REVISTA EVIDENCIAÇÃO CONTÁBIL & FINANÇAS
João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 5-21, Maio/Agosto.2022. ISSN 2318-1001
DOI 10.22478/ufpb.2318-1001.2022v10n2.61030
Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/recfin

AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA, HABILIDADES TÉCNICAS E EMPREGABILIDADE PERCEBIDA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DE NEGÓCIOS[1]

ACADEMIC SELF-EFFICACY, TECHNICAL SKILLS AND PERCEIVED EMPLOYABILITY OF UNDERGRADUATE BUSINESS STUDENTS

Nayara Aline de Souza
Mestranda em Ciências Contábeis (UFSC)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
nayara.alinesza@gmail.com

Anderson Betti Frare
Doutorando em Ciências Contábeis (UFSC)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
anderson_betti_frare@hotmail.com

Ilse Maria Beuren
Doutora em Ciências Contábeis (USP)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
ilse.beuren@gmail.com

RESUMO
Objetivo: O ensino da área de negócios recebe considerável ênfase na academia e no mercado de trabalho, visto a preocupação com a empregabilidade e busca por profissionais qualificados. Nesse sentido, o estudo objetiva analisar a influência da autoeficácia acadêmica e habilidades técnicas na empregabilidade percebida de estudantes de graduação da área de negócios. De forma complementar, verifica se os alunos dos diferentes cursos (Administração e Ciências Contábeis) apresentam as mesmas percepções quanto às análises propostas.
Fundamento: O estudo se baseia na literatura de autoeficácia (acadêmica), habilidades (técnicas) e empregabilidade percebida, no contexto de discentes da área de negócios.
Método: Uma *survey* foi realizada com graduandos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior pública federal da região sul do Brasil, em que se obteve o retorno de 204 questionários respondidos. Para o teste de hipóteses utilizou-se a modelagem de equações estruturais por mínimos quadrados parciais. Adicionalmente, realizou-se teste de permutação e análise multigrupo.
Resultados: Os resultados revelaram influência positiva e significativa da autoeficácia acadêmica nas habilidades técnicas e dessa última na empregabilidade percebida. Evidenciaram ainda o papel

[1] Artigo recebido em: 01/10/2021. Revisado por pares em: 23/05/2022. Reformulado em: 24/05/2022. Recomendado para publicação: 03/06/2022 por Karla Katiuscia Nóbrega de Almeida (Editora Adjunta). Publicado em: 24/12/2022. Organização responsável pelo periódico: UFPB

mediador das habilidades técnicas na relação entre autoeficácia acadêmica e empregabilidade percebida. As análises adicionais demonstraram que as relações se mantêm constantes, independente do curso dos estudantes.
Contribuições: O estudo apresenta contribuições para a literatura, principalmente ao elencar o papel do desenvolvimento de habilidades técnicas como um facilitador entre a autoeficácia acadêmica e a empregabilidade percebida. O estudo também fornece *insights* para os envolvidos no contexto educacional da área de negócios.

Palavras-chave: Autoeficácia acadêmica. Habilidades técnicas. Empregabilidade percebida.

ABSTRACT
Objective: Business education receives considerable emphasis in academia and in the job market, given the concern with employability and the search for qualified professionals. In this sense, the study aims to analyze the influence of academic self-efficacy and technical skills on the perceived employability of undergraduate business students. Complementarily, it checks whether students from different courses (Administration and Accounting) have the same perceptions regarding the proposed analyses.
Background: The study is based on literature on self-efficacy (academic), skills (technical) and perceived employability, in the context of business students.
Method: A survey was carried out with undergraduate students from the Administration and Accounting courses of a federal public higher education institution in southern Brazil, in which 204 answered questionnaires were returned. For the hypothesis test, structural equation modeling by partial least squares was used. Additionally, a permutation test and multigroup analysis were performed.
Results: The results revealed a positive and significant influence of academic self-efficacy on technical skills and the latter on perceived employability. They also evidenced the mediating role of technical skills in the relationship between academic self-efficacy and perceived employability. Further analysis demonstrated that the relationships remain constant regardless of the students' course.
Contributions: The study presents contributions to the literature, mainly by listing the role of the development of technical skills as a facilitator between academic self-efficacy and perceived employability. The study also provides insights for those involved in the educational context of the business field.

Keywords: Academic self-efficacy. Technical abilities. Perceived employability.

1 INTRODUÇÃO

O ensino na área de negócios remonta uma preocupação contínua que provém de séculos atrás e perpetua até os dias atuais (Oosthuizen, De Lange, Wilmshurst & Beatson, 2021; Rebele & Pierre, 2019). O ensino superior na área de negócios (ex.: Administração e Ciências Contábeis) busca alavancar a probabilidade e expectativa de empregabilidade dos estudantes (Andrews & Higson, 2008; Hossain, Alam, Alamgir & Salat, 2020), em linha com o dinamismo e competitividade no mercado de trabalho (Wilton, 2011). Ao considerar que a maior parcela de estudos explora a empregabilidade pela percepção de empregadores (Hossain et al., 2020; Wilton, 2011), o presente estudo foca fatores individuais dos estudantes que corroboram para a empregabilidade percebida, isto é, a autopercepção do estudante acerca da facilidade para alocação/realocação no mercado de trabalho (Berntson & Marklund, 2007).

A literatura pontua que a autoeficácia acadêmica, a qual consiste na capacidade de apren-

dizagem dos conteúdos específicos, realização de tarefas e cumprimento de prazos para alcance de melhores resultados no curso (Byrne, Flood & Griffin, 2014), figura como um elemento central para fomentar a empregabilidade percebida (Liu, Peng, Anser, Chong & Lin, 2020; Ngo, Liu & Cheung, 2017). Entretanto, o estudo de variáveis intervenientes na relação entre autoeficácia acadêmica e empregabilidade percebida se apresenta emergente. Diante disso, o estudo considera o papel mediador das habilidades técnicas, acerca da capacidade de aplicação do conhecimento (Awayiga, Onumah & Tsamenyi, 2010), em quesitos específicos da área, informática e *softwares* (Ayoubi, Alzarif & Khalifa, 2017; Hossain et al., 2020.

De modo geral, as evidências sugerem que a autoeficácia acadêmica do estudante fomenta o desenvolvimento de habilidades técnicas (Achenreiner, Kleckner, Knight & Lilly, 2019; Beatson, Berg & Smith, 2020), que, por sua vez, pode refletir de forma benéfica na empregabilidade (Griffin & Coelhoso, 2019; Hossain et al., 2020). Destarte, observa-se a lacuna de uma relação indireta da autoeficácia acadêmica na empregabilidade percebida, por meio do desenvolvimento de habilidades técnicas. Por conseguinte, o estudo objetiva analisar a influência da autoeficácia acadêmica e habilidades técnicas na empregabilidade percebida de estudantes de graduação da área de negócios. De forma complementar, busca verificar se os alunos dos diferentes cursos da área de negócios apresentam as mesmas percepções quanto às relações propostas.

Para instrumentalização da pesquisa foram considerados estudantes de dois cursos de graduação (Administração e Ciências Contábeis) de uma instituição de ensino superior pública federal, localizada na região sul do Brasil. A *survey* resultou em uma amostra final de 204 estudantes (80 de Administração e 124 de Ciências Contábeis). Para o teste de hipóteses utilizou-se a técnica de modelagem de equações estruturais por mínimos quadrados parciais (PLS-SEM), que proporcionou respostas para o objetivo principal do estudo. Já para o objetivo secundário (possíveis diferenças nas hipóteses em função do curso dos estudantes) foi aplicado o teste de permutação e análise de multigrupo.

