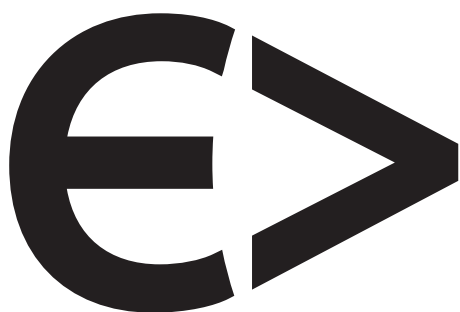


Prefácio de Roberto Carneiro

Preparados para trabalhar?

Diana Aguiar Vieira

Ana Paula Marques



consórcio
MAIOR
EMPREGABILIDADE

Apresenta



Título **Preparados para trabalhar?**

Autoria

Diana Aguiar Vieira

Ana Paula Marques

Edição

Forum Estudante

Consórcio Maior Empregabilidade

Design Gráfico

Miguel Rocha / Forum Estudante

Impressão

Alves & Albuquerque

ISBN

978-972-8976-02-6

Consultoria Científica do Projeto “Preparados para trabalhar?”

Roberto Carneiro

Coordenação Executiva do Projeto “Preparados para trabalhar?”

Rui Marques

Projeto realizado com o apoio do Programa Operacional de Apoio Técnico - Fundo Social Europeu (POAT FSE), através da candidatura n.º 77540213 apresentada pelo Instituto Politécnico do Porto.

Declaração: O conteúdo deste livro é da inteira responsabilidade das autoras e não reflete as posições e/ou opiniões de qualquer Instituição ou pessoa em particular.

Preparados para trabalhar?

Um Estudo com Diplomados
do Ensino Superior e Empregadores

Diana Aguiar Vieira

Ana Paula Marques

Prefácio

Roberto Carneiro

Agradecimentos

Muitas foram as pessoas e as Instituições que contribuíram para a realização do estudo “Preparados para trabalhar?” e sem as quais não teria sido possível a sua concretização. Assim, gostaríamos de aqui expressar os nossos agradecimentos,

Às Instituições de Ensino Superior e respetivas equipas que participaram no planeamento do estudo e que foram fundamentais no processo de recolha de dados:

À **Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti** e a Gabriela Trevisan, Paula Pequito, Pedro Soares Lopes; Inês Moreira, Liliana Silva, Maria Melo Corrêa e Catarina Martinho;

Ao **Instituto de Arte Design e Empresa - Universitário** e a Catarina Lisboa, Cristina Pinheiro e João Miranda;

Ao **Instituto Politécnico de Beja** e a Anabela Fonseca, João Alberto Mendes Leal, Manuel António Bravo Nunes Mourato Monge, Maria Inês Lúcia Ferro Pato Godinho e Olga Santiago;

Ao **Instituto Politécnico de Bragança** e a Cristina Pires, Helena Paulo, José Adriano Pires, Jorge Humberto Sampaio e Luísa Lopes;

Ao **Instituto Politécnico de Coimbra** e a Adelaide Santos, Nuno Fortes, Carlos Alberto Morgado dos Santos, Carlos Manuel Cardoso Dias de Melo, Cristiano Teixeira da Cunha, Fernando dos Santos Mendes Gomes, Francisco José Santos Rodrigues, João Carlos Pinto Marques, João Miguel Roque Duarte de Almeida, Pedro Filipe da Silva Folhas Balhau, Pedro Miguel Raposo Coutinho, Pedro Pires de Lima Guerreiro, Rogério Fernando Domingues Jerónimo, Adriana Maria da Costa Teixeira Matos Bontempo, Laura Martins de Andrade, Margarida Alexandra Borges Batista, Maria da Glória de Sousa Chichorro da Fonseca Ferreira, Sílvia Margarida Marques Ferreira, Marta Lucília Ferreira Costa, Filipe José Cordeiro Martins e Luís Miguel Batista Rosa;

Ao **Instituto Politécnico de Leiria** e a Ana Marta Aleixo Figueiras dos Santos, Pedro Miguel Ramalho Costa e Rita Alexandra Cainço Dias Cadima;

Ao **Instituto Politécnico do Porto** e a Rosário Gambôa, Luís Lima, António Augusto Aguiar, Agostinho Silva, Dorabela Gambôa, Flávio Ferreira, João Rocha, Olímpio Castilho, Paulo Pereira, Ana Cláudia Rodrigues, Joana Sampaio, Manuela Vieira da Silva, Marco Conceição, Mário Azevedo, Alexandra Trincão, Célia Peixoto, Fátima Aguiar, Irene Peres, Isabel Ardions, Rui Humberto Pereira, Sandra Sousa e Stéphanie Dermagne;

Ao **Instituto Politécnico de Setúbal** e a Ana Esteves, António Almeida, Célia Costa, Maria Fernanda Pestana, Pedro Dominginhos, Ana Rita Marques, Andreia Mourão, Armando Gomes, Florindo Paliotes, Joaquim Milho, Manuel Gonçalves, Ricardo Pereira, Rita Rodrigues, Rui Godinho e Sandra Neves;

Ao **Instituto Politécnico de Tomar**, a André Soares, Isabel Ferreira, João Curvacho, Miguel Pinto dos Santos e Sílvio Brito;

À **Universidade do Algarve** e a António Fragoso, Sandra Valadas, Maria Carlos Ferreira, Hugo Barros, Hélder Carrasqueira, Julieta Mateus, Ana Paula Santos e Maria de Deus Cabrita;

À **Universidade de Coimbra** e a Ângela Ferreira, Carina Jordão, Cecília Machado, Edite Coelho, Elsa Rodrigues, Jorge Tavares, José Tomás da Silva, Madalena Alarcão, Márcia Rodrigues, Paulo Pereira e Virgínia Ferreira;

À **Universidade do Minho** e a Isabel Santos, Natércia Morais, Joana Martins, José Pedro Ferreira, Beatriz Gonçalves e Rita Lamelas;

À **Universidade Portucalense** e a António Oliveira, Cristina Costa Lobo, Hermínia Dias, Paula Morais, Sofia Freire de Andrade, Sandra Santos, Nuno Pedro Gago, Rita Oliveira, Luísa Santos Pereira, Isabel Ferreira, Gonçalo Gama Lobo, Luís Teixeira e Melo, Sofia Gandra, Nuno Silva, Fernando Rodrigues, Rui Machado, Hélder Russa, Virgílio Ribeiro, Lillian Santo e Cláudia Cadete, Bruno Magalhães, Lurdes Graça, Estanislau Ferreira, Rita Melo e Margarida Basaloco.

