresentou média igual a 3,17 (DP=0,53), e para estudantes que relataram não ter suas rotinas alteradas, a média foi de 3,17 (DP=0,53) para um valor de Teste t igual a 2,24 ($gl=286$; $p < 0,014$). Em relação à Aquisição do Emprego, o grupo com relato de alteração percebida teve média igual a 4,21 (DP=0,49) e média de 4,30 (DP=0,45) para o grupo que relatou não ter alteração em sua rotina, como valor do teste t de 2,96 ($gl=286$; $p < 0,003$).

Os testes de diferenças de médias ANOVA que apresentaram nível de significância foram reportados nas Tabelas seguintes.

Na tabela 53 foi realizada a comparação entre grupos em relação à renda familiar. Para avaliar a diferença entre os grupos foram excluídos da análise 21 participantes que declararam ter acima de 20 salários-mínimos.

Tabela 53*Teste de Diferença entre Médias (ANOVA), segundo a Renda Familiar.*

Renda Familiar	Média	Desvio-Padrão	F	gl	p*	ω^2
Manutenção do Emprego						
Até 4 salários-mínimos (82)	2,87	0,50	4,58	2	0,012*	0,028
De 4 a 8 salários-mínimos (98)	3,08	0,54				
De 8 a 20 salários-mínimos (86)	3,13	0,62				

Considerando * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$. $\omega^2 = \text{ômega quadrado}$.

A diferença entre as médias para a Renda Familiar foi significativa para os grupos quanto à Manutenção do Emprego [$F(2, 170) = 4,8, p < 0,012, \omega^2 = 0,028$]. O teste de *Levene* demonstrou que os grupos apresentam homogeneidade [$Levene(2, 263) = 0,74, p < 0,48$]. A análise do teste *Post-Hoc*, aponta que a população com “mais de 20 salários-mínimos” foi estatisticamente significativa ($p = 0,048$), já os outros grupos não apresentaram nível de significância. O tamanho de efeito apresentado pelo $\omega^2 = 0,02$ foi considerado pequeno.

A análise do teste *Post-Hoc*, apontou que existe diferença estatística significativa para a população que tem e até 4 salários-mínimos e de 8 a 20 salários-mínimos” ($p = 0,013^*$) “até 4 salários-mínimos” e de “4 a 8 salários-mínimos” ($p = 0,028^*$) O tamanho de efeito apresentado $\omega^2 = 0,04$ foi considerado pequeno.

Na Tabela 58 é reportado o teste *Post-Hoc* de *Games-Howell* com implementação de *bootstrapping*, que são um parâmetro a ser avaliado juntamente com as outras estimativas apresentadas.

Tabela 54*Teste Post-Hoc de Games-Howell com Bootstrapping.*

Comparações entre grupos	Diferença de Médias	Estimativas de Bootstrapping (95% IC BCa)			
		Erro-padrão	Limite inferior	Limite Superior	
Manutenção do Emprego					
Até 4 salários-mínimos	De 4 a 8 salários-mínimos	-0.213	-0.398	-0.065	0.085
	De 8 a 20 salários-mínimos	-0.253	-0.444	-0.090	0.092
De 4 a 8 salários-mínimos	De 8 a 20 salários-mínimos	-0.047	-0.206	0.124	0.085

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.

Na Tabela 55 é apresentada a comparação entre grupos em relação à Carga Horária de trabalho.

Tabela 55*Teste de Diferença entre Médias (ANOVA), segundo a Carga Horária de Trabalho.*

Carga Horária de Trabalho	Média	Desvio-Padrão	F	gl	p*
Suporte Institucional à Aprendizagem					
30 horas ou menos (101)	3,70	0.70	3,09	2	0,047
40 horas semanais (93)	3,90	0.60			
44 horas semanais (93)	3,90	0.65			
Suporte de Pares à Aprendizagem					
30 horas ou menos (101)	3,55	0,93	5,56		0,004
40 horas semanais (93)	3,88	0,77			
44 horas semanais (93)	3,90	0,79			

Considerando * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$.

A diferença entre as médias dos grupos com a variável Carga Horária de trabalho foi significativa quanto ao Fator SIA [$F(2, 282) = 3,09, p < 0,046, \omega^2 = 0,015$]. O teste de *Levene* demonstrou que os grupos apresentam homogeneidade [$Levene(2, 282) = 0,31, p < 0,734$]. Na análise do teste *Post-Hoc*, os grupos não apresentaram nível de significância ($p = 0,995$; $p = 0,998$ e $p = 0,998$). O tamanho de efeito apresentado pelo $\omega^2 = 0,015$ foi considerado pequeno.

A diferença entre as médias dos grupos com a variável Carga Horária de trabalho foi significativa quanto ao Fator SPA [$F(2, 282) = 5,56, p < 0,046, \omega^2 = 0,031$]. O teste de *Levene* demonstrou que os grupos apresentam homogeneidade [$Levene(2, 282) = 0,91, p < 0,404$]. A análise do teste *Post-Hoc* apontou que existe diferença estatística significativa para a população que trabalha “44 horas semanais” e a que “trabalha menos de 30 horas” ($p = 0,011^*$), e a população que trabalha “40 horas semanais” e a que trabalha “menos de 30 horas semanais” ($p = 0,012^*$). O tamanho de efeito apresentado pelo $\omega^2 = 0,31$ foi pequeno, ainda assim, maior do que a diferença apresentada pelo Fator SIA.

Na Tabela 56 é reportado o teste *Post-Hoc* de *Games-Howell* com implementação de *bootstrapping*

Tabela 56

Teste Post-Hoc de Games-Howell com Bootstrapping.

Comparações entre grupos		Diferença de Médias	Estimativas de Bootstrapping (95% IC BCa)		
			Erro-padrão	Limite inferior	Limite Superior
Suporte Institucional à Aprendizagem.					
44 horas semanais	40 horas semanais	-0.005	0.085	-0.179	0.187
	30 horas ou menos	-0.195	0.092	0.032	0.409
40 horas semanais	30 horas ou menos	-0.204	0.085	0.020	0.389
Suporte de Pares à Aprendizagem à Aprendizagem.					
44 horas semanais	40 horas semanais	0,023	0.113	-0.202	0.232
	30 horas ou menos	0,358	0.126	0.119	0.630
40 horas semanais	30 horas ou menos	0,332	0.121	0.119	0.597

Nota. Viés de aceleração corrigido. Bootstrapping foi baseado em 1000 amostras replicadas. Diferença entre as médias é uma estimativa baseada na média da distribuição do bootstrapping. p-value foi ajustado para a comparação entre os três grupos.

Na Tabela 57 observa-se os resultados para o teste de diferenças de médias entre os grupos quanto ao tempo de formação do participante.

Tabela 57*Teste de Diferença entre Médias (ANOVA) Segundo o Tempo de Formação.*

Tempo de Formação	Média	Desvio-Padrão	F	gl	p*	ω^2
Suporte Institucional à Aprendizagem						
Até 5 anos de formado (49)	3,91	0,67	3,68	2	0,028	0,019
De 5 a 10 anos (124)	3,93	0,54				
Acima de 10 anos (113)	3,70	0,68				
Manutenção do Emprego						
Até 5 anos de formado (48)	2,96	0,59	3,47	2	0,033	0,017
De 5 a 10 anos (124)	2,99	0,57				
Acima de 10 anos (113)	3,17	0,63				

Nota. Considerando * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$.

Quando comparado os grupos de tempo de formação, houve diferença significativa entre as médias para o Fator SIA [*Welch F* (2, 144) = 3,72, $p < 0,028$, $\omega^2 = 0,018$]. O teste de *Levene* demonstrou que os grupos apresentam homogeneidade [*Levene* (2, 284) = 0,85, $p < 0,427$]. A análise do teste *Post-Hoc* não apresentou diferenças estatisticamente significativas para os grupos. O tamanho de efeito apresentado $\omega^2 = 0,018$ foi considerado pequeno.

Quanto ao grupo do Fator MA, o teste de diferenças entre médias também apresentou significância entre os grupos [*F* (3, 284) = 3,47, $p < 0,033$, $\omega^2 = 0,017$]. O teste de *Levene* demonstrou que os grupos apresentam homogeneidade de variância [*Levene* (2, 284) = 7,725, $p = 0,485$]. A análise do teste *Post-Hoc* não apresentou diferenças estatisticamente significativas para os grupos. O tamanho de efeito apresentado $\omega^2 = 0,017$ foi considerado pequeno.

Na Tabela 58 é reportado o teste *Post-Hoc* de *Games-Howell* com implementação de *bootstrapping* (95% IC BCa).

Tabela 58*Teste Post-Hoc de Games-Howell com Bootstrapping.*

Comparações entre grupos		Diferença de Médias	Estimativas de Bootstrapping (95% IC BCa)		
			Erro-padrão	Limite inferior	Limite Superior
Suporte Institucional à Aprendizagem					
Até 5 anos	De 5 a 10 anos	0.231	0.101	0.031	0.440
	Acima de 10 anos	0.022	0.096	-0.157	0.222
De 5 a 10 anos	Acima de 10 anos	-0.208	0.088	-0.360	-0.023
Manutenção do Emprego					
Até 5 anos	De 5 a 10 anos	-0.037	0.101	-0.206	0.158
	Acima de 10 anos	-0.216	0.096	-0.407	-0.003
De 5 a 10 anos	Acima de 10 anos	-0.186	0.088	-0.315	-0.022

Nota. Viés de aceleração corrigido. Bootstrapping foi baseado em 1000 amostras replicadas. Diferença entre as médias é uma estimativa baseada na média da distribuição do bootstrapping. p-value foi ajustado para a comparação entre os três grupos.

A Tabela 59 apresenta a comparação entre as médias dos grupos segundo a modalidade de trabalho na pandemia.

Tabela 59*Teste de Diferença entre Médias (ANOVA), segundo o Trabalho Durante a Pandemia.*

Durante a Pandemia	Média	Desvio-Padrão	F	gl	p*
Manutenção do Emprego					
Migrei para Teletrabalho Compulsório (132)	3,13	0,60	5,52	2	0,004
Trabalhei presencial (89)	3,10	0,51			
Outros (89)	2,84	0,69			
Aquisição do Emprego					
Migrei para Teletrabalho Compulsório (132)	4,24	0,47	5,11	2	0,007
Trabalhei presencial (89)	4,23	0,45			
Outros (89)	4,02	0,54			

*Nota. Considerando *p<0,05, **p<0,001.*

Foi perguntado aos respondentes como ficou o formato de trabalho durante a pandemia, e verificou-se que existem diferenças significativas entre os grupos em relação ao Fator MA [F (2, 284) =5,52, p<0,004, $\omega^2=0,031$]. A análise do teste *Post-Hoc*, apontou que migrar do trabalho presencial para o teletrabalho compulsório que trabalhar presencialmente

e ter sido alterado para o teletrabalho compulsório foi estatisticamente significativo para o Fator de MA.

Quanto ao grupo do Fator AQ, o pressuposto de homogeneidade de variância de foi atendido, porém, existem diferenças significativas entre os grupos [$H(2, 284) = 7,59, p < 0,007$] que foram analisadas pelo teste *Kruskal-Wallis*. A análise do teste *Post-Hoc*, apontou resultado semelhante ao do Fator de MA, “trabalhar presencialmente” e ter sido alterado para o “teletrabalho compulsório” não foi estatisticamente significativo ($p = 0,442$), mas “trabalhar presencialmente” e “outros” teve significância de $p = 0,011$ e ter sido alterado para o teletrabalho compulsório foi estatisticamente significativo para $p = 0,004$.

A Tabela 60 apresenta a síntese das principais informações obtidas por meio dos testes de diferenças entre grupo.

Tabela 60

Resumo das Informações Testes de Diferenças de Médias entre Grupos.

Variável	Resultado
Você é principal fonte de renda da sua família.	Os participantes que são responsáveis pela Renda Familiar têm maior Autopercepção da Empregabilidade em relação à Aquisição do Emprego.
Situação no mercado de trabalho.	O grupo que está empregado tem maior percepção de Suporte Institucional à Aprendizagem e Autopercepção da Empregabilidade para ambos os Fatores Manutenção do Emprego e Aquisição do Emprego.

Tabela 60*Resumo das Informações Testes de Diferenças de Médias entre Grupos (continuação).*

Variável	Resultado
Ter mais de uma graduação.	Aumenta a percepção de Suporte Institucional à Aprendizagem para os estudantes que concluíram mais de uma graduação
Ter mais de uma pós-graduação.	O grupo que possui mais de uma pós-graduação tem maior percepção sobre a Empregabilidade e apresenta níveis mais altos de Autoeficácia.
Teve alteração na rotina durante a pandemia.	O grupo que não percebeu alterações em sua rotina demonstrou ter maior Autoeficácia, e relataram maior Autopercepção da Empregabilidade tanto para Aquisição quanto para Manutenção do Emprego do que o grupo que relatou perceber alterações na rotina em relação ao trabalho e estudo.
Trabalho durante a pandemia.	O grupo que teve o trabalho alterado para teletrabalho compulsório teve maior percepção de Empregabilidade com média maior para Manutenção do Emprego.
Renda familiar.	O grupo que possui maior Renda Familiar teve mais percepção de Autoeficácia e relatou maior percepção do Fator de Manutenção do Emprego.
Carga horária de trabalho.	Os participantes que trabalham mais de 44 horas semanais relataram maior percepção do Suporte Institucional à Aprendizagem e do Suporte de Pares à Aprendizagem.
Enquadramento do curso de PGLS.	O grupo de estudantes que cursou ou cursa uma pós-graduação em MBA apresentou maior Autopercepção da Empregabilidade para os Fatores de Manutenção do Emprego e Aquisição do Emprego.

5.8 Modelagem por Equações Estruturais

A relação entre as variáveis propostas neste estudo foi verificada por meio da análise de modelagem por equações estruturais (MEE). Os pressupostos observados por Marôco (2010) foram contemplados. Foi utilizado o método de estimação da Máxima Verossimilhança (ML) que é robusto quanto à suposição de normalidade e, assimetria e curtose (Marôco, 2010). Foram testadas as hipóteses, os efeitos diretos entre as variáveis antecedentes de Suporte à Aprendizagem: [SIA] Suporte Institucional à Aprendizagem à aprendizagem, [SPA] Suporte de Pares à Aprendizagem à aprendizagem e os efeitos indiretos considerando a variável mediadora Autoeficácia [AE] e a variável critério de Autopercepção da Empregabilidade: [MA] Manutenção do Emprego e [AQ] Aquisição do Emprego por meio de análise dos coeficientes de regressão padronizados (β).

Foram realizadas regressões múltiplas para testar a relação das variáveis, as Tabelas com os resultados são reportados nos Anexos P e Q.

Foram verificadas as correlações bivariadas de Spearman demonstradas na Tabela 61. As correlações foram significativas a $p < 0,001$ e $p < 0,05$.

Tabela 61

Matriz de Correlação de Spearman.

<i>R</i>	<i>MA</i>	<i>AQ</i>	<i>AE</i>	<i>SIA</i>	<i>SPA</i>	<i>RF</i>
<i>MA</i>	—					
<i>AQ</i>	0.538***	—				
<i>AE</i>	0.382***	0.532***	—			
<i>SAI</i>	0.226***	0.253***	0.356***	—		
<i>SPA</i>	0.282***	0.216***	0.302***	0.533***	—	
<i>RF</i>	0.188**	0.045	0.101	0.066	0.014	—
<i>PFR</i>	-0,066	-0,147*	0,042	0,042	0,007	0,084
<i>CH</i>	0.144*	0.129*	-0,071	0.131*	0.192**	0.181**

Nota. * $p < 0,05$, ** $p < 0,1$, *** $p < 0,001$. N=249

Das variáveis Sociodemográficas e Funcionais que estão correlacionadas com Suporte à Aprendizagem, Autoeficácia e Autopercepção de Empregabilidade são elencadas: RF (Renda Familiar), PFR (Principal Fonte de Renda) e CH (Carga Horária), a Tabela completa com todas as correlações bivariadas encontra-se no Anexo O.

A Tabela 62 apresenta os indicadores de ajuste para o modelo de MEE para os Fatores: SIA e SPA (Suporte à Aprendizagem) e MA e AQ (Autopercepção da Empregabilidade), sem a mediação da Autoeficácia. O modelo estrutural apresentado teve um bom ajustamento dos dados empíricos.

Tabela 62

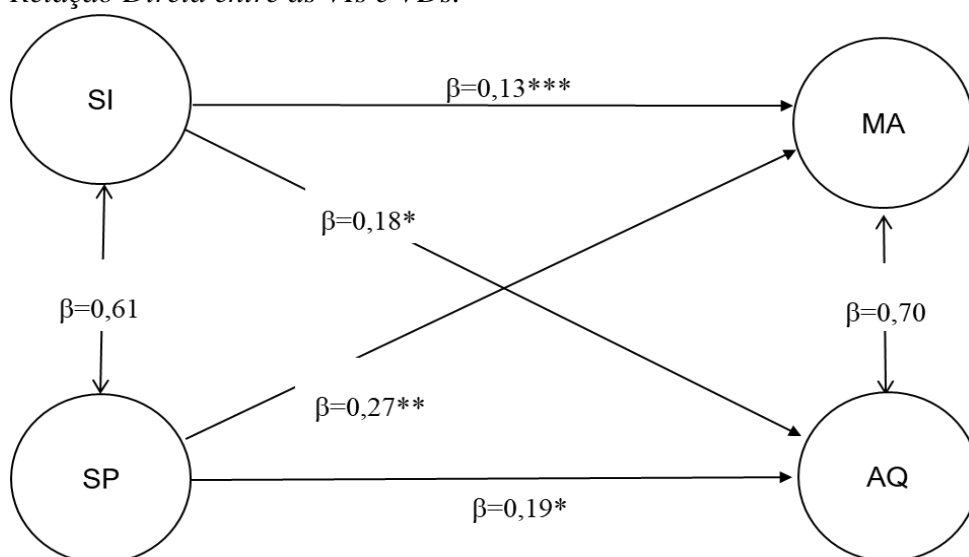
Indicadores de Ajuste para o Modelo de MEE.

Modelo	χ^2	df	CMIN/DF	GFI	SRMSR	CFI	TLI	RMSEA
MA e AQ (VDs)	9,84	4	2,45	1	0,05	0,97	0,94	0,07

Notas: χ^2 (qui-quadrado), gl (Graus de Liberdade - df), CMIN/DF (χ^2/df), GFI (Goodness-of-Fit Index), SRMSR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative-Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error Approximation). Número de participantes=249.

Figura 24

Relação Direta entre as VIs e VDs.



Nota. $*p < 0,05$, $**p < 0,001$, $***p < 0,10$.

Foi testado o modelo apresentado na Figura 24 sem a mediação da Autoeficácia, para análise do relacionamento entre as variáveis latentes (VI e VD). Suporte à Aprendizagem contribui com a explicação da Autopercepção da Empregabilidade, sendo que Suporte de Pares à Aprendizagem explica $\beta=0,27$ da Manutenção do Emprego, logo, a percepção do apoio e suporte dos pares influencia na percepção de MA.

A Tabela 63 apresenta os indicadores de ajuste para o modelo de MEE com a inserção da variável mediadora Autoeficácia no modelo empírico.

Tabela 63

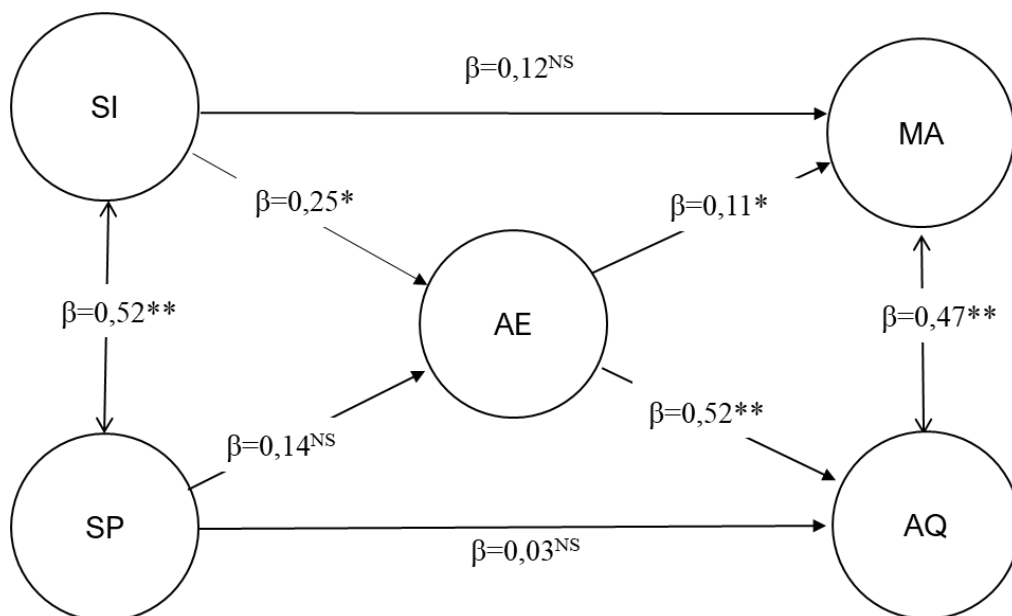
Indicadores de Ajuste para o Modelo Empírico.

Modelo	χ^2	Df	CMIN/DF	GFI	SRMSR	CFI	TLI	RMSEA
MA e AQ (VDs)	3,428	2	1,71	1	0,03	0,99	0,98	0,05
AE (Med)								

Notas: χ^2 (qui-quadrado), *gl* (Graus de Liberdade - df), CMIN/DF (χ^2/df), GFI (Goodness-of-Fit Index), SRMSR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative-Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error Approximation). Número de participantes=249.

Figura 25

Modelo de Empírico.



Nota. $*p<0,05$, $**p<0,001$, $*p<0,10$, NS = não significativo.

No modelo empírico apresentado na Figura 25, foi inserida a variável mediadora Autoeficácia. Bons índices de ajuste foram encontrados para o modelo como mostra a Tabela 63, a relação existente entre as variáveis latentes neste modelo não teve significância estatística, saber: Suporte de Pares à Aprendizagem e Autoeficácia ($\beta=0,14$), Suporte de Pares à Aprendizagem [SPA] e Aquisição de Emprego [AQ] ($\beta=0,03$), Suporte Institucional à Aprendizagem [SIA] e Manutenção do Emprego [MA] ($\beta=0,12$), ou seja, SPA não prediz AE e AQ, e SIA não prediz Autoeficácia e MA.

Para as relações significativas a Autoeficácia contribui com 14% da explicação do modelo para MA ($R^2 0,30$), AQ ($R^2 0,28$), e para SPA ($R^2 0,30$), deste modo, neste modelo Suporte Institucional à Aprendizagem é um preditor de Autopercepção da Empregabilidade e existe um aumento da predição quando a Autoeficácia medeia a relação. Os respondentes desta amostra com maior Autoeficácia demonstram maior percepção quanto ao SIA e AQ.

Na Tabela 64 apresenta-se os indicadores de ajuste do modelo estrutural com a inserção da variável Funcional Carga Horária [CH] no modelo.

Tabela 64

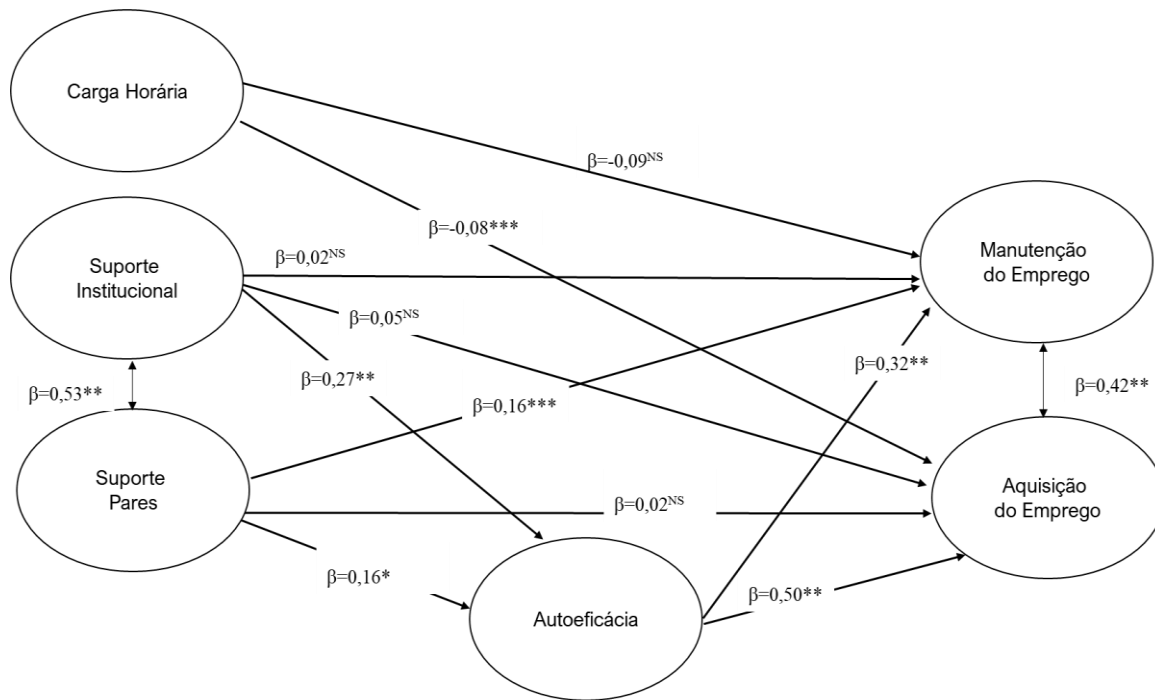
Indicadores de Ajuste para o Modelo Estrutural com Carga Horária.

Modelo	χ^2	df	CMIN/DF	GFI	SRMSR	CFI	TLI	RMSEA
CH	9,639	3	3,21	1	0,05	0,98	0,89	0,09

Notas: χ^2 (qui-quadrado), gl (Graus de Liberdade - df), CMIN/DF (χ^2/df), GFI (Goodness-of-Fit Index), SRMSR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative-Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error Approximation). Número de participantes=249.

Figura 26

Modelo Estrutural Carga Horária.



Nota. * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$, *** $p < 0,10$, NS = não significativo.

Na Figura 26 apresenta-se o modelo estrutural com a adição da variável Funcional CH. Na inserção ao modelo a CH é preditora de AQ ($p < 0,10$).

Tabela 65

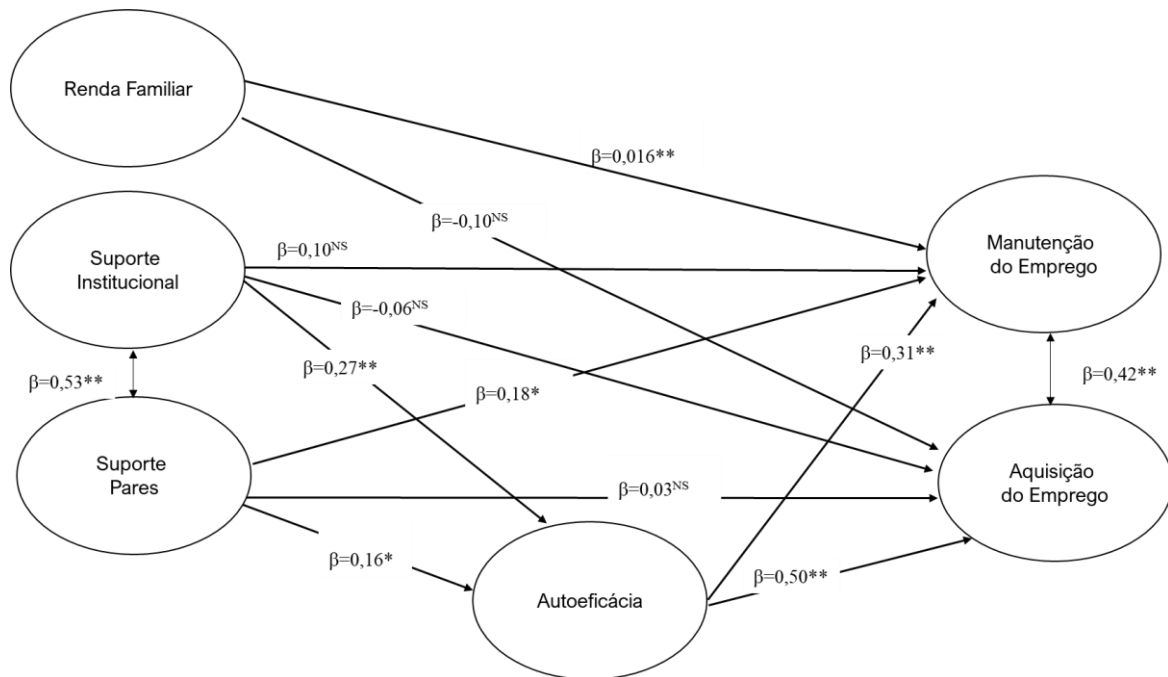
Indicadores de Ajuste para o Modelo Estrutural com Renda Familiar.