O estudo justifica-se pelo papel da autoeficácia no sucesso acadêmico em diversos contextos (Begum, Flowers, Tan, Carpenter & Moser, 2021), ao qual novas evidências podem ser agregadas. Com a constante mudança econômica e social da contemporaneidade, novas perspectivas de carreira foram criadas (Soares & Mosquera, 2021), com isso, cada vez mais, novas habilidades são exigidas pelos empregadores (Bargsted, 2017), o que reforça o estudo de antecedentes e consequências dessas habilidades. Ademais, as necessidades do mercado de trabalho demandam o alinhamento de habilidades específicas das pessoas (Lapiņa & Ščeulovs, 2014), e nesta direção o estudo explora como elementos intrínsecos aos indivíduos podem ser benéficos para o desenvolvimento de aspectos fundamentais da empregabilidade.

O estudo proporciona contribuições para a literatura ao agregar evidências de elementos intervenientes na relação da autoeficácia acadêmica na empregabilidade percebida, pontualmente o papel do desenvolvimento de habilidades técnicas. Além disso, são agregadas novas evidências para as discussões de currículos acadêmicos e expectativas do mercado de trabalho. O estudo também apresenta contribuições para a prática ao fornecer evidências de que a autoeficácia é um elemento essencial para o desenvolvimento das habilidades técnicas. Mesmo não possuindo relação direta, pode fortalecer a associação com a empregabilidade percebida. Em suma, são proporcionados *insights* para os atuantes no contexto educacional, especialmente do ensino superior em cursos da área de negócios.

2 REVISÃO DA LITERATURA E DESENVOLVIMENTO DAS HIPÓTESES

2.1 Autoeficácia Acadêmica e Habilidades Técnicas

A autoeficácia é um conceito originário da teoria social cognitiva de Bandura (1986), e consiste na crença do indivíduo sobre sua capacidade de efetuar ou aprender ao realizar certa tarefa

ou atividade (Bandura, 1997). A autoeficácia no contexto das tarefas, atividades e desempenho acadêmico define-se por autoeficácia acadêmica, e perpassa a crença do estudante em alcançar sucesso acadêmico (Bong & Skaalvik, 2003). A autoeficácia acadêmica do estudante na capacidade de aprendizagem dos conteúdos específicos, na realização de tarefas e cumprimentos de prazos comumente está associada ao alcance de melhores resultados nas disciplinas do curso (Byrne et al., 2014).

Diversos estudos exploram a autoeficácia acadêmica e sua associação com emoções, comportamentos, resultados e habilidades dos estudantes no contexto acadêmico (Azila-Gbettor & Abiemo, 2020; Beatson et al., 2020; Li, Gao & Xu, 2020). Além disso, a autoeficácia do estudante pode estar associada com o desenvolvimento de competências ensejadas no mercado de trabalho (Achenreiner et al., 2019). Nota-se que a autoeficácia acadêmica pode refletir positivamente no desenvolvimento de habilidades técnicas, que consistem em uma das prioridades no âmbito do ensino da área de negócios e torna-se vital no sucesso do futuro profissional (Rebele & Pierre, 2019).

Essas habilidades técnicas perpassam a capacidade de aplicação do conhecimento, para a realização adequada e correta de determinada tarefa, atividade ou trabalho (Awayiga et al., 2010). Para graduandos em cursos da área de negócios, algumas habilidades técnicas basilares do mercado de trabalho são os conhecimentos específicos da área e em informática e *softwares* (Ayoubi et al., 2017; Hossain et al, 2020). Entretanto, compreender quais fatores moldam o desenvolvimento de habilidades técnicas se mantém como um campo parcialmente inexplorado (Jackling & De Lange, 2009; Rebele & Pierre, 2019). Apesar de não haver resultados conclusivos, evidências sugerem que a autoeficácia acadêmica pode ser benéfica para o desenvolvimento de habilidades técnicas pelos estudantes de cursos de negócios (Achenreiner et al., 2019; Beatson et al., 2020), o que leva a hipótese de que:

H1(+): A autoeficácia acadêmica influencia positivamente o desenvolvimento de habilidades técnicas.

2.2 Habilidades Técnicas e Empregabilidade Percebida

Existem debates na literatura de que empregadores, graduados e profissionais do contexto da educação e do mercado de trabalho acreditam que os currículos no ensino superior em negócios não estão desenvolvendo as habilidades necessárias dos estudantes (Jackling & De Lange, 2009; Jackson, 2013; Oosthuizen et al., 2021). Na tentativa de fornecer subsídios para a discussão, a maior parcela da literatura explorou os determinantes da empregabilidade pela ótica dos empregadores, enquanto uma parcela menor de estudos considera a ótica dos graduandos ou graduados (Wilton, 2011; Hossain et al., 2020).

O conceito de empregabilidade consiste na facilidade percebida pelo indivíduo para a obtenção de um novo emprego, e no âmbito acadêmico, a empregabilidade percebida permeia a autopercepção do estudante acerca da facilidade para (re)alocação no mercado de trabalho (Berntson & Marklund, 2007). Diversas habilidades desenvolvidas pelo estudante podem levar a maior empregabilidade percebida e, consequente, probabilidade de obtenção de um novo emprego (Griffin & Coelhoso, 2019). Dentre esse possível rol de habilidades, as de cunho técnico (habilidades técnicas) figuram como um relevante antecedente da empregabilidade percebida dos estudantes de cursos de negócios (Hossain et al., 2020).

Decorrente do distanciamento e falta de comunicação entre as instituições e o mercado de trabalho, as instituições de ensino precisam oferecer atividades de aprendizagem que melhorem a qualidade das habilidades no período de formação (Jamaludin, Alias, Dewitt & Ibrahim, 2020). O desenvolvimento de habilidades dos graduandos para o mercado de trabalho deve ser voltado para a integralização das habilidades técnicas, o que realça sua incorporação nos currículos dos

cursos, alinhadas ao desenvolvimento da criatividade (Reedy, Farías, Reyes & Pradilla, 2020). Nesse sentido, as instituições de ensino estão adaptando seus modelos de ensino para que as habilidades dos estudantes sejam úteis para o mercado de trabalho (Khodeir & Nessim, 2020).

Além do papel da instituição, existe o nítido potencial individual do estudante no desenvolvimento de habilidades (Hossain et al., 2020). Por exemplo, Siddamal, Shirol, Hiremath e Iyer (2020) observaram que os projetos acadêmicos desenvolvidos pelos estudantes levaram a uma maior experiência prévia do que esperar sua ocorrência no mercado de trabalho, melhoraram as habilidades e também elevaram a probabilidade de contratação. Em linhas gerais, as habilidades técnicas têm sido um fator fundamental para a contratação de graduados no mercado de trabalho, e assim presume-se que:

H2(+): As habilidades técnicas influenciam positivamente a empregabilidade percebida.

2.3 Autoeficácia Acadêmica, Habilidades Técnicas e Empregabilidade Percebida

Os argumentos anteriormente apresentados demonstram que existem potenciais benefícios da autoeficácia acadêmica para o desenvolvimento de habilidades técnicas, e dessas habilidades na empregabilidade percebida dos estudantes. Apesar de estudos prévios indicarem relação direta da autoeficácia acadêmica na empregabilidade percebida (Liu et al., 2020; Ngo et al., 2017), pouco se sabe das possíveis variáveis intervenientes. Embora a autoeficácia e a empregabilidade sejam conceitos próximos, são fatores separados e com diversas conexões (Berntson, Näswall & Sverke, 2008). Deste modo, o estudo explora o papel das habilidades técnicas como possível facilitador da autoeficácia acadêmica na empregabilidade percebida.