Às Instituições parceiras que auxiliaram a recolha de dados junto dos empregadores:

À Associação Empresarial de Portugal (AEP) e a António Pêgo;

À Associação Portuguesa de Gestores de Recursos Humanos (APG) e a Luís Bento e Vítor Carvalho.

À Ordem dos Revisores Oficiais de Contas (OROC) e a Rodrigues de Jesus.

Ao Programa Operacional de Apoio Técnico - Fundo Social Europeu (POAT FSE) pela aprovação da candidatura n.º77540213 apresentada pelo Instituto Politécnico do Porto para a realização do projeto “Preparados para trabalhar?”.

Ao Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa (CEP-CEP) da Universidade Católica Portuguesa, a Ana Cláudia Valente e Roberto Carneiro, pelos contributos científicos e partilha de conhecimentos ao longo do estudo.

Aos diplomados e aos empregadores que participaram nos *focus group* e/ou que responderam aos questionários.

À Fórum Estudante e a Jorge Vicente, Susana Marques e, especialmente, Rui Marques, pela coordenação executiva do projeto “Preparados para trabalhar?” e pelo desafio que nos lançou e que nos fez chegar até aqui.

Índice

ÍNDICE DE TABELAS	10
ÍNDICE DE GRÁFICOS	12
PREFÁCIO.....	15
SUMÁRIO EXECUTIVO	29
EXECUTIVE SUMMARY.....	37
INTRODUÇÃO	47
1. ENSINO SUPERIOR E MERCADO DE TRABALHO	53
2. PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO CONSÓRCIO MAIOR EMPREGABILIDADE	63
2.1. Introdução	63
2.2. Levantamento de Iniciativas/ projetos de promoção de competências.....	66
2.3. Identificação por tipologias educacionais.....	68
2.3.1. Educação Não-Formal	68
2.3.2. Educação Informal.....	72
2.3.3. Educação Formal.....	73
2.4. Apreciação crítica das iniciativas	75
3. PREPARADOS PARA TRABALHAR? - UM ESTUDO QUALITATIVO COM DIPLOMADOS DO ENSINO SUPERIOR E EMPREGADORES	79
3.1. Introdução	79
3.2. Roteiro do estudo qualitativo	81
3.2.1. Argumentos para um estudo qualitativo	81
3.2.2. Objetivos prosseguidos	83
3.2.3. Enquadramento da técnica Focus Group	83
3.2.3.1. A opção pelo Focus Group	83
3.2.3.2. A preparação dos guiões	84
3.2.3.3. Procedimentos seguidos na condução das sessões.....	85
3.2.3.4. Amostra e critérios de seleção dos participantes	85
3.2.3.5. Tratamento da informação: uso do MAXQda	87
3.3. Diplomados, competências e empregabilidade e futuro do trabalho	88
3.3.1. Perfil académico dos participantes.....	88
3.3.2. Percorso profissional dos diplomados	97

3.3.2.1. Tempo de espera até à obtenção do 1.º emprego	98
3.3.2.2. Relevância do estágio curricular	100
3.3.2.3. (In)certos contextos de profissionalização.....	103
3.3.3. Preparados para trabalhar? Avaliação de competências.....	108
3.3.3.1. O incontornável conhecimento específico.....	109
3.3.3.2. Sinalização e representações de competências transversais	111
3.3.3.3. Avaliação e prospeção de competências transversais	116
3.3.4. Iniciativas de promoção de empregabilidade	127
3.4. Empregadores, recrutamento e competências	132
3.4.1. Práticas de recrutamento e gestão de diplomados	133
3.4.1.1. Formação académica privilegiada	133
3.4.1.2. Práticas e critérios de recrutamento de diplomados	134
3.4.1.3. Estágios enquanto trajetórias de provação	143
3.4.1.4. Contratação dos diplomados: dualização de posições.....	146
3.4.2. Licenciatura ou mestrado? A questão do prolongamento dos estudos.....	151
3.4.3. Preparados para trabalhar? Avaliação de competências.....	155
3.4.3.1. O incontornável conhecimento específico.....	155
3.4.3.2. Sinalização e representações de competências transversais	157
3.4.3.3. Avaliação e prospeção de competências transversais	161
3.4.4. Iniciativas de promoção da empregabilidade	166

4. PREPARADOS PARA TRABALHAR? - Um estudo Quantitativo com Diplomados do

Ensino Superior e Empregadores	179
4.1. Introdução	179
4.2. Roteiro do estudo quantitativo	182
4.2.1. Objetivos	182
4.2.2. Instrumentos de recolha de dados.....	183
4.2.2.1. Questionário aos diplomados	183
4.2.2.2. Questionário aos empregadores	186
4.2.3. Procedimentos de recolha de dados.....	187
4.2.4. Amostra de diplomados	188
4.2.5. Amostra de empregadores	189
4.2.6. Tratamento da informação.....	195
4.3. Diplomados	197
4.3.1. Percurso académico dos diplomados	197
4.3.1.1. Experiências extracurriculares e estágios	197
4.3.1.2. Situação académica atual.....	197

4.3.2. Situação dos diplomados face ao mercado de trabalho	198
4.3.2.1. Situação face ao trabalho e grau académico.....	198
4.3.2.2. Situação face ao trabalho e área formativa.....	199
4.3.3. Caracterização profissional dos diplomados que trabalham	200
4.3.3.1. Obtenção de trabalho remunerado.....	200
4.3.3.2. Condições do trabalho atual	201
4.3.3.3. Caracterização do local de trabalho.....	202
4.3.3.4. Avaliação do trabalho atual	205
4.3.4. Abordagem ao mercado de trabalho dos diplomados que procuram o 1.º emprego	205
4.3.5. Preparados para trabalhar? A questão das competências	206
4.3.5.1. Utilização das competências transversais e profissionais no contexto profissional	206
4.3.5.2. Confiança dos diplomados face à capacidade para evidenciar as competências transversais e profissionais	213
4.3.5.3. Contribuição do percurso académico para a preparação nas competências transversais e profissionais	224
4.3.5.4. Competências mais valorizadas pelos diplomados nos próximos 5 anos	233
4.4. Empregadores	236
4.4.1. Avaliação do grau de preparação dos diplomados nas competências transversais e profissionais	236
4.4.2. Competências mais valorizadas pelos empregadores nos próximos 5 anos.....	237
4.5. Análises comparativas entre empregadores e diplomados.....	239
4.6. Discussão e síntese dos resultados.....	245
 5. REFLEXÕES FINAIS.....	 251
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	259