Modelo	χ^2	df	CMIN/DF	GFI	SRMSR	CFI	TLI	RMSEA
RF	3,13	3	1,04	1	0,03	1	0,99	0,01

Notas: χ^2 (qui-quadrado), gl (Graus de Liberdade – df), CMIN/DF (χ^2/df), GFI (Goodness-of-Fit Index), SRMSR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative-Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error Approximation). Número de participantes=249.

Figura 27

Modelo Estrutural Renda Familiar.



Nota. * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$, * $p < 0,10$, NS = não significativo.

Na Tabela 66 é apresentado o modelo estrutural com a adição da variável funcional Renda Familiar [RF]. Na inserção ao modelo, Renda Familiar se relacionou com MA $\beta = 0,016$ ($p < 0,001$), portanto, a variável RF apresenta influência na MA.

Tabela 66

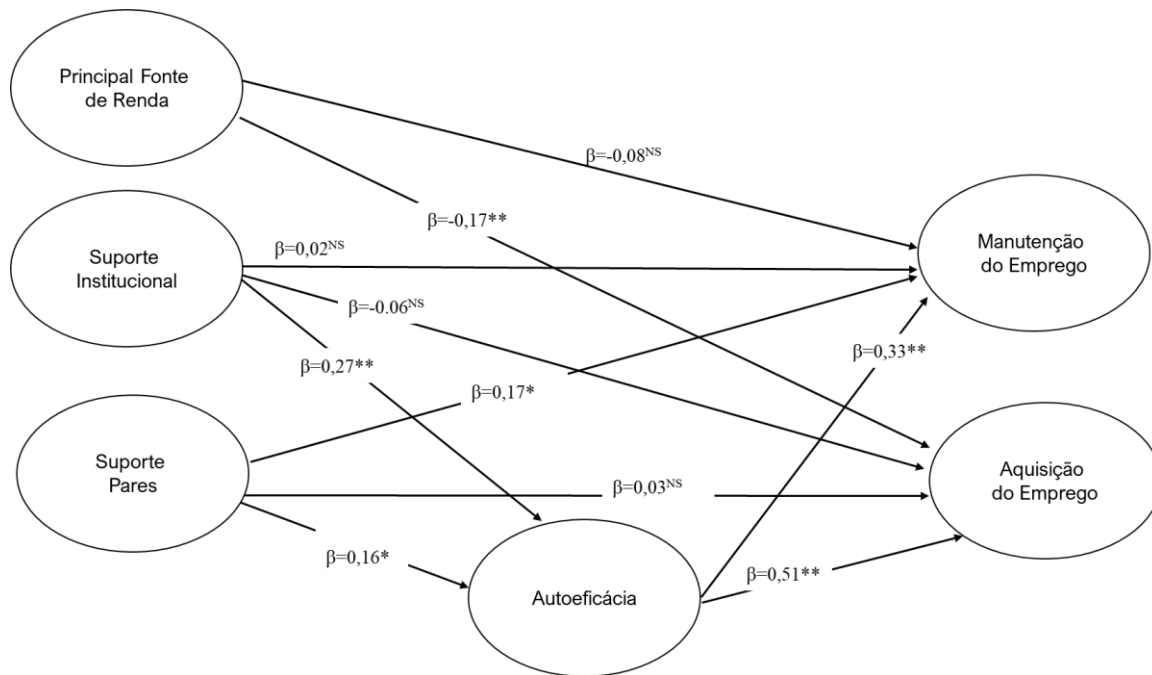
Indicadores de Ajuste para o Modelo Estrutural com Principal Fonte de Renda.

Modelo	χ^2	df	CMIN/DF	GFI	SRMSR	CFI	TLI	RMSEA
PFR	0,781	3	0,26	1	0,01	1	1,04	0,00

Notas: χ^2 (qui-quadrado), gl (Graus de Liberdade - df), CMIN/DF (χ^2/df), GFI (Goodness-of-Fit Index), SRMSR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative-Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error Approximation). Número de participantes=249.

Figura 28

Modelo Estrutural com Principal Fonte de Renda.



Nota. Modelo Estrutural com a inserção da variável PFR (Principal Fonte de Renda).

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$, * $p < 0,10$, NS = não significativo.

O modelo estrutural com a inserção da variável Principal Fonte de Renda [PFR] é apresentado na Figura 28, os indicadores de ajuste do modelo foram apresentados na Tabela 66. A variável Principal Fonte de Renda apresenta predição na Aquisição do Emprego ($\beta = -0,17$). De acordo com as características desta população os respondentes que são a responsáveis pela renda são os que menos se arriscam a adquirir um novo emprego.

Foram testados os modelos com as variáveis CH, PFR, RF e, na Tabela 67 encontram-se os índices para avaliação dos modelos.

Tabela 67*Tabela Comparativa dos Modelos Estruturais.*

Modelo	VD	R ²			β		BIC
		MA	AQ	AE	MA	AQ	
1	CH	0.176	0.290	0.144	-0,089 ^{NS}	-0,083 ^{***}	2005,401
2	RF	0.192	0.290	0.144	0,155 [*]	-0,010 ^{NS}	1999,280
3	PFR	0.186	0.324	0.144	-0,81 ^{NS}	-0,171 ^{**}	1998,135

Nota. * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$, *** $p < 0,10$.

A inserção das variáveis Funcionais no modelo foi realizada separadamente. Verificou-se que o Modelo 3 apresentou maior relacionamento na explicação do modelo empírico. Contudo, o Modelo 2 apresenta predição para a Manutenção do Emprego, e o Modelo 3 maior predição sobre a Aquisição do Emprego, sendo que este representa R² de 32%. O indicador BIC auxilia na avaliação do modelo mais plausível, quanto menor o valor de BIC mais ajustado encontra-se o modelo. Deste modo, a variável PFR é a variável mais explicativa na predição para Autopercepção do Emprego.

5.9 Análises de Mediação para Autoeficácia

Por meio das relações de mediação existe a ideia de que uma variável intermediária afete a relação entre a VI e a VD (Preacher & Hayes, 2004; Cashin et al., 2020), deste modo esta relação é afetada pela diminuição da sua magnitude. Se a hipótese da variável intermediária mediar a relação entre VI e VD a sua relação pode se tornar não significativa, fato denominado de mediação completa ou pura.

A relação de mediação pressupõe um efeito causal, onde a relação X e Y é mediada pela presença de uma variável (Strauss & Smith, 2009; Preacher & Kelley, 2011). O primeiro passo que envolve a escolha por um modelo de mediação deve passar pelo pressuposto

teórico. O modelo direto visa identificar a mediação entre X e Y ($SI + SPA \rightarrow MA$; $SIA+SPA \rightarrow AQ$) na busca do efeito geral. Adicionar a variável mediadora AE nesta relação é passo subsequente ($SIA + SPA \rightarrow AE \rightarrow MA$; $SIA+SPA \rightarrow AE \rightarrow AQ$).

A relação de mediação é considerada completa quando a relação de X e Y só é explicada pela presença da variável mediadora. Se o valor de C é 0, a mediação é completa e M é a variável mediadora. Se C for diferente de 0 a mediação é parcial, possibilitando a investigação se M é uma variável mediadora ou moderadora. Se a mediação for parcial, pode-se optar pela explicação teórica desta mediação ou por meio da análise de tamanho de efeito dos coeficientes (Hayes, 2013; Prescher & Kelley, 2011). A análise de mediação foi realizada no JASP, método de estimação *ML* e implementação do *Bootstrapping* (5000 re-amostragens; 95% IC BCa) e emulação Mplus.

O modelo de mediação apresentado na Figura 25 contempla as variáveis de investigação deste estudo, sem a inclusão das variáveis sociodemográficas.

A relação buscou investigar se a Autoeficácia medeia a relação entre Suporte de Aprendizagem (SIA e SPA) e Autopercepção da Empregabilidade (MA e AQ).

Para verificar a existência da relação mediadora foram realizadas análises de regressão múltipla, a fim de cumprir os pressupostos da mediação. Deve-se verificar se a VI [SIA e SPA] afeta significativamente a VD [MA e AQ] antes da inserção da variável mediadora [AE].

Na Tabela 68 são apresentados os resultados das relações lineares quando as variáveis são inseridas no modelo separadamente sobre os Fatores de MA e AQ. Todas são significativas indicando que existe a predição de VI em VD.

Tabela 68

Relação de Linearidade entre os Fatores de Suporte à Aprendizagem e Autopercepção do Emprego.

VI	VD	β	R ²	R ² Ajustado
SIA	MA	0,282**	0,076**	0,079**
SIA	AQ	0,253**	0,064**	0,060**
SPA	MA	0,226**	0,051**	0,047**
SPA	AQ	0,216**	0,047**	0,043**

Nota. ** $p < 0,001$.

Na Tabela 68, verifica-se o segundo passo para a verificação da análise de mediação. Foi realizada a regressão múltipla para análise da variável critério [AQ]. As variáveis independentes, dependente e mediadora foram inseridas em conjunto no modelo.

Tabela 69

Regressão Múltipla de Suporte Institucional à Aprendizagem e Suporte de Pares à Aprendizagem sobre Manutenção do Emprego.

VI	VD	β	R ²	R ² Ajustado
SPA	MA	0,225*	0,087**	0,080**
SIA	MA	0,106 ^{NS}		

Nota. * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$. NS=não significativo.

A Tabela 69 demonstra quando as variáveis independentes são incluídas em conjunto [SIA e SPA] sobre a variável [MA] o poder explicativo é reduzido na relação entre [SIA] e [MA], o coeficiente β perde força e torna-se não significativo indicando que a variável [AE] tem papel mediador na explicação de [SIA] e [MA].

Tabela 70

Regressão Múltipla de Suporte Institucional à Aprendizagem e Suporte de Pares à Aprendizagem sobre Aquisição do Emprego.

VI	VD	β	R ²	R ² Ajustado
SPA	AQ	0,113 ^{NS}	0,073**	0,066**
SIA	AQ	0,193*		

Nota. * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$. NS=não significativo.

Na Tabela 70 demonstra o conjunto de variáveis que explicam Aquisição do Emprego, quando as variáveis independentes são incluídas em conjunto [SIA e SPA] sobre a variável [AQ] o poder explicativo é reduzido e a relação entre [SPA] e [AQ] torna-se não significativa. Indicação de que a variável [AE] tem papel mediador na explicação de [SPA] e [AQ].

Tabela 71

Resultados do Modelo de Mediação entre AE, SIA e AQ.

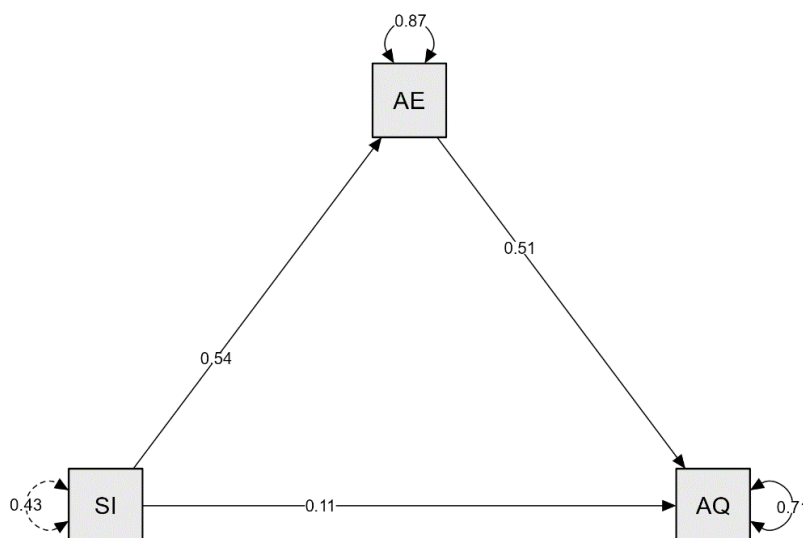
X	Y	N	Efeitos β	95% IC	
				LI	LS
SI	AQ	Direto	0,112	-0,053	0,287
SI	AE	Indireto	0,274**	0,173	0,395
SI	AQ	Total	0,385**	0,182	0,587

Nota. MA (Manutenção do Emprego); AQ (Aquisição de Emprego). * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$. Método Bootstrapping CI (bias corrected), número de amostras =5000. LI= limite inferior e LS=limite superior.

A Tabela 71 reporta que existe efeito indireto e efeito total sobre a relação entre a variável [SIA] e [AQ], demonstrado na Figura 29.

Figura 29

Modelo de mediação simples entre AE, SIA e AQ.



Nota. Modelo de mediação entre Autoeficácia e Suporte Institucional à Aprendizagem e Aquisição do Emprego.

De acordo com a Figura 29 nota-se que existe o efeito de mediação parcial da variável AE sobre a relação entre SIA (Suporte Institucional à Aprendizagem) e AQ (Aquisição do Emprego). O R^2 para AQ é de 29% enquanto para AE é de 71%.

Tabela 72

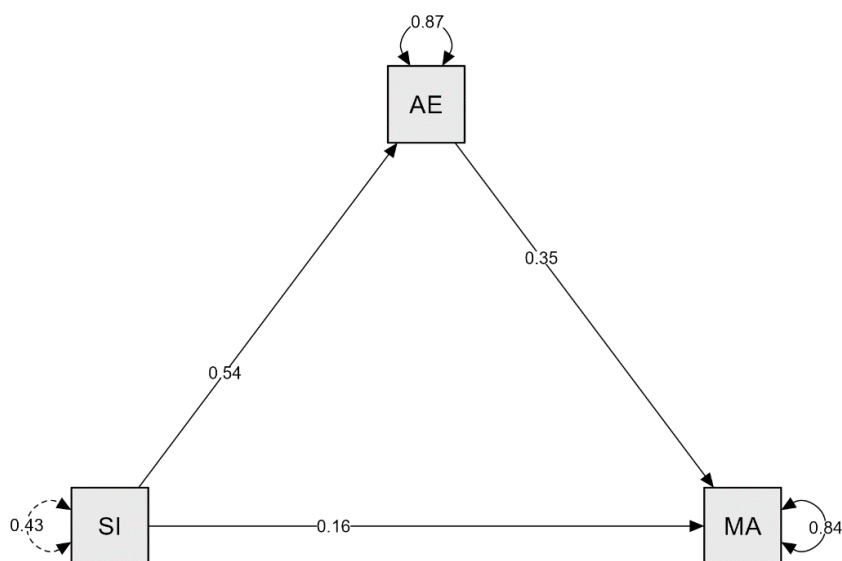
Resultados do Modelo de Mediação entre SIA, AE e MA.

X	Y	N	Efeitos β	95% IC	
				LI	LS
SI	MA	Direto	0,157	-0,055	0,362
SI	AE	Indireto	0,187**	0,101	0,304
SI	MA	Total	0,344**	0,132	0,550

Nota. MA (Manutenção do Emprego); AQ (Aquisição de Emprego). * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$. Método Bootstrapping CI (bias corrected), número de amostras = 5000. LI= limite inferior e LS=limite superior.

Figura 30

Modelo de mediação simples entre AE, SIA e MA.



Nota. Modelo de mediação entre Autoeficácia e Suporte Institucional à Aprendizagem e Manutenção do Emprego.

O efeito de mediação parcial da variável AE sobre a relação entre SIA (Suporte Institucional à Aprendizagem) e MA (Manutenção do Emprego) pode ser verificado na Figura 30. O R^2 para MA é de 54%.

Tabela 73

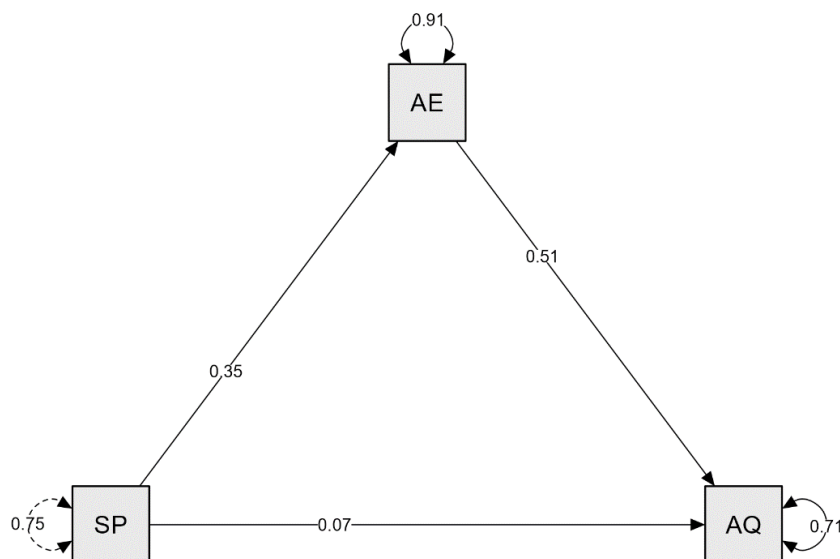
Resultados do Modelo de Mediação SPA, AE e AQ

X	Y	N	Efeitos β	95% IC	
				LI	LS
SPA	AQ	Direto	0,070	-0,078	0,232
SPA	AE	Indireto	0,179**	0,105	0,260
SPA	AQ	Total	0,249**	0,085	0,436

Nota. MA (Manutenção do Emprego); AQ (aquisição de emprego). * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$. Método Bootstrapping BCa (bias corrected), número de amostras = 5000. LI= limite inferior e LS=limite superior.

Figura 31

Modelo de mediação simples entre AE, SPA e AQ.



Nota. Modelo de mediação entre Autoeficácia e Suporte de Pares à Aprendizagem e Aquisição do Emprego.

A Figura 31 demonstra a que existe o efeito de mediação parcial da variável AE sobre a relação entre SPA (Suporte Pares à Aprendizagem) e AQ (Aquisição do Emprego). O R^2 para MA é de 72%.

Tabela 74

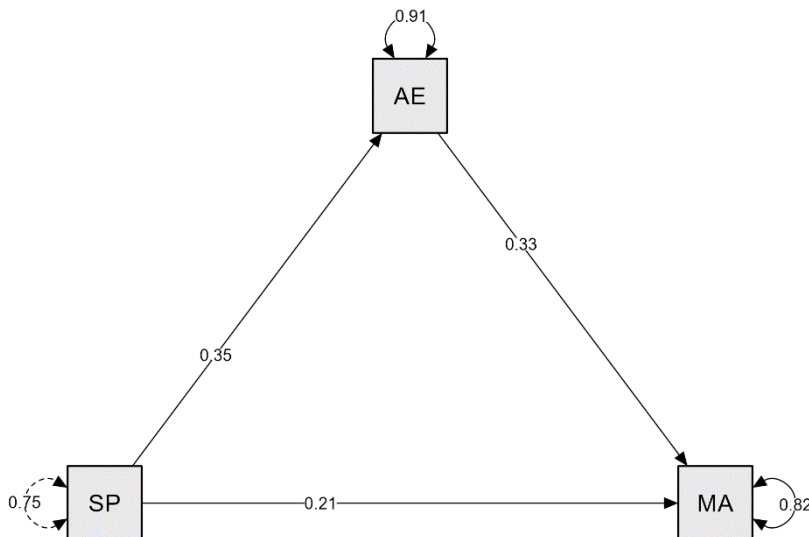
Resultados do Modelo de Mediação SPA, AE e MA.

X	Y	N	Efeitos β	95% IC	
				LI	LS
SPA	MA	Direto	0,211*	0,045	0,369
SPA	AE	Indireto	0,114**	0,061	0,184
SPA	MA	Total	0,324**	0,147	0,480

Nota. MA (Manutenção do Emprego); AQ (Aquisição de Emprego). * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$. Método Bootstrapping BCa (bias corrected), número de amostras = 5000. LI= limite inferior e LS=limite superior.

Figura 32

Modelo de mediação simples entre AE, SPA e MA.



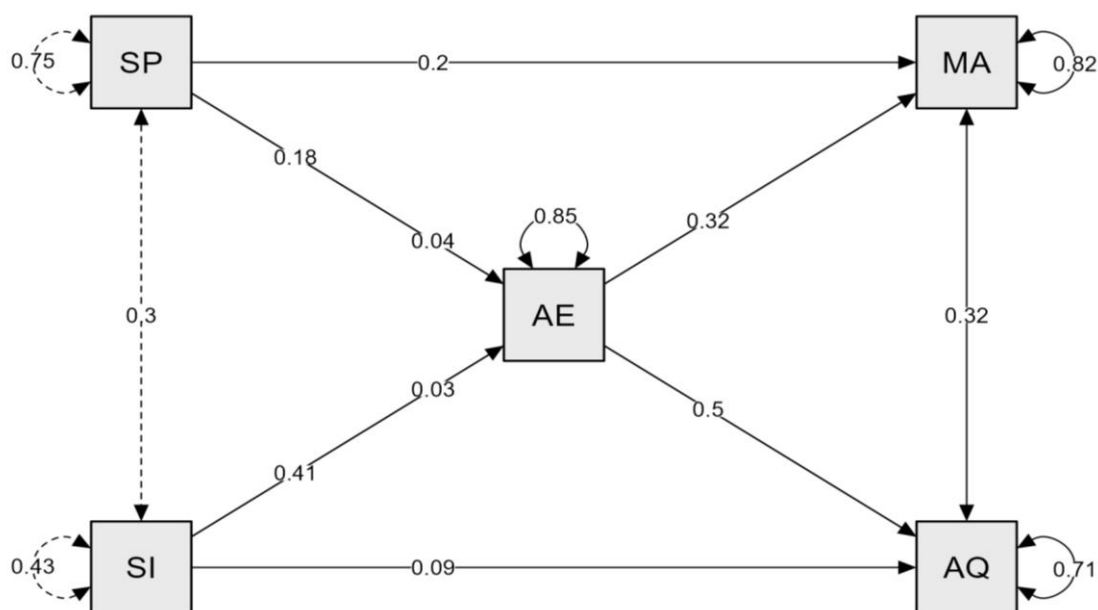
Nota. Modelo de mediação entre Autoeficácia e suporte pares e Manutenção do Emprego.

A Figura 32 demonstra a que existe o efeito de mediação parcial da variável AE sobre a relação entre SPA (Suporte de Pares à Aprendizagem) e MA (Manutenção do Emprego). O R^2 para MA é de 89%.

A única variável que tem explicação direta por meio da mediação de [AE] é a relação entre [SPA] e [MA], o valor de 0 não se encontra dentro dos limites inferiores e superiores do intervalo de 95% de confiança.

Figura 33

Modelo Completo de Mediação Simples entre Suporte à Aprendizagem e Autopercepção de Empregabilidade Mediado por Autoeficácia.



Nota. Modelo da variável mediadora Autoeficácia.

Tabela 75

Resultados do Modelo Completo de Mediação.

X	Y	N	Efeitos β			Efeitos indiretos (ab)	95% IC	
			a	b	c		LI	LS
SPA	MA	249	0,26**	0,06	0,20*	0,06*	0,058	0,442
SIA	MA	249	0,16	0,05	0,03**	0,13*	-0,094	0,396
SPA	AQ	249	0,13	0,05	0,04	0,09*	-0,039	0,326
SIA	AQ	249	0,29**	0,21	0,09	0,21**	0,099	0,504

Nota. MA (Manutenção do Emprego); AQ (Aquisição de Emprego). * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$. Método Bootstrapping BCa (bias corrected), número de amostras = 5000. LI= limite inferior e LS=limite superior.

A mediação de AE na relação entre Suporte Institucional à Aprendizagem e Manutenção do Emprego apresentaram uma relação marginalmente nula 0,20, próxima a 0, o que caracteriza uma mediação quase completa, ou seja, a relação entre as variáveis só existe na presença da Autoeficácia. Suporte de Pares à Aprendizagem à aprendizagem e Manutenção do Emprego apresentam uma mediação parcial.

O modelo exemplificado na Figura 33 demonstra o efeito mediador de Autoeficácia para SPA e MA, e SIA e AQ entre os preditores SIA e SPA, e a Manutenção e Aquisição do Emprego. O efeito direto (c) é quase nulo para as variáveis SPA e AQ, (0,04), e SIA e MA. A (0,03), demonstrando que a relação entre essas variáveis Suporte de Pares à Aprendizagem só existe na presença da Autoeficácia, portanto, Autoeficácia é mediadora das relações entre [SIA e AQ] e [SPA e MA] aumentando a interação entre estas variáveis. Nota-se na Tabela 80 que o valor de 0 não está dentro dos limites inferiores e limites superiores dentro do intervalo de 95% de confiança.

Foram realizados testes de mediação entre as Variáveis Sociodemográficas como variáveis predictoras e a variável critério MA com a mediação de AE.

Tabela 76

Resultados de Mediação Simples de Autoeficácia e a Variável Critério Manutenção do Emprego.

VD	Variáveis	Efeitos estandardizados (β)			% Mediação
		Totais	Diretos	Indiretos	
MA	SPA	0,190**	0,124*	0,067**	35,1
	SIA	0,020**	0,092	0,109**	54,3
	RF	0,138*	0,110*	0,027	35,1
	CH	-0,100*	-0,082*	0,019	18,4

Notas: **p<0,001; *p<0,05

Para a variável critério Manutenção do Emprego (MA) foram analisadas as relações de mediação em relação a AE. Para a variável Suporte Institucional à Aprendizagem (SIA) o efeito direto é de 46%, menor que o efeito indireto de 54,3%, denotando o poder explicativo da relação a x b ($p<0,001$) sobre c, ou seja, esse efeito só acontece na presença da Autoeficácia. Existe um efeito positivo indireto de mediação parcial entre Suporte de Pares à Aprendizagem e Manutenção do Emprego de 35%, logo, existe relação entre as duas variáveis na presença de AE. A relação direta entre Suporte de Pares à Aprendizagem e

Manutenção do Emprego é maior (64,9%) do que a relação existente na presença da variável mediadora. O efeito de medição de Autoeficácia para Renda Familiar (RF) em relação à Manutenção do Emprego não é significativo ($p < 0,129$) não existe mediação. Para a variável a Carga Horária (CH), O efeito indireto entre Carga Horária e Manutenção do Emprego não é significativo ($p = 0,51$). O efeito da mediação e entre Carga Horária e Autoeficácia também não é significativo ($p = 0,281$), portanto o efeito é nulo para mediação e não existe relação significativa entre Carga Horária e Manutenção do Emprego.

Na Tabela 77 serão apresentados os resultados de mediação simples com a variável critério Aquisição do Emprego (AQ).

Tabela 77

Resultados de Mediação Simples de Autoeficácia e a Variável Critério Aquisição do Emprego.