A autoeficácia acadêmica tende a deixar os estudantes com maior confiança, o que se torna fundamental para o sucesso acadêmico (Beatson et al., 2020) e o processo de procura de emprego (Kanfer, Kantrowitx & Wanberg, 2001). Estudantes com maior autoeficácia acadêmica podem apresentar maiores níveis de desenvolvimento de habilidades técnicas (Achenreiner et al., 2019; Rebele & Pierre, 2019) e, consequentemente, refletir em maior empregabilidade percebida, ou seja, maiores oportunidades de emprego no mercado de trabalho (Hossain et al., 2020).

As habilidades técnicas são indispensáveis para o sucesso no aprendizado e no mercado de trabalho (Argaw, Haile, Ayalew & Kuma, 2017) e, por consequência, podem ampliar o impacto no desempenho dos estudantes quando estes apresentam maiores níveis de autoeficácia (Bandura, 1977). Não obstante, as habilidades técnicas são um dos requisitos mais desejáveis pelos empregadores (Kappelman, Jones, Johnson, Mclean & Bonnme, 2016; White, Benore, Sumter, Caldwell & Bell, 2013), o que realça seu papel. Em síntese, evidências sugerem que o desenvolvimento de habilidades técnicas traduz a autoeficácia acadêmica em empregabilidade percebida, ou seja, que atuam como um facilitador. Deste modo, a terceira hipótese propõe que:

H3(+): As habilidades técnicas medeiam a relação da autoeficácia acadêmica com a empregabilidade percebida.

A partir da revisão da literatura e das hipóteses formuladas, a Figura 1 apresenta o modelo conceitual da pesquisa.

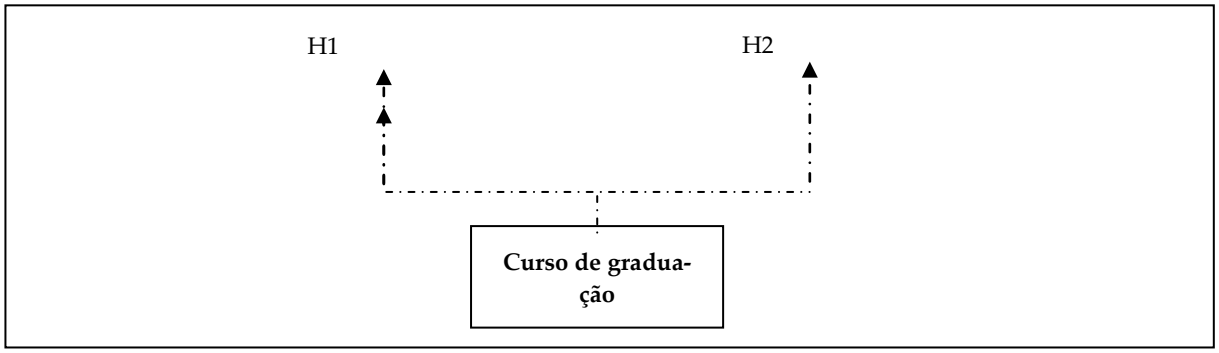

Figura 1. Modelo conceitual
Nota: Curso de graduação: Administração *vs*. Ciências Contábeis.

Para além das três hipóteses propostas, o estudo emprega uma análise de moderação (categórica) em detrimento do curso de graduação do estudante (Administração *vs.* Ciências Contábeis). Em amostras com evidentes heterogeneidades observadas é relevante mensurar e avaliar possíveis diferenças (Hair, Hult, Ringle & Sarstedt, 2017). Evidências de estudos na área educacional que contemplam amostras de estudantes de ambos os cursos (Administração e Ciências Contábeis), as diferenças de percepções dos estudantes apresentam ínfimas diferenças (Medeiros Barbosa, Silva & Costa, 2017; Silva, Pereira & Miranda, 2018). Deste modo, há um vocabulário e percepção comum de ambos os cursos da área de negócios (Choo, Bakir, Scagnoli, Ju & Tong, 2020; Garnjost & Brown, 2018), e a expectativa é de que não exista diferença significativa na percepção dos estudantes em relação ao curso.

3 MÉTODO

3.1 População e Coleta de Dados

A população do estudo compreende estudantes de dois cursos de graduação da área de negócios (Administração e Ciências Contábeis), de uma instituição de ensino superior pública federal, localizada na região sul do Brasil. A delimitação ocorreu por acessibilidade, logo, não deve haver extrapolações na generalização dos achados. Ambos os cursos possuem turmas diurnas e noturnas, e a população compreendeu 865 estudantes de Administração e 901 estudantes de Ciências Contábeis, assim totalizando 1.766 discentes da área de negócios. Diversos estudos contemplaram tais cursos na mesma perspectiva, sob a denominação comum de estudantes de graduação em negócios (Choo et al., 2020; Garnjost & Brown, 2018).

A coleta de dados ocorreu com o envio de um convite personalizado ao *e-mail* de cada estudante, no qual constava um *link* para acesso ao questionário em meio digital. Uma primeira mala direta de *e-mails* foi enviada entre os dias 23 e 25 de março de 2021, e uma segunda mala com reforços do convite foi enviada entre 8 e 12 de abril do mesmo ano. Após estes procedimentos, obteve-se o retorno de 204 questionários respondidos. Destes, 80 foram do curso de Administração e 124 de Ciências Contábeis. Acerca do perfil da amostra, 15 estão no 1º semestre, 20 no 2º semestre, 30 no 3º semestre, 21 no 4º semestre, 17 no 5º semestre, 21 no 6º semestre, 34 no 7º semestre e 46 no 8º semestre. Em resumo, 86 estão na primeira metade do curso (até a 4ª fase), enquanto 118 estão na segunda metade. O gênero feminino predomina com 124 representantes, enquanto 80 são do gênero masculino. Os estudantes possuem em média 25 anos, com amplitude entre 18 e 58 anos. Além disso, 162 estudantes declararam exercer alguma atividade remunerada, enquanto 42 não.

3.2 Variáveis do Estudo

Os construtos compreendem multi-itens, baseados na literatura. Todos os itens foram men-

surados em escala do tipo *Likert* de sete pontos, em que 1 (7) equivale à discordância (concordância) total.

A variável independente (autoeficácia acadêmica) compreende 10 itens de Rowbotham e Schmitz (2013), visto a aceitação da escala em questão (Azila-Gbettor & Abiemo, 2020). Os respondentes foram solicitados a responder o grau de concordância com cada afirmação, quanto à sua autoeficácia na condição de estudante. Exemplos de itens são: "estou convencido de que sou capaz de aprender com sucesso todo o conteúdo do assunto relevante, mesmo que seja difícil", "quando tento muito, consigo aprender até o conteúdo mais difícil" e "estou confiante na minha capacidade de aprender, mesmo que esteja tendo um dia ruim".

A variável mediadora (habilidades técnicas) foi mensurada a partir de três itens de Hossain et al. (2020), baseados em estudos prévios (Andrews & Higson, 2008; Bennett, Dunne & Carré, 2000). Os respondentes indicaram seu grau de concordância com cada afirmação quanto às suas habilidades técnicas. Os itens são: "conhecimentos específicos da área", "capacidade de terminar o trabalho com precisão e dentro do prazo", e "eficiência para usar *softwares*/aplicativos necessários".