Índice de tabelas

Tabela 1 - Competências transversais e respectivas referências.....	60
Tabela 2 - Iniciativas/ projetos de promoção de competências transversais segundo tipologia educacional	68
Tabela 3 - Pontos fortes e fracos das iniciativas analisadas.....	76
Tabela 4 - Número de participantes nas sessões de focus group por IES.....	86
Tabela 5 - Definição das competências transversais e profissionais.....	184
Tabela 6 - Quatro dimensões de avaliação das competências transversais e profissionais	186
Tabela 7 - Amostra por grau acadêmico e ano letivo de conclusão.....	188
Tabela 8 - Amostra de diplomados por Instituição de Ensino Superior (n=6444).....	189
Tabela 9 - Amostra de empregadores por gênero e grupo etário (n=781)	190
Tabela 10 - Amostra por grau acadêmico e situação face ao mercado de trabalho (n=6270)	199
Tabela 11 - Amostra por área de formação e situação face ao mercado de trabalho (n=6444) ..	200
Tabela 12 - Utilização de cada competência no exercício profissional na amostra total dos diplomados que trabalham (n=4548)	207
Tabela 13 - Utilização de cada competência no exercício profissional, por gênero (n=4548)...	209
Tabela 14 - Correlação entre a utilização de cada competência no exercício profissional com a idade e com os anos desde a conclusão do curso (n=4548).....	211
Tabela 15 - Utilização de cada competência no exercício profissional, por grau acadêmico (n=4548).....	212
Tabela 16 - Nível de confiança da amostra total de diplomados face à capacidade para evidenciar cada competência (n=6444)	214
Tabela 17 - Nível de confiança dos diplomados face à capacidade para evidenciar cada competência, por gênero (n=6444)	215
Tabela 18 - Correlação entre o nível de confiança dos diplomados face à capacidade para evidenciar a cada competência com a idade e com os anos desde a conclusão do curso (n=6444)	217
Tabela 19 - Nível de confiança dos diplomados face à capacidade para evidenciar cada competência, por grau acadêmico (n=6444).....	219
Tabela 20 - Nível de confiança dos diplomados face à capacidade para evidenciar cada competência, segundo a realização (ou não) de estágio (n=6444)	220
Tabela 21 - Nível de confiança dos diplomados face à capacidade para evidenciar cada competência, segundo a participação (ou não) em atividades extracurriculares durante a formação acadêmica (n=6444).....	222
Tabela 22 - Nível de confiança dos diplomados face à capacidade para evidenciar cada competência, por situação profissional (n=6270).....	223

Tabela 23 - Contribuição do percurso académico para a preparação em cada competência transversal e profissional (n=6444).....	225
Tabela 24 - Contribuição do percurso académico para a preparação em cada competência profissional, por género (n=6444).....	227
Tabela 25 - Correlação entre a contribuição do percurso académico para a preparação em cada competência profissional com a idade e com os anos desde a conclusão do curso (n=6444).....	229
Tabela 26 - Contribuição do percurso académico para a preparação em cada competência profissional, por grau académico (n=6444).....	231
Tabela 27 - Contribuição do percurso académico para a preparação em cada competência profissional, por situação profissional (n=6270)	232
Tabela 28 - Opinião dos diplomados face às competências mais valorizadas pelo no mercado de trabalho nos próximos 5 anos, por grau académico (%; n= 6444)	234
Tabela 29 - Opinião dos empregadores acerca do grau de preparação dos diplomados face a cada uma das competências para o trabalho (n=781).....	237
Tabela 30 - Opinião dos empregadores face às competências mais valorizadas pelo no mercado de trabalho nos próximos 5 anos (%)	238
Tabela 31 - Análise comparativa da opinião de diplomados (n=6444) e de empregadores (n=781) acerca da preparação dos diplomados face às competências para o trabalho	240
Tabela 32 - Análise comparativa da opinião de diplomados (n=6444) e de empregadores (n=781) face às competências mais valorizadas pelo no mercado de trabalho nos próximos 5 anos (%).....	242

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Evolução da taxa de desemprego de diplomados do ensino superior em Portugal (%).....	54
Gráfico 2 - Instituições participantes no estudo, por distrito	64
Gráfico 3 - Grau académico dos diplomados.....	89
Gráfico 4 - Área científica de formação dos participantes	90
Gráfico 5 - Percurso de formação académica dos diplomados	91
Gráfico 6 - Disponibilidade para formação complementar dos diplomados.....	91
Gráfico 7 - Balanço do percurso académicos pelos diplomados.....	92
Gráfico 8 - Situação contratual dos diplomados	105
Gráfico 9 - Peso relativo das competências transversais sinalizadas pelos diplomados	112
Gráfico 10 - Peso relativo das competências transversais sinalizadas pelos empregadores	158
Gráfico 11 - Situação dos empregadores face a recém-diplomados do ensino superior (%; n=822).....	190
Gráfico 12 - Áreas de formação académica dos empregadores (n=781).....	191
Gráfico 13 - Dimensão da organização onde trabalham os empregadores (n=781)	192
Gráfico 14 - Tipo de organização onde trabalham os empregadores (n=781).....	192
Gráfico 15 - Tipo de atividade exercida pelos empregadores (%; n=781).....	193
Gráfico 16 - Principal mercado de atuação (%; n=781)	193
Gráfico 17 - Distribuição geográfica da atividade profissional dos empregadores (%; n=781) ...	194
Gráfico 18 - Participação em atividades extracurriculares durante o percurso académico (%; n=6444).....	197
Gráfico 19 - Meio de obtenção do trabalho atual (%; n=4548).....	200
Gráfico 20 - Medida em que a Instituição de Ensino Superior apoiou na obtenção de emprego (%; n=4548).....	201
Gráfico 21 - Horário de trabalho (%; n=4548).....	201
Gráfico 22 - Natureza do vínculo laboral (%; n=4548)	202
Gráfico 23 - Remuneração ilíquida mensal (%; n=4095).....	202
Gráfico 24 - Dimensão da organização onde trabalham os diplomados (%; n=4548).....	202
Gráfico 25 - Tipo de organização onde trabalham os diplomados (%; n=4548).....	203
Gráfico 26 - Setor de atividade profissional dos diplomados (%; n=4548).....	203
Gráfico 27 - Local onde os diplomados exercem maioritariamente a atividade profissional (%; n=4548).....	204
Gráfico 28 - Grau de satisfação dos diplomados com o trabalho atual (%; n=4548)	205
Gráfico 29 - Grau de relação do trabalho com o curso (%; n=4548)	205
Gráfico 30 - Tempo de procura do 1.º emprego desde a obtenção do diploma (%; n=861).....	206
Gráfico 31 - Iniciativas desencadeadas na procura de 1.º emprego (%; n=861)	206
Gráfico 32 - Opinião dos diplomados face às competências mais valorizadas pelo no mercado de trabalho nos próximos 5 anos, por grau académico (%; n= 6444)	235