VD	Variáveis	Efeitos estandardizados (β)			% Mediação
		Totais	Diretos	Indiretos	
AQ	SPA	0,12**	0,03	0,08*	72
	SIA	0,19*	0,05	0,13*	71
	RF	0,03	-0,00	0,03	-
	CH	-0,07*	-0,05	-0,02	-

Notas: * $p < 0,001$; ** $p < 0,05$.

Para as variáveis Aquisição do Emprego e Suporte de Pares à Aprendizagem o efeito indireto é de 71,8%, ou seja, a relação de mediação de Autoeficácia é significativa para esta relação e só ocorre na presença da variável mediadora. Na relação entre Aquisição do Emprego e Suporte Institucional à Aprendizagem o efeito indireto encontrado é de 71,1%. A variável Renda Familiar não foi significativa, logo, não teve efeito de mediação e nem relação com as variáveis. A variável Carga Horária não teve significância para AE ($p = 0,272$) e AQ ($p = -0,074$).

As Variáveis Sociodemográficas na inclusão do modelo de mediação não tiveram nível de significância na relação da mediação, ou seja, a variável Autoeficácia não medeia a relação entre as Variáveis Sociodemográficas e as Variáveis Funcionais.

Tabela 78

Resumos da Principais Informações sobre a Mediação da Autoeficácia.

Variáveis	Efeitos	Conclusões
SIA e AQ		
SIA e MA	Efeito indireto e total	Existe mediação parcial, a relação direta é enfraquecida quando a M_{ed} é adicionada
SPA e AQ		
SPA e MA	Efeito Direto, indireto e total	A mediação é atenuada, logo, SPA influencia MA mesmo sem a presença da M_{ed} .
Sociodemográficas	Não significativos	As variáveis sociodemográficas não foram mediadas por AE.

5.10 Teste de Hipóteses

O teste de hipóteses tem como objetivo averiguar o cumprimento das propostas expostas neste estudo. A seguir, apresentam-se os resultados das hipóteses:

- H_{1a} : O Suporte à Aprendizagem é um preditor positivo de Autopercepção da Empregabilidade.
- H_{2a} As Características Sociodemográficas não são preditoras positivas de Autopercepção da Empregabilidade.
- H_{2b} As Características Funcionais são preditoras positivas de Autopercepção da Empregabilidade
- H_{med} : A Autoeficácia é mediadora da relação entre Suporte à Aprendizagem e Autopercepção da Empregabilidade.

Capítulo 6. Conclusões

As contribuições desta tese versam a busca por evidências científicas que possam colaborar com temas sociais que envolvem o trabalho, a formação e a qualificação profissional. Deste modo, procedeu-se com a busca de evidências de validação dos instrumentos de medida que compuseram as análises de dados deste estudo e a construção de uma medida que abrangeu a especificidade do contexto.

A busca por evidência de validade e a construção de um instrumento de medida requer passos criteriosos advindos do campo da Psicometria. Por conseguinte, as orientações e os pressupostos que são fortemente estabelecidos na literatura em busca de excelência foram acatados, no intuito de contribuir com o sistema de avaliação em ações educacionais (Faiad et al., 2021; Hair et al., 2009; Pasquali, 2004; Tabanick & Fidell, 2019). A construção ou o refinamento dos instrumentos de medida contribui com o campo científico de TD&E no sistema de avaliação, já que a área postula a necessidade da Caracterização da Clientela e o alinhamento do planejamento instrucional específico para atender às necessidades dos treinandos.

Foram verificadas evidências de validade para as escalas de Suporte à Aprendizagem e Autopercepção de Empregabilidade validando-as para o contexto universitário de cursos de PGLS visando contribuir no conhecimento sobre as competências voltadas para o mercado de trabalho. A Escala de Suporte à Aprendizagem (ESA) teve seus itens reduzidos. A literatura vigente tem sugerido que as escalas sejam reduzidas para facilitar a sua aplicação, todavia sem perder a sua capacidade preditiva (Martins, Zerbini & Abbad, 2018). A aplicação das escalas deve “poupar” os respondentes, escalas muito longas deixam os respondentes cansados durante a aplicação e diminui a acurácia das respostas, de acordo com os especialistas. Escalas mais curtas exigem menor tempo de concentração cognitiva e

possivelmente mais atenção aos itens no momento da aplicação. A Escala de Autopercepção de Empregabilidade (EAE) atendia este quesito da objetividade na aplicação.

Suporte à Aprendizagem visa mensurar a percepção de apoio recebido da instituição de ensino, docentes e dos colegas de curso, desta forma é constituído por dois Fatores: o primeiro engloba ações advindas da instituição e dos docentes, e o segundo Fator engloba ações por parte dos pares. Os participantes da pesquisa não apresentaram diferenças na percepção de ações advindas da instituição e de ações docentes, assim, o docente pode ter sido considerado como um representante institucional, visto que ele é o elo entre os estudantes e a instituição considerando a natureza do relacionamento entre docentes e estudantes (Zerbini et al., no prelo). A escala apresentou excelentes índices estatísticos, mostram-se adequada ao contexto, e as cargas fatoriais também demonstram que o constructo foi bem representado em cada item.

O Fator Suporte Institucional à Aprendizagem apresentou cargas fatoriais de 0,65 a 0,85 e o Fator Suporte de Pares à Aprendizagem apresentou cargas fatoriais de 0,83 a 0,96. Os índices de fiabilidade composta apresentados foram de 0,97 para o primeiro Fator e 0,95 para o segundo Fator. A escala foi construída por Coelho Júnior e Borges-Andrade (2015), e de acordo com os autores poderiam ser extraídos um, dois e três fatores que em aplicações pregressas tiveram êxito. Para este estudo, a solução mais adequada encontrada foi a de dois Fatores, todavia poderia ser aplicada também a solução unifatorial com a retirada dos itens 12, 13, 20. Contudo, neste estudo optou-se pela exclusão apenas do item 20 que apresentou singularidade. Os índices para ambas as soluções seriam considerados excelentes a partir dos indicadores do ponto de corte apresentados na literatura (Faiad et al., 2021; Tabanick & Fidell, 2019). Indicadores sobre a percepção do estudante quanto ao apoio à aprendizagem ampliam a discussão sobre as melhores estratégias adotadas e a efetividade da transferência de aprendizagem para as ações laborais. O constructo que abarca o conceito é discutido na

literatura, porquanto, a delimitação entre aprendizagem formal e informal é percebida como uma linha tênue (Bell et al., 2017; Coelho Júnior & Mourão, 2011). Desta forma, novas testagens empíricas na busca por um modelo teórico que operacionalize a distinção do conceito devem ser implementadas.

Na aplicação do instrumento ESA, nesta amostra de estudantes de pós-graduação, o nível de percepção de Suporte à Aprendizagem foi acima do ponto da média, demonstrando que os participantes perceberam o Suporte à Aprendizagem tanto da instituição quanto dos pares. O item que apresentou maior média, refere-se à disponibilidade do docente em tirar dúvidas. E, este item teve 87% de explicação para o Fator, portanto, o item mais representativo para o Fator de Suporte Institucional à Aprendizagem. Os itens que compõem o Fator de Suporte de Pares à Aprendizagem têm alta representatividade (93% para o item mais alto e 86% para o item mais baixo). Os índices demonstram que os respondentes conseguem identificar mais o suporte recebido pelos pares do que o suporte recebido institucionalmente. Os itens que representam o Suporte de Pares à Aprendizagem auxiliam no refinamento da medida quanto à operacionalização de comportamentos que possam aferir a aprendizagem informal, visto que a escala proporciona por meio destes Fatores contribuição na distinção das ações formais oferecidas pela instituição e docentes, e informais obtidas pelo compartilhamento de informações advindas dos colegas. Ademais, o contexto universitário por ser um ambiente democrático, contribui na diversidade de participantes, tratando-se de um ambiente propício na busca por soluções que envolvam o aprimoramento de ações de aprendizagem. A medida de Suporte à Aprendizagem, portanto, apresenta-se adequada para avaliar o suporte advindo do contexto universitário e contribui na proposição por boas práticas de ações educacionais.

A escala EAE (Peixoto et al., 2015) apresentou boas propriedades psicométricas que demonstram a validade do constructo. O instrumento avalia a Autopercepção de

Empregabilidade dos respondentes, a média das respostas ficaram em torno de 4 pontos, ou seja, um nível maior de concordância de percepção da empregabilidade. Na amostra em que a escala foi aplicada aproximadamente 86% de respondentes inseridos no mercado de trabalho, e naturalmente, os itens sobre aquisição de emprego tiveram as menores médias, neste caso, os indivíduos demonstraram menor percepção sobre a manutenção da empregabilidade. Ademais, foi perguntado aos respondentes qual o objetivo que os levava a cursar a pós-graduação, 26% responderam que desejam um novo emprego e almejam pela Manutenção do Emprego atual, a amostra apresentou equilíbrio entre as respostas.

Os itens que compõem esta escala não foram reelaborados nesta aplicação, com exceção da questão 9, que denotava uma dupla negativa. Para futuras aplicações sugere-se atenção ao item 2 que teve alteração no agrupamento de fatores. Na escala original ele convergia em Manutenção do Emprego e nesta aplicação convergiu em Aquisição do Emprego, como o item aponta “*caso saísse desta organização ou empresa, sinto que não teria dificuldade de conseguir outro emprego*”. Provavelmente, a afirmativa caso saísse do emprego, foi entendido pelos respondentes como a necessidade de uma nova colocação no mercado. Esta explicação seria plausível com a alteração no quadrante de resposta. O item apresenta uma dubiedade de interpretação e em futuras aplicações sugere-se que seja reelaborado. Os itens 7,10, 8 e 9 que fazem parte do Fator de Manutenção do Emprego, apresentaram as respostas mais frequentes em “não concordo nem discordo”, apesar de ter boas cargas fatoriais representando satisfatoriamente o Fator, as respostas trazem pouca contribuição teórica para o desenvolvimento do constructo. Respostas que proporcionam maior variabilidade comportamental são as mais desejadas no âmbito de proporcionar maior explicação sobre o fenômeno. A escala se apresentou instável na extração por um único Fator, com altos índices residuais. Portanto, se as questões forem reelaboradas de forma a esclarecer melhor o item a ser avaliado, a medida traga mais contribuições práticas quanto aos

comportamentos e competências esperados para Empregabilidade. De todo modo, a escala atendeu os objetivos desta amostra e apresentou-se uma boa medida de Auto percepção da Empregabilidade, no Fator um: Manutenção do Emprego as cargas fatoriais variaram de 0,56 a 0,88 (itens 2,7,8,9,10) e a confiabilidade composta foi de 0,87. No Fator dois - Aquisição de Emprego as cargas fatoriais variaram de 0,56 a 0,83 (itens 1, 3,4,5,6) e a confiabilidade composta foi de e 0,83. Em síntese, a escala é confiável e válida para o contexto apresentado.

Foi construído e validado para este estudo o instrumento de medida de Autoeficácia para Cursos de Especialização com o objetivo de avaliar a percepção da crença de Autoeficácia em cursos de PGLS. A construção do instrumento é justificada pelo nível de especificidade em que o constructo é avaliado. A revisão de literatura apontou diversas escalas que avaliam a Autoeficácia, como mostra a Figura 34.

Figura 34

Escalas de Autoeficácia Validadas.

Contexto Geral	(Chen, 2001; Condon & Holleque, 2007; Jerusalem & Schwarzer, 1981; 1993 e 2000; Schwarzer ,1981; 1986; e 1992; Schwarzer et al., 2005; Schwarzer & Jerusalem, 1989; 1993; e 2000).
Contexto Educacional	(Deemer, 2010; Do Barro, 2007; Vieira et al., 2006).
Formação Superior	(Aguirre & Barrón, 2016, Bardagi & Nunes 2013; Blanco, Rodrigues et al., 2017; Fidelis, 2019; Polydoro e Guerreiro-Casanova, 2010; Souza et al., 2019; Soares et al., 2014; Sá, 2006; Yusoff, 2012).
Transição de Carreira	(Vieira & Coimbra; 2005).
Contexto de Treinamento	(Meneses & Abbad; 2010).

Nota. Escalas de Autoeficácia validadas em contextos diversos.

Durante processo de revisão de literatura foram examinados diversos instrumentos de medida, entretanto, não foi encontrada uma escala que atendesse a especificidade do contexto de pós-graduação. Questiona-se fortemente a generalidade da medida, e Bandura (2012) é enfático ao posicionar-se sobre essa questão – a Autoeficácia não deve ser medida de maneira geral, já que, domínios de tarefas diferentes exigem diferentes ações comportamentais e

cognitivas para sua realização, à medida que a ação se torna recorrente a crença individual em sua capacidade é fortalecida. Portanto, a Autoeficácia é gradual e se consolida no sucesso das ações finalizadas. As discussões acerca deste instrumento de medida e as razões pelas quais não se considera a medida de Autoeficácia como competência geral foram discutidas ao longo deste estudo. Autoeficácia não é medida pelo que se pode fazer e sim pela regularidade com que ocorre a ação diante de diferentes tipos de obstáculos (Bandura, 2012).

Indivíduos que se esforçam e obtêm *feedbacks* positivos quanto ao seu progresso na realização das tarefas, adquirem maior confiança em suas habilidades e resulta em melhor desempenho (Bandura, 1986, 1997). No contexto de trabalho as tarefas mais difíceis estiveram relacionadas com a predição de Autoeficácia (Becerra-González & Reidl Martínez 2015; Gonçalves e Mourão, 2011; Ford et al.,1992). Os indivíduos que têm níveis mais altos de Autoeficácia, são mais persistentes e resilientes diante dos desafios, pois, a crença está fortemente estabelecida. Deste modo, indivíduos com Autoeficácia mais elevada têm maior probabilidade de desempenhar a maioria das tarefas mais complexas e difíceis. Conclui-se que as avaliações realizadas ao longo do processo de aprendizagem ajudam no fortalecimento da crença à medida que o estudante/trabalhador recebe o *feedback*, consegue balizar seu conhecimento e buscar por estratégias que visem alcançar melhores resultados. Logo, a crença da Autoeficácia gradualmente aumenta e se fortalece a cada ação bem-sucedida.

Na construção do instrumento de medida de avaliação da Autoeficácia buscou-se relacionar itens que abarcassem comportamentos e ações relacionadas à aprendizagem em cursos de pós-graduação voltadas para transferência desses CHA para o contexto de trabalho. Os participantes demonstraram ter um nível elevado de Autoeficácia. A média das respostas se concentraram no ponto 4 e 5, indicando que os estudantes acreditam “ser capaz” ou “totalmente capaz” de desempenhar a tarefa. Considera-se que, aproximadamente 36% dos respondentes desta amostra, têm mais de um curso de PGLS e 57% têm mais de uma

graduação. Além do que o grupo que concluiu mais de um curso de pós-graduação apresentou significância estatística para Autoeficácia. Esses índices denotam que a maioria dos respondentes apresentam bons níveis de Autoeficácia pela experiência direta em cursos formação e qualificação profissional. Os achados corroboram os estudos Ford et al. (1992) e Tziner et. (2007) que encontraram resultados mais satisfatórios em treinandos com maior nível de escolaridade.

Constructos autorreferentes como a Autoeficácia apresentam dificuldade na sua identificação, principalmente porque são afetados pela desejabilidade social. O indivíduo, a partir da autoavaliação, deveria buscar por estratégias cognitivas e comportamentais no intuito de fortalecer seus pontos de fragilidade, mas devido à desejabilidade social, principalmente em ambientes de estudo e trabalho que estão relacionados a um certo nível de competição, estas variáveis são penalizadas pela interferência do ambiente social. Ademais, a acurácia de constructos avaliados pela ciência da Psicologia, dificilmente alcançarão variabilidade em sua totalidade, pois, nenhum comportamento é isolado totalmente, e, de acordo com Damásio (2012), escalas do tipo *Likert* podem levar à imprecisão da avaliação.

Por fim, a escala apresentou bons índices psicométricos: o instrumento de medida possui 13 itens, em uma escala unidimensional, seguindo as instruções elaboradas e discutidas por Bandura (2012). A métrica utilizada é a escala *Likert* de 5 pontos que afere em 1 sou incapaz (ausência da crença) e 5 sou totalmente capaz. Os itens apresentaram boas cargas fatoriais (0,56 a 0,73), o que demonstra a representatividade do constructo. A confiabilidade composta foi de 0,91.

O modelo empírico estrutural apresentado neste estudo, contemplou a testagem das Variáveis Sociodemográficas e as Variáveis Funcionais. As Variáveis Sociodemográficas não tiveram relação de linearidade com as variáveis latentes (Suporte à Aprendizagem, Autoeficácia e Autopercepção de Empregabilidade), demonstrando que Características

Individuais como: sexo, idade, estado civil, região, não interferem no modelo proposto, ou seja, não influenciam a percepção do indivíduo, não foram preditoras da Autopercepção da Empregabilidade, neste contexto específico.

O modelo contribui ao testar as Variáveis Sociodemográficas no apontamento de temas relacionados sua à predição, indicando que as variáveis não estão associadas aos comportamentos que causam a empregabilidade. A ciência de TD&E indica que as Características Sociodemográficas devem ser analisadas e consideradas na etapa do planejamento da ação educacional, a fim de proporcionar o alinhamento dos objetivos aos resultados esperados. Assim, as Características da Clientela devem ser consideradas para a elaboração das melhores estratégias na oferta e entrega das ações que envolvam a aprendizagem. O modelo supracitado corrobora a literatura vigente em TD&E apontado relações não causais às Variáveis Sociodemográficas.

Já as Variáveis Funcionais, que encontraram relação de linearidade foram: Carga Horária, Renda Familiar e Principal Fonte de Renda. Destas, a Renda Familiar, é a variável que possui maior predição sobre a Autopercepção de Empregabilidade, deste modo, ser a Principal Fonte de Renda diminui a Autopercepção de Aquisição do Emprego e possuir maior Renda Familiar aumenta a Autopercepção da Manutenção do Emprego. Os dados corroboram a pesquisa realizada pelo Instituto SEMESP que aponta que a Empregabilidade está diretamente relacionada com o nível de instrução e a renda do trabalhador.

Dados coletados em 2019 apontam que a renda média do trabalhador do ensino superior é de quase três vezes maior que o trabalhador sem ensino superior, e esse número é ainda maior para os concluintes de pós-graduação. Da população que exerce atividade remunerada, 76,3% dos concluintes de cursos de PGLS estão no mercado de trabalho, enquanto 64,3% possuem apenas a graduação, quando comparado com o ensino médio há

um decréscimo para 53,2%. Portanto, os cursos de especialização a nível superior podem aumentar da empregabilidade do indivíduo.

A pesquisa da SEMESP apontou que existem cerca de 1,07 milhão de alunos que fazem PGLS e trabalham ao mesmo tempo. A região sudeste possui 51% dos alunos de especialização, 683 mil alunos, 66,9% são mulheres, a idade varia entre 25 e 39 anos. A diferença de remuneração é de 120%, 5 vezes maior que a graduação. Dados encontrados neste estudo, mostram da prevalência da amostra na região sudeste (65%), o sexo feminino é maioria (64,2%), e a idade prevalente foi entre 22 e 32 anos (43,8%). Nesta amostra as maiores médias salariais foram apontadas por participantes que fizeram curso de MBA.

Quando questionado qual o principal objetivo em concluir um curso de especialização a nível superior, 25,8% desejam outro emprego, e 23,6% têm a intenção de manter o emprego. A literatura aponta que o principal objetivo no investimento de um curso de pós-graduação é inserção no mercado de trabalho, ascensão ou redirecionamento de carreira (Boff et al., 2018; Lima et al., 2013; Marino et al., 2019; Rosa & Lopes, 2016; Wood Jr & Paula, 2004). Dentre os 40,3% que foram enquadrados na categoria “outros”, encontram-se respostas como: aprimorar e adquirir conhecimento, atualização e capacitação profissional, *network*, empreender e satisfação profissional. Também foi questionado junto a esta amostra, qual o significado do curso de pós-graduação: 69,4% indicaram desenvolvimento pessoal, 50% desejam crescimento profissional, 20% redirecionamento de carreira, 18,5% oportunidade de crescimento financeiro, corroborando os estudos citados.

Na análise de mediação do modelo empírico, nota-se que Suporte à Aprendizagem é mediado por Autoeficácia na explicação do modelo preditivo. As relações entre os Fatores de Suporte à Aprendizagem e Autopercepção da Empregabilidade foram explicadas na presença da variável Autoeficácia, exceto para Suporte de Pares à Aprendizagem e Manutenção do Emprego.

Os testes de diferenças de grupos proporcionaram questões relevantes, pois, reafirma-se que as Características Sociodemográficas não foram estatisticamente significativas. As diferenças mais significativas encontradas foram para os participantes que são responsáveis pela Renda Familiar: estes apresentaram maior Autopercepção da Empregabilidade quanto à Manutenção do Emprego. Ter mais de uma graduação é significativo para o grupo na percepção do Suporte Institucional à Aprendizagem. Ao realizar a segunda graduação, os estudantes possuem experiência da vivência no ensino superior, e obtêm melhor aproveitamento do apoio e o suporte oferecidos pela instituição. O grupo que possui mais de uma pós-graduação tem maior percepção tanto da sua Autoeficácia quanto da Empregabilidade, resultado também encontrado por Polydoro et al. (2010), as autoras afirmam que as experiências satisfatórias no ensino superior produzem sucesso acadêmico. A Autoeficácia é adquirida por meio da experiência direta, modelação e modelos sociais, o indivíduo que já passou pela experiência de um curso de pós-graduação, gradativamente aumenta sua crença na capacidade de concluí-la, por conseguinte, este grupo apresentará níveis mais elevados de Autoeficácia. De acordo com os dados apontados pelo SEMESP (2021, o indivíduo que possui pós-graduação tem maior facilidade de inserção no mercado de trabalho. O grupo que realizou o MBA, também, apresentou diferenças estatisticamente significativas em relação à Autopercepção da Empregabilidade.

O grupo que apresentou diferença estatística em relação à Renda Familiar tem mais percepção de Autoeficácia e da Manutenção do Emprego. A Carga Horária esteve relacionada ao Suporte Institucional à Aprendizagem e ao Suporte de Pares à Aprendizagem, pois, uma Carga Horária mais elevada faz com que o indivíduo busque mais por ajuda e apoio, aumentando assim a sua percepção.

Estudos que investiguem o contexto de nível superior são essenciais tanto para o mercado de trabalho quanto para as propostas de ações de políticas públicas. Entende-se que

a saída da universidade é a entrada para o campo de trabalho, considerado um período de transição para jovens e adultos, tornando a capacitação profissional essencial na vida dos indivíduos que passam a participar ativa e efetivamente da economia do país. Assim, os cursos de IES preparam este cidadão para exercer competências socioeconômicas e profissionais que impactarão nas organizações e instituições onde atuarão.

Esta tese, considerou o conceito de Empregabilidade, segundo Aranha (2001): trata-se da responsabilização do trabalhador pela Aquisição e Manutenção do Emprego. Não se pretendeu discutir as divergências conceituais. Contempla-se, apenas em demonstrar a relevância social da empregabilidade associada à educação a nível superior, e a aquisição de CHA voltados para o mercado de trabalho, que neste estudo devido a amplitude dos cursos elencados não permitiu apreciar as competências necessárias para a especificidade de funções ou cargos.

A dificuldade em realizar um levantamento de competências que possam ser elencadas como elementos da empregabilidade podem ser sanadas a partir de estudos conduzidos pelas próprias áreas de conhecimento. A exemplo da POT, que conduziu um estudo investigativo para delinear as competências necessárias para atuação em seus diversos campos, como no referencial “Competências para a atuação em psicologia organizacional e do trabalho: um referencial para a formação e qualificação profissional no Brasil” (SBPOT, 2020). Estudos desta natureza são necessários não só para realizar o levantamento das competências essenciais para a profissão, como também norteador e balizador para os projetos pedagógicos das instituições de ensino superior, seja a graduação ou a pós-graduação.

A qualidade da formação dos cursos de PGLS é uma preocupação social, não só no Brasil, mas global. Haja visto que no contexto internacional foram criados programas de ensino que desenvolvam competências transversais que tornem os indivíduos mais

competitivos no cenário internacional (Souza & Zerbini, no prelo). Estudiosos apontam a preocupação com os níveis de qualidade dos cursos de PGLS e apontam a necessidade de indicadores que possam analisar o impacto da PGLS na empregabilidade (Bertero, 2007; Karawejczyk, 2015). Um dos desafios impostos ao ensino superior são: a fragilidade dos cursos sem o critério científico que possivelmente acarreta diminuição no desenvolvimento social e tecnológico do país. Como relatado, apenas cerca de 16% da população possui nível superior, o ensino deveria ser democratizado para diminuir a desigualdade social, entretanto, os baixos índices acentuando ainda mais a baixa escolaridade da população brasileira.

A expansão desenfreada dos cursos de PGLS, consequência do afrouxamento das políticas públicas, só acentua os prejuízos que a falta de capacitação adequada do estudante causa a nível de aquisição de CHA voltados para as ações laborais. Autores como: Bertero (2007), Fonseca e Fonseca (2016), Lima et al. (2013), Pilati (2007), Torres (2010) sugerem que haja a desvinculação de cursos que não atendam os critérios mínimos e que haja uma avaliação sistemática que verifique os resultados educacionais ofertados.

A ciência de TD&E já é consolidada no mercado de trabalho, e busca excelência na produção de conhecimento. Por esta razão carece de investimento para a melhoria em suas ações educacionais. O Panorama de Treinamento Brasileiro (ABTD, 2022) apontou que 35% das empresas brasileiras investem em sua própria universidade comprovando a relevância das ações educativas voltadas para o mundo do trabalho e a necessidade das ações educacionais mais vez mais específicas. As transformações causadas pela pandemia trouxeram impactos para a sociedade tanto no mercado de trabalho quanto no ensino. O ensino/treinamento híbrido provavelmente será o formato mais adotado, tanto nas IES, quanto nas universidades corporativas no pós-pandemia. O modelo híbrido já era adotado, e ganhou relevância depois do período pandêmico, para além da necessidade de estarem preparados para novas crises epidemiológicas e pela quebra da resistência quanto à

modalidade de EaD. Este tipo de modelo exige novas formas de aprendizagens, novas competências e habilidade que deverão ser requeridas dos estudantes, diante de um cenário relativamente novo.

As ações educacionais sejam elas, formais, informais, educação continuada ou corporativas, são a melhor opção de desenvolvimento social, ultrapassando a barreira da desigualdade social e das barreiras que impedem o indivíduo de uma condição mínima de dignidade. A educação foi, é, e sempre será a melhor solução para o desenvolvimento sustentável de um país.

6.1 Implicações Teórico-Metodológicas

O ineditismo deste estudo consiste no relacionamento entre os conceitos propostos: Suporte à Aprendizagem, Autopercepção da Empregabilidade e Autoeficácia. É fortemente recomendado pela literatura que se busquem relações entre Autoeficácia e conceitos relacionados à aprendizagem, de modo que novas relações possam ampliar o conhecimento sobre o conceito e influenciar ações que propiciem o aumento da efetividade da aprendizagem. Por meio desta relação, foi demonstrado que receber apoio institucional e dos pares incide em maior confiança na transferência das competências adquiridas para o ambiente de trabalho.

O procedimento de coleta de dados utilizado neste estudo teve como objetivo ampliar o conhecimento já produzido em coletas de dados *on-line*. A sistematização da coleta de dados possibilitou a ampliação do escopo de estratégias utilizadas para seleção das redes sociais. Para aumentar a probabilidade de respostas para pesquisas relacionadas ao mundo do trabalho, a rede LinkedIn é mais específica, deste modo, é mais vantajosa gerou maior engajamento e mais respostas válidas. O Facebook apesar de ser a rede social mais utilizada

e com maior abrangência não foi favorável na captação de respondentes para esta pesquisa, o que contraria a hipótese de que a rede mais numerosa geraria mais respostas.