A variável dependente (empregabilidade percebida) foi mensurada com cinco itens de Berntson e Marklund (2007), em que os respondentes indicaram seu grau de concordância com cada afirmação quanto à empregabilidade percebida no mercado de trabalho. Exemplos de itens são: "meu perfil é muito procurado no mercado de trabalho", "minhas qualidades facilitam a obtenção de um novo emprego (novo, equivalente ou melhor) em uma empresa/ organização diferente" e "minha experiência é muito procurada no mercado de trabalho".

3.3 Procedimentos para Análise dos Dados

Para a análise das hipóteses foi aplicada a técnica PLS-SEM, por meio da utilização do *software* SmartPLS 3. Dentre as justificativas para a aplicação da PLS-SEM destacam-se a robustez para dados não normais, aplicabilidade para amostras com *n* pequenos e oportunidade de diversos testes complementares (Hair Jr., Risher, Sarstedt & Ringle, 2019), inclusive em pesquisas no contexto da educação superior (Ghasemy, Teeroovengadum, Becker & Ringle, 2020). Também empregaram-se análises de permutação (*permutation*) e multigrupo (PLS-MGA), no intento de avaliar o modelo completo e por grupos (estudantes de Administração *vs*. estudantes de Ciências Contábeis).

O tamanho mínimo da amostra foi avaliado no *software* G*Power 3, e a partir de critérios como tamanho do efeito médio (0,15), nível de significância α (0,05) e poder da amostra de $1-\beta$ = 0,80, além de dois preditores. As amostras finais e segregadas por curso são adequadas para aplicação da PLS-SEM. Analisaram-se ainda o possível viés do método comum (CMB) e o viés da não resposta. O CMB foi checado a partir do teste de fator único de Harman, em que um único fator corresponde a apenas 35,18% da variância total, e por estar abaixo de 50% não representa um problema (Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003). O viés da não resposta foi analisado com base em um teste de médias para os itens dos 30 primeiros e 30 últimos respondentes, em que não se encontrou diferenças significativas (menor *p*-value = 0,69), e assim não representa um problema (Armstrong & Overton, 1977).

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Análise Estatística

O primeiro estágio da condução da PLS-SEM corresponde à avaliação do modelo de mensuração. Ao considerar que o modelo se compõe de uma estrutura reflexiva, são observados pressupostos acerca das cargas fatoriais dos itens, confiabilidade da consistência interna, validade convergente e validade discriminante (Hair Jr. et al., 2019). Na Tabela 1 apresentam-se os parâmetros necessários para validação do modelo de mensuração, seja do modelo completo (Painel A), estudantes de Administração (Painel B) e Ciências Contábeis (Painel C). Para ajuste do modelo, dois

itens da autoeficácia foram excluídos.

Tabela 1: Modelo de mensuração

Painel A – Modelo completo (n=204)						
Variáveis	Cargas fatoriais	CR	AVE	1	2	3
1. Autoeficácia acadêmica	[0,72; 0,81]	0,92	0,59	**0,76**	0,52	0,24
2. Habilidades técnicas	[0,70; 0,76]	0,77	0,53	0,38	**0,73**	0,59
3. Empregabilidade percebida	[0,79; 0,86]	0,91	0,67	0,24	0,44	**0,81**
Painel B – Administração (n=80)						
Variáveis	Cargas fatoriais	CR	AVE	1	2	3
1. Autoeficácia acadêmica	[0,72; 0,82]	0,91	0,58	**0,76**	0,59	0,27
2. Habilidades técnicas	[0,67; 0,79]	0,77	0,53	0,47	**0,73**	0,61
3. Empregabilidade percebida	[0,77; 0,83]	0,90	0,64	0,26	0,45	**0,80**
Painel C – Ciências Contábeis (n=124)						
Variáveis	Cargas fatoriais	CR	AVE	1	2	3
1. Autoeficácia acadêmica	[0,73; 0,85]	0,92	0,60	**0,77**	0,47	0,22
2. Habilidades técnicas	[0,66; 0,74]	0,77	0,52	0,35	**0,72**	0,59
3. Empregabilidade percebida	[0,77; 0,88]	0,91	0,68	0,24	0,45	**0,83**

Nota: Em negrito na diagonal, valores da raiz quadrada da AVE. Na diagonal abaixo, valores para acesso ao critério de Fornell-Larcker, e na diagonal acima, valores para acesso ao critério de HTMT.

As cargas fatoriais apresentam valores satisfatórios (>0,60), com intervalo entre 0,66 e 0,88 (Hair et al., 2017). A confiabilidade da consistência interna foi avaliada por meio do *composite reliability* (CR), e apresentou valores entre 0,70 e 0,95, o que é adequado (Hair Jr. et al., 2019). A validade convergente foi checada mediante a *average variance extracted* (AVE), com todos os valores acima de 0,50 (Hair Jr. et al., 2019). Na verificação da validade discriminante, o critério de Fornell-Larcker apresenta valores de raiz quadrada da AVE maiores que as demais correlações (Hair Jr. et al., 2017). Adicionalmente, os valores de *heterotrait-monotrait ratio of correlations* menores que 0,85 reforçam a presença de validade discriminante (Hair Jr. et al., 2019). Deste modo, o modelo completo e os modelos segregados representam um modelo de mensuração adequado.

Após a avaliação do modelo de mensuração, efetuou-se a análise da invariância métrica dos construtos, para averiguar se o modelo de mensuração não varia em função do curso (Administração *vs*. Ciências Contábeis). Inicialmente recorreu-se ao algoritmo de permutação, para avaliar o *measurement invariance assessment* (MICOM). Conforme Henseler, Ringle e Sarstedt (2016), o MICOM permite avaliar se possíveis diferenças significativas dos grupos provêm de diferenças entre construtos. Uma vez atestada a invariância de mensuração, o estudo pode prosseguir para a análise PLS-MGA, para averiguar se existem diferenças das relações estruturais entre os grupos (Calvo-Mora, Navarro-García, Rey-Moreno & Periañez-Cristobal, 2016).

Na análise do MICOM, três etapas devem ser contempladas segundo recomendações de Henseler et al. (2016). A primeira fase (invariância configuracional) implica na utilização dos mesmos itens para mensuração de cada modelo, mesmo tratamento de dados entre os grupos, além dos mesmos critérios de otimização e mensuração para cada modelo. A segunda etapa (invariância composicional) implica que ambos grupos sejam constituídos pelas mesmas pontuações de um *composite*. A terceira etapa (invariância escalar) pressupõe a igualdade dos valores médios e variâncias dos *composites*. Maiores detalhes sobre os procedimentos e resultados de cada etapa são expressos na Tabela 2.

Tabela 2: Mensuração da invariância usando permutação

Painel A – Fase 1: invariância configuracional				
Composite				Invariância configuracional?
1. AA				Sim
2. HT				Sim
3. EP				Sim
Painel B – Fase 2: invariância composicional				
Composite	Valor *c* de correlação (=1)	IC [95%]	Valor *p* de permutação	Invariância composicional?
1. AE	0,99	[0,98; 1,00]	0,86	Sim
2. HT	0,98	[0,95; 1,00]	0,15	Sim
3. EP	0,99	[0,98; 1,00]	0,25	Sim
Painel C – Fase 3: invariância escalar, valores médios				
Composite	Diferença do valor médio (=0)	IC [95%]	Valor *p* de permutação	Valores médios iguais?
1. AE	-0,19	[-0,28; 0,28]	0,19	Sim
2. HT	-0,20	[-0,28; 0,27]	0,15	Sim
3. EP	-0,01	[-0,28; 0,27]	0,90	Sim
Painel D – Fase 3: invariância escalar, variâncias				
Composite	Diferença de variância (=0)	IC [95%]	Valor *p* de permutação	Variâncias iguais?
1. AE	0,03	[-0,45; 0,43]	0,87	Sim
2. HT	-0,07	[-0,38; 0,36]	0,69	Sim
3. EP	-0,05	[-0,36; 0,33]	0,77	Sim

Nota 1: AA = Autoeficácia acadêmica; HT = Habilidades técnicas; EP = Empregabilidade percebida; Adm = Administração; CC = Ciências Contábeis; IC = Intervalo de confiança.
Nota 2: 5.000 permutações; nível de significância de 0,05 em teste bicaudal.