Gráfico 33 - Comparação entre empregadores e diplomados face às competências mais importantes nos próximos 5 anos (%)	243
Gráfico 34 - Médias das respostas de diplomados e de empregadores nas competências transversais e profissionais mais importantes na opinião dos empregadores	244

PREFÁCIO

por Roberto Carneiro

O pioneiro trabalho que vem mobilizando 13 instituições de ensino superior (IES) em Portugal, oportunamente congregadas pela Forum Estudante, em torno da complexa problemática das transições entre os mundos da educação e do trabalho, conhece agora uma etapa fundamental com a publicação dos resultados de uma parte muito relevante da original pesquisa que vem sendo implementada. Significativamente denominada com uma interpelante interrogação “Preparados para trabalhar?”, a presente obra termina com a exortação a uma urgente tomada de consciência, eloquentemente expressa do modo seguinte:

As instituições de ensino superior não podem ficar alheias aos desafios atuais do mundo laboral, sendo fundamental o seu o papel na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento de competências profissionais de carácter não-técnico/científico mas que são atualmente requisitos indispensáveis aos trabalhadores do século XXI. Não obstante, a responsabilidade pelo desenvolvimento de tais competências poderá ser compartilhada entre os próprios estudantes, os empregadores, as instituições de ensino superior e as políticas públicas, numa ação conjunta, concertada e de responsabilidade partilhada. Importa, por isso, fomentar uma postura de abertura, diálogo crítico e de melhoria contínua na concretização da missão das instituições do ensino superior português no contexto de internacionalização e competitividade crescentes. (p. 258)

Neste enquadramento amplo, as investigadoras-autoras do presente estudo, Diana Aguiar Vieira e Ana Paula Marques, quiseram, a título de conclusão do seu meritório labor de investigação, colocar o acento tónico final sobre quatro pontos estratégicos, a saber:

1. A responsabilidade das IES no acompanhamento dos processos de transição dos seus diplomados no mercado de trabalho.

2. A relevância incontornável das competências transversais para a aquisição e manutenção de elevados níveis de empregabilidade perante os desafios da mutante sociedade da informação e do conhecimento.
3. A necessidade de uma aposta clara na formação de alianças de espectro alargado – IES, empregadores, governo (políticas públicas) e estudantes – na partilha de responsabilidade para superar o preocupante fenómeno do crescente desemprego jovem no nosso país.
4. A conveniência de se alimentar uma postura de abertura, diálogo crítico e de melhoria contínua na concretização da missão das instituições do ensino superior português, designadamente no quadro de uma crescente internacionalização do seu escopo de ação.

Estas quatro temáticas conclusivas vêm amplamente escoradas num intenso trabalho de investigação empírica. Os pressupostos do estudo, as opções fundamentais da investigação, as metodologias utilizadas, o processamento dos dados empíricos recolhidos, os resultados a que chegaram, e as principais limitações de interpretação, encontram-se amplamente documentados na presente publicação. Não restam, pois, dúvidas de que estamos em presença de uma investigação robusta no plano científico, que muito honra as IES que dedicaram tempo e recursos a esta “empreitada”.

Acresce ainda o inteiro cabimento de assinalar a exemplaridade com que cada instituição, sem prejuízo da sua personalidade e projeto educativo próprio, vem levando a bom termo esta colaboração. Na verdade, é consolador, e motivo de fundada esperança, ver reunidas 13 IES portuguesas em torno de um propósito comum, de um ideal partilhado, sem distinção de categorias, nem de estatutos pseudo-classistas. Pensamos que, por esta via e até certo ponto, se presta uma justíssima homenagem à memória do recém-falecido José Veiga Simão que, durante o seu já distante consulado à frente da Educação Nacional (1970-1974), abriu as portas a um sistema de ensino superior profundamente renovado e articulado (corporizando visionariamente o que a OCDE viria a apodar de sistema binário compensado).

O presente relatório abre com uma reflexão aprofundada sobre os pressupostos da investigação, agora trazida a público conhecimento, e reconhecimento. A este propósito, e tendo em atenção o ênfase colocado pelas autoras sobre o objetivo de apetrechar o diplomado para o exercício de uma cidadania ativa “que respeite e exija o respeito dos outros” (p. 29), relembramos aqui o papel histórico da Comissão

Internacional para a Educação no Século XXI¹ que, sob a égide da UNESCO e sob a presidência de J. Delors, reuniu durante mais de 3 anos. Na sua proposta final a Comissão formulou uma original ideia-motora de aprendizagens verticais para o novo tempo, coincidente com a dobra de milénio e de século que lhe foi oferecida como matéria-prima de reflexão, reunidas em torno de quatro pilares fundamentais: Aprender a Ser, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos.

Aprender a Ser surge como uma prioridade intemporal, já presente no Relatório Faure de 1971, que elege a viagem interior de cada um como o processo de adensamento espiritual e vivencial que confere significação final à vida e à construção de felicidade.

Aprender a Conhecer constitui uma aprendizagem plenamente inserida na área do progresso científico e tecnológico. O princípio apela à necessidade urgente de responder à pluralidade de fontes de informação, à diversidade nos conteúdos multimédia e digitais (em vias de se converterem numa nova utility), a novos meios de saber numa sociedade em rede.