Apesar de não propor uma nova teoria a contribuição do instrumento de medida para Autoeficácia específica para o contexto universitário contribui na ampliação do conhecimento sobre a especificidade do conceito, como proposto por Bandura (2012).

A diminuição de itens da Escala de Suporte à Aprendizagem e sua aplicação em contexto universitário, confirmam a boa estrutura da escala que havia sido validada em contextos organizacionais. As evidências de validade encontradas para a Escala de Suporte à Aprendizagem no contexto universitário contribuem na especulação sobre aprendizagem formal e informal. A aplicação em um novo contexto, permite novas evidências para o conceito de Suporte à Aprendizagem.

O Suporte de Pares à Aprendizagem é mais percebido pelos respondentes, implicando na aprendizagem informal – aquela que ocorre de maneira espontânea entre os colegas e pares. Ambientes como as universidades e o trabalho fomentam mesmo que de maneira moderada a competição e a desejabilidade social dos participantes. Desta forma, as pessoas sentem-se mais à vontade entre seus pares para esclarecer dúvidas e buscar novas formas de aprendizagem e a melhor maneira de transferência dessa aprendizagem. Os participantes percebem menor autonomia em relação à instituição. No ensino tradicional os planos pedagógicos são “fechados” as instituições oferecem pouco espaço para questionamentos quanto às práticas existentes e o conteúdo pré-programado. As universidades necessitam se atentar às necessidades e lacunas de conhecimento dos seus estudantes para propiciar CHA que sejam requeridos pelo mercado de trabalho. As respostas mais expressivas evidenciam o relacionamento entre docentes e estudantes, eles veem o docente como um representante da instituição e tem maior percepção da disponibilidade dos docentes em sanar as suas dúvidas, tanto de conteúdo quanto institucionais. O compartilhamento de informações é percebido

entre estudantes, considerando que na pós-graduação este objetivo é fundamental na expansão do conhecimento e aquisição de novas competências. A Escala de Suporte à Aprendizagem propicia informações que auxiliam as universidades a criar melhores condições de aprendizagem que resultem na melhor forma de transferência do conhecimento adquirido para o contexto de trabalho.

As variáveis Suporte à Aprendizagem e Autopercepção da Empregabilidade possuem uma relação fortemente influenciada entre [SIA] e [AQ e MA], ou seja, a percepção do apoio à aprendizagem advindo da instituição e dos docentes impacta na Aquisição do Emprego, visto que, a instituição pode agenciar ações que estejam voltadas para situações promotoras de emprego, como feiras, exposições, o *network* e o compartilhamento de informações. Assim como, receber apoio dos pares desenvolve novas redes de compartilhamento entre os indivíduos e favorece a aprendizagem. As universidades são ambientes favoráveis para fomentar as relações interpessoais e propiciar o compartilhamento de informações sobre aprendizagem e o mercado de trabalho.

O instrumento de medida de Autoeficácia denota contribuição sobre o conceito, o quesito mais evidente é a conclusão das atividades, a Autoeficácia se fortalece quando existe sucesso nas atividades realizadas, o desempenho da tarefa é uma variável percebida pelos respondentes e o ponto que mais encontra concordância. A crença da Autoeficácia consiste na frequência com que o comportamento ocorre e a probabilidade dessa ocorrência. As universidades podem se favorecer com a aplicação do instrumento de medida e encontrar novas formas de oferecimento da aprendizagem que fortaleçam a crença da Autoeficácia voltada para as competências laborais.

A hipótese de que as Características Sociodemográficas seriam preditoras do modelo empírico foi refutada, apenas as Características Funcionais de condição econômica foram preditoras de Autopercepção da Empregabilidade. Os respondentes desta amostra

consideraram que ser a Principal Fonte de Renda familiar influencia na Autopercepção da Empregabilidade quanto à Aquisição do Emprego. E, ser participante na Renda Familiar afeta a Manutenção do Emprego.

6.2 Implicações Empíricas

As contribuições empíricas deste estudo abrangem os resultados obtidos da construção do instrumento de medida Autoeficácia para Cursos de Especialização que visa fornecer subsídios que possam melhorar os resultados das ações educacionais ofertadas. A construção do instrumento de medida seguiu as orientações apresentadas por Bandura (2012) na descrição dos itens e na escala. As sugestões de Bandura (1997), Bong (2006), Meneses e Abbad (2010) e Pajares e Schunk (2005) foram acatadas neste estudo, quanto ao esforço por operacionalizar a Autoeficácia e diferenciá-la de outros termos autorreferentes como o Autoconceito.

A Autoeficácia está relacionada ao nível de escolaridade corroborando os estudos de Chong (2001). Os estudantes com níveis maiores de Autoeficácia acreditam no seu potencial em desempenhar melhor as tarefas de aprendizagem, tal como os estudos de Becerra-González e Reidl Martínez (2015), Gonçalves e Mourão (2011), Ford et al. (1992), Macías e Jácquez (2015).

O estudo de Wen e Lin (2014) propõe que novas relações sejam investigadas entre Autoeficácia e variáveis do indivíduo e do contexto, deste modo, este estudo inova no relacionamento entre Suporte à Aprendizagem e Autopercepção da Empregabilidade.

Os resultados apresentados entre Autoeficácia e Empregabilidade estão em consonância com os estudos de Saks e Ashforth (1999) e Campos (2011) indicando a Autoeficácia como preditora da aquisição de emprego.

As Variáveis Funcionais que encontraram maior relação de linearidade foram: Carga Horária, Renda Familiar e Principal Fonte de Renda. E, a Renda Familiar, tem maior predição sobre a Autopercepção de Empregabilidade. O estudante que é a Principal Fonte de Renda tem sua percepção diminuída quanto à de Aquisição do Emprego. E o estudante com maior Renda Familiar demonstra ter a Autopercepção da Manutenção do Emprego aumentada. Os dados corroboram a pesquisa realizada pelo Instituto SEMESP, a Empregabilidade está diretamente relacionada com o nível de instrução e a renda do trabalhador.

A percepção da empregabilidade é maior para os grupos que já concluíram a pós-graduação. O Teste *t* foi significativo para as diferenças entre os grupos, como apontam os dados do SEMESP, da população que exerce atividade remunerada, 76,3% dos que possuem pós-graduação estão no mercado de trabalho. Deste modo, concluir um curso de especialização a nível superior aumenta a empregabilidade do indivíduo. A renda média do estudante de PGLS é maior do que a renda média do concluinte do ensino superior. Neste estudo, as maiores médias salariais foram apontadas por participantes que concluíram o curso de MBA.

A literatura aponta que o principal objetivo no investimento de um curso de pós-graduação é inserção no mercado de trabalho, ascensão ou redirecionamento de carreira (Boff et al., 2018; Lima et al., 2013; Marino et al., 2019; Rosa & Lopes, 2016; Wood Jr & Paula, 2004). Quando questionado qual o principal objetivo na conclusão de um curso de especialização a nível superior, 25,8% desejam outro emprego, e 23,6% têm a intenção de manter o emprego. 50% dos estudantes desejam crescimento profissional, 20% redirecionamento de carreira, 18,5% oportunidade de crescimento financeiro.

A qualidade da oferta do ensino superior é questionada na literatura, visto a relevância social que o ensino proporciona. Indivíduos com maior nível de instrução são mais empregáveis. Contudo, questiona-se se o ensino tem capacitado de forma adequada seus

estudantes. A formação e qualificação são fundamentais para o mercado de trabalho, e para o desenvolvimento social. O PNAD (2020) aponta que, aproximadamente, 16% da população tem um curso de nível superior, ou seja, o índice apresentado é muito baixo, e reflete no desenvolvimento social e econômico do país, aumentando a desigualdade existente.

Os cursos de PGLS visam sanar lacunas de competências dos indivíduos, competências essas requeridas pelo mercado de trabalho, e são alvo das ações educacionais que prepararam o indivíduo para a atividade laboral.

6.3 Implicações Práticas

A construção de uma nova medida que visa avaliar a Autoeficácia no contexto de ensino superior voltado para os cursos de pós-graduação pode auxiliar na construção de projetos pedagógicos mais específicos, na oferta de Suporte à Aprendizagem pela instituição e na promoção de ações que proporcionem maior colaboração entre os pares, e, que promovam a Empregabilidade, além de capacitar o indivíduo para o mercado de trabalho de forma mais específica. O instrumento de medida de Autoeficácia permite subsídios para que a instituição avalie o quanto o seu aluno se sente capaz para atuar no mercado de trabalho na aplicação de conhecimentos e habilidades que englobem a transferência da aprendizagem para o contexto laboral.

As universidades e instituições de ensino podem fomentar ações voltadas para o mercado de trabalho ao utilizar este modelo de investigação, propiciando aprendizagens mais colaborativas e um ambiente educacional mais propício ao compartilhamento de informações e aprendizagem por pares.

A Empregabilidade é vista como uma busca pela aquisição e manutenção do trabalhador para o mercado de trabalho, capacitá-lo engloba ações educacionais que podem e devem ser propiciadas pelas IES.

6.4 Limitações

A baixa adesão de participantes à pesquisa é um dos problemas recorrentes encontrados nas Ciências Sociais, visto que muitas análises estatísticas acabam sendo prejudicadas em função do número de respondentes.

A coleta de dados muito abrangente inviabilizou generalizações quanto às características dos cursos e das instituições. O planejamento do estudo poderia ter delimitado o escopo de análise por profissão ou por curso, este corte poderia ter ampliado e aprofundado as discussões e os achados.

Um ponto a ser destacado como limitação desta pesquisa, refere-se à concentração da amostra na região sudeste. Sabe-se que a região sudeste concentra a população brasileira que possui melhor renda *per capita* no país, assim como é a região que possui níveis mais elevados de escolaridade, portanto, em estudos futuros que utilizem o modelo de investigação apresentado, sugere-se que outras regiões brasileiras sejam investigadas a fim de corroborar os achados deste estudo.

O termo *lato sensu* limita a pesquisa principalmente no âmbito internacional, pois o termo só é utilizado no Brasil. Por este motivo, futuras derivações deste trabalho utilizarão o termo Especialização em Nível Superior ou Especialização em Pós-graduação, a fim de internacionalizar a produção de conhecimento científico a respeito dos cursos de especialização à nível superior.

Não ter realizado o cruzamento dos dados obtidos aos dados de medida duras. Por ocasião da pandemia, o IBGE, não divulgou dados recentes, sua última edição foi em 2016. Desta forma, optou-se por não utilizar os referidos dados.

Não ter realizado parcerias prévias com instituições de ensino, inviabilizaram a temas pertinentes à caracterização.

Não ter utilizado o Método misto de análise de dados, quali-quantitativo recomendados pela literatura impede aprofundar os dados encontrados.

Realizar a coleta de dados em um único momento impede a inferência de causalidade entre as variáveis antecedentes e consequentes.

6.5 Pesquisas Futuras e Agenda de Pesquisa

O contexto de ensino superior em PGLS devem ser investigadas pela sua relevância, pelo número de estudantes que esta abrange e pelo objetivo em capacitar e qualificar para o mercado de trabalho. No entanto, poucos estudos são voltados para este público-alvo e muitas questões ainda precisam ser respondidas tanto no campo da aprendizagem, quanto na transferência dessa aprendizagem para o mercado de trabalho.

Os resultados apresentados na presente tese propõem as seguintes discussões que geraram um Agenda de Pesquisa: a) Conceituação do constructo; b) Instrumentos de Medida; c) Relacionamento entre variáveis; d) Procedimentos de Coleta de dados e, e) Análise de dados.

a) Conceituação do Constructo:

- A Empregabilidade ainda precisa ser investigada quanto à sua formulação teórica e prática, por este motivo, estudos longitudinais trariam contribuições interessantes para este fenômeno. O conceito de Suporte à Aprendizagem busca por soluções na sua conceituação e na investigação de evidências na

diferenciação entre a aprendizagem formal e a aprendizagem informal são necessários mais estudos que possam contemplar as características de cada modalidade do conceito.

- Construção de uma proposta e/ou protocolo de avaliação para cursos de PGLS.
- Construção de indicadores de CHA que avaliem a aprendizagem oferecida pelos cursos de PGLS.
- A busca por competências transversais que visem preparar o indivíduo para a competitividade global.
- Ampliar os estudos sobre as competências para Empregabilidade.

b) Instrumentos de Medida:

- O instrumento de medidas de Autoeficácia para Cursos de Especialização deve ser testado em outros contextos a fim de contribuir com o refinamento da medida e melhor contribuição das variáveis observáveis, quanto mais os estudos conseguirem aprimorar a medida em relação as variáveis observáveis melhor delineamento e refinamento haverá do fenômeno.
- Reaplicar as escalas deste estudo em amostras de diferentes regiões.

c) Procedimentos de Coleta de dados:

- Amostras diferentes encontram novas especificidades e trazem maior robustez para as medidas, além de comprovar empiricamente sua ação preditiva. Portanto, como proposta de agenda futura, sugere-se que se encontre novas evidências de validade para os instrumentos de medida validados neste estudo.
- Conduzir estudos longitudinais que possam acompanhar os estudantes desde a sua entrada no ensino superior podem trazer grandes contribuições para a teoria de aprendizagem, Suporte à Aprendizagem, Autoeficácia e Percepção

da Empregabilidade. O acompanhamento de todas as fases de transição tanto do ensino médio para a universidade e da universidade para o mercado de trabalho geraria no campo científico novas proposições que poderiam amenizar o sofrimento causado pelas transições e potencializar os ganhos entre uma fase e outra. Para a Teoria da Autoeficácia, estudos longitudinais são essenciais para que se possa aferir o fenômeno, sua aplicação prática, as diferenças de desempenho entre os domínios, bem como se da sua aquisição se dá por meio de modelagem e exposição ao contexto seria interessante conseguir medi-la inicialmente e acompanhar a sua evolução.

d) Análise de dados:

- Propõe-se que em estudos futuros possam contemplar a análise invariante e convergente entre Autoeficácia e estratégias de aprendizagem, visto que mesmo com um estudo acurado para separar os dois constructos, ainda neste instrumento foram encontrados itens mediam mais estratégias de aprendizagem do que a Autoeficácia, portanto, é necessário que as variáveis sejam investigadas em conjunto e sejam realizadas análises estatísticas robustas que possam apontar caminhos sobre a relação entre esses constructos, suas semelhanças e diferenças.
- Testar o modelo empírico deste estudo e testá-lo na modalidade EaD com vistas a encontrar diferenças entre as modalidades de estudo. Neste contexto, considerou-se o ERE, porém, as diferenças encontradas não foram significativas. Vale ressaltar, contudo, que ambos são diferentes quanto ao planejamento e entrega da ação educacional.
- Novas associações entre as variáveis estudadas devem ser estudadas para ampliar tanto a contribuição teórica quanto prática, além de buscar novas

relações ao estudo e trabalho que possam mostrar-se relevantes ao longo do processo. Buscar novas evidências sobre o contexto e analisar as possíveis convergências que caracterizem ou possam estar associadas à empregabilidade, no que tange a temática relacionada ao trabalho e na contribuição com a ciência de TD&E.

- Avançar as discussões sobre PGLS em estudos que verifiquem o cruzamento das análises de dados obtidas com medidas duras: IBGE, INEP, PNAD, entre outros.
- Utilizar técnicas de métodos mistos, qualitativos e quantitativos.

Espera-se que os resultados da presente pesquisa contribuam para o avanço da área de conhecimento em Avaliação de ações educacionais.

Referências Bibliográficas

- Abbad, G. (1999). *Um modelo integrado de avaliação de impacto de treinamento no trabalho*. Tese Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília
- Abbad, G. (2007). Educação a distância: o estado da arte e o futuro necessário. *Revista do Serviço Público*, 58(3), 351.
- Abbad, G. & Borges-Andrade, J. E. (2004). Aprendizagem Humana em Organizações de Trabalho. In: J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade e A. V. B. Bastos (Eds.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 237-275). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G., Carvalho, R. S., & Zerbini, T. (2006a). Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. *RAE eletrônica*, 5(2),
- Abbad, G., Coelho Júnior, F. A., Freitas, I. A. & Pilati, R. (2006b). Medidas de suporte em avaliação de TD&E. In: J. E. Borges-Andrade, G. Abbad & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (p. 395-421). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G., Gama, A. L. G., & Borges-Andrade, J. E. (2000) *Treinamento: Análise do Relacionamento da Avaliação nos Níveis de Reação, Aprendizagem e Impacto no Trabalho*.
- Abbad, G., Mourão, L. Meneses, P. P. M., Zerbini, T., Borges-Andrade, J. E., & Vilas-Boas, R. (Orgs.). (2012a). *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., & Mourão, L. (2012). Avaliação de necessidades de TD&E: proposição de um novo modelo. *Revista de Administração Mackenzie*, 13(6), 107.
- Abbad, G., Pilati, R., Borges-Andrade, J. E., & Sallorenzo, L. H. (2012b). Impacto do treinamento no trabalho – medida em amplitude. In G. Abbad, L. Mourão, P. P. M. Meneses, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade, R. Vilas-Boas (Orgs.), *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação* (pp. 145-162). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G., Pilati, R., & Pantoja, M. J. (2003). Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa. *Revista de Administração da USP*, 38(3), 205-218.
- Abbad, G., Sallorenzo, L. H., Coelho, F. A., Zerbini, T., Vasconcelos, L., & Todeschini, K. (2012d). Suporte à transferência de treinamento e suporte à aprendizagem. In: G. Abbad, L. Mourão, P. P. M. Meneses, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade, R. Vilas-Boas (Orgs.), *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação* (pp. 127-146). Porto Alegre: Artmed.
- Abelha, M., Fernandes S., Mesquita, D., Seabra, F., & Ferreira-Oliveira, A., T. (2020). "Graduate Employability and Competence Development in Higher Education—A Systematic Literature Review Using PRISMA" *Sustainability* 12, no. 15: 5900. <https://doi.org/10.3390/su1215590>

- Al-Eisa, A. S., Furayyan, M. A., & Alhemoud, A. M. (2009). An empirical examination of the effects of self-efficacy, supervisor support and motivation to learn on transfer intention. *Management decision*, 47(8), 1221-1244.
- Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel psychology*, 42(2), 331-342. Alves e Vieira, 1997; Amadeo, 1998; Barros, 2001
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 451–474. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV.PSYCH.60.110707.163505>
- Andrade, R. B.N. M., & Zerbini, T. (2020). Estilos e estratégias de aprendizagem em educação a distância: diferenças e semelhanças conceituais. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 20(3), 1150-1156. <https://dx.doi.org/10.17652/rpot/2020.3.17947>
- Andrade, R. B. N. M., Zerbini, T., & Miura, I. K. (2021). Adaptação e evidências de validade de um instrumento de mudança organizacional no contexto da educação a distância. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 21(2), 1439-1445. <https://dx.doi.org/10.5935/rpot/2021.2.20172>
- Associação Brasileira de Educação à Distância (2016) Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf.
- Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento (2016) Pesquisa do panorama de treinamento no Brasil. <http://www.integracao.com.br/pesquisa-panorama-do-treinamento-no-brasil-2016.pdf>.
- Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento (2021) Pesquisa do panorama de treinamento no Brasil. <https://abtd.com.br/documents/pesquisa-2020-21.pdf>.
- Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento (2022) Pesquisa do panorama de treinamento no Brasil. <http://www.integracao.com.br/pesquisa-panorama-do-treinamento-no-brasil-2016.pdf>.
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2006). Auto-eficácia em diferentes contextos. *Campinas: Alínea*.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. *Great minds in management*, 9-35.

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bandura, A. (2017). Disponível em: <https://albertbandura.com/index.html>
- Balarin, C. S., Zerbini, T. & Martins, L. B. (2014). A relação entre suporte à aprendizagem e impacto de treinamento no trabalho. *Revista Eletrônica de Administração*, 78(2), 341-370.
- Barreto, F. C. de S., & Domingues, I. (2012). O PNPG 2011-2020: Os Desafios Do País E O Sistema Nacional De Pós-Graduação. *Educação Em Revista*, 28(3), 17–53.
- Barros, E. C., Valentim, M. C. & Melo, M. A. A. (2005). O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2(4). Recuperado de <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/84/80>
- Barros, M. A. (2010). Autoeficácia, características sociodemográficas e capacitação profissional: um estudo com servidores de uma Universidade Federal. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Barros, M. A., de Oliveira, J. A., & Spyrides, M. H. C. (2012). Um estudo sobre autoeficácia no trabalho e características sociodemográficas de servidores de uma universidade federal. *REGE-Revista de Gestão*, 19(4), 571-587.
- Barreto, F. C. S. & Domingues, I. (2012). O PNPG 2011-2020: Os Desafios do País e o Sistema Nacional de Pós-Graduação. *Educação em Revista*, 28(3), 17–53.
- Bhatti, M. A., & Kaur, S. (2010). The role of individual and training design factors on training transfer. *Journal of European industrial training*, 34(7), 656-672.
- Bhatti, M. A., Battour, M. M., Sundram, V.P. K., Othman, A. A. (2013) "Transfer of training: does it truly happen?: An examination of support, instrumentality, retention and learner readiness on the transfer motivation and transfer of training", *European Journal of Training and Development*, 37(3), 273-297.
- Blanco, H., Aguirre, J. F., Barrón, J. C., & Blanco, J. R. (2016). Composición factorial de la Escala de Autoeficacia Académica en universitarios mexicanos. *Formación universitaria*, 9(2), 81-88.
- Blaquière, G., Nolan, J. E., & Wray, K. (2019). Joining up the dots: Telling the story of skills. How can students in Higher Education be supported to better understand and articulate their employability?. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 10(2), 15–35. <https://doi.org/10.21153/jtlge2019vol10no2art699>.
- Braga, B. A. (2015). A relação entre o suporte à aprendizagem, as características individuais da clientela de TD&E e a motivação para o treinamento. 2015. 102 f., il. Dissertação (Mestrado em Administração) —Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

- Brandão, H. P., Bahry, C. P., & de Freitas, I. A. (2008). Os impactos do suporte à transferência sobre a aplicação de competências no trabalho: a percepção dos mestres e doutores do Banco do Brasil. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, 43(3).
- Barros, M. A., de Oliveira, J. A., & Spyrides, M. H. C. (2012). Um estudo sobre autoeficácia no trabalho e características sociodemográficas de servidores de uma universidade federal. *REGE-Revista de Gestão*, 19(4), 571-587.
- Becerra-González, C. E., & Reidl Martínez, L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 79-93.
- Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A., & Kraiger, K. (2017). 100 years of training and development research: What we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 305-323.
- Benevenuto, F., Almeida, J. M., & Silva, A. S. (2011). Explorando redes sociais online: Da coleta e análise de grandes bases de dados às aplicações. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação.
- Benfield, J. A., & Szlemko, W. J. (2006). Internet-based data collection: Promises and realities. *Journal of Research Practice*, 2(2), D1. <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/30/51>
- Blázquez, M., Herrarte, A., & Sáez, F. (2012). Políticas de empleo y sus efectos: el caso de la formación dirigida a desempleados. *Cuadernos de economía*, 35(99), 139-157.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.
- Boff, D., Closs, L., Meira Sagaz, S., & Rodrigues, M. B. (2018). Mapeamento da Produção Científica Brasileira sobre MBAs: Quinze Anos em Análise. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 19(3), 469–503. <https://doi.org/10.13058/raep.2018.v19n3.1096>
- Borges-Andrade, J. E. (2006). Avaliação integrada e somativa em TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 344 -358). Porto Alegre: Artmed.
- Borges-Andrade, J. E. (1982). Avaliação somativa de sistemas institucionais: integração de três propostas. *Embrapa-DRH*.
- Borges-Andrade, J. E., da Silva Abbad, G., & Mourão, L. (2006). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho*. Artmed.
- Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. D. S., & Mourão, L. (2012). Modelos de avaliação e aplicação em TD&E. *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação*, 20-35.

- Borges-Andrade, J. E., Zerbini, T., Abbad, G. S., & Mourão, L. (2013). Treinamento, desenvolvimento e educação: um modelo para sua gestão. In: *O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Borges-Andrade, J. E., & Pagotto, C. P. (2010). O Estado da Arte da pesquisa brasileira em psicologia do trabalho e organizacional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(spe), 37-50.
- Borges, L. D. O. & Mourão, L. (2013). *O Trabalho e as Organizações, Atuações a partir da Psicologia*. Artmed.
- Borges-Andrade, J. E., Zerbini, T., Abbad, G., & Mourão, L. (2013). Treinamento, Desenvolvimento e Educação: um modelo para sua gestão. *O trabalho e as organizações: atuações a partir da Psicologia*, 465-496.
- Braga, A. B. (2015). A relação entre suporte à aprendizagem, as características individuais da clientela de TD&E e a motivação para o treinamento. Dissertação de Mestrado, Administração em Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas, Universidade de Brasília.
- Brown, S. D., Lent, R. W., Ryan, N. E., & McPartland, E. B. (1996). Self-Efficacy as an Intervening Mechanism between Research Training Environments and Scholarly Productivity: A Theoretical and Methodological Extension. *The Counseling Psychologist*, 24(3), 535–544. <https://doi.org/10.1177/0011000096243012>
- Campos, E. B. D., Abbad, G. D. S., Macedo, A. G. A. P. S., & Silva, N. P. (2015). Necessidades de Treinamento: Uma Proposta de Avaliação Estratégica no Contexto de Empresas Juniores Brasileiras. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 16(6), 126-158.
- Campos, K. C. L. (2011). Construção de uma escala de empregabilidade: definições e variáveis psicológicas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 28(1), 45–55. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000100005>.
- Cardoso-Espinosa, E. O., Cortés-Ruiz, J. A., & Cerecedo Mercado, M. T. (2020). Autoeficácia académica del alumnado de los posgrados en administración en tiempos del COVID-19. *Propósitos Y Representaciones*, 8 (SPE3), e567. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.567>.
- Carvalho, R. S. (2003). Avaliação de treinamento à distância via internet: reação, suporte à transferência e impacto do treinamento. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Clarke, M. & Patrickson M. (2008). The new covenant of employability. *Employee Relations*, 30 (2), 121-141. DOI 10.1108/01425450810843320.
- Casiraghi, B., Boruchovitch, E., & Almeida, L. S. (2020). Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. *Revista E-psi*, 9(1), 27-38.
- Cashin, A. G., McAuley, J. H., Lamb, S. E., Hopewell, S., Kamper, S. J., Williams, C. M., & Lee, H. (2020). Development of a guideline for reporting mediation analyses (AGReMA). *BMC medical research methodology*, 20(1), 19. <https://link.springer.com/article/10.1186/s12874-020-0915-5>.