A Tabela 2 denota condições para suportar a invariância configuracional, invariância composicional e invariância escalar, e deste modo, pode-se entender que existe uma invariância total da mensuração (Calvo-Mora et al., 2016; Henseler et al., 2016). A partir disso, o estudo prossegue para a análise do modelo estrutural, para a amostra completa e subgrupos, conforme pode ser observado na Tabela 3. Além dos efeitos diretos e indireto, verificou-se a possível multicolinearidade, poder explicativo e acurácia preditiva.

Tabela 3: Efeitos diretos e indiretos do modelo completo e dos grupos

Painel A - Modelo completo (n=204)					
Relação	*Beta* (β)	Estatística *t*	Valor *p*	R^2	Q^2
H1: AA→HT	0,38	6,33	0,00*	0,14	0,07
H2: HT→EP	0,40	6,66	0,00*	0,19	0,12
AA→EP	0,08	1,18	0,23		
H3: AA→HT→EP	0,15	4,51	0,00*		
Painel B - Administração (n=80)					
Relação	*Beta* (β)	Estatística *t*	Valor *p*	R^2	Q^2
H1: AA→HT	0,47	5,61	0,00*	0,21	0,09
H2: HT→EP	0,43	4,52	0,00*	0,19	0,11
AA→EP	0,05	0,35	0,72		
H3: AA→HT→EP	0,20	3,71	0,00*		
Painel C – Ciências Contábeis (n=124)					
Relação	*Beta* (β)	Estatística *t*	Valor *p*	R^2	Q^2
H1: AA→HT	0,35	4,83	0,00*	0,11	0,05
H2: HT→EP	0,42	5,77	0,00*	0,20	0,13
AA→EP	0,09	1,03	0,29		
H3: AA→HT→EP	0,15	3,36	0,00*		

Nota 1: AA = Autoeficácia acadêmica; HT = Habilidades técnicas; EP = Empregabilidade percebida.
Nota 2: 5.000 reamostragens; nível de significância de 0,05 em teste bicaudal.

Nota 3: *p<0,01.

Tanto no modelo completo, quanto para os dois grupos, as três hipóteses da pesquisa são estatisticamente significantes ao nível de 1%. Além disso, dado que a relação direta (AA→EP) não é significante, assume-se existir mediação total (Hair Jr. et al., 2017), por meio da variável habilidades técnicas. A variância explicada das variáveis endógenas foi avaliada pelo coeficiente de determinação (R^2), perpassando valores médios (próximos a 13%) para as habilidades técnicas e de médios (13%) a grandes (26%) para a empregabilidade percebida (Cohen, 1988). A acurácia preditiva foi atestada pelo indicador de Stone-Geisser (Q^2), em que todos os valores são superiores a zero e assim aceitáveis (Hair Jr. et al., 2019). Além disso, verificou-se ausência de multicolinearidade nos modelos, visto que os maiores valores de *variance inflation factor* (VIF) do modelo completo (1,17), estudantes de Administração (1,29) e de Ciências Contábeis (1,14), são inferiores a 3,00 (Hair Jr. et al., 2019).

Após a invariância de mensuração ser atestada, além do modelo estrutural ser apresentado, a análise multigrupo e respectiva comparação com o teste de permutação permitem constatar se existe algum efeito moderador do curso dos estudantes (Administração *vs*. Ciências Contábeis) para as relações testadas no estudo. A Tabela 4 apresenta a avaliação e comparação dos testes citados.

Tabela 4: Avaliação e comparação de resultados do PLS-MGA e teste de permutação

Relação	β Adm	β CC	Dif. Adm - CC	PLS-MGA *p*-Henseler	Teste de Permutação
H1: AA→HT	0,47	0,35	0,12	0,25	0,31
H2: HT→EP	0,43	0,42	0,01	0,95	0,98
AA→EP	0,05	0,09	-0,04	0,87	0,82
H3: AA→HT→EP	0,20	0,15	0,05	0,41	0,44

Nota 1: AA = Autoeficácia acadêmica; HT = Habilidades técnicas; EP = Empregabilidade percebida; Adm = Administração; CC = Ciências Contábeis.
Nota 2: p-Henseler significante: <0,05 ou >0,95; Teste de permutação significante: <0,05.

Para o PLS-MGA, o valor *p* de Henseler inferior a 0,05 ou superior a 0,95 representa diferenças significativas entre os coeficientes *beta* (β) em dois grupos (Henseler, Ringle & Sinkovics, 2009; Rodríguez, Román & Zúñiga-Vicente, 2019). Entretanto, para o teste de permutação, o valor *p* representa diferenças significativas quando for inferior a 0,05 (Dewi, Mohaidin & Murshid, 2020; Rodríguez et al., 2019). O fato de não se ter observado nenhum valor significante no PLS-MGA e no teste de permutação, indica que não existem diferenças entre os grupos (Administração *vs*. Ciências Contábeis) para as relações propostas.

4.2 Discussão dos Resultados

A pesquisa revela que independente do curso (Administração ou Ciências Contábeis), a percepção dos estudantes mantém-se constante, ou seja, as mesmas hipóteses foram suportadas para cada grupo e para a amostra global. Diante disso, a discussão dos resultados à luz da literatura pregressa permeia a amostra global, composta pelos estudantes da área de negócios. Isto está alinhado com os ensinamentos de Henseler et al. (2016), se todos efeitos são invariáveis entre os grupos elencados no modelo estrutural, aborda-se os dados agrupados.

A H1, que propõe que a autoeficácia acadêmica influencia positivamente o desenvolvimento de habilidades técnicas, obteve suporte para aceitá-la. Este achado corrobora a parcela da literatura prévia que aponta a autoeficácia acadêmica como preditora de emoções, comportamentos, resultados e habilidades dos estudantes no contexto acadêmico (Azila-Gbettor & Abiemo, 2020; Beatson et al., 2020; Li et al., 2020), assim como o desenvolvimento de competências ensejadas no

mercado de trabalho (Achenreiner et al., 2019). Considerando que as habilidades técnicas são fundamentais para o futuro do profissional da área de negócios (Rebele & Pierre, 2019), compreender que a autoeficácia é um relevante antecedente se torna interessante para os envolvidos no contexto educacional.

Os achados sugerem que a autoeficácia acadêmica do estudante, no que concerne à capacidade de aprendizagem dos conteúdos específicos, realização de tarefas e cumprimento de prazos, leva a maximização de resultados nas disciplinas (Byrne et al., 2014), além de levar ao desenvolvimento de habilidades técnicas. Essas habilidades são traduzidas na capacidade de aplicação do conhecimento técnico agregado (Awayaga et al., 2010), como em conhecimentos específicos da área, em informática e *softwares* aplicados à gestão (Ayoubi et., 2017; Hossain et al., 2020). Deste modo, sugere-se que a autoeficácia acadêmica é benéfica para o desenvolvimento de habilidades técnicas pelos estudantes de cursos de negócio.