Aprender a Fazer cria o terreno favorável ao nexo entre conhecimentos e aptidões, aprendizagens e competências, saberes inertes e ativos, conhecimento codificado e tácito, aprendizagens generativas e adaptativas. Aprender fazendo e fazer aprendendo² encerra uma chave de solução para enfrentar a crescente incerteza do mundo e a natureza mutante do trabalho.

Aprender a Viver Juntos enuncia o desafio extraordinário de redescobrir a relação significativa, de elevar os limiares da coesão social, de viabilizar o desenvolvimento comunitário sobre alicerces sustentáveis. Nele se vertem os valores nucleares da vida cívica e da construção identitária em contexto de múltipla participação.

Por outro lado, vimos defendendo ser igualmente importante atender a um elenco de aprendizagens teleológicas ou finalísticas, sintetizadas em torno de seis eixos transversais, que se complementam sinergicamente.

¹ Delors, J. et al (1996), *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Porto: ASA/UNESCO.

² Landes fornece uma descrição colorida destas duas estratégias de aprendizagem implementadas com sucesso pelos navegadores portugueses nas suas viagens para as Índias nos séculos XV e XVI:

Landes, D. (1999), *The Wealth and Poverty of Nations*, New York: W. W. Norton & Company.

1. Aprender a condição humana, na sua infinita dignidade e riqueza, mas também na sua misteriosa contingência e vulnerabilidade.
2. Aprender a viver a cidadania, celebrando a diversidade e apreciando a democracia, como membros ativos de comunidades, titulares de direitos e deveres inalienáveis, comprometidos com o avanço e o aperfeiçoamento das instituições e com a qualidade da política pública.
3. Aprender a cultura matricial, na plenitude dos seus matizes integradores: memória, língua, pátria, civilização, história, filosofia, identidade, diálogo com o mundo, sentido de pertença solidária e militante.
4. Aprender a processar informação e a organizar conhecimento, isto é a lidar com a sociedade de informação e a abundância de oráculos, num contexto de formação ao longo de toda a vida.
5. Aprender a gerir uma identidade vocacional, nas diversas frentes que cobrem a intervenção pessoal no sistema produtivo, desde a aquisição continuada de competências à empregabilidade sustentável.
6. Aprender a construir sabedoria, mediante a síntese equilibrada de conhecimentos e experiência (*metis*), tendo em vista uma evolução consciente e a interiorização do sentido final contido no dom da vida e na dimensão cósmica da existência (Carneiro 2013).

Na tentativa de exploração das intersecções entre estas 4x6 dimensões maiores do desafio de uma educação para o sentido, compreendendo a conquista acrescida de inteligibilidade por parte do jovem em formação e em busca de empregabilidade, escrevemos o seguinte, em artigo já distante no tempo mas plenamente atual no desafio maior que ele esquematicamente encerra (Carneiro 2003: 112-114):

A reunião dos quatro pilares verticais do edifício educacional e das seis aprendizagens finalísticas numa matriz única gera um sistema de leituras integradas extraordinariamente fecundo. Sem pretender exaurir a riqueza das interpretações, uma leitura na vertical faz sobressair como o Aprender a Ser compreende o aprofundamento do self até à descoberta da sabedoria ínsita no ser humano total. Do mesmo modo, o Aprender a Conviver parte da compreensão do outro (a condição humana da alteridade) para crescer até à conquista da solidariedade como princípio motor da convivência. Nos dois pilares intermédios o Aprender a Conhecer desemboca na qualidade das sínteses ao passo que o Aprender a Fazer conduziria à arte de construir felicidade, passando por outros dois constructos essenciais como são a comunidade e o empreendimento.

Aprender o sentido da vida

	SER	CONHECER	FAZER	CONVIVER
Condição humana	Self ←			→ Outro
Cidadania	Participação	Direitos e deveres	Comunidade	Diversidade
Cultura matricial	Pertença ←			→ Diálogo
Informação e conhecimento	↓ ↑	Processar	← →	Partilhar
Identidade vocacional	Aprendente	Produção	Empreendimento	Consciência
Construir sabedoria	Humano	Síntese	Felicidade	Solidariedade

Já a leitura na horizontal faz emergir processos interessantes de consecução de grandes finalidades educacionais, genericamente expressas, em formulações variadas, nas taxonomias de objectivos a atingir nos sucessivos ciclos educativos. Assim, a aprendizagem da condição humana viaja, num vaivém constante, entre a autonomia do self e a dependência do outro. Mutatis mutandis, a formação para a cidadania parte de um ser participante, e conhecedor da sua esfera de direitos e deveres, para desembocar na responsabilidade por fazer comunidade e no apreço pela diversidade. Enquanto a cultura matricial balança entre aprendizagens de pertença e de diálogo, são o processamento e a partilha de informação/conhecimento que abrem caminho às aprendizagens ligadas à sociedade de informação e dos saberes. A construção de identidades vocacionais fortes fundamenta-se em personalidades aprendentes e plenamente conscientes do valor da convivência para a realização de objectivos de produção e empreendimento. Por último, ainda na exploração horizontal das intersecções, as aprendizagens da sabedoria contemplam a edificação do ser humano integral, capaz de realizar sínteses e fazedor permanente de felicidade, o qual vê na relação com o outro a razão de ser da solidariedade.

A combinatória dos vértices da matriz, traduzida nos objectivos conjugados ‘Ser Humano’ e ‘Viver Juntos em Solidariedade’, faz sobressair as duas direcções essenciais das aprendizagens produtores de sentido: sentido pessoal

e sentido comunitário. Pelo “meio” emergem cumulativamente os saberes de síntese e de conquista de felicidade.

A unidade intrínseca do Homem e as origens do seu desassossego são perenes. Educar é estar consciente destes grandes invariantes que, situando-se para além dos “ruídos” circunstanciais, determinam a marcha ascensional da humanidade e de cada pessoa concreta. É por isso que educar para aprender e aprender a educar são viagens interdependentes.

A verdade é que o novo léxico vem acentuando a prioridade do aprender. Se a tónica sobre o aprender releva de uma das mais significativas alterações de paradigma que a literatura contemporânea consagra em homenagem a uma sociedade biológica, por oposição ao paradigma do ensinar que dominou o ideal mecanicista de uma sociedade industrial, importa evitar um apressado exorcismo da educação, função social por excelência e que merece ser totalmente reabilitada. Efetivamente, a preferência pelo aprender – ao invés do ensinar – decorre de um raciocínio típico de mercado que coloca o ênfase sobre a procura individual, em detrimento da ditadura da oferta que imperou durante séculos no arquétipo escolar. Ora, é precisamente do desenvolvimento desse raciocínio que decorre uma das mais fecundas transformações em curso nos modos de estruturar a educação no mundo; todavia, dela pode também resultar a sua maior fraqueza. Aprender, numa acepção mercantilizada, pode facilmente confundir-se com o exercício linear de preferências individuais, solitárias, sem inserção em dimensões sociais alargadas do processo de aprendizagem.