- Cerutti, F., Domingos, P. L., Adriane, A. X., Lopes, R. M. F., & Wendt, G. W. (2011). Autoeficácia entre estudantes universitários ingressantes e veteranos de dois cursos. *Ciências & Cognição, 16*(3), 57-65.
- Cheng, W. L., & Ho, C. K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review, 30*(1), 102-118.
- Chiaburu, D. S., & Marinova, S. V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International journal of training and development, 9*(2), 110-123.
- Chiaburu, D. S., & Tekleab, A. G. (2005). Individual and contextual influences on multiple dimensions of training effectiveness. *Journal of European Industrial Training, 29*(8), 604-626.
- Chiaburu, D. S., & Lindsay, D. R. (2008). Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. *Human Resource Development International, 11*(2), 199-206.
- Chiaburu, D. S., Van Dam, K., & Hutchins, H. M. (2010). Social support in the workplace and training transfer: A longitudinal analysis. *International Journal of Selection and Assessment, 18*(2), 187-200.
- Chiavenato, I. (1999) *Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro
- Chong, G. S., Cogan, D., Randolph, P., & Racz, G. (2001). Chronic Pain and Self-efficacy: The Effects of Age, Sex, and Chronicity. *Pain Practice, 1*(4), 338-343.
- Coelho Junior, F. A. (2004). Avaliação de treinamento a distância: suporte à aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Coelho Junior, F. A., Abbad, G. D. S., & Todeschini, K. C. D. L. (2005). Construção e validação de uma escala de suporte à aprendizagem no trabalho em uma instituição bancária brasileira. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 5*(2), 167-196.
- Coelho Junior, F. A., Abbad, G. S., & Vasconcelos, L. C. (2008). Análise da relação entre variáveis de clientela, suporte à aprendizagem e impacto de treinamento a distância. *RAC-Eletrônica, 2*(1), 88-104.
- Coelho Junior, F. A., & Borges-Andrade, J. E. (2008). Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações.
- Coelho Junior, F. A., & Borges-Andrade, J. E. (2011). Efeitos de variáveis individuais e contextuais sobre desempenho individual no trabalho. *Estudos de Psicologia, 16*(2), 111-120.
- Coelho Junior, F. A., Borges-Andrade, J. E. (2015). Suporte à Aprendizagem Informal no Trabalho. In K. Puentes-Palacio & A. L. A. Peixoto (Orgs.), *Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: Um olhar a partir da psicologia* (pp. 261-271). Porto Alegre: Artmed.

- Coelho Junior, F. A., Faiad, C., Borges, J. P. F., & Rocha, N. F. D. (2013). Mapeamento de competências profissionais de Tutores de cursos na Modalidade à Distância. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(3), 878-896.
- Coelho Junior, F. A., & Mourão, L. (2011). Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 12, 224-253.
- Coimbra, S., & Fontaine, A. M. (1999). Adaptação da escala de auto-eficácia generalizada percebida (Schwarzer & Jerusalem, 1993). *Avaliação psicológica: formas e contextos*.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of applied psychology*, 85(5), 678.
- Correia-Lima, B. C., Loiola, E., Pereira, C. R. & Gondim, S. M. G. (2017). Inventário de Suporte Organizacional à Aprendizagem: Desenvolvimento e Evidências de Validação. *Revista de Administração Contemporânea*, 21(5), 710-729.
- Costa, E. R., & Boruchovitch, E. (2006). Auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. *Auto-eficácia em diferentes contextos*, 87-109.
- Costa, J. H., & de Sousa Brandão, T. (2018). CRÍTICA ao conceito de capital humano. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (7). <https://EconPapers.repec.org/RePEc:erv:coccss:y:2018:i:2018-07:24>.
- Cheng, W. L., & Ho, C. K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30(1), 102-118.
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Editora Campus.
- Chiavenato, I. (2020). *Gestão de pessoas: o novo papel da gestão do talento humano*. Idalberto Chiavenato. 5. ed.–São Paulo: Atlas.
- Damasceno, S. M. S., Abbad, G., & Meneses, P. P. M. (2012). Logic models and organizational training evaluations. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(52), 217-228.
- Dragoni, L., Park, H., Soltis, J., & Forte-Trammell, S. (2014). Show and tell: How supervisors facilitate leader development among transitioning leaders. *Journal of Applied Psychology*, 99(1), 66.
- Deemer, E. D. (2010). Achievement goals as predictors of research self-efficacy. *Individual Differences Research*, 8(4), 229-238.
- Dencker-Larsen, S. (2017). Measuring employability for disadvantaged unemployed people? evidence from survey and register data. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 7(3), 107-127.

- DeRue, D. S., & Wellman, N. (2009). Developing leaders via experience: the role of developmental challenge, learning orientation, and feedback availability. *Journal of Applied Psychology, 94*(4), 859.
- Dragoni, L., Oh, I. S., Tesluk, P. E., Moore, O. A., VanKatwyk, P., & Hazucha, J. (2014). Developing leaders' strategic thinking through global work experience: The moderating role of cultural distance. *Journal of Applied Psychology, 99*(5), 867.
- Dominguez-Lara, S. (2016). Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Interacciones, 91*-98.
- Doornbos, A. J., Simons, R. and Denessen, E. (2008), Relations between characteristics of workplace practices and types of informal work-related learning: A survey study among Dutch Police. *Human Resource Development Quarterly, 19*, 129-151.
- Enehaug, Heidi. (2017). The organization theories of the Industrial Democracy Experiments meet contemporary organizational *Nordic Journal of Working Life Studies, 7*, (2), 67-89.
- Epskamp S., Stuber S., Nak J., Veenman M., Jorgensen T.D. (2019). *semPlot: Path Diagrams and Visual Analysis of Various SEM Packages' Output*. [R Package]. Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=semPlot>.
- Espírito Santo, H., & Daniel, F. (2018). Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos (3): Guia para reportar os tamanhos do efeito para análises de regressão e ANOVAs [Calculating and reporting effect sizes on scientific papers (3): Guide to report regression models and ANOVA effect sizes]. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social, 4*(1), 43-60. <https://doi.org/10.31211/rpics.2018.4.1.72>
- Faiad, C., Baptista, M. N., & Primi, R. (2022). *Tutoriais em análise de dados aplicados à psicometria*. Editora Vozes.
- Ferrando, P.J., & Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: origins, development and future directions. *Psicothema, 29*(2), 236-241. doi: 10.7334/psicothema2016.304
- Ferreira, R. R., & Abbad, G. S. (2014). Avaliação de necessidades de treinamento no trabalho: ensaio de um método prospectivo. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 14*(1), 1-17.
- Ferreira, R. R., Abbad, G.S., Pagotto, C. P., & Meneses, P. P. M. (2009). Avaliação de necessidades organizacionais de treinamento: o caso de uma empresa latino-americana de administração aeroportuária. *REAd-Revista Eletrônica de Administração, 15*(2).
- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando o SPSS-2*. Bookman Editora.
- Field, A. (2015). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. IBM Book.
- Fidelis, P. C. B. (2019) Autoeficácia e motivação: preditores de aprendizagem no ensino superior à distância. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Fonseca, D. M. (2004). Contribuições ao debate da pós-graduação *lato sensu*. Revista Brasileira de Pós-Graduação, 1(2), 173–182. Recuperado de <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/47>
- Fonseca, M., & Fonseca, D. M. (2016). A gestão acadêmica da pós-graduação *lato sensu*: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 151-164. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603136263>
- Ford, J. K., Quiñones, M. A., Segó, D. J., & Sorra, J. S. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel psychology*, 45(3), 511-527.
- Ford, J. K., & Kraiger, K. (2021). The Science of Workplace Instruction: Learning and Development Applied to Work, Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior 8(1). DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-012420-060109.
- Froehlich, D. E., Beusaert, S., & Segers, M. (2017). Development and validation of a scale measuring approaches to work-related informal learning. *International Journal of Training and Development*, 21(2), 130-144.
- Gallucci, M., Jentschke, S. (2021). *SEMLj: jamovi SEM Analysis*. [jamovi module]. For help please visit <https://semlj.github.io/>.
- Garrido, L. E., Abad, F. J., & Ponsoda, V. (2013). A new look at Horn's parallel analysis with ordinal variables. *Psychological Methods*, 18(4), 454-474. doi:10.1037/a0030005.
- Gegenfurtner, A., & Vauras, M. (2012). Age-related differences in the relation between motivation to learn and transfer of training in adult continuing education. *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 33-46.
- Gil, A. J., Molina, J. A., & Ortega, R. (2016). Determinants of training transfer in the wine industry: conceptual hypotheses and results for Rioja (Spain). *Journal of wine research*, 27(1), 65-83.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management review*, 17(2), 183-211.
- Gist, ME, Schwoerer, C., & Rosen, B. (1989). Efeitos de métodos de treinamento alternativos sobre autoeficácia e desempenho em treinamento de software de computador. *Journal of Applied Psychology*, 74 (6), 884-891.
- Goldstein, I. L. (1991). *Training in work organizations*. Consulting Psychologists Press.
- Gomes, D., & Borba, D. (2011). *Motivação no trabalho*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Gonçalves, A., & Mourão, L. (2011). A expectativa em relação ao treinamento influencia o impacto das ações de capacitação?. *Revista de Administração Pública*, 45(2), 483-513.
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011a). Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. *Psicologia: teoria e prática*, 13(1), 75-88.

- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011b). Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 50-65.
- Guimarães, V. D. F., & Abbad, G. S. (2015). Autoeficácia no uso do computador em situações de aprendizagem: uma análise da literatura internacional. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 15(2), 170-187.
- Haemer, H. D., Borges-Andrade, J., & Cassiano, S. K. (2017). Learning strategies at work and professional development. *Journal of Workplace Learning*, 29(6), 490-506.
- Haccoun, R. R., & Saks, A. M. (1998). Training in the 21st century: Some lessons from the last one. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 39(1-2), 33.
- Hair, J. F., Anderson, R. L., Tatham, R. L. & Black, W. C. (2009). *Análise Multivariada de dados* (6a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Haukoos, J. S., & Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. *Academic emergency medicine*, 12(4), 360-365.
- Hayes, H., Scott, V., Abraczinskas, M., Scaccia, J., Stout, S., & Wanderman, A. (2016). A formative multimethod approach to evaluating training. *Evaluation and Program Planning*, 58, 199-207.
- Helal, D. H. & Rocha, M. (2011). O discurso da empregabilidade: o que pensam a academia e o mundo empresarial. *Cadernos EBAPE.BR*, 9(1), 139–154. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512011000100009>.
- Ho, M. (2016). *Investment in learning increases for fourth straight year*. <https://www.td.org/Publications/Magazines/TD/TDArchive/2016/11/Investment-in-Learning-Increases-for-Fourth-Straight>.
- Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human resource development quarterly*, 7(1), 5-21.
- Holton, E. F., III. (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 37-54.
- Holton III, E. F., Bates, R. A., Bookter, A. I., & Yamkovenko, V. B. (2007). Convergent and divergent validity of the learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 18(3), 385-419.
- Hostins, R. (2006). Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. *Perspectiva*, 24(1), 133–160. <https://doi.org/10.5007/%x>
- Huang, J. L., Ford, J. K. and Ryan, A. M. (2017), Ignored no more: Within-Person variability enables better understanding of training transfer. *Personnel Psychology*, 70: 557-596.
- Iaochite, R. T., Costa Filho, R. A. D., Matos, M. D. M., & Sachimbombo, K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 45-54.

- Jackson, D. (2014). Testing a model of undergraduate competence in employability skills and its implications for stakeholders, *Journal of Education and Work*, 27:2, 220-242, DOI: [10.1080/13639080.2012.718750](https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718750).
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. *Self-efficacy: Thought control of action*.
- Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., Rosseel, Y., Miller, P., Quick, C., Garnier-Villareal, M., Selig, J., Boulton, A., Preacher, K., Coffman, D., Rhemtulla, M., Robitzsch, A., Enders, C., Arslan, R., Clinton, B., Panko, P., Merkle, E., Chesnut, S., Byrnes, J., Rights, J. D., Longo, Y., Mansolf, M., Ben-Shachar, M. S., Rönkkö, M. (2019). *Sem Tools: Useful Tools for Structural Equation Modeling*. [R Package]. Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>.
- Kahn, J. H., & Scott, N. A. (1997). Predictors of research productivity and science-related career goals among counseling psychology doctoral students. *The Counseling Psychologist*, 25(1), 38-67.
- Karawejczyk, T. C. (2015). Formação gerencial: uma análise da oferta dos programas de pós-graduação lato sensu de Gestão Empresarial do Rio Grande do Sul. *Cadernos EBAPE.BR*, 13(4). <https://doi.org/10.1590/1679-395117900>
- Kniffin, K. M., Narayanan, J., Anseel, F., Antonakis, J., Ashford, S. P., Bakker, A. B., & Vugt, M. V. (2021). COVID-19 and the workplace: Implications, issues, and insights for future research and action. *American Psychologist*, 76(1), 63.
- Kraiger, K., Ford, J. K., & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of applied psychology*, 78(2), 311.
- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Leadership training design, delivery, and implementation: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 102(12), 1686.
- Lamas, K. C. A., Ambiel, R. A. M., & Silva, B. T. A. O. L. (2014). Vivências acadêmicas e empregabilidade de universitários em final de curso. *Temas em Psicologia*, 22(2), 329–340. <https://doi.org/10.9788/tp2014.2-05>
- Laros, Jacob. (2012). O Uso da Análise Fatorial: Algumas Diretrizes para Pesquisadores. In: Pasquali, Luiz. *Análise Fatorial para Pesquisadores* (pp.141-160). LabPAM Saber e Tecnologia. Brasília.
- Lemos, A. H. C. (2004) *Empregabilidade e Adesão à Nova Cultura do Trabalho*. Recuperado de <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2004-grt-1622.pdf>
- Lemos, A. H. C., & Costa, A. M. (2012). Dimensão Simbólica da Empregabilidade: Mercado, Políticas Públicas e Organização Social do Trabalho. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 7(2), 85–103. https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v7i2.13272
- Lima, G. P. V., Pereira, A. L. de F., Guida, N. F. B., Progianti, J. M., Araújo, C. L. F., & Moura, M. A. V. (2015). Expectativas, motivações e percepções das enfermeiras sobre

- a especialização em enfermagem obstétrica na modalidade residência. *Esc. Anna Nery Rev. Enferm*, 19(4).
- Lima, L. C., Amorim, W. A. C., & Fischer, A. L. (2012). Uma agenda de pesquisa: o pós-graduação lato sensu tem efeito sobre a carreira do profissional de Recursos Humanos?. *ReCaPe Revista de Carreira e Pessoas*, 2(3), 66–84. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20503/recape.v2i3.13758>
- Liebermann, S., & Hoffmann, S. (2008). The impact of practical relevance on training transfer: evidence from a service quality training program for German bank clerks. *International Journal of Training and Development*, 12(2), 74-86.
- Loeb, C., Stempel, C., & Isaksson, K. (2016). Social and emotional self-efficacy at work. *Scandinavian journal of psychology*, 57(2), 152-161.
- Loricchio, T. M. B., & Leite, J. R. (2012). Estresse, ansiedade, crenças de autoeficácia e o desempenho dos bacharéis em Direito. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 37-47.
- Dacre Pool, L., & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education and Training*, 49(4), 227-289. <https://doi.org/10.1108/00400910710754435>.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of psychology*, 139(5), 439-457.
- Macías, A. B., & Jáquez, L. F. H. (2015). Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en alumnos de posgrado. *Diálogos educativos*, (30), 21-39.
- Madagamage, G. T., Warnakulasooriya, B. N. F., & Wickramasuriya, H. V. A. (2014). Factors influencing motivation to transfer training: an empirical study of a government sector training program in Sri Lanka. *Tropical Agricultural Research*, 26(1), 12-25.
- Marino, J., Rivero, A. G., Dabos, G. E., Marino, J., Rivero, A. G., & Dabos, G. E. (2019). MBAs and career development: a literature review from the human capital perspective. *Cuadernos de Administración*, 35(64), 110–127. <https://doi.org/10.25100/cdea.v35i64.6392>
- Marôco, J. (2010) Análise de equações estruturais. Lisboa: Report Number.
- Martins, L.B. (2012) Aprendizagem em ações educacionais a distância: fatores influentes no desempenho acadêmico de universitários. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Martins, L. B. (2016). Impacto do treinamento no trabalho: determinantes individuais e contextuais em cursos corporativos a distância. 2016. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Martins, L. B., & Zerbini, T. (2014). Escala de Estratégias de Aprendizagem: evidências de validade em contexto universitário híbrido. *Psico-USF*, 19(2), 317-328. <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019002007>

- Martins, L. B., & Zerbini, T. (2015). Evidências de validade de instrumentos de reações no ensino superior à distância. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(1) 116-134.
- Martins, L. B., Zerbini, T., & Medina, F. J. (2019). Impact of Online Training on Behavioral Transfer and Job Performance in a Large Organization. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 35(1), 27–37. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a4>
- Martins, R. M. M., & Santos, A. A. A. D. (2019). Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: Estudo correlacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23.
- Mathieu, J. E., & Martineau, J. W. (1997). Individual and situational influences on training motivation in JK Ford, (ed.), *Improving Training Effectiveness in Work Organizations*.
- Maurer, T. J., Weiss, E. M., & Barbeite, F. G. (2003). A model of involvement in work-related learning and development activity: The effects of individual, situational, motivational, and age variables. *Journal of applied psychology*, 88(4), 707.
- Ministério da Educação (2018) Resolução RESOLUÇÃO Nº 1, DE 6 DE ABRIL DE 2018. Diretrizes Cursos de Pós-graduação lato sensu. Sistema Federal de Educação Superior. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85591-rces001-18&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192
- Mello, C. G. (2017). Estratégias de aprendizagem em ações educacionais à distância: relação com características da clientela e reações ao curso. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Mello, C. G. D., & Zerbini, T. (2018). Roteiro De Análise De Cursos De Ensino Superior Ofertado A Distância: Adaptação E Validação Por Juízes. *Plures Humanidades*, 19(2).
- Meneses, P. P. M., & Abbad, G. S. (2010). Construção e validação de um instrumento para avaliar autoeficácia em situações de treinamento, desenvolvimento e educação de pessoas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 141-150.
- Meneses, P., & Abbad, G. S. (2012). Medidas de insumo: autoeficácia. In G. Abbad, L. Mourão, P. P. M. Meneses, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade, R. Vilas-Boas (Orgs.), *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: Ferramentas para gestão de pessoas* (pp. 190-197). Porto Alegre: Artmed. Meneses, P., Zerbini, T., & Abbad, G. S. (2011). *Manual de treinamento organizacional*. Artmed.
- Meneses, P. P., Abbad, G. S., Zerbini, T., & Lacerda, E. R. M. (2006). Medidas de características da clientela em avaliação de TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 422-442). Artmed.
- Meneses, P. P. M., Zerbini, T., & Martins, L. B. (2012). Determinantes situacionais e individuais da aprendizagem em ensino a distância: desenvolvimento de escala. *Psico*, 43(2).
- Meneses, P., Zerbini, T., & Abbad, G. (2009). *Manual de treinamento organizacional*. Artmed Editora.

- Moraes, R. B. N. (2016). Estilos de Aprendizagem em ações educacionais ofertadas a distância: evidências de validade, validade convergente e análise conceitual. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Moraes, R. B. N. (2017). Formação e qualificação profissional: avaliação e efetividade de ações educacionais à distância. Proforma da Tese apresentada para o Exame de Qualificação, Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo (no prelo).
- Moraes, V. V. D., & Borges-Andrade, J. E. (2010). Aprendizagem relacionada ao trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 10(2), 112-128.
- Morosini, M. C. (2001). Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 5, 89-102.
- Mourão, L. (2009). Oportunidades de qualificação profissional no Brasil: reflexões a partir de um panorama quantitativo. *Revista de Administração Contemporânea*, 13, 136-153.
- Mourão, L., Abbad, G. S. & Zerbini, T. (2014) Avaliação da efetividade e dos preditores de um treinamento a distância em uma instituição bancária de grande porte. *Revista Administração*, 49(3), p.534-548.
- Mourão, L., & Marins, J. (2010). Quem está motivado para aprender nos cursos oferecidos pelas empresas?. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 20, 187-196. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200006>.
- Mourão, L., & Puente-Palacios, K. E. (2006). Formação profissional. In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 41-64). Porto Alegre: Artmed.
- Mowday, R. T., & Sutton, R. I. (1993). Organizational behavior: Linking individuals and groups to organizational contexts. *Annual review of psychology*, 44(1), 195-229.
- Neves, C. E. B. (2017). Reforma e Desafios da Educação Superior: O Processo de Bolonha dez anos depois. *Sociologia & Antropologia*, 1(1), 181-207. <https://doi.org/10.1590/2238-38752011v118>.
- Neves, M. C. R., Gonçalves, M. F., & Lima, J. E. (2015). Mundos distintos e realidades semelhantes: empregabilidade dos jovens no Nordeste e Sudeste brasileiros. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 32(2), 335-356. <https://doi.org/10.1590/S0102-30982015000000019>.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar.
- Nijman, D. J. J., Nijhof, W. J., Wognum, A. A. M., & Veldkamp, B. P. (2006). Exploring differential effects of supervisor support on transfer of training. *Journal of European industrial training*, 30(7), 529-549.

- Nikandrou, I., Brinia, V., & Bereri, E. (2009). Trainee perceptions of training transfer: an empirical analysis. *Journal of European Industrial Training*, 33(3), 255-270.
- Nobre, L. N., & Freitas, R. R. (2017). A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. *Brazilian Journal of Production Engineering-BJPE*, 3(2), 26-39.
- Noe, R. A., Clarke, A. D., & Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1(1), 245-275.
- Nunes, M. F. O. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de autoeficácia: uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 29-42.
- O'Connell, P. J. & Byrne, D. (2012) The Determinants and Effects of Training at Work: Bringing the Workplace Back In. *European Sociological Review*, 28(3). 283–300. <https://doi.org/10.1093/esr/jcq063>.
- Olsen, W. (2015). *Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social*. Penso Editora.
- Oliveira, A. K. C., Matsukura, T. S. & Fontaine, A. M. G. V. (2017). Autoconceito e Autoeficácia em Crianças com Deficiência Física: Revisão Sistemática da Literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(1), 145-160.
- OIT (2022, 01 Fevereiro) OIT: Após dois anos de pandemia, a recuperação do emprego tem sido insuficiente na América Latina e no Caribe. https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_836203/lang-pt/index.htm#:~:text=A%20taxa%20m%C3%A9dia%20de%20desocupa%C3%A7%C3%A3o,de%20dois%20anos%20da%20pandemia.
- Paixão, R. B., Bruni, A. L., Becker, J. L. & Tenório, R. M. (2014) Avaliação de Mestrados Profissionais: Construção e Análise de Indicadores à Luz da Multidimensionalidade. Ensaio: avaliação políticas públicas Educação. 22(83), 505-532.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 97, 114.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs. *New Frontiers for Self-Research*, March H. Craven R, McInerney D (eds.). Greenwich, CT: IAP.
- Pantoja, M. J., Lima, S. M. V., & Borges-Andrade, J. E. (2001). Avaliação de impacto de treinamento na área de reabilitação: preditores individuais e situacionais. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, 36(2).
- Pantoja, M. J., & Freitas, I. A. (2005). Suporte à aprendizagem contínua: construção e aprimoramento de medida para pesquisa e intervenção na área de aprendizagem no trabalho. *Anais do 29 Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração–EnANPAD*.
- Park, Y., Lim, D. H., & Chang, J. (2017). Trainee versus supervisor assessment of training transfer: mediational analysis of transfer variables. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 55(2), 192-212.

- Pasquali, L. (2005). Análise fatorial para pesquisadores. Petrópolis: Vozes.
- Pasquali, L. (2010). Instrumentação Psicológica: Fundamentos E Práticas. Porto Alegre: 2010.
- Patrick, J., Smy, V., Tombs, M., & Shelton, K. (2012). Being in one's chosen job determines pre-training attitudes and training outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85(2), 245-257.
- Peixoto, A. D. L. A., Janissek, J., & Aguiar, C. V. N. (2015). Autopercepção de Empregabilidade In K. Puente-Palacios & A. D. L. A. Peixoto, Ferramentas de Diagnóstico para Organizações e Trabalho: Um Olhar a partir da Psicologia (pp. 175-186). Porto Alegre: Artmed.
- Pilati, R. (2006). História e importância de TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 159 -176). Porto Alegre: Artmed.
- Pilati, R., & Borges-Andrade, J. E. (2012). Training Effectiveness: Transfer Strategies, Perception of Support and Worker Commitment as Predictors. *Revista De Psicologia Del Trabajo Y De Las Organizaciones*, 28(1), 25-35.
- Pineda, P. (2010) "Evaluation of training in organisations: a proposal for an integrated model", *Journal of European Industrial Training*, 34(7), 673-693.
- Praslova, L. (2010). Adaptation of Kirkpatrick's four level model of training criteria to assessment of learning outcomes and program evaluation in higher education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(3), 215-225.
- Poell, R. F., Krogt, F. J., Vermulst, A. A., Harris, R. and Simons, M. (2006). Roles of informal workplace trainers in different organizational contexts: Empirical evidence from Australian companies. *Human Resource Development Quarterly*, 17, 175-198.
- Polydoro, S. A. J., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278.
- Quinones, M. A. (1995). Pre-training context effects: Training assignment as feedback. *Journal of applied psychology*, 80(2), 226.
- Ramayah, T., Ahmad, N. H., & Hong, T. S. (2012). An assessment of e-training effectiveness in multinational companies in Malaysia. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(2), 125.
- Ribeiro, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, 11.
- Reio, T. G., Rocco, T. S., Smith, D. H. and Chang, E. (2017), A Critique of Kirkpatrick's Evaluation Model. *New Horizons in Adult Education and Human Resource*
- Rivero, A., Davos, G. E., Marino, J., & Rodríguez, M. C. (2017). Impacto de la educación formal de postgrado en Management: análisis de las transiciones de carrera de los graduados de un Master of Business Administration. *Innovar*, 27(63).

<https://doi.org/10.15446/innovar.v26n63.60672>

- Robles Mori, H. (2020). Autoeficácia acadêmica e aprendizagem auto-regulada em um grupo de alunos de uma Universidade de Lima. *Revista de Investigacion Psicologica*, (24), 37-52.
- Rodrigues, J. (2013). Da teoria do capital humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do capital e a educação brasileira. *Trabalho & Educação*, 2, 215–230. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8742>
- Rodrigues, R. M., Pimentel, C. E., & Ribeiro, M. G. C. (2017). Construção e validação da escala unifatorial de autoeficácia acadêmica. *Psicologia da Educação*, (44).
- Rosa, S. D., & Lopes, R. E. (2016). Tecendo os fios entre educação e saúde: avaliação do Programa da Residência Multiprofissional em Saúde. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 21(2), 637–660. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200016>
- Rowbotham, M., & Schmitz, G. S. (2013). Development and validation of a student self-efficacy scale. *Journal of Nursing & Care*, 2(1), 1-6.
- R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2022-01-01).
- Rosseel, Y. (2019). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36.
- Saks, A. M. & Ashforth, E. B. (1999). Effects of Individual Differences and Job Search Behaviors on the Employment Status of Recent University Graduates, *Journal of Vocational Behavior*, (54) 2, 335-349. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1665>.
- Sabino, F. P. (2016). Qualificação de funcionários de bibliotecas públicas do estado de São Paulo: Avaliação da transferência de treinamento. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Salas, E. & Cannon-Bowers, J. (2001). The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2) 74-101.
- Salas, E., Kozlowski, S. W. J., & Chen, G. (2017). A century of progress in industrial and organizational psychology: Discoveries and the next century. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 589.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2013). Metodologia de pesquisa. 5. ed.–reimpr.