A H2, que estipula que as habilidades técnicas influenciam positivamente a empregabilidade percebida, foi suportada. Este achado corrobora a literatura, visto que as organizações ensejam cada vez mais um alto nível de habilidades técnicas (Siddamal et al., 2020). O mercado de trabalho busca pessoas capacitadas, dessa maneira, os estudantes precisam ser criativos e estarem atentos às novas tecnologias para resolução de problemas (Reedy et al., 2020), o que é suportado pelo desenvolvimento de habilidades técnicas.

Os achados indicam que para o desenvolvimento das habilidades técnicas é essencial que as instituições instiguem estágios que sejam voltados ao mercado de trabalho (Griffin & Coelhoso, 2019), pois assim os graduados vão estar preparados para a realidade das empresas (Reedy et al., 2020). Não apenas isso, mas que incentivem os discentes a serem autoeficazes em seus estudos e nas atividades, como nos estágios. Por isso, as habilidades técnicas devem ser fomentadas nos estudantes, visando atender as demandas das organizações (Jamaludin et al., 2020). Isso sugere que as instituições de ensino precisam desenvolver estratégias alinhadas entre o estudante e a vaga no mercado (Khodeir & Nessim, 2020).

A H3, que propõe que as habilidades técnicas medeiam a relação da autoeficácia acadêmica com a empregabilidade percebida, foi suportada. Ao considerar que a relação direta entre autoeficácia acadêmica e empregabilidade percebida não é significante, existe uma mediação total (Hair Jr. et al., 2017), por meio das habilidades técnicas. Este achado em parte se distancia da parcela de estudos que evidenciaram relação significativa entre autoeficácia e empregabilidade (Liu et al., 2020; Ngo et al., 2017), e agrega evidências para estudantes da área de negócios, de um país com economia emergente.

Os achados indicam que a autoeficácia do estudante instiga o desenvolvimento das habilidades técnicas e indiretamente reflete na empregabilidade percebida. Em consequência disso, os discentes devem apresentar crenças de capacidade na realização das tarefas acadêmicas, pois é benéfico para que desenvolvam suas habilidades (Beatson et al., 2020). Além disso, as instituições de ensino superior devem ensinar e incentivar seus acadêmicos a desenvolver habilidades técnicas ao longo da graduação (White et al., 2013), visto que as organizações buscam estudantes com habilidades técnicas, congruentes com seus objetivos (Kappelman et al., 2016). Isso sugere alinhamento entre o estudante ser autoeficaz, desenvolver habilidades técnicas e perceber a empregabilidade no mercado de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Conclusões

Os achados do estudo suportam que a autoeficácia acadêmica do estudante de cursos de negócios leva ao desenvolvimento de habilidades técnicas, que, por sua vez, leva a empregabilidade percebida. Como não foi encontrada relação direta da autoeficácia acadêmica com a empregabi-

lidade percebida, mas sim efeito indireto, via desenvolvimento de habilidades técnicas, tem-se uma mediação total. Complementarmente, o estudo não constatou diferenças nas percepções de estudantes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, o que indica um vocabulário e percepção comum entre os discentes desses cursos de negócios.

Conclui-se que a autoeficácia acadêmica, que consiste na crença do indivíduo em conseguir executar suas atividades como estudante (Bong & Skaalvik, 2003), pode levá-lo ao desenvolvimento de habilidades técnicas, visto que as habilidades são voltadas para conhecimentos específicos de cada área, além de conhecimentos em informática e *softwares* (Ayoubi et al., 2017; Hossain et al., 2020). Isso reflete de forma benéfica na empregabilidade percebida, pois as organizações buscam pessoas altamente capacitadas (Berntson & Marklund, 2007). Constata-se, assim, o efeito da autoeficácia acadêmica, que promove o desenvolvimento de habilidades técnicas, e, por conseguinte, a empregabilidade percebida.

5.2 Implicações Teóricas

O estudo apresenta implicações para a literatura na medida em que são acrescidas evidências de fatores que contribuem para a empregabilidade percebida de estudantes de cursos da área de negócios. Apesar de estudos prévios evidenciarem a associação direta da autoeficácia acadêmica e da empregabilidade percebida (Liu et al., 2020; Ngo et al., 2017) e das habilidades técnicas com a empregabilidade percebida (Hossain et al., 2020), o presente estudo implica ao sugerir o papel mediador das habilidades técnicas entre autoeficácia acadêmica e empregabilidade percebida. O estudo contribui ainda ao explorar a perspectiva do estudante em relação à empregabilidade percebida, já que diversos estudos se concentram na percepção dos empregadores (Hossain et al., 2020; Wilton, 2011).

As discussões teóricas proporcionadas também implicam para os contínuos debates dos empregadores, graduados e profissionais do contexto da educação e do mercado de trabalho, que veem os currículos no ensino superior em negócios distantes das habilidades exigidas no mercado de trabalho (Jackling & De Lange, 2009; Jackson, 2013; Oosthuizen et al, 2021). Nesta perspectiva, o estudo agrega evidências de como a empregabilidade percebida é beneficiada pelo desenvolvimento de habilidades técnicas dos estudantes, e que toma origem na autoeficácia acadêmica. Esses argumentos reforçam o papel da autoeficácia acadêmica para o desenvolvimento de competências ensejadas no mercado de trabalho (Achenreiner et al., 2019), mesmo que por meio de um efeito indireto, isto é, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades técnicas, que, por sua vez, leva a empregabilidade percebida. Por fim, o estudo contribui ao sugerir que existe uma visão comum de estudantes da área de negócios, independente do curso de graduação (Administração *vs*. Ciências Contábeis).

5.3 Implicações para a Prática

O estudo também apresenta implicações práticas, pois as descobertas apontam que os acadêmicos precisam desenvolver habilidades técnicas ao longo da graduação, o que pode ser reforçado por estágios e atividades de ensino. No entanto, o estudo aponta que um elemento interno, no caso a autoeficácia acadêmica, consiste em um importante fator associado ao desenvolvimento das habilidades técnicas no campo de conhecimento, e também do uso de *softwares* e recursos afins. Neste sentido, a pesquisa sugere que a autoeficácia do estudante é benéfica para o mesmo, que apesar de não refletir diretamente na empregabilidade percebida, instiga o desenvolvimento de habilidades técnicas, o qual tem efeito direto na percepção de empregabilidade no mercado de trabalho.

As evidências podem fornecer subsídios para todos envolvidos no meio educacional, e não exclusivamente para os estudantes. Instituições de ensino superior, coordenações de curso e cor-

pos docentes podem repensar estratégias e planos pedagógicos, de maneira a reforçar a confiança e autoeficácia dos estudantes. Além disso, os envolvidos com a educação superior em Administração e Ciências Contábeis podem usufruir dos *insights* para compreender antecedentes da empregabilidade dos estudantes, que consiste em um dos principais objetivos tanto do estudante quanto da instituição.

5.4 Limitações e Sugestões

O estudo apresenta limitações decorrentes da proposta delineada. O fato da amostra contemplar apenas uma instituição de ensino superior deve ser considerado, pois se trata de uma universidade pública federal brasileira, situada no sul do país. Além disso, apenas estudantes de graduação em Administração e Ciências Contábeis foram incluídos no contexto da área de negócios, enquanto cursos como Economia e Turismo não foram contemplados. Assim, novas pesquisas podem considerar amostras de outras universidades e outros cursos da área de negócios. Também não houve inclusão de variáveis de controle, o que pode ser sugerido para novos estudos. Em especial, considerar possíveis diferenças ocasionadas em detrimento do gênero, idade e fase do curso.