Educar reassume, por isso, a sua mais vasta significação social, ao postular que toda a verdadeira aprendizagem deve ter lugar em grupo e numa dimensão relacional. No limite, educar representa a mais vigorosa denúncia de uma aprendizagem totalitária centrada na exacerbação de um individualismo pletórico e destituído de responsabilidade social ou cívica. Assim sendo, não há contradição entre uma sociedade de aprendizagem e uma sociedade educativa. Pelo contrário, reabilitar a função das famílias educadoras, dos educadores profissionais e das escolas como comunidades vivas, é sinónimo de lúcida opção pela restauração de agentes intermédios e de aposta no papel das comunidades de interface que merecem ser salvas perante a erosão continuada provinda dos extremos: o global e o individual.

Aprender ou Educar? Não existe verdadeiramente oposição. Em tese final, o que importa é que o aprender tenha lugar em contexto educativo estimulante. As aprendizagens fundamentais, anteriormente referenciadas, dificilmente podem ser objecto de descoberta individual ou no isolamento dos outros e do mundo. Na história dos sistemas educativos o educar para a plena cidadania é indissociável da formação da personalidade equilibrada e madura. Na inexorável acção de construção de sentido o aprender a ser e o aprender a viver juntos vão de par. Se a aprendizagem flui das viagens interiores, a educação como conquista comunitária é feita de viagens exteriores que, por sua vez, são nada mais que sobreposições sistemáticas e intersubjectivas de viagens interiores.

A criação de sentido localiza-se na intersecção destes dois tipos de viagens.

A emergência do conceito de empregabilidade resulta do reconhecimento de que importa substituir as certezas do mercado de trabalho do mundo industrial de ontem pelas múltiplas incertezas e complexidades, não lineares, do mundo terciário, e quaternário, de hoje. Nesta transição de paradigmas ressalta uma inevitável segmentação dos “mercados” de trabalho (entre “good jobs” e “bad jobs”), binómio que resulta da desregulação laboral a que se vem assistindo no mundo ocidental, o qual surge também por contraponto ao canto do cisne de uma era de proteção ad nauseam, protagonizada pelo Estado, assente num contrato social securitário dos trabalhadores perante os três grandes riscos laborais: doença, desemprego e envelhecimento.

Ora, acontece que assistimos também aqui ao fim da modernidade e ao desabar do Estado Social que fez da Europa um bastião da defesa intransigente do fator trabalho e que cria os maiores embaraços de renovação a uma Europa demograficamente debilitada, refém dos privilégios dos incumbentes, e incapaz de gerir inteligentemente os encontros, no seu próprio seio, com as populações imigrantes que a demandam em busca de horizontes de prosperidade, quando não de mera sobrevivência pessoal e familiar.

A caracterizar este período de transição – quiçá mesmo de ruptura – em que se veem tipicamente mergulhadas as jovens gerações do presente, surge, com grande força, o primado das competências. Na realidade, hoje, ninguém se pode dar ao luxo de ser incompetente sob o risco de se ver excluído

do sistema produtivo e de, como tal, se encontrar seriamente diminuído na sua capacidade cidadã de que aquela integração no mercado constitui um requisito essencial. O movimento das denominadas novas literacias converge igualmente na afirmação da grande prioridade atribuída a um conceito alargado de alfabetização integral e inclusiva do cidadão europeu (EU 2012, Carneiro & Gordon 2013).

O estudo que agora temos a honra, e o prazer, de introduzir, chega à conclusão de que são as competências transversais e, neste conjunto, as “soft skills”, aquelas que conferem ascendente, ou vantagem, na compita pelo emprego e pela sustentação de uma empregabilidade sustentável. E, mais se observa, que esta opinião é unanimemente subscrita por estudantes, recém-diplomados e empregadores.

Fazendo-se eco desta postura, as organizações internacionais de que nos permitimos relevar, na circunstância, a OCDE (Programa DESECO³) e a Comissão Europeia (Europa 2020⁴ e “New skills for new jobs”⁵) têm-se afadigado na definição de um núcleo de competências-base sem as quais o cidadão do presente e do futuro se veria seriamente desmunido na sua intervenção no mercado de trabalho e no exercício de uma cidadania plena. Todavia, importa alertar, nesta circunstância, para os riscos de estreitamento de conhecimentos e de aptidões gerais, apressadamente sacrificados no altar de oferendas em nome de um utilitarismo excessivo. Neste quadro acelerado de liberalização dos modelos social e económico, importa nunca deixar de fora a relevância das ferramentas básicas do pensamento crítico que devem ser cultivadas desde os primórdios da educação familiar e institucional, como alicerces da formação de um ser pensante e livre.

Uma outra incerteza que nos importa aqui mencionar, resulta das teorias sobre o valor do diploma como sinalizador social e como indicador de readiness (prontidão) para entrar no mercado da produção. Será que o diploma outorgado por uma instituição de ensino superior comprova saberes e competências acumulados, como efetivo Capital Humano? Ou, será, bem pelo contrário, que ele apenas atua como sinalizador de atitudes, valores e culturas, hipervalorizados pelo mercado de trabalho, isto é ativos tais como: disciplina, capacidade de receber ordens e de de-

³ <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>; <http://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/definitionand-selectionofcompetenciesdeseco.htm>

⁴ http://ec.europa.eu/europe2020/index_pt.htm

⁵ <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568>

sempenhar tarefas, submissão a horários e a regras de comportamento em organização, fidelidade a compromissos grupais e de adesão pessoal a culturas empresariais, flexibilidade, adaptabilidade e sentido de responsabilidade, etc?

Claro que a resposta a esta tão sensível, quanto difícil, questão será determinante do projeto educativo que se procure desenhar e implementar em cada IES, seja ela Universidade ou Instituto Superior Politécnico.