- Santos, J. R. V. S., & Mourão, L. (2011). Impacto do treinamento como variável preditora da satisfação com o trabalho. *Revista de Administração*, 46(3), 305-318.
- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Teixeira, M. A. P., & Bardagi, M. P. (2010). Avaliação da integração do aluno ao ensino superior no contexto brasileiro. *Perspectivas em avaliação psicológica*, 165-188.
- Saviani, D. (2010). O Dilema Produtividade-Qualidade Na Pós-Graduação. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 17(18). <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.723>
- Saviani, D. (2018). O Dilema Produtividade-Qualidade Na Pós-Graduação. Nuances: estudos sobre Educação, 17(18). <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.723>
- SBPOT (2020). Competências para a atuação em psicologia organizacional e do trabalho: um referencial para a formação e qualificação profissional no Brasil [recurso eletrônico] / Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho – SBPOT. – Brasília: UniCEUB. <https://www.sbpot.org.br/site2021/wp-content/uploads/2021/06/e-book-competencias-para-a-atuacao-em-pot.pdf>
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (2004). Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers. *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*, 18(1), 229-236.
- Schwoerer, C. E., May, D. R., Hollensbe, E. C., & Mencl, J. (2005). General and specific self-efficacy in the context of a training intervention to enhance performance expectancy. *Human resource development quarterly*, 16(1), 111-129.
- Schultz, T. (1992). *The role of education and human capital in economic development: An empirical assessment* (No. 2282-2019-4159).
- Silva, N. D. S. O., & Mourão, L. (2015). A influência dos estilos de liderança sobre os resultados de treinamento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(1), 260-283.
- Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior (SEMESP). *Mapa do Ensino Superior 2016*. São Paulo, SP: 2016. http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf.
- Siqueira, M., M., M. (2008). Construção e validação da escala de percepção de suporte social. *Psicologia em estudo*, 13(2).
- Sitzmann, T., Brown, K. G., Casper, W. J., Ely, K., & Zimmerman, R. D. (2008). A review and meta-analysis of the nomological network of trainee reactions. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 280.
- Soares, A. B., Seabra, A. M. R. & Gomes, G. (2014). Inteligência, autoeficácia e habilidades sociais em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15 (1), 85-94.
- Sonnentag, S., Niessen, C. & Ohly, S. (2004) Learning at Work: Training and Development. *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (19). <https://doi.org/10.1002/0470013311.ch8>.

- Sookhai, F., & Budworth, M. H. (2010). The trainee in context: Examining the relationship between self-efficacy and transfer climate for transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 21(3), 257-272.
- Sousa, A. A. D. (2018). Preditores da aprendizagem e instrumentos de transferência de treinamento: um estudo com profissionais da saúde pública. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Sousa, H., Bardagi, M. P., Nunes, C. H. S. S. (2013). Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. *Avaliação Psicológica*, 12(2), 253-261.
- Souza, A. C. B. (2018). Influência de Características Sociodemográficas e Variáveis do Contexto na Autoeficácia de estudantes em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Proforma da Dissertação apresentada para o Exame de Qualificação, Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo (no prelo).
- Souza, A. C. B. (2019). Influência de Características Sociodemográficas e Variáveis do Contexto na Autoeficácia de estudantes em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Proforma da Dissertação apresentada para o Exame de Qualificação, Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo (no prelo).
- Souza, A. C. B., Andrade, R. B. N. M, Lacerda, C. S. Silva, F. H. M., & Zerbini, T. (no prelo). Teaching Self-Efficacy and Access to Resources in Emergency Remote Education: Psychometric Scales. (no prelo). *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*.
- Souza, A.C.B. & Zerbini, T. (2022). Quality of Graduate *Specialization Courses*: Two Decades of Production. *Revista Psicologia desde el Caribe*, 39 (3). <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/14387>
- Suarta, I. M., Suwintana, I. K., Sudhana, I. F. P., & Hariyanti, N. K. D. (2017). Employability skills required by the 21st century workplace: A literature review of labor market demand. In *International Conference on Technology and Vocational Teachers (ICTVT 2017)* p. 337-342. <https://doi.org/10.2991/ictvt-17.2017.58>.
- Switzer, K. C., Nagy, M. S., & Mullins, M. E. (2005). The influence of training reputation, managerial support, and self-efficacy on pre-training motivation and perceived training transfer. *Applied HRM Research*, 10(1), 21-34.
- Schwoerer, C. E., May, D. R., Hollensbe, E. C., & Mencl, J. (2005). General and specific self-efficacy in the context of a training intervention to enhance performance expectancy. *Human resource development quarterly*, 16(1), 111-129.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tai, W. T. (2006). Effects of training framing, general self-efficacy and training motivation on trainees' training effectiveness. *Personnel Review*, 35(1), 51-65.

- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Tarka, P. (2018). An overview of structural equation modeling: Its beginnings, historical development, usefulness and controversies in the social sciences. *Quality and Quantity*, 52(1), 313-354.
- Tavares, M. de F. L., da Rocha, R. M., Bittar, C. M. L., Petersen, C. B., & de Andrade, M. (2016). A promoção da saúde no ensino profissional: Desafios na Saúde e a necessidade de alcançar outros setores. *Ciencia e Saude Coletiva*, 21(6). <https://doi.org/10.1590/1413-81232015216.07622016>.
- Teixeira, M. A. P., Silva, B. M. B., & Bardagi, M. P. (2007). Produção científica em orientação profissional: uma análise da Revista Brasileira de Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(2), 25-40.
- The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Tracey, J. B., Hinkin, T. R., Tannenbaum, S., & Mathieu, J. E. (2001). The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human resource development quarterly*, 12(1), 5-23.
- Torres, L. (2017). *A mercantilização da pós-graduação lato sensu no Brasil*. Appris Editora e Livraria Eireli-ME.
- Tziner, A. & Falbe, C.M. (1993). Training-related Variables, Gender and Training Outcomes: A Field Investigation. *Internacional. Journal of Psychology*, 28 (2), 203-221.
- Tziner, A., Fisher, M., Senior, T., & Wiesberg, J. (2007). Effects of Trainee Characteristics on Training Effectiveness. *Internacional Journal of Selection and Assessment*, 15(2), 167-174.
- Umekawa, E. E. R. (2014). Preditores de fatores relacionados à evasão e à persistência discente em ações educacionais a distância. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Umekawa, E. E. R., & Zerbini, T. (2015). Evasão e persistência em ações educacionais à distância: análise do perfil discente. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 15(2), 188-200.
- Valentini, F. & Damásio, B. F (2016). Variância Média Extraída e Confiabilidade Composta: Indicadores de Precisão. *Psicologia.: Teoria. e Pesquisa*. 32 (2). <https://doi.org/10.1590/0102-3772e322225>
- Vancouver, J. B., & Kendall, L. N. (2006). When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning context. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1146.
- Vargas & Abbad (2006) Vargas, M. R. M., & Abbad, G. D. S. (2006). Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação–TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad,

- L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 137-175). Artmed.
- Vargas, R., Sánchez-Queija, M. I., Rothwell, A., & Parra, Á. (2018a). Self-perceived employability in Spain. *Education + Training*, 60(3), 226–237. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2017-0037>
- Vasconcelos, E. F., Zanelli, J. C., Renteria, E., & Costa, M. L. (2018b). O declínio organizacional e a ameaça de desemprego ao trabalhador. *Interações*, 19(2), 359–371. <https://doi.org/10.20435/inter.v19i2.1633>.
- Vasconcelos, N., Barbosa Pereira Queiroz, F., Queiroz, J., Fernandes, P., & Pires de Andrade, D. (2012). Análise Comparativa da Avaliação no Ensino Superior: Uma Visão do Processo de Bolonha e do Sistema de Avaliação Americano. *HOLOS*, 3, 143-158. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2012.755>.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D., & Kavanagh, M. J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 11(4), 282-294.
- Véras, E., B., S. (2013). Características individuais e as crenças sobre o sistema de treinamento: um estudo de caso no Ministério da Educação. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília.
- Wachelke, J., Natividade, J., de Andrade, A., Wolter, R., & Camargo, B. (2014). Caracterização e avaliação de um procedimento de coleta de dados online (CORP). *Avaliação Psicológica*, 13(1), 143-146.
- Warr, P., & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British journal of Psychology*, 91(3), 311-333.
- Wen, M. L. Y., & Lin, D. Y. C. (2014). Trainees' characteristics in training transfer: The relationship among self-efficacy, motivation to learn, motivation to transfer and training transfer. *International Journal of Human Resource Studies*, 4(1), 114.
- Wielewicki, H. G., & Oliveira, M. R. (2010). Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(67), 215–234. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362010000200003>.
- Wilson, K. & Narayan, A. (2016). Relationships among individual task self-efficacy, self-regulated learning strategy use and academic performance in a computer-supported collaborative learning environment. *Educational Psychology*. 36(2), 236-253.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14(3), 361-384.
- Yassen, Z., & Khanfar, M. (2009). Sales training effectiveness: manager's perceptions in the United Arab Emirates organizations. *The Business Review*, 13(2), 120-128.
- Niu, Y., Hunter-Johnson, Y., Xu, X., & Liu, T. (2019). Self-perceived employability and subjective career success: Graduates of a workforce education and development

program. *The Journal of Continuing Higher Education*, 67(2-3), 55-71. doi: [10.1080/07377363.2019.1660843](https://doi.org/10.1080/07377363.2019.1660843).

Yusoff, Y. M. (2012). Self-efficacy, perceived social support, and psychological adjustment in international undergraduate students in a public higher education institution in Malaysia. *Journal of Studies in International Education*, 16(4), 353-371.

Xia, Y., Yang, Y. (2019) RMSEA, CFI, and TLI in structural equation modeling with ordered categorical data: The story they tell depends on the estimation methods. *Behav Res* 51, 409–428. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1055-2>

Zhao, X., & Namasivayam, K. (2009). Posttraining self-efficacy, job involvement, and training effectiveness in the hospitality industry. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 8(2), 137-152.

Zanelli, J. C., Borges-Andrade, J. E., & Bastos, A. V. B. (2014). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. Artmed.

Zerbini, T. (2007). *Avaliação da Transferência de Treinamento em Curso a Distância*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

Zerbini, T., & Abbad, G. (2010a). Qualificação profissional a distância: avaliação da transferência de treinamento. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 2010, (20) 47. pp. 313-323. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000300004>.

Zerbini, T., & Abbad, G. (2010b). Reações em cursos à distância: revisão da literatura. *Psico*, 41(2), 192-200. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/5354/5313>.

Zerbini, T., & Abbad, G. (2010c). Transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho: análise crítica da literatura. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 10(2), 97-111. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572010000200008&lng=pt&tlng=p.

Zerbini, T., Abbad, G., Mourão, L., Martins, L. B. (2015). Estratégias de Aprendizagem em Curso Corporativo a Distância: como Estudamos Trabalhadores?. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 35(4), 1024-1041.

Zerbini, T., Sticca, M. G., Coelho Jr., F. A., Martins, L. B., Marcon, S. R. A. & Macêdo, K. B. (no prelo). Gestão do teletrabalho e ensino remoto: ações de aprendizagem formal e informal como ferramentas de intervenção. In M. N. de Carvalho-Freitas (Org.), *Perspectivas teórico-práticas da Psicologia Organizacional e do Trabalho*. São Paulo: Vetor Editora.

Zerbini, T. & Zerbini, T. (2020). Home Office: O Papel da Ciência, Orientações Médicas e Cuidados com o Ambiente. In: Queiroga, Fabiana. Orientações para o home office durante a pandemia da COVID-19 [recurso eletrônico] / Fabiana Queiroga. – Porto Alegre: Artmed, 2020.

Zulauf, M. (2006). Ensino superior e desenvolvimento de habilidades para a empregabilidade: explorando a visão dos estudantes. *Sociologias*, 126-155.

APÊNDICES

Apêndice A – Caracterização dos Participantes da Amostra.

Variável	F	%	Variável	F	%
Sexo			Instituição de Ensino		
Feminino	304	63,3	Pública	96	20,0
Masculino	176	36,7	Privada	384	80,0
Estado Civil			Área Cursada		
Solteiro	228	47,5	Ciências Humanas	194	40,4
Casado	176	36,7	Ciênc. Sociais Aplicadas	66	13,8
União Estável	45	9,4	Ciênc. Exatas e da Terra	64	13,3
Divorciado	27	5,6	Engenharias	59	12,3
Viúvo	04	0,8	Ciências da Saúde	51	10,6
Filhos			Linguíst., Letras Artes	27	5,6
Não tenho filhos	297	61,9	Ciências Biológicas	14	2,9
Um filho	89	18,5	Ciências Agrárias	05	1,0
Dois filhos	81	16,9	Tem mais de uma graduação		
Três filhos	13	2,7	Sim	266	55,4
Estado			Não	214	44,6
Sudeste	307	64,0	Mais de uma PGLS		
Sul	94	19,6	Sim	169	35,2
Centro-Oeste	13	2,7	Não	311	64,8
Norte/Nordeste	51	10,6	Tipo de PGLS		
Distrito Federal	15	3,1	Especialização	254	52,9
Renda Familiar			MBA	214	44,6
Até 4salários-mínimos	148	30,8	Aprimoramento	12	2,5
De 4 a 8 salários-mínimos	164	34,2	Situação PGLS		
De 8 a 20 salários-mínimos	137	28,5	Em andamento	215	44,8
Acima de 20 salários-mínimos	31	6,5	Concluído	265	55,2
Categoria de Trabalho			Carga Horaria de Trabalho		
Celetista (CLT)	271	56,5	Menos que 20 horas	37	7,7
Teletrabalho	02	0,4	20 horas	25	5,2
Teletrabalho Compulsório	50	10,4	30 horas	45	9,4
Contrato Intermitente	13	2,7	40 horas	164	34,2
Autônomo	77	16,0	44 horas	148	30,8
Empreendedor (a)	20	4,2	Nenhuma das alternativas	61	12,7
Estagiário (a)	03	0,6	Principal fonte de renda		
Não se aplica	28	5,8	Sim	234	48,8
Servidor Público	16	3,3	Não	246	51,2
Idade			Tempo de formação		
22 a 32	220	45,8	Até 5 anos	105	21,9
33 a 43	165	34,4	De 5 a 10 anos	194	40,4
44 a 54	72	15,0	Acima de 10 anos	181	37,7
Acima de 55	23	4,8	Modalidade do curso		
Mínima	22		Presencial	180	37,5
Máxima	70		Ensino Remoto Emergencial	150	31,3
Média	35,75		EaD/ <i>On-line</i>	150	31,3
Desvio-padrão	9,461				
Moda	26				

Nota. F=Freqüência absoluta; %=Porcentagem. N: 480

Apêndice B – Escala de Suporte à Aprendizagem em Contexto Universitário (ESA).

ESCALA DE SUPORTE À APRENDIZAGEM				
<p>Prezado(a) participante,</p> <p>Este questionário visa avaliar apenas aspectos específicos do seu ambiente educacional relacionado à aplicação de novas habilidades adquiridas por meio de cursos de pós-graduação e outros meios informais de aprendizagem. Sua resposta deve exprimir o que você pensa sobre cada afirmativa que lhe será apresentada. Não existe resposta certa ou errada. Por favor, procure não deixar questões em branco.</p> <p>Refleta sobre o cotidiano do seu estudo e situações que envolvam você, seus colegas, seus professores e a instituição de ensino.</p> <p>A escala de resposta que você deve utilizar varia de 1 (<u>nunca</u> ocorre que está descrito na afirmativa) a 05 (<u>sempre</u> ocorre o que está descrito na afirmativa). Leia atentamente cada item apresentado e escolha apenas uma opção para cada item.</p> <p>Por favor, seja sincero ao dar suas respostas. O sigilo das suas respostas está garantido.</p> <p style="text-align: center;">Obrigado, desde já, pela sua importante participação neste levantamento de opinião!</p>				
1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Na instituição de ensino onde eu estudo...				
01.cada aluno é incentivado a expor o que pensa				
02.destina-se tempo para a busca de novas formas de aprendizagem.				
03.novas ideias são valorizadas.				
04.há autonomia para questionar a forma em que o curso é oferecido.				
05.Compartilha informações sobre novos conhecimentos e habilidades				
06.há favorecimento de autonomia para organização das atividades de aprendizagem no curso.				
07.há incentivo na busca de novas aprendizagens.				
08.há oferecimento de atividades que facilitem a aplicação de novos conhecimentos e habilidades.				
09.as tentativas de aplicação de novos conhecimentos e habilidades são elogiadas.				
Os meus professores do curso...				
10.estabelecem objetivos de estudo que me encorajam a aplicar novos conhecimentos e habilidades				
11.valorizam minhas sugestões de mudança no curso				
12.assumem comigo os riscos de tentar novas formas de realizar a aprendizagem no curso.				
13.consideram minhas ideias quando diferem das deles.				
14.me estimulam a enfrentar os desafios no ambiente educacional.				
15.me elogiam quando aplico novos conhecimentos e habilidades.				

16.removem dificuldades e obstáculos à aplicação de novos conhecimentos e habilidades no ambiente educacional.	
17.me dão liberdade para que eu decida sobre como desenvolver minhas atividades.	
18.estão disponíveis para tirar minhas dúvidas sobre a aplicação de conhecimentos e habilidades aprendidos.	
19.estimulam o uso de meus novos conhecimentos e habilidades no ambiente educacional.	
20.estabelecem objetivos de aprendizagem que me encorajam a aplicar novos conhecimentos e habilidades.	
Os meus colegas de curso...	
21.me orientam quando tenho dificuldade para aplicar novos conhecimentos e habilidades.	
22.me elogiam quando aplico novos conhecimentos e habilidades.	
23.me incentivam quando proponho novas ideias para execução das atividades do curso.	
24.me trazem informações de como estão aplicando os conteúdos do curso.	

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Apêndice C – Escala de Autoeficácia para Cursos de Especialização (AECE).

ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO				
<p>Prezado(a) Participante, As afirmativas que seguem foram elaboradas para que você indique o quanto você se julga capaz em realizar as atividades relacionadas ao seu curso de pós-graduação. Para responder a cada item escolha o ponto da escala (1,2,3,4 ou 5) que melhor expressa sua opinião sobre o que VOCÊ ACREDITA QUE PODE SER REALIZADO COM FREQUÊNCIA, não o que você acredita que pode ser realizado ocasionalmente. Siga o modelo abaixo:</p> <p style="text-align: center;">“SOU... (cinco opções de respostas em alternativas) DE... (descrição do item)”</p> <p>Exemplo: “SOU totalmente capaz DE concluir as atividades acadêmicas” ou “SOU pouco capaz DE participar de trabalhos em grupo”.</p> <p>Por favor, não deixe itens em branco. Não há respostas certas ou erradas, o importante é que você seja sincero!</p>				
1 Incapaz	2 Pouco capaz	3 Moderadamente capaz	4 Capaz	5 Totalmente capaz
Sou capaz de....				
1. de aplicar os conteúdos do curso no ambiente de trabalho				
2. de concluir as atividades acadêmicas				
3. de concluir uma atividade mesmo quando encontro dificuldades				
4. de demonstrar segurança diante de situações novas trazidas por atividades do curso.				
5. de manter uma rede de relacionamentos que propicie oportunidades de trabalho.				
6. de aplicar o conteúdo aprendido nas avaliações de aprendizagem (testes e provas) durante o curso				
7. de estruturar minhas atividades cotidianas, a fim de ter tempo para dedicar-me ao estudo dos conteúdos oferecidos				
8. de aplicar o conteúdo aprendido nas avaliações de aprendizagem (testes e provas) durante o curso.				
9. de entregar as atividades acadêmicas no prazo estabelecido				
10. de contribuir com os colegas na produção de trabalhos em grupo.				
11. entregar as atividades que me proponho a fazer				
12. de manter-me atualizado sobre temas relacionados à minha área de atuação profissional				
13. de aumentar minha rentabilidade financeira a partir da conclusão do curso.				

Apêndice D – Escala de Autopercepção de Empregabilidade (EAE)

ESCALA DE AUTOPERCEPÇÃO DE EMPREGABILIDADE									
<p>Caro participante,</p> <p>Neste questionário você encontra uma série de afirmações sobre a sua posição em relação ao mercado de trabalho. Avalie e escolha o ponto da escala (1, 2, 3, 4 ou 5) que melhor expressa sua opinião e seu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações apresentadas.</p> <p>Não existe resposta certa ou errada.</p> <p>Por favor, procure não deixar questões em branco.</p>									
1. Discordo totalmente	2. Discordo muito	3. Nem concordo, nem discordo	4. Concordo muito	5. Concordo Totalmente					
Itens					1	2	3	4	5
1. Sinto-me capaz de vencer os obstáculos necessários para entrar em uma organização.									
2. Caso saísse dessa empresa, eu não teria dificuldade de conseguir outro emprego.									
3. Sinto que possuo conhecimentos e habilidades importantes para o mercado de trabalho.									
4. Acredito que minha experiência profissional me garante vantagem na hora de concorrer a uma vaga de emprego.									
5. Considero que sou capaz de aprender novas habilidades para conseguir um trabalho.									
6. Acredito que outra empresa tem interesse em me contratar.									
7. Mesmo diante das atuais dificuldades de inclusão no mercado de trabalho não me sinto ameaçado.									
8. A competição do mercado não me aflige.									
9. Sinto-me ameaçado de perder esse emprego.									
10. A minha competência faz com que eu não precise me preocupar em perder o emprego.									

Apêndice E – Perfil Sociodemográfico

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO	
As informações abaixo prestadas serão <u>confidenciais</u> , tratadas de forma agrupada e em conjunto com outros dados obtidos junto aos participantes. Por favor, não deixe de responder nenhum item do questionário.	
Sexo	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
Idade	
Estado civil	<input type="checkbox"/> solteiro <input type="checkbox"/> casado <input type="checkbox"/> divorciado <input type="checkbox"/> viúvo <input type="checkbox"/> união estável Outros
Número de Filhos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 ou mais
Profissão	
Qual destas afirmativas é verdadeira para você:	Não estou empregado no momento. Não estou empregado no momento, mas já tive emprego (s) anteriormente. Estou empregado (a) no momento e já tive empregos anteriores. Estou empregado (a) no momento e este é o meu primeiro emprego. Outros
Qual a sua categoria de trabalho:	Celetista (CLT) Home Office / Teletrabalho (antes da Pandemia do COVID-19) Home Office / Teletrabalho Compulsório (após a Pandemia do COVID-19) Contrato Intermitente Autônomo Empreendedor (a) Estagiário (a) Trainee Outros
Cargo atual	
Renda (salários-mínimos)	<input type="checkbox"/> Até 2 <input type="checkbox"/> de 2 a 4 <input type="checkbox"/> de 4 a 6 <input type="checkbox"/> de 6 a 08 <input type="checkbox"/> de 8 a 10 <input type="checkbox"/> de 10 a 20 <input type="checkbox"/> Acima de 20

Estado em que se encontra	<input type="checkbox"/> Foram listados 27 Estados + Distrito Federal
Reside e trabalha na mesma cidade?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Ainda sobre a sua localização	<input type="checkbox"/> Estudo e trabalho na mesma cidade. <input type="checkbox"/> Preciso viajar para estudar.
Carga horária de trabalho	<input type="checkbox"/> Menos que 20h <input type="checkbox"/> 40 horas <input type="checkbox"/> 20 horas <input type="checkbox"/> 44 horas <input type="checkbox"/> 30 horas
Em qual Área do Conhecimento você se graduou?	<input type="checkbox"/> Ciências Exatas e da Terra <input type="checkbox"/> Ciências Biológicas <input type="checkbox"/> Engenharias <input type="checkbox"/> Ciências da Saúde <input type="checkbox"/> Ciências Agrárias <input type="checkbox"/> Ciências Sociais Aplicadas <input type="checkbox"/> Ciências Humanas <input type="checkbox"/> Linguística, Letras e Artes
Sou graduado em:	
Em que no você terminou sua graduação.	
Possui mais de uma graduação?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Quanto ao curso de Pós-Graduação	
Seu curso de pós-graduação se caracteriza como:	Aprimoramento (180 horas) Especialização (360 horas) MBA (360 – 400 horas)
Meu curso de pós-graduação está...	<input type="checkbox"/> Em andamento <input type="checkbox"/> Concluído
Curso que esta ou estava matriculado	
Sua pós-graduação é em Instituição	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada
Em qual instituição você estuda ou estudou?	
Como é ou foi realizada a avaliação final do seu curso?	Monografia TCC Artigo
O curso ao qual pertence é....	<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> À distância (EAD) <input type="checkbox"/> ERE
Seu principal objetivo em concluir um curso de pós-graduação é:	Obter um emprego. Manutenção do emprego atual. Conseguir outro emprego. Outros
O que o curso de pós-graduação	Desenvolvimento pessoal

significa para você:	Crescimento na carreira Redirecionamento de carreira Oportunidade crescimento financeiro Outros
Concluiu mais de uma PGLS?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Além deste curso de PGLS, qual outro curso de Pós-graduação você fez?	<input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Aprimoramento <input type="checkbox"/> Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> (Mestrado) <input type="checkbox"/> Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> (Doutorado) <input type="checkbox"/> Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> (Mestrado Profissional) <input type="checkbox"/> Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> (Doutorado Profissional) <input type="checkbox"/> MBA <input type="checkbox"/> Outro

Fonte: elaborado a partir do estudo de Souza (2018).

Muito obrigada!

Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado participante:

Eu, Andresa Cristina Brascero de Souza, convido-o a participar voluntariamente na pesquisa intitulada *Autopercepção da Empregabilidade por Estudantes de Pós-Graduação Lato Sensu: Variáveis Individuais e do Contexto mediada pela Autoeficácia*. A pesquisa faz parte do meu projeto de doutorado do curso de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP).

O presente estudo tem como objetivo analisar o perfil da clientela de ações educacionais e sua percepção quanto ao Suporte à Aprendizagem nos cursos de pós-graduação em Instituições de Ensino Superior. Para tal, preciso de sua colaboração para obtenção das informações necessárias. A coleta de dados será realizada por um profissional da psicologia habilitado para aplicação dos questionários, sendo respeitados os aspectos éticos envolvidos. Você levará cerca de quinze minutos para responder os questionários.

Como forma de sigilo, seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, garantindo o seu anonimato. Além disso, outras informações são relevantes, a saber: não lhe será cobrado nada, não haverá gastos, nem riscos na sua participação neste estudo, caso haja eventuais despesas você será ressarcido, e os benefícios não serão imediatos à sua participação. Os resultados obtidos contribuirão com os estudos sobre identificação de estratégias de aprendizagem, vislumbrando o aprimoramento de ações educacionais mais adequadas às maneiras como alunos e recebem e processam informações.

Registro mais uma vez que sua participação é voluntária e que você poderá se recusar a participar da pesquisa, retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação a qualquer momento.

Muito obrigada pela sua atenção e colaboração. Coloco-me à disposição para maiores informações pelo telefone (16) 98159-1616 ou pelo e-mail andreasouza@usp.br. Em caso de dúvidas e outros esclarecimentos sobre a pesquisa você também poderá entrar em contato com a Prof.^a. Dr.^a. Thaís Zerbini, responsável pela orientação deste projeto no telefone (16) 3315-4687 ou pelo e-mail thaiszerbini@ffclrp.usp.br., e para eventuais dúvidas sobre as questões éticas do projeto poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, locado à Avenida Bandeirante, 3900 – Bloco 01 – Prédio da Administração – Sala 07 – 14.040-901 – Ribeirão Preto/SP – Brasil, telefone (16) 3315-4811, atendimento de 2^a a 6^a das 13h30 às 17h30 ou pelo e-mail coetp@ffclrp.usp.br. Desde já, agradecemos sua participação

Thaís Zerbini
Orientadora – Docente do Departamento
de Psicologia da FFCLRP-USP

Andresa Cristina Brascero de Souza
Doutoranda e Pesquisadora Principal

Consentimento

A partir das informações recebidas, declaro que fui informado sobre os objetivos da pesquisa, sua relevância e a importância da minha colaboração, sabendo que não serei remunerado por isso e que posso solicitar o cancelamento da minha participação a qualquer momento, eu concordo em participar desta pesquisa.

- Aceito participar como voluntário desta pesquisa
- Não aceito participar como voluntário e não quero que meus dados sejam utilizados

Andresa Cristina Brascero de Souza (CRP 06/127043) Psicóloga e Doutoranda no Departamento de Psicologia da FFCLRP – USP. E-mail: andreasouza@usp.br.

ANEXOS

Anexo A – Resultados de Pesquisas – Suporte à Aprendizagem

Revisão de Literatura de pesquisas nacionais e internacionais sobre “Suporte à Aprendizagem”.