Na discussão sobre gênero, futuras pesquisas poderiam abordar possíveis barreiras e facilitadores das mulheres recém graduadas no mercado de trabalho, visto o elevado número de mulheres entrantes no mercado de trabalho (Abou-Shouk, Mannaa & Elbaz, 2021; Boley, Maruyama & Woosnam, 2015). Assim, seria possível identificar as experiências das mulheres no mercado de trabalho e qual efeito de suas habilidades são levadas em consideração na contratação. Também não foi investigado o possível efeito da idade dos acadêmicos, se por algum motivo haveria diferenças entre as percepções de estudantes mais jovens ou mais velhos. Explorar se alunos de diferentes fases do curso tem percepções diferentes ou similares também é uma oportunidade interessante para novas investigações (Dallabona, Vuolo & Pletsch, 2018). Outro caminho seria avaliar as relações analisadas entre alunos que foram (ou não) contemplados com ações afirmativas ao longo da graduação (Ferreira, Frare, Gomes, Czarneski & Bianchi, 2020), para atestar se os determinantes da empregabilidade percebida se mantêm ou se diferem entre esses grupos.

REFERÊNCIAS

Abou-Shouk, M.A., Mannaa, M.T., & Elbaz, A. M. (2021). Women's empowerment and tourism development: A cross-country study. *Tourism Management Perspectives*, *37*, 1-11, 100782. https://doi.org/10.1016/j.tmp.2020.100782

Achenreiner, G., Kleckner, M.J., Knight, P., & Lilly, B. (2019). Student self-efficacy, employee engagement, and community vitality: a collaborative data collection model for regional workforce development. *Journal of Education and Work, 32*(6-7), 614-632. https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1673889

Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: A European study. *Higher Education in Europe, 33*(4), 411-422. https://doi.org/10.1080/03797720802522627

Argaw, A.S., Haile, B.B., Ayalew, B.T., & Kuma, S.G. (2017). The effect of problem based learning (PBL) instruction on students' motivation and problem solving skills of physics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *13*(3), 857-871. https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00647a

Armstrong, J.S., & Overton, T.S. (1977). Estimating nonresponse bias in mail surveys. *Journal of Marketing Research, 14*(3), 396-402. https://doi.org/10.1177/002224377701400320

Awayiga, J.Y., Onumah, J.M., & Tsamenyi, M. (2010). Knowledge and skills development of accounting graduates: The perceptions of graduates and employers in Ghana. *Accounting Edu-*

cation: an International Journal, *19*(1-2), 139-158. https://doi.org/10.1080/09639280902903523

Ayoubi, R.M., Alzarif, K., & Khalifa, B. (2017). The employability skills of business graduates in Syria: Do policymakers and employers speak the same language?. *Education + Training*, *59*(1), 61-75. https://doi.org/10.1108/ET-10-2015-0094

Azila-Gbettor, E.M., & Abiemo, M.K. (2020). Moderating effect of perceived lecturer support on academic self-efficacy and study engagement: evidence from a Ghanaian university. *Journal of Applied Research in Higher Education.* Ahead of print. https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2020-0079

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). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy:* The exercise of control. New York, EUA: Freeman.

Bargsted, M. (2017). Impact of personal competencies and market value of type of occupation over objective employability and perceived career opportunities of young professionals. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *33*(2), 115-123. https://doi.org/10.1016/j.rpto.2017.02.003

Beatson, N.J., Berg, D.A., & Smith, J.K. (2020). The influence of self-efficacy beliefs and prior learning on performance. *Accounting & Finance*, *60*(2), 1271-1294. https://doi.org/10.1111/acfi.12440

Begum, S., Flowers, N., Tan, K., Carpenter, D.M., & Moser, K. (2021). Promoting literacy and numeracy among middle school students: Exploring the mediating role of self-efficacy and gender differences. *International Journal of Educational Research*, *106*, 1-11, 101722. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101722

Bennett, N., Dunne, E., & Carre, C. (2000). *Skills Development in Higher Education and Employment*. Florence, KY: Taylor and Francis.

Berntson, E., & Marklund, S. (2007). The relationship between perceived employability and subsequent health. *Work and Stress*, *21*(3), 279-292. http://dx.doi.org/10.1080/02678370701659215

Berntson, E., Näswall, K., & Sverke, M. (2008). Investigating the relationship between employability and self-efficacy: A cross-lagged analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *17*(4), 413-425. https://doi.org/10.1080/13594320801969699

Boley, B.B., Maruyama, N., & Woosnam, K.M. (2015). Measuring empowerment in an eastern context: Findings from Japan. *Tourism Management*, *50*, 112-122. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2015.01.011

Bong, M., & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, *15*(1), 1-40. https://doi.org/10.1023/A:1021302408382

Byrne, M., Flood, B., & Griffin, J. (2014). Measuring the academic self-efficacy of first-year accounting students. *Accounting Education*, *23*(5), 407-423. https://doi.org/10.1080/09639284.2014.931240

Calvo-Mora, A., Navarro-García, A., Rey-Moreno, M., & Periañez-Cristobal, R. (2016). Excellence management practices, knowledge management and key business results in large organisations and SMEs: A multi-group analysis. *European Management Journal*, *34*(6), 661-673. https://doi.org/10.1016/j.emj.2016.06.005

Choo, J., Bakir, N., Scagnoli, N.I., Ju, B., & Tong, X. (2020). Using the Community of Inquiry framework to understand students' learning experience in online undergraduate business courses. *TechTrends*, *64*(1), 172-181. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00444-9

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2. ed.). New York, EUA: Psychology Press.

Dallabona, L.F., Vuolo, D.A., & Pletsch, C.S. (2018). Compreensibilidade de leitura dos estudantes de Ciências Contábeis por meio da técnica cloze. *Contabilidade Vista & Revista*, *29*(1), 1-27. https://doi.org/10.22561/cvr.v29i1.3603

Dewi, C.K., Mohaidin, Z., & Murshid, M.A. (2019). Determinants of online purchase intention: a PLS-SEM approach: evidence from Indonesia. *Journal of Asia Business Studies, 14*(3), 281-306. https://doi.org/10.1108/JABS-03-2019-0086

Ferreira, L.R., Frare, A.B., Gomes, D.G.D., Czarneski, F.R., & Bianchi, M. (2020). Effect of affirmative actions on student permanence at a Brazilian Federal University: Analysis from the perspective of the theory of justice. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, 28*(1), 123-143. https://doi.org/10.18359/rfce.4669

Garnjost, P., & Brown, S.M. (2018). Undergraduate business students' perceptions of learning outcomes in problem based and faculty centered courses. *The International Journal of Management Education, 16*(1), 121-130. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.12.004

Ghasemy, M., Teeroovengadum, V., Becker, J.M., & Ringle, C.M. (2020). This fast car can move faster: a review of PLS-SEM application in higher education research. *Higher Education, 80*(6), 1121-1152. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00534-1

Griffin, M., & Coelhoso, P. (2019). Business students' perspectives on employability skills post internship experience. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 9*(1), 60-75. https://doi.org/10.1108/HESWBL-12-2017-0102

Hair Jr., J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C.M., & Sarstedt, M. (2017). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM).* Sage, Thousand Oaks, CA.