A inclinação unanimemente expressa, detetada no presente estudo junto de todos os principais stakeholders, para o primado dos “soft skills” poderá indiciar uma prevalência da segunda tese: a implícita preferência por uma máquina de ensino voltada para inculcar nos jovens – futuros empregados – os valores e as atitudes mais apreciados no mercado empresarial em que eles são chamados a desempenhar após a conclusão de estudos formais.

Já uma tónica mais assente em competências duras – “hard skills” –, e em saberes codificados, assumiria uma lógica contrária: a de uma aposta no apetrechamento e enriquecimento do capital humano transportado por cada pessoa, independentemente de conjunturas económicas ou de ambientes organizacionais específicos, com que ela venha a ver-se eventualmente confrontada.

Não resistimos, no âmbito desta Nota Introdutória, necessariamente sucinta, à identificação e ao enunciado de uma séria encruzilhada em que se encontra o Espaço de Ensino Superior Europeu, designadamente desde que foi definida a norma comum designada por Processo de Bolonha. Esta ambiguidade aparece, de resto, perfeita e profundamente espelhada na investigação em apreciação e na obra que dela resulta, a qual conhece agora, em boa hora, a sua materialidade definitiva.

Na realidade, o primeiro ciclo de Bolonha encerra, em si mesmo, uma contradição insanável. Lê-se no 2.º parágrafo da célebre Declaração de 19 de Junho de 1999⁶ (p.2), o compromisso dos Estados-Membros aderentes à (itálico negro da nossa responsabilidade):

(...) adoção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase

⁶ http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf

deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminada a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor.

Dito de outro modo, espera-se que o ciclo inicial de estudos superiores, cuja norma se fixou em 3 anos letivos, seja profissionalizante, e habilitante, para o mercado de trabalho e que, em simultâneo, prepare para estudos ulteriores de 2.º ciclo. Esta é uma difícil conciliação de propósitos que carece ainda de suficiente amadurecimento para se considerar realizável – por conseguinte, a manter e a aprofundar – ou, simplesmente, utópica e indesejável – logo a rever e a repensar – no quadro de uma avaliação sistemática, independente, e global, de todo o Processo de Bolonha, o qual se espera venha a ter lugar quanto antes.

E também ao revisitar Bolonha, convém advertir, não queiramos reinventar a roda, nem criar nada de novo, sem uma reflexão adequada de *benchlearning* conduzida sobre o que já existe de experimentado, e dado por adquirido, noutras paragens.

Veja-se, por exemplo, a arquitetura consagrada no sistema de ensino superior americano, inspirado no sistema escocês, que é diverso, como sabemos, do que vigora no restante Reino Unido. Um 1.º ciclo – “undergraduate” – de estudos gerais, com major e minor que podem incidir sobre campos do saber totalmente diversos ou diametralmente heterogêneos, ao qual se segue um 2.º ciclo de estudos universitários visando a obtenção do MA ou MSc que, esse sim, qualifica para um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado e exigente.

Esta estrutura dual, e sequencial, levou a reformas vastíssimas, algumas recentes e ainda em curso, nas mais prestigiadas universidades americanas nomeadamente as que integram o seu Ivy League. É este o caso da experiência de Estudos Gerais levada a efeito na Harvard College (cirurgicamente denominada de “Education for Life”⁷) e, bem assim, das reformas aprofundadas na prestigiada Universidade de Stanford⁸, visando o casamento entre um cânone ocidental de ciências – materializado em estruturas de conhecimentos, fragmentadas e verticais (71 departamentos) – e um cânone holístico de saberes que se entrelaça com as grandes

⁷ <http://www.generaleducation.fas.harvard.edu/icb/icb.do>

⁸ <http://www.stanford.edu/about/>

problemáticas socio-culturais e económicas contemporâneas (reunidas em torno de 7 Escolas integradoras de “conhecimento departamentalizado”).

Ainda na linha da preocupação expressa pelas autoras no sentido de valorização de experiências extracurriculares dos jovens, e no que respeita ao Processo de Bolonha, importa aqui recordar uma outra importante inovação introduzida por esta Declaração, a qual permanece, infelizmente, relegada para uma situação marginal, diríamos mesmo adventícia, no concenente às preocupações centrais das instituições de ensino superior europeias. Trata-se do Suplemento ao Diploma, instituto criado logo no primeiro ponto da citada Declaração⁹ para refletir a totalidade das experiências significativas dos alunos que frequentam o ensino superior, em domínios formativos lato sensu tais como o envolvimento cultural, associativo, voluntário, cívico e filantrópico de cada estudante, sob a forma de uma lista de atividades e projetos em que ele participa ou participou, e que vêm a merecer registo qualificado com o certificado de curso.

Não deixa de ser encorajador, não obstante a pesquisa concluir com resultados francamente positivos quanto à preparação ministrada pelas nossas IES para o mercado de trabalho, sem menosprezar a necessidade de aprendizagem ao longo da vida nem o potencial de melhoria no desenvolvimento de competências transversais e profissionais, em termos gerais este estudo indicou que os diplomados estão “preparados para trabalhar” e que os empregadores o reconhecem (p. 37) que as autoras afirmem, corajosa e frontalmente, no seu relatório final o seguinte em termos programáticos:

(...) há um espaço amplo para a melhoria da preparação dos diplomados que poderá passar, nomeadamente: a) pela intensificação, por parte das IES, da utilização de práticas pedagógicas potenciadoras do desenvolvimento das competências transversais e profissionais identificadas neste estudo; b) pelo envolvimento do estudante em atividades extracurriculares; c) pela maior articulação entre o meio académico e o meio profissional, potenciadora de oportunidades que “levem o meio académico” para ambientes “profissionais” (por exemplo, através dos estágios curriculares em empresas) e que fomentem a movimentação também no sentido inverso – isto é, do meio “profissional” para o “académico” - (por exemplo, integrando profissionais nos processos de reestruturação curricular) (p. 37).

⁹ “Adopção de um sistema com graus académicos de fácil equivalência, também através da implementação, do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior” (p. 2).