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Coelho Júnior (2004) Brasil	Construção e validação instrumento de medida de Suporte à Aprendizagem.	2694 funcionários de uma instituição bancária.	Escala Suporte à Aprendizagem	Análise Fatorial Exploratória e Confirmatória.	•Estrutura unifatorial, 33 itens, $\alpha=0,97$, variância explicada 47,15%.
Pantoja (2004) Brasil	Investigar o relacionamento entre estratégias de aprendizagem, características da organização e percepções de Suporte à Aprendizagem contínua.	906 colaboradores de 16 categorias distintas em segmentos organizacionais	Aplicação de questionário	Testar 5 modelos multiníveis para verificar o efeito específico das variáveis preditores nas estratégias de aprendizagem no local de trabalho.	•Correlações entre as variáveis sociodemográficas (idade, gênero, anos de estudo, categoria profissional) e a utilização de estratégias de aprendizagem no trabalho; Suporte à Aprendizagem está associada positivamente a estratégias de aprendizagem
Coelho Júnior et al. (2005)	Construção e validação da escala de Suporte à Aprendizagem.	1731 funcionários de uma instituição bancária.	Aplicação de questionário	Análise Fatorial.	•Avalia a percepção de suporte oferecido pela empresa.
Chiaburu e Tekleab (2005) EUA	Investigar antecedentes individuais e contextuais de transferência de aprendizagem, generalização e manutenção de treinamento no trabalho.	119 colaboradores	Escala Cultura de Aprendizagem Contínua, Suporte de Supervisor, Motivação Treinamento, Orientação a meta desempenho. Aplicação de questionário.	Análise de regressão hierárquica.	•Apoio gerencial foi o fator que mais afetou a intenção para transferir, explica 34% do fenômeno; o suporte ao supervisor é um preditor forte de motivação de treinamento quando comparado com a cultura de aprendizagem contínua; •Motivação para aprender influenciou a intenção para transferir e tem efeito mediador parcial sobre as relações da intenção para transferir com apoio gerencial e AE.

Anexo A

Revisão de Literatura de pesquisas nacionais e internacionais sobre “Suporte à Aprendizagem” (continuação).

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Velada Caetano et al. (2007) Portugal	Examinar a relação entre três preditores de impacto de treinamento no trabalho, desenho do treinamento, características individuais e ambiente de trabalho.	182 funcionários de uma rede supermercados em Portugal.	Questionário	Análise fatorial; Análise de regressão hierárquica	•AE de desempenho está relacionada à transferência de treinamento; •Feedback após o treinamento influencia na percepção da transferência.
Brandão et al. (2008) Brasil	Verificar a relação entre suporte à transferência da aprendizagem.	297 funcionários de instituição bancária.	Questionários com questões abertas e fechadas	Análise fatorial, análise de variância (ANOVA) e Análise de regressão múltipla.	•Relação positiva entre percepção de suporte (psicossocial e material) com a percepção do grau de aplicação de competências.
Coelho Júnior e Borges-Andrade (2008) Brasil	Revalidação da escala de Suporte à Aprendizagem.	257 funcionários de uma instituição de Segurança Pública.	Escala Suporte à Aprendizagem	Análise fatorial	•Apresentou estrutura empírica unifatorial, 28 itens, $\alpha=0,97$, variância explicada de 47,07%.
Coelho Júnior (2009) Brasil	Testar empiricamente um modelo teórico multinível de predição de desempenho individual.	870 colaboradores de uma organização de pesquisa agropecuária.	Escala Suporte à Aprendizagem	Análise fatorial	•Estrutura bifatorial, primeiro fator – 25 itens, $\alpha=0,98$; segundo fator – 6 itens, $\alpha=0,97$. Variância explicada de 76%.
Al-Eisa et al. (2009) Arábia Saudita	Investigar a influência da AE na intenção de transferir.	287 funcionários do setor público	19 itens de escalas de AE, suporte ao supervisor, intenção de transferir e motivação para aprender, escala Likert 5 pontos.	Análise Fatorial e Análise de Regressão	•Autoeficácia foi preditor da intenção de transferir •Apoio do supervisor foi o antecedente mais influente na intenção de transferir •Apoio ao supervisor foi mediador entre Autoeficácia e intenção de transferir.

Anexo A

Revisão de Literatura de pesquisas nacionais e internacionais sobre “Suporte à Aprendizagem” (continuação)

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Chiaburu et al. (2010) EUA	Examinar o poder de predição de suporte social (gerencial e organizacional) sobre o impacto do treinamento no trabalho.	111 colaboradores; Estudo longitudinal	Aplicação de questionário	Modelagem por equação estrutural	• Apoio social aumenta a AE para o treinamento, a orientação de metas para aprendizagem e motivação para transferir dos treinandos; Apoio gerencial influencia positivamente a motivação para transferir mais que o AO.
Ramayah et al. (2012) Malásia	Determinar os fatores críticos que influenciam a efetividade de treinamento à distância.	163 funcionários de organizações multinacionais da Malásia.	Aplicação de questionários	Análise confirmatória	• Motivação para aprender, suporte gerencial e suporte da organização foram preditores significativos de satisfação.
Bhatti et al. (2013) Malásia	Investigar fatores ambientais, situacionais e individuais no processo de transferência de treinamento.	503 bancários que participaram de um programa de treinamento do setor financeiro.	Questionário de 43 itens, escala <i>Likert</i> 5 pontos.	Modelo de equação estrutural	• Motivação para transferir é mediadora da relação entre suporte de supervisor e transferência de treinamento; Suporte de supervisor age positivamente a motivação para transferir ($p=0.31$).
Balarin et al. (2014) Brasil	Verificar a percepção de apoio e suporte psicossocial à aprendizagem natural ou induzida no ambiente de trabalho e o Impacto do Treinamento.	83 treinandos de 03 empresas de pequeno porte.	Escala de Suporte à Aprendizagem Escala Impacto em Amplitude	Análises descritivas; Análises exploratórias; Correlação bivariada de Pearson	• Participantes percebem moderadamente o Suporte à Aprendizagem oferecido pela organização; é percebido o suporte pela chefia e pelos pares; Correlação entre Suporte à Aprendizagem e Impacto de Treinamento no Trabalho é moderada positiva ($r=0,53$, $p>0,001$).

Anexo A*Revisão de Literatura de pesquisas nacionais e internacionais sobre “Suporte à Aprendizagem” (continuação)*

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Madagamage et al. (2014) Sri Lanka	Examinar o impacto de características individuais e ambientais na motivação para transferir.	152 participantes do serviço administrativo.	Questionário	Modelo equação estrutura	•Apoio da supervisão não afetou significativamente a motivação para transferir o treinamento
Braga (2015) Brasil	Validação e adaptação instrumento de medida ESA. Investigou as características individuais e situacionais influenciam a motivação para o treinamento.	155 funcionários de uma autarquia federal.	Escala ESA, 34 itens, escala <i>Likert</i> de 5 pontos. $\alpha=0,97$	Análise de componentes principais, fatoração de eixo principal	•Indivíduos com maior força motivacional demonstraram maior percepção de Suporte à Aprendizagem.
Gil, Molina e Ortega (2016) Espanha	O principal objetivo aqui foi comparar as perspectivas dos gerentes e funcionários, em vez de analisar vários aspectos da transferência de treinamento.	230 funcionários de 58 vinícolas.	2 questionários, 1 para empresa (gestor mais qualificado) 1 para os funcionários; escala <i>Likert</i> 5 pontos.	Análise de regressão linear.	•suporte de supervisor afeta positivamente a transferência de treinamento ($\beta = 0,205$; $p < 0,01$); •motivação é o fator mais importante para os treinandos na transferência de treinamento; •Supervisores se concentram nos aspectos organizacionais, enquanto os funcionários estão mais focados em questões motivacionais.
Correia-Lima et al. (2017) Brasil	Validação inventário de suporte organizacional à aprendizagem. ESOAC e ESOTT Investigação de Suporte à Aprendizagem formal e informal.	203 funcionários	ESOTT ESOAC	Análise fatorial exploratória e confirmatória	•ESOAC, estrutura bifatorial - suporte material ($\alpha=0,84$) e psicossocial ($\alpha=0,677$), variância explicada 71,01%; •ESOTT, estrutura bifatorial - suporte material ($\alpha=0,81$) e psicossocial ($\alpha=0,83$), variância explicada 66%.

Fonte: Souza (2018).

Anexo B - Resultados de Pesquisas – Variáveis Sociodemográficas

Revisão de Literatura de pesquisas nacionais e internacionais sobre “Variáveis Sociodemográficas”.

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Maurer et al. (2003) EUA	Testar novo modelo sobre Autoeficácia, intenção de participação e participação em treinamento.	800 participantes aleatórios que estava no mesmo emprego há pelo menos 1 ano.	Escalas de medida	Análise fatorial exploratória e modelo equação estrutural.	• Idade afeta negativamente os fatores individuais e situacionais.
Tziner et al. (2007) EUA	Investigar a relação das características individuais, suporte à transferência e efetividade de treinamento.	130 participantes do sexo masculino.	Questionário de auto e heteroavaliação.	Correlação de <i>Pearson</i>	• Maior nível de escolaridade apresentou resultados mais satisfatórios de impacto do treinamento.
Brandão et al. (2008) Brasil	Verificar a relação entre suporte à transferência da aprendizagem e transferência de competência.	297 funcionários de instituição bancária	Questionários com questões abertas e fechadas.	Análise fatorial, ANOVA e Análise de regressão múltipla.	• Sujeitos do sexo masculino demonstraram percepção mais positiva sobre suporte psicossocial e material.
Barros et al. (2012) Brasil	Analisa a relação entre Autoeficácia e variáveis sociodemográficas.	361 respondentes.	Escala de Autoeficácia Geral Percebida.	Análise fatorial Correlação <i>Spearman</i>	• Idade e estado civil estão correlacionados à Autoeficácia.
Deemer (2010) USA	Examinar as relações entre realização de metas, domínio de aprendizagem e evitação/fuga de desempenho e AE para Pesquisa.	228 estudantes de doutorado em psicologia do aconselhamento dos 71 programas credenciados pela APA nos EUA e Canadá.	Foram utilizadas escalas de medida, Orientação para Metas de Realização, AE em Pesquisa e Objetivo de Pesquisa, através de coleta <i>online</i> .	Estatística descritiva, correlação bivariada e análise regressão hierárquica.	• A idade também moderou a relação entre os domínios e evitação/fuga de desempenho e Autoeficácia para pesquisa; Gênero foi considerado um preditor significativo na RSE, as mulheres apresentaram menor confiança em suas habilidades de pesquisa.

Anexo B*Revisão de Literatura de pesquisas nacionais e internacionais sobre “Variáveis Sociodemográficas” (continuação).*

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Blazquez et al. (2012) Espanha	Analisar como a participação em ações de treinamento sobre a evolução laboral dos desempregados.	73.098 pessoas participaram em algum curso de treinamento ao longo do período.	Registros de dados administrativos inscritos nos escritórios de emprego entre jan. de 2006 e dez. de 2009.	Questionário Análise documental	•Sexo, idade e nível de escolaridade afetam os efeitos treinamento.
Gegenfurtner e Vauras (2012) Finlândia	Realizar meta-análise de diferenças relacionadas a idade e motivação para aprender e transferência de treinamento.	6977 participantes.	38 pesquisas dos últimos 25 anos.	Meta-análise	•Idade influencia efeitos do treinamento, principalmente na motivação para aprender. idade na motivação para aprender ($\beta=0,44$) e um efeito moderador da idade ($\beta=0,59$) na relação entre motivação para aprender e transferência de treinamento ($\rho = 0,33$).
Véras (2013) Brasil	Descrever empiricamente a relação entre características individuais e crenças sobre o sistema de treinamento.	167 servidores do MEC.	Escala Crenças sobre Treinamento e Questionário sociodemográfico.	Análise descritiva, teste T, Mann Whitney U.	•Idade e tempo de serviço estiveram relacionadas a crenças ao sistema de treinamento.
Braga (2015) Brasil	Validação e adaptação instrumento de medida ESA. Investigou as características individuais e situacionais influenciam a motivação para o treinamento.	155 funcionários de uma autarquia federal.	Escala de Suporte à Aprendizagem. 34 itens, escala <i>Likert</i> de 5 pontos. $\alpha=0,97$	Análise de componentes principais, fatoração de eixo principal.	•Sexo feminino apresentou maiores escores de valor instrumental do que o sexo masculino.

Fonte: Souza (2018).

Anexo B

Revisão de Literatura de pesquisas nacionais e internacionais sobre “Variáveis Sociodemográficas” (continuação).

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Blazquez et al. (2012) Espanha	Analisar como a participação em ações de treinamento sobre a evolução laboral dos desempregados.	73.098 pessoas participaram em algum curso de treinamento ao longo do período.	Registros de dados administrativos que foram inscritos nos escritórios de emprego entre janeiro de 2006 e dezembro de 2009.	Questionário Análise documental	•Sexo, idade e nível de escolaridade afetam os efeitos treinamento.
Gegenfurtner e Vauras (2012) Finlândia	Realizar meta-análise de diferenças relacionadas a idade e motivação para aprender e transferência de treinamento.	6977 participantes.	38 pesquisas dos últimos 25 anos.	Meta-análise	•Idade influencia efeitos do treinamento, principalmente na motivação para aprender. idade na motivação para aprender ($\beta=0,44$) e um efeito moderador da idade ($\beta=0,59$) na relação entre motivação para aprender e transferência de treinamento ($\rho = 0,33$).
Véras (2013) Brasil	Descrever empiricamente a relação entre características individuais e crenças sobre o sistema de treinamento.	167 servidores do MEC.	Escala Crenças sobre Treinamento e Questionário sociodemográfico.	Análise descritiva, teste T, Mann Whitney U.	•Idade e tempo de serviço estiveram relacionadas a crenças ao sistema de treinamento.
Braga (2015) Brasil	Validação e adaptação instrumento de medida ESA. Investigou as características individuais e situacionais influenciam a motivação para o treinamento.	155 funcionários de uma autarquia federal.	Escala de Suporte à Aprendizagem. 34 itens, escala <i>Likert</i> de 5 pontos. $\alpha=0,97$	Análise de componentes principais, fatoração de eixo principal.	•Sexo feminino apresentou maiores escores de valor instrumental do que o sexo masculino.

Fonte: Souza (2018).

Anexo C – Resultados de Pesquisas – Autoeficácia na Educação.

Resultado de pesquisas nacionais no campo educacional Autoeficácia.

Ano	Autor (es)	Escala AE adotada	Amostra	Análise de Dados	Principais Resultados
2014	Soares et al.	Escala de AE Acadêmica Percebida - EAEAP (Sá, 2006) 20 itens, $\alpha = 0,90$.	162 estudantes universitários.	Correlações Teste t	As correlações entre habilidades sociais e Autoeficácia são significativas.
2013	Sousa et al.	Escala de AE na Formação Superior – AEFS (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010).	204 estudantes.	Correlações Teste t	Correlações entre dimensões da AEFS e as dimensões do QVA-r, são positivas; Testes t de diferença médias mulheres apresentaram médias significativamente maiores de AE total.
2012	Loricchio e Leite	Escala de Crença de Autoeficácia, (Do Barro, 2007) 14 itens, $\alpha = 0,77$. tipo <i>Likert</i> de 5 pontos 1 = nada e 5 = muito confiante.	237 estudantes universitários.	Correlações de Pearson, teste t para igualdade de médias e P-valores, Regressão Logística.	Indicam possível relação entre baixa AE e reprovação. Candidatos com ausência de estresse apresentaram maior índice de AE. AE tem correlação moderada inversa com Ansiedade- Traço e de Ansiedade-Estado.
2011	Cerutti et al.	Escala de Autoeficácia (Palma, 2001). 17 itens. tipo <i>Likert</i> 5 pontos, 1=discordo totalmente, a 5, concordo totalmente.	137 estudantes universitários.	Estatística descritiva e comparação de médias (M) e desvio padrão (DP), por meio do Teste t.	AE é mais alta em pessoas com mais idade. A média AE dos acadêmicos foi de 2,78, igual em ambos os grupos, calouros e veteranos.
2011 (a)	Guerreiro-Casanova e Polydoro	Escala Autoeficácia na Formação Superior – AEFS – (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).	189 estudantes ingressantes ES.	Correlação de Spearman.	A correlação 1ª fase positiva, significativa e forte ($\rho = 0,706$, $p < 0,01$, $n = 136$). A correlação 2ª fase positiva e significativa, mas houve alteração na força da correlação ($\rho = 0,674$, $p < 0,01$, $n = 142$).
2011 (b)	Guerreiro-Casanova e Polydoro	Escala Autoeficácia na Formação Superior – AEFS – (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).	189 estudantes ingressantes no ES.	Análise fatorial exploratória.	A percepção da AE na formação superior diminuiu para 96 estudantes (média=78,44) e intensificou-se 55 estudantes (média= 71,75).

Fonte: Souza (2018).

Anexo D – Resultados Pesquisas - Autoeficácia

Resultados de pesquisas nacionais e internacionais sobre “Autoeficácia”.

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimento de coleta de dados	Procedimento de análise de dados	Resultados
Chiaburu e Tekleab (2005)	Investigar antecedentes individuais e contextuais de transferência de aprendizagem, generalização e manutenção de treinamento no trabalho.	119 colaboradores	Questionário	Análise de regressão hierárquica	<ul style="list-style-type: none">• Apoio gerencial foi o fator que mais afetou a intenção para transferir;• Motivação para aprender influenciou a intenção para transferir e tem efeito parcial mediador sobre as relações da intenção para transferir com apoio gerencial e AE.
Tai (2006) Taiwan	Examinar os efeitos do treinamento dos supervisores e a AE do aprendiz e a motivação do treinamento. Avaliar como essas variáveis influenciam a eficácia geral do treinamento.	126 funcionários que entraram em um programa de treinamento visando a introdução de operação e projeto de software.	Três questionários: no início, no ponto médio e no final do curso.	Correlação, Análise de regressão múltipla	<ul style="list-style-type: none">• O enquadramento do treinamento dos supervisores impactou as atitudes dos aprendizes;• A AE e a motivação do treinamento do aprendiz, afeta posteriormente suas reações, aprendendo e transferindo a motivação.
Velada et al. (2007) Portugal	Analisar a relação entre preditores de impacto de treinamento no trabalho, desenho do treinamento, características individuais e ambiente de trabalho.	182 funcionários de uma rede supermercadistas em Portugal.	Questionário	Análise fatorial; Análise de regressão hierárquica.	<ul style="list-style-type: none">• AE, desenho e retenção de treinamento, feedback de desempenho estiveram significativamente relacionados com impacto de treinamento no trabalho.
Al-Eisa et al. (2009) Arábia Saudita	Investigar a influência da AE na intenção de transferir.	287 funcionários do setor público.	19 itens de escalas de Autoeficácia, suporte ao supervisor, intenção de transferir e motivação para aprender, escala <i>Likert</i> 5 pontos.	Análise Fatorial e Análise de Regressão.	<ul style="list-style-type: none">• AE e motivação para aprender estão relacionadas a intenção de transferir.• Suporte ao supervisor tem maior influência sobre a transferência do que AE ($r=0,29$; $p<0,01$);• AE foi o fator menos influente na intenção de transferência.

Anexo D

Resultados de pesquisas nacionais e internacionais sobre “Autoeficácia” (continuação).

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimento de coleta de dados	Procedimento de análise de dados	Resultados
Zhao e Namasivayam, (2009) China	Investigar a AE como mediação à aquisição de comportamentos de intenção de aplicar os resultados da aprendizagem de treinamento.	Treinamento no uso de SSTs, 87 estudantes universitários da indústria hoteleira.	Escala (Jones, 1986) 8 itens, escala <i>Likert</i> 7 pontos.	Modelo de equação estrutural	<ul style="list-style-type: none">•AE é mediadora de envolvimento no trabalho pós-treinamento;•AE influência na aquisição e transferência do treinamento
Chiaburu et al. (2010) EUA	Examinar o poder de predição de suporte social (gerencial e organizacional) sobre o impacto do treinamento no trabalho.	Estudo longitudinal; 111 colaboradores.	Questionário – dimensões: suporte ao supervisor, AE, orientação de objetivo, motivação à transferência. Escala <i>Likert</i> 5 pontos.	Modelagem por equação estrutural	<ul style="list-style-type: none">•Apoio social aumenta a AE para o treinamento, a orientação de metas para aprendizagem e motivação para transferir dos treinandos;•Apoio gerencial influencia positivamente a motivação para transferir mais que o apoio organizacional
Deemer (2010) USA	examinar as relações entre realização de metas, domínio de aprendizagem e evitação/fuga de desempenho e Autoeficácia para Pesquisa.	228 estudantes de doutorado em psicologia do aconselhamento. 71 programas credenciados pela APA nos EUA e Canadá.	Foram utilizadas escalas de medida, Orientação para Metas de Realização, AE em Pesquisa e Objetivo de Pesquisa, através de coleta <i>online</i> .	Estatística descritiva, correlação bivariada e análise regressão hierárquica.	<ul style="list-style-type: none">•Relações significativas entre abordagem de domínio de metas e Autoeficácia para pesquisa;•A idade também moderou a relação entre os domínios e evitação/fuga de desempenho e AE para pesquisa;•Gênero foi preditor significativo na RSE, mulheres apresentaram menor confiança nas habilidades de pesquisa.

Anexo D*Resultados de pesquisas nacionais e internacionais sobre “Autoeficácia” (continuação).*

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimento de coleta de dados	Procedimento de análise de dados	Resultados
Ramayah et al. (2012) Malásia	Determinar os fatores críticos que influenciam a efetividade de treinamento.	163 funcionários de organizações multinacionais da Malásia.	Aplicação de questionários	Análise confirmatória	<ul style="list-style-type: none">•AE, facilidade de uso e conteúdo do treinamento;•Motivação para aprender, suporte gerencial e suporte da organização foram preditores significativos de satisfação.
Madagamage et al. (2014) Sri Lanka	Examinar o impacto de características individuais e fatores ambientais sobre a motivação para transferir.	152 participantes do serviço administrativo.	Questionário	Modelo equação estrutural	<ul style="list-style-type: none">•AE influenciou na motivação para transferir, os outros construtos não tiveram relação.
Wen e Lin (2014) Taiwan	Examinar a relação entre Autoeficácia, motivação para aprender, motivação para transferência e transferência de treinamento.	316 colaboradores de uma empresa em Taiwan.	Questionário com 18 itens, escala <i>Likert</i> de 5 pontos.	Modelagem de Equação Estrutural	<ul style="list-style-type: none">•Autoeficácia está associada à motivação para aprender (0,81);•AE demonstrou ser importante construto de motivação corroborando a Teoria da Motivação;•Motivação para transferir é mediada pela relação entre AE e motivação para aprender;•Relação sequente de AE, motivação para aprender, motivação para transferir e transferência de treinamento.

Anexo D*Resultados de pesquisas nacionais e internacionais sobre “Autoeficácia” (continuação).*

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimento de coleta de dados	Procedimento de análise de dados	Resultados
Park et al. (2016) Coréia do Sul	Investigar as relações de mediação entre suporte de supervisão, características do indivíduo (AE, utilidade esperada e motivação de aprendizagem), variável de treinamento (relevância de conteúdo) e transferência de treinamento.	247 díades supervisor-subordinado, foram selecionados de 300 empresas Sul Coreanas.	Escala suporte de supervisão; Escala Autoeficácia; Escala utilidade esperada; Motivação para aprender; Relevância de conteúdo e Transferência de treinamento.	Modelo de equação estrutural.	•Autoeficácia e motivação para aprender estiveram diretamente relacionadas.
Wilson e Narayan (2016). EUA	Investigar relações entre AE, uso de estratégia de aprendizagem autorregulada e desempenho acadêmico. Relacionamentos entre AE de tarefa individual, uso de estratégia de aprendizagem autorregulada e desempenho acadêmico em ambiente de aprendizagem colaborativo com suporte de computador.	96 estudantes de graduação que trabalhavam em projetos com três subtarefas (tarefa de geração de ideias, tarefa metódica e coleta de dados) em um ambiente de aprendizagem combinado.	Escala de Crenças de AE.	ANOVA Correlação	•Os resultados mostraram que, para cada subtarefa, os alunos com maior Autoeficácia da tarefa tiveram maior desempenho na tarefa. Aqueles que usaram mais estratégias de aprendizagem em cada subtarefa também tiveram maior desempenho. Por sua vez, o alto desempenho foi associado com alta Autoeficácia em subtarefas subsequentes.

Anexo D*Resultados de pesquisas nacionais e internacionais sobre “Autoeficácia” (continuação).*

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimento de coleta de dados	Procedimento de análise de dados	Resultados
Huang et al. (2017). EUA	Investigar a variabilidade individual na orientação domínio de objetivo e a variabilidade longitudinal na aplicação de conhecimentos e habilidades recém-adquiridos no contexto do trabalho.	105 estudantes de pós-graduação de uma Universidade americana.	Foram adaptados instrumentos para contexto educacional, <i>Likert</i> 5 pontos. 4 encontros com duração de 3hs e 6hs e após foi feita avaliação pós-treinamento de aquisição de conhecimento, AE e motivação transferir. A transferência foi avaliada semanalmente durante 6 semanas após o treino.	Análise Fatorial Confirmatória	•AE pós-treinamento prediz a tentativa inicial de transferência, a motivação para a transferência avaliada no final do treinamento e previu taxa subsequente de mudança na transferência. Além disso, o nível e a variabilidade da orientação de domínio dos treinandos interagiram para influenciar a AE pós-treinamento e a motivação para transferir.

Fonte: Souza (2018).

Anexo E – Resultados pesquisas Empregabilidade.

Resultados de pesquisas nacionais e internacionais sobre “Empregabilidade”.

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Saks e Ashforth (1999) EUA	Analisar diferenças individuais no comportamento de busca do emprego.	384 recém-graduados.	Escala de Autoeficácia na Busca de Emprego, 10 itens. $\alpha=0,87$. Escala de Autoconceito, 10 itens. $\alpha=0,83$ Escala Comportamento Busca emprego, 26 itens. $\alpha=0,75$.	Análise de regressão múltipla.	•Das variáveis individuais somente Autoeficácia na busca de emprego prediz comportamentos de empregabilidade. Comportamento ativo e intensidade de busca predizem status de busca de 4 meses após a graduação
Wanberg et al. (1999) EUA	Analisar a Autoeficácia no papel das diferenças individuais na busca por emprego.	292 indivíduos desempregados.	Questionário	Análise de regressão múltipla	•Comprometimento com o trabalho, necessidade financeira, AE na busca de emprego e controle emocional são associados com intensidade de busca de emprego. •Intensidade de busca relaciona-se com conquista de emprego.
Campos (2011) Brasil	Construção e validação instrumento de medida Escala Empregabilidade.	628 universitários de cursos diversos.	Escala Empregabilidade, 57 itens. $\alpha=0,91$.	Teste <i>t</i> de Student ANOVA	•Variáveis de cunho psicológico exercem influência sobre a conquista profissional. •4 fatores: eficácia da busca, dificuldade da busca, otimismo e responsabilidade e decisão.