Hair Jr., J.F., Risher, J.J., Sarstedt, M., & Ringle, C.M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review, 31*(1), 2-24. https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203

Henseler, J., Ringle, C.M., & Sarstedt, M. (2016). Testing measurement invariance of composites using partial least squares. *International Marketing Review, 33*(3), 405-431. https://doi.org/10.1108/IMR-09-2014-0304

Henseler, J., Ringle, C.M., & Sinkovics, R.R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. In: Sinkovics, R.R., & Ghauri, P.N. (Ed.). *New challenges to international marketing* (Advances in International Marketing, v. 20) (pp. 277-319). Emerald Group Publishing Limited, Bingley. https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014

Hossain, M.M., Alam, M., Alamgir, M., & Salat, A. (2020). Factors affecting business graduates' employability–empirical evidence using partial least squares (PLS). *Education + Training, 62*(3), 292-310. https://doi.org/10.1108/ET-12-2018-0258

Jackling, B., & De Lange, P. (2009). Do accounting graduates' skills meet the expectations of employers? A matter of convergence or divergence. *Accounting Education: an International Journal, 18*(4-5), 369-385. https://doi.org/10.1080/09639280902719341

Jackson, D. (2013). Business graduate employability–where are we going wrong?. *Higher Education Research and Development, 32*(5), 776-790. https://doi.org/10.1080/07294360.2012.709832

Jamaludin, K.A., Alias, N., DeWitt, D., & Ibrahim, M.M. (2020). Technical communication pedagogical model (TCPM) for Malaysian vocational colleges. *Humanities and Social Sciences Communications, 7*(1), 1-13. https://doi.org/10.1057/s41599-020-00597-6

Kanfer, R., Wanberg, C.R., & Kantrowitz, T.M. (2001). Job search and employment: A personality–motivational analysis and meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology, 86*(5), 837-855. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.5.837

Kappelman, L., Jones, M.C., Johnson, V., McLean, E.R., & Boonme, K. (2016). Skills for success at different stages of an IT professional's career. *Communications of the ACM, 59*(8), 64-70. https://doi.org/10.1145/2888391

Khodeir, L.M., & Nessim, A.A. (2020). Changing skills for architecture students employability: Analysis of job market versus architecture education in Egypt. *Ain Shams Engineering Journal, 11*(3), 811-821. https://doi.org/10.1016/j.asej.2019.11.006

Lapiņa, I., & Ščeulovs, D. (2014). Employability and skills anticipation: Competences and market demands. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *156*, 404-408. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.11.211

Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers and Education*, *159*, 1-11, 104001. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001

Liu, X., Peng, M.Y.P., Anser, M.K., Chong, W.L., & Lin, B. (2020). Key teacher attitudes for sustainable development of student employability by social cognitive career theory: The mediating roles of self-efficacy and problem-based learning. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01945

Medeiros, J.T., Barbosa, A., Silva, J.D.G., & Costa, F.H. (2017). Tomada de decisão financeira sob condições de incerteza: estudo com alunos de graduação de contabilidade e administração de empresas. *Revista de Contabilidade e Organizações*, *11*(30), 36-45. http://dx.doi.org/10.11606/rco.v11i30.121748

Ngo, H.Y., Liu, H., & Cheung, F. (2017). Perceived employability of Hong Kong employees: Its antecedents, moderator and outcomes. *Personnel Review*, *46*(1), 17-35. https://doi.org/10.1108/PR-01-2015-0015

Oosthuizen, H., De Lange, P., Wilmshurst, T., & Beatson, N. (2021). Teamwork in the accounting curriculum: stakeholder expectations, accounting students' value proposition, and instructors' guidance. *Accounting Education*, *30*, 1-28. https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1858321

Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Lee, J.Y., & Podsakoff, N.P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, *88*(5), 879-903. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879

Rebele, J.E., & Pierre, E.K.S. (2019). A commentary on learning objectives for accounting education programs: The importance of soft skills and technical knowledge. *Journal of Accounting Education*, *48*, 71-79. https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.07.002

Reedy, A.K., Farías, M.L.G., Reyes, L.H., & Pradilla, D. (2020). Improving employability skills through non-placement work-integrated learning in chemical and food engineering: A case study. *Education for Chemical Engineers*, *33*, 91-101. https://doi.org/10.1016/j.ece.2020.09.002

Rodríguez, G.C., Román, C.P., & Zúñiga-Vicente, J.Á. (2019). The relationship between identification and loyalty in a public university: Are there differences between (the perceptions) professors and graduates?. *European Research on Management and Business Economics*, *25*(3), 122-128. https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2019.04.005

Rowbotham, M., & Schmitz, G.S. (2013). Development and validation of a student self-efficacy scale. *Journal of Nursing and Care*, *2*(1), 1-6. https://doi.org/10.4172/2167-1168.1000126

Siddamal, S.V., Shirol, S.B., Hiremath, S., & Iyer, N.C. (2020). Towards sustainable integrated model for skill development: A collaborative approach. *Procedia Computer Science*, *172*, 460-467. https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.099

Silva, T.D., Pereira, J.M., & Miranda, G.J. (2018). O estresse em graduandos em Ciências Contábeis e Administração. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, *11*(2), 330-350. http://dx.doi.org/10.14392/asaa.2018110208

Soares, M.E., & Mosquera, P. (2021). Linking career management practices with individual outcomes: The mediating role of perceived employability. *Journal of Business Research*, *124*, 547-559. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.10.049

White, H.B., Benore, M.A., Sumter, T.F., Caldwell, B.D., & Bell, E. (2013). What skills should students of undergraduate biochemistry and molecular biology programs have upon graduation?. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, *41*(5), 297-301. https://doi.org/10.1002/bmb.20729

Wilton, N. (2011). Do employability skills really matter in the UK graduate labour market? The case of business and management graduates. *Work, Employment and Society*, *25*(1), 85-100. https://doi.org/10.1177/0950017010389244

Apêndice A - Instrumento da pesquisa

Autoeficácia Acadêmica (Rowbotham & Schmitz, 2013)
1. Estou convencido de que sou capaz de aprender com sucesso todo o conteúdo do assunto relevante, mesmo que seja difícil.
2. Sei que posso manter uma atitude positiva em relação a esse curso, mesmo quando surgem tensões.
3. Quando tento muito, consigo aprender até o conteúdo mais difícil.
4. Estou convencido de que, com o passar do tempo, continuarei me tornando cada vez mais capaz de aprender o conteúdo deste curso.
5. Mesmo que me distraia na aula, tenho certeza de que posso continuar a aprender bem.
6. Estou confiante na minha capacidade de aprender, mesmo que esteja tendo um dia ruim.
7. Se me esforçar o suficiente, posso obter os objetivos acadêmicos que desejo.
8. Estou convencido de que posso desenvolver maneiras criativas de lidar com o estresse que pode ocorrer enquanto faço este curso.
9. Sei que posso me manter motivado para participar do curso.
10. Sei que posso terminar os projetos atribuídos e obter a nota que quero, mesmo quando os outros pensam que não posso.

Habilidades técnicas (Hossain et al., 2020)
11. Conhecimentos específicos da área.
12. Capacidade de terminar o trabalho com precisão e dentro do prazo.
13. Eficiência para usar *softwares*/ aplicativos necessários.

Empregabilidade percebida (Berntson & Marklund, 2007)
14. Meu perfil é muito procurado no mercado de trabalho.
15. Tenho uma rede de contatos que posso usar para conseguir um novo emprego (equivalente ou melhor).
16. Conheço organizações/ empresas onde poderia conseguir trabalho.
17. Minhas qualidades (interpessoais e técnicas) facilitam a obtenção de um novo emprego (equivalente ou melhor) em uma empresa/ organização diferente.
18. Minha experiência é muito procurada no mercado de trabalho.