Anexo E

Resultados de pesquisas nacionais e internacionais sobre “Empregabilidade” (Continuação)

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Lemos e Costa (2012) Brasil	Analisar o quanto o trabalhador introjetou o conceito empregabilidade.	Egressos Rio de Janeiro. Avaliação dos PEQs produzidos pelo PLANFOR 1997-2000.	Questionário	Estatística descritiva	<ul style="list-style-type: none">•O trabalhador resiste em assumir a responsabilidade por sua empregabilidade.•Produção de visões hegemônicas entre os atores sociais.•São necessárias políticas de flexibilização laboral.
Neves et al. (2015) Brasil	Investigar características relativas à participação do jovem no mercado de trabalho e comparar regiões Nordeste e Sudeste brasileiras.	33.750 indivíduos entre 15 e 24 anos.	Os dados foram retirados do PNAD, realizada em Set/2012.	Modelo de análise de probabilidade	<ul style="list-style-type: none">•Escolaridade e experiência profissional influenciam positivamente empregabilidade.•Sexo feminino no Nordeste tem influência negativa na empregabilidade.•O Sudeste propicia maior empregabilidade.
Vargas et al. (2018) Espanha	Validar a Escala de Autopercepção de Empregabilidade e analisar sua relação com variáveis sociodemográficas na Espanha.	1502 estudantes de graduação de diversas áreas.	Escala de 12 itens $\alpha=0,81$ e $\alpha=0,64$ para fatores externos e internos	Análise Confirmatória e Exploratória Modelo Equação Estrutural	<ul style="list-style-type: none">•A escala obteve duas dimensões empregabilidade interna e externa.•A empregabilidade é maior para sexo masculino.•Quanto maior a renda da família maior a percepção de empregabilidade.•Os graduados nas ciências da saúde são mais empregáveis.

Fonte: Souza, 2019.

Anexo F - Divulgação de pesquisa científica aos alunos de Ensino Superior

Caros Professores, Pesquisadores e Amigos

Faço parte do Laboratório de Psicologia Organizacional e do Trabalho (LabPOT), grupo de pesquisa da Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto com a coordenação da Professora Doutora Thaís Zerbini, e solicito a sua colaboração e divulgação junto ao seu grupo de alunos, universidades e contatos no desenvolvimento da pesquisa intitulada **Pós-Graduação Lato Sensu: Empregabilidade, Características do Indivíduo e do Contexto mediada por Autoeficácia dos Estudantes**, a mesma tem como objetivo analisar o perfil da clientela de ações educacionais e sua percepção quanto ao Suporte à Aprendizagem e Autoeficácia nos cursos de pós-graduação em Instituições de Ensino Superior. Os participantes serão alunos de pós-graduação *lato sensu*. O preenchimento do questionário é breve por volta de 15 minutos.

A pesquisa encontra-se disponível através do *link*:
(em construção)

Agradeço imensamente sua colaboração em prol do crescimento e divulgação da Ciência.
Em nome do grupo de pesquisa, nosso muito obrigada!
Qualquer dúvida, estarei à disposição.

Andresa C. B. de Souza
Psicóloga e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia
LabPOT - Laboratório de Psicologia Organizacional e do Trabalho
FFCLRP/Universidade de São Paulo
andreasouza@usp.br

Anexo G - Figuras ilustrativas da Pesquisa no Facebook



Figura 37 Perfil de Facebook criado pela autora para coleta de dados aberta

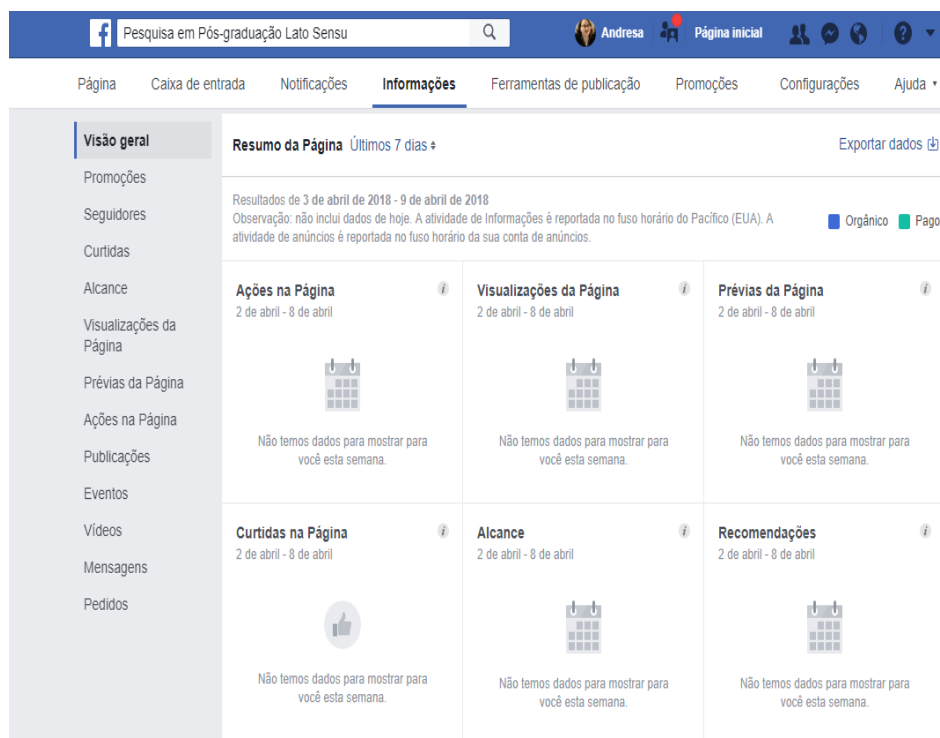


Figura 38 Página de análise das informações A. Fonte: Facebook, 2018.

Anexo H - Figuras ilustrativas da Pesquisa no Facebook

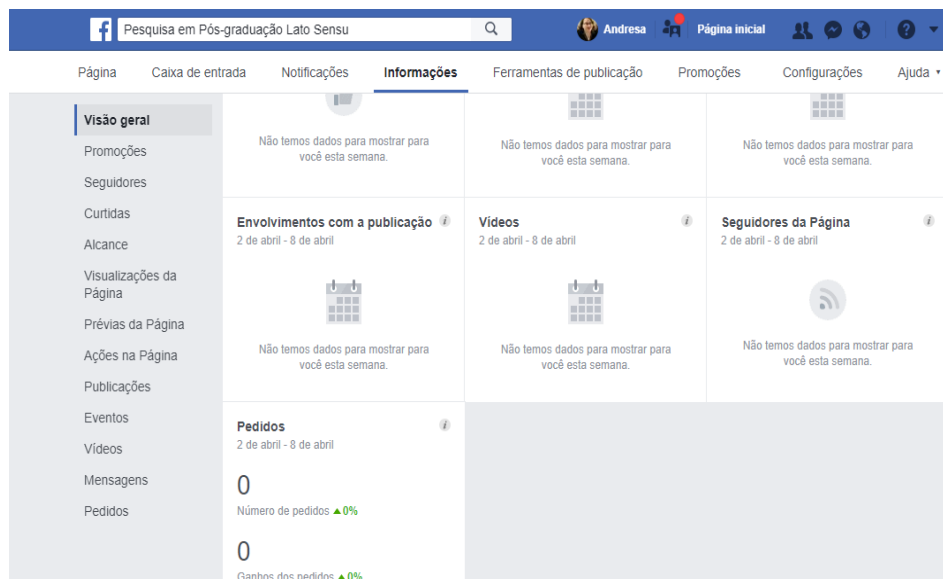


Figura 39 Página de análise das informações B.



Figura 40 Solicitação de participação em grupos e comunidades do Facebook. Fonte: Facebook, 2018.

Anexo I - Figuras ilustrativas da pesquisa no *site*

Pesquisa sobre características da clientela, autoeficácia e suporte à aprendizagem

Discentes que apresentam maior grau de autoeficácia têm características individuais em comum? A percepção de suporte à aprendizagem influencia a autoeficácia do indivíduo? Para responder a essas questões, contamos com sua colaboração e participação. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o perfil da clientela de ações educacionais e sua percepção quanto ao suporte à aprendizagem nos cursos de pós-graduação em Instituições de Ensino Superior e avaliar o quanto a autoeficácia pode influenciar ou não com os resultados. Para isso, preciso de sua colaboração para obtenção das informações necessárias.



PRÓXIMA

Página 1 de 7

Figura 41 Página do site da pesquisa.

Anexo J – TCLE

Pesquisa sobre características da clientela, autoeficácia e suporte à aprendizagem

*Obrigatório

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante:

Eu, Andresa Cristina Brascero de Souza, convido-o a participar voluntariamente na pesquisa intitulada Analisar a influência de Características Sociodemográficas e Variáveis do Contexto na Autoeficácia de estudantes em cursos de Especialização. A pesquisa faz parte do meu projeto de mestrado do curso de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP).

O presente estudo tem como objetivo analisar o perfil da clientela de ações educacionais e sua percepção quanto ao suporte à aprendizagem nos cursos de pós-graduação em Instituições de Ensino Superior. Para tal, preciso de sua colaboração para obtenção das informações necessárias. A coleta de dados será realizada por um profissional da psicologia habilitado para aplicação dos questionários, sendo respeitados os aspectos éticos envolvidos. Você levará cerca de dez minutos para responder os questionários.

Como forma de sigilo, seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, garantindo o seu anonimato. Além disso, outras informações são relevantes, a saber: não lhe será cobrado nada, não haverá gastos, nem riscos na sua participação neste estudo, caso haja eventuais despesas você será ressarcido, e os benefícios não serão imediatos à sua participação. Os resultados obtidos contribuirão com os estudos sobre identificação de estratégias de aprendizagem, vislumbrando o aprimoramento de ações educacionais mais adequadas às maneiras como alunos e recebem e processam informações.

Registro mais uma vez que sua participação é voluntária e que você poderá se recusar a participar da pesquisa, retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação a qualquer momento.

Muito obrigada pela sua atenção e colaboração.

Coloco-me à disposição para maiores informações pelo telefone (16) 98159-1616 ou pelo e-mail andresasouza@usp.br. Em caso de dúvidas e outros esclarecimentos sobre a pesquisa você também poderá entrar

Figura 42. TCLE A. Fonte: *Google Forms* (2018). Elaborado por Souza, 2018.

Coloco-me à disposição para maiores informações pelo telefone (16) 98159-1616 ou pelo e-mail andresasouza@usp.br. Em caso de dúvidas e outros esclarecimentos sobre a pesquisa você também poderá entrar em contato com a Profª. Drª. Thaís Zerbini, responsável pela orientação deste projeto no telefone (16) 3315-4687 ou pelo e-mail thaiszerbini@ffclrp.usp.br. Para eventuais dúvidas sobre as questões éticas do projeto poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, locado à Avenida Bandeirante, 3900 – Bloco 01 – Prédio da Administração – Sala 07 – 14.040-901 – Ribeirão Preto/SP – Brasil, telefone (16) 3315-4811, atendimento de 2ª a 6ª das 13h30 às 17h30 ou pelo email: coetp@ffclrp.usp.br

Desde já, agradecemos sua participação

Thaís Zerbini
Orientadora – Docente do
Departamento de Psicologia da FFCLRP-USP

Andresa Cristina Brascero de Souza
Mestranda e Pesquisadora Principal

Andresa Cristina Brascero de Souza (CRP 06/127043) Psicóloga e Mestranda no Departamento de Psicologia da FFCLRP – USP. Email: andresasouza@usp.br

A partir das informações recebidas, declaro que fui informado sobre os objetivos da pesquisa, sua relevância e a importância da minha colaboração, sabendo que não serei remunerado por isso e que posso solicitar o cancelamento da minha participação a qualquer momento, eu concordo em participar desta pesquisa. *

- Aceito participar como voluntário desta pesquisa
- Não aceito participar como voluntário e não quero que meus dados sejam utilizados

VOLTAR

PRÓXIMA

Página 2 de 7

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Figura 43 TCLE B.

Anexo K – Página de Agradecimento

Agradecemos sua colaboração e participação.



Como soube desta pesquisa? *

- Através do Facebook
- Através de e-mail
- Através de uma Instituição de Ensino
- Através de um grupo de pesquisa
- Através de amigos (as)
- Outro:

VOLTAR

ENVIAR

Página 6 de 6

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Figura 44 Agradecimento. Fonte: *Google Forms* (2018). Elaborado por Souza, 2018.

Anexo L – Perfil Sociodemográfico

Pesquisa sobre características da clientela, autoeficácia e suporte à aprendizagem

*Obrigatório

Perfil Sociodemográfico

As informações abaixo prestadas serão confidenciais, tratadas de forma agrupada e em conjunto com outros dados obtidos junto aos participantes.
Por favor, não deixe de responder nenhum item do questionário.

Sexo *

Feminino

Masculino

Idade *

Sua resposta

Estado Civil *

Solteiro (a)

Casado (a)

Divorciado (a)

Viúvo (a)

União estável

Outro: _____

Figura 45. Questionário sociodemográfico.

Anexo M

Postagens da Divulgação da Pesquisa.

Postagem	Nº de Membros	Data da Publicação	Alcance	Engajamento	Reações/Curtidas	Comentários	Compartilhamentos
Pós-Graduação UNIFESP	2039	01/04/2021 06:44	0	1	0	0	0
Pós-Graduação UNIFESP		19/02/2021 08:44	0	2	1	0	0
Gestão E Gestores Em Saúde	2634	09/02/2021 23:25	0	1	1	0	0
Estatística Brasil	19494	05/02/2021 09:54	0	7	2	0	0
Pós-Graduação Em Arte	360	04/02/2021 13:24	0	0	0	0	0
Professores Da Área De Educação Especial - (AEE)	21087	03/02/2021 11:10	0	0	0	0	0
Gestão E Gestores Em Saúde		02/02/2021 09:35	0	2	1	0	0
Psicologia - Centro Universitário Barão De Mauá	859	02/02/2021 09:34	0	0	0	0	0
Programa De Pós-Graduação Em Sociologia Ufpel	785	02/02/2021 09:33	0	0	0	0	0
Uerj/Nea - Lato Sensu Em História Antiga E Medieval	1405	01/02/2021 20:31	0	0	0	0	0
Grupo PSICOLOGIAS DO BRASIL	152374	01/02/2021 16:50	0	0	0	0	0
Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UEM	2617	01/02/2021 15:33	0	10	2	0	0
Neuropsicologia / Psicopedagogia/Psicologia	5957	01/02/2021 15:05	0	0	0	0	0
Profissionais de Educação Física, Fisioterapeuta E Nutrição	1028	01/02/2021 10:23	0	0	0	0	0
Estatística Brasil		01/02/2021 09:43	0	1	0	0	0
Estudantes, Profissionais E Afins Da Psicologia.	6106	01/02/2021 09:35	0	0	0	0	0
Pós-graduação Direito Imobiliário	173	01/02/2021 09:35	0	0	0	0	0
Cursos De Pós /Extensão/Formação/Livres	2732	01/02/2021 09:34	0	0	0	0	0
Especialização Em Gestão Estratégica Da Inovação & PCT	89	01/02/2021 09:34	0	0	0	0	0
MBA Finance	4397	01/02/2021 09:34	0	0	0	0	0
MBA Network	25191	01/02/2021 09:34	0	0	0	0	0
Pós-Graduação Esalq	1215	01/02/2021 09:34	0	0	0	0	0
Unip Psicologia Ribeirão Preto	560	01/02/2021 09:34	0	0	0	0	0
Pós-Graduação Ufop!	839	01/02/2021 09:33	0	0	0	0	0
Professores Universitários	7975	01/02/2021 09:33	0	0	0	0	0
Entorno da ABRACE - Artes Cênicas, Associação Brasileira de PG	1515	01/02/2021 09:32	0	0	0	0	0

Anexo M

Postagens da Divulgação da Pesquisa (continuação).

Postagem	Nº de Membros	Data da Publicação	Alcance	Engajamento	Reações/Curtidas	Comentários	Compartilhamentos
Psicopedagogia E Psicopedagogos De Todo O Brasil	20508	01/02/2021 09:32	0	1	1	0	0
PG Lato Sensu Geografia, Meio Ambiente e Ensino” Turma 2017	26	01/02/2021 09:31	0	0	0	0	0
Pós-Graduação Em Arte		13/09/2020 11:07	0	2	0	0	0
Post Na Página (Vídeo Interativo Powton)		11/09/2020 16:44	1547	222	29	5	124
Pós-graduação Direito Imobiliário		09/09/2020 17:06	0	1	0	0	0
Cursos Para Profissionais De Educação Física, Fisioterapeuta E Nutrição		06/09/2020 17:21	0	0	0	0	0
PSICOPEDAGOGIA E PSICOPEDAGOGOS DE TODO O BRASIL		31/08/2020 21:52	0	0	0	0	0
Professores Universitários		31/08/2020 05:19	0	0	0	0	0
Gestão E Gestores Em Saúde		31/08/2020 05:13	0	1	0	0	0
Gestão De Pessoas E Estratégia Organizacional		03/07/2020 18:36	0	0	0	0	0
Pós-Graduação Esalq		29/06/2020 18:22	0	1	0	0	0
Especialização Em Gestão Estratégica Da Inovação & PCT		29/06/2020 18:16	0	3	0	0	0
Pós-Graduação Em Sociologia – UFGD	228	29/06/2020 18:12	0	0	0	0	0
MBA Network		29/06/2020 16:31	0	0	0	0	0
Pós-Graduação Em Ciências Da Religião PUC-SP	1636	24/06/2020 21:13	0	0	0	0	0
PPGEM-EGN: Programa De Pós-Graduação Em Estudos Marítimos	293	24/06/2020 16:35	0	1	0	0	0
Cursos De Pós /Extensão/Formação/Livres.		24/06/2020 14:47	0	6	0	0	0
Educação e CH Chamadas P/ Publicações, Eventos E Concursos	6923	24/06/2020 00:07	0	2	0	0	0
Mestrado Direito USP	2720	23/06/2020 19:06	0	2	0	0	0
Mestrado Profissional Em Gestão Educacional 2015		23/06/2020 16:28	0	0	0	0	0
Agentes De Organização Escolar DE Ribeirão Preto	1680	23/06/2020 15:53	0	1	0	0	0
Psicologia – Centro Universitário Barão De Mauá		23/06/2020 15:46	0	0	0	0	0
MBA GESTÃO DE PROJETOS – Estácio De Sá 2019.1	144	23/06/2020 14:51	0	0	0	0	0
PG Lato Sensu Em “Geografia, Meio Ambiente E Ensino” T2017	26	23/06/2020 14:50	0	0	0	0	0
Feusp – Pós-graduação	2326	23/06/2020 14:46	0	0	0	0	0

Anexo M

Postagens da Divulgação da Pesquisa (continuação).

Postagem	Nº de Membros	Data da Publicação	Alcance	Engajamento	Reações/Curtidas	Comentários	Compartilhamentos
Pós-graduação Em Geografia UEL	287	22/06/2020 16:29	0	0	0	0	0
PPGPPC - Programa De Pós-Graduação Em Patrimônio Cultural	498	21/06/2020 16:33	0	0	0	0	0
Professores Da Área De Educação Especial - (Aee)		20/06/2020 20:28	0	0	0	0	0
CEV Professores Universitários Em EF	170	20/06/2020 16:52	0	2	0	0	0
Gestão E Gestores Em Saúde		20/06/2020 16:31	0	1	0	0	0
Uerj/Nea - Lato Sensu Em História Antiga E Medieval		20/06/2020 10:24	0	0	0	0	0
Pós-Graduação Em Arte		19/06/2020 20:40	0	2	0	0	0
PDE- Pós-Doutorado No Exterior	15112	19/06/2020 13:55	0	2	0	0	0
Cursos De Pós /Extensão/Formação/Livres		19/06/2020 13:54	0	2	0	0	0
Com. Científica Brasileira de Graduandos, Pós-Graduandos E Pós-Docs	484	19/06/2020 13:53	0	5	0	0	0
Feusp - Pós-graduação		19/06/2020 10:26	0	0	0	0	0
Administração - EAD Unicesumar	17882	19/06/2020 10:21	0	0	0	0	0
Psicopedagogia e Psicopedagogos de Todo O Brasil		19/06/2020 10:18	0	1	0	0	0
Post na página		19/06/2020 03:34	26	2	0	0	1
Post na página		19/06/2020 03:11	0	2	0	0	0
PG Lato Sensu Em “Geografia, Meio Ambiente E Ensino” Turma 2017		19/06/2020 03:07	0	2	0	0	0
Pós-Graduação IQSC	435	19/06/2020 03:05	0	0	0	0	0
Pós-Graduação História Unifesp	479	19/06/2020 03:03	1	0	0	0	0
Pós-Graduação USP São Carlos	1257	18/06/2020 08:24	0	1	0	0	0
Post na página		17/06/2020 07:04	24	1	1	0	0
Post na página		17/06/2020 05:16	7.164	502	57	4	262
Post na página		17/06/2020 05:05	0	2	2	0	0
Post na página		17/06/2020 04:31	0	0	0	0	0
Post na página		17/06/2020 03:26	0	0	0	0	0

Anexo M

Postagens da Divulgação da Pesquisa (continuação).

Postagem	Nº de Membros	Data da Publicação	Alcance	Engaja- mento	Reações/ Curtidas	Comen- tários	Comparti- lhamentos
Albert Einstein Pós-graduação Urgência Emergência 2015		Aguardando aprovação	0	0	0	0	0
Filosofia Clínica – Especialização		Aguardando aprovação	0	0	0	0	0
Gestão De Pessoas - Práticas, Valores E Reflexões Do Profissional De RH		Aguardando aprovação	0	0	0	0	0
Gestão De Pessoas E Estratégia Organizacional		Aguardando aprovação	0	0	0	0	0
Oportunidades em Educação Especialização E Empregos Concursos		Aguardando aprovação	0	0	0	0	0
Pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva		Aguardando aprovação	0	0	0	0	0
Programa De Pós-graduação UEM		Aguardando aprovação	0	0	0	0	0
Vagas Para Professores, Docentes, Instrutores, Educadores, Tutores		Aguardando aprovação	0	0	0	0	0
	168.325		8.762	795	97	9	387

Nota: elaborado pela autora, a partir dos dados do *Facebook*. Fonte: dados de pesquisa.

Anexo N – Autorização CEP



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/131-dgfs.

Ribeirão Preto, 18 de outubro de 2019.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que a emenda ao projeto de pesquisa intitulado “**Análise da influência de Características Sociodemográficas e Variáveis do Contexto Mediada por Autoeficácia dos Estudantes de Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu na Empregabilidade**” foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 197ª Reunião Ordinária, realizada em 17.10.2019, e enquadrado na categoria: **APROVADA** (CAAE nº 78477517.6.0000.5407).

De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Patrícia Nicolucci
Coordenadora

Ao(À) Senhor(a)
Andresa Cristina Brascero de Souza
Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP-USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3315-4811 Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 01 da Administração - sala 07
14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Anexo O

Correlação entre todas as variáveis sociodemográficas e as variáveis latentes.

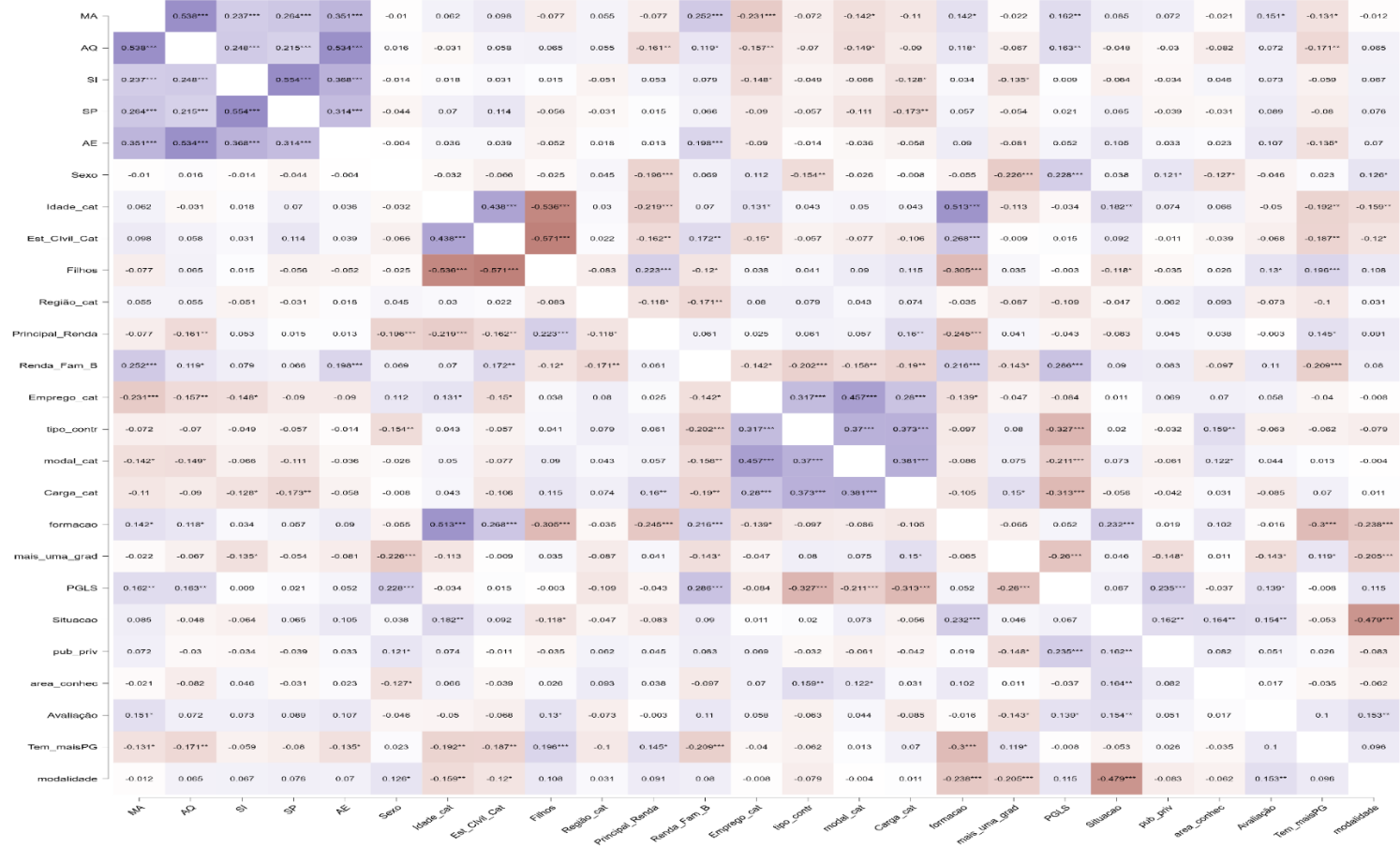


Figura 46.

Anexo P

Regressão Múltipla padrão para Aquisição do Emprego.

Variável	AQ (VD)	SP	MA	SI	AE	PR
SP	0,538	—				
MA	0,216	0,282	—			
SI	0,253	0,226	0,533	—		
AE	0,532	0,382	0,302	0,356	—	
PR	-0,147	-0,66	0,007	0,42	0,42	—
B		0,314	-0,02	0,41	0,45	-,014
β		-0,38	-0,36	0,56	0,38	-0,14
Sr ²		00,0	0,00	0,00	0,00	0,004
X	4,16	3,02	3,76	3,81	4,25	1,55
DP	0,48	0,58	0,86	0,65	0,41	0,499

Constante = 1,449 R² = 0,434** R² (ajust.) = 0,427** R = 0,658*

***p < 0,01 e ** p < 0,001

Anexo Q

Regressão Múltipla Padrão para Manutenção do Emprego.

Variável	MA (VD)	AQ	SI	SP	AE	Renda Familiar
AQ	0,538					
SP	0,282	0,216				
SI	0,226	0,253	0,533			
AE	0,382	0,532	0,302	0,356		
RF	0,188	0,45	0,14	0,066	0,101	
B		0,54*	0,00	0,49*	0,17*	0,16*
β		0,60*	0,00	0,12*	0,00	0,12*
Sr ²		0,00	0,00	0,00	0,06	0,93
X	3,023	4,16	3,76	3,81	4,25	1,55
DP	0,58	0,48	0,86	0,65	0,41	0,49

Constante = R² = 0,345, R² (ajust.) = 0,337 R = 0,587

*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,10