É assim que, numa dimensão eminentemente estratégica, as autoras acabam por vir a tocar num aspeto fundamental do ensino superior do futuro, um segmento educativo especialmente atormentado na atualidade pela proliferação dos MOOCs e pela multiplicação de aprendizagens informais e não-formais que conhecem já, ou virão a curto termo a conhecê-lo, o devido reconhecimento, validação e certificação. Referimo-nos, obviamente, ao que se encontra expresso no penúltimo parágrafo da presente obra de referência:

(...) as instituições de ensino superior deveriam intensificar e/ou criar dispositivos de apoio à transição para o trabalho, ao desenvolvimento vocacional e à gestão da carreira dos seus diplomados. Isto é, os recém-diplomados do século XXI confrontam-se com novos – e exigentes – desafios no que diz respeito à sua relação com o mundo laboral e formativo e não deveriam ser deixados “entregues a si próprios” após a conclusão do curso, tendo aqui as instituições de ensino superior a responsabilidade – não de criar empregos – mas de apoiar os seus antigos alunos na sua relação com o trabalho e com a aprendizagem ao longo da vida (p. 258).

Será oportuno lembrar, nesta oportunidade e a este propósito, duas instantes inovações a encetar no ensino superior português que, a nosso ver, incompreensivelmente, tardam. Uma e outra correspondem a propostas concretas e fundamentadas que avançámos há mais de uma década.

Em primeiro lugar, estará em causa uma inovação simples que consiste na emissão de “contratos de garantia e de manutenção” em benefício dos respetivos recém-graduados por parte das IES. Tais vínculos contratuais significariam a preocupação da instituição com o futuro profissional e com o equilíbrio humano dos seus diplomados, no quadro de um imperativo de aprendizagem ao longo da vida (ALV), dotando-o no final do curso respetivo com um instrumento de ligação, de fidelidade, e de retorno à sua alma mater, traduzido num cheque-formação continuada, a usufruir quando, e como, a pessoa assim beneficiada viesse a sentir necessidade de aprofundar estudos já completados ou, alternativamente, de singrar por uma especialização nova.

O segundo ponto que se nos afigura urgente retomar, toma por ponto de partida a ideia de que em nenhum cenário de futuro, minimamente realista, será possível colocar ao lado, e à permanente disposição, de cada cidadão um tutor, ou professor, para o

orientar na sua ALV. Sendo também certo, e consabido, que nenhuma sociedade, ou sistema económico verdadeiramente competitivo e inovador, poderá prescindir da implantação de sistemas tendencialmente universais de ALV, a consecução de um propósito tão ambicioso, que deverá tocar e mobilizar cada adulto trabalhador, exigirá o desenvolvimento de competências pessoais e sociais de auto-regulação das aprendizagens (ARA), ou de “self-regulated learning (SRL), que permitam uma gestão autónoma e responsável das opções fundamentais, e permanentes, de ALV por parte de cada um dos cidadãos aprendentes. A verdade é que toda a investigação atual sobre a temática da ARA/SRL toma em linha de consideração as quatro vertentes essenciais, e profundamente interligadas, da problemática, ou seja a autorregulação da motivação, da informação e do conhecimento, das emoções, e da sociabilidade (Carneiro 2006; Carneiro & Steffens 2011, 2006; Carneiro et al. 2011, 2010; Beishuizen et al. 2007; Carneiro et al. 2005). Neste já amplo corpus de novo conhecimento, ressalta a importância de uma atenção permanente e aturada ao desenvolvimento atempado deste conjunto de meta-competências desde as fases mais precoces até às mais avançadas da formação inicial, isto é desta última que se conclui em contexto de ensino superior.

Resta-nos, a fechar, expressar um sincero reconhecimento às investigadoras e autoras do volume que agora se coloca à disposição do vasto público, académico, ou simplesmente interessado, na problemática atual e urgente da transição dos jovens diplomados do ensino superior para o mercado de trabalho.

Àqueles que se derem ao trabalho, e ao prazer intelectual, de ler este livro garanto que muito terão a lucrar, seja no plano pessoal, seja no do conhecimento de uma temática ainda pouco investigada e pouco aprofundada no contexto nacional.

Bem Hajam, pois, Diana Aguiar Vieira e Ana Paula Marques, pelo vosso superior sentido de dedicação às causas da ciência e do bem-estar dos vossos alunos e diplomados!

Roberto Carneiro, aos 31 de Outubro de 2014.

SUMÁRIO EXECUTIVO

ENSINO SUPERIOR E MERCADO DE TRABALHO

PRESSUPOSTOS ASSUMIDOS NESTE TRABALHO

Missão das Instituições de Ensino Superior (IES)

A missão das IES passa pelo desenvolvimento de cidadãos capazes de pensar e de analisar a realidade envolvente de forma crítica, capazes de exercer uma cidadania ativa que respeite e exija o respeito dos outros, capazes de aprender continuamente, estando, portanto, longe de se esgotar na preparação para o trabalho.

Perspetivar a multidimensionalidade dos “mercados” de trabalho

Neste estudo assume-se uma visão multidimensional dos “mercados” de trabalho assente não só em escalas diversas (internacional, nacional, regional/ local), como, sobretudo, em desigualdades socioprofissionais decorrentes de posições, estatutos e projeções de carreira distintas em função dos diplomados. A crescente segmentação dos “mercados” de trabalho resulta, em grande medida, da tendência de desregulação laboral associada à regressão do *welfare State* e de movimentos de neocorporativismo ancorados no desigual *poder da credencial* e sua relação com o Estado e organizações profissionais.

Empregabilidade não é sinónimo de “ter emprego”

Este trabalho assume a empregabilidade como “*um conjunto de realizações - competências, conhecimentos e atributos pessoais - que conferem aos indivíduos maior probabilidade de obterem um emprego e de serem bem-sucedidos nas profissões escolhidas, com benefícios para os diplomados, para o mercado de trabalho, para a comunidade e para a economia*” (Yorke, 2006, p.8).

Competências como ação em contexto

As competências são “ação em contexto”, podem ser aprendidas e desenvolvidas, mas não são algo que se adquire num determinado momento e que se torna *perene*. As competências são indissociáveis da ação e do contexto que as enquadra e que influencia o seu potencial de *ativação* e o seu *poder* de transferibilidade.

Competências transversais e profissionais

Neste trabalho as competências transversais são entendidas como o conjunto de competências pessoais e interpessoais - geralmente intituladas de “soft skills” - mas também de competências técnicas que podem ser utilizadas e que são importantes em múltiplas profissões, independentemente da área específica de conhecimento.

Instituições participantes no estudo “preparados para trabalhar?”

Este estudo desenvolveu-se no âmbito do Consórcio “Maior Empregabilidade” criado em 2013 e constituído pela Fórum Estudante e por treze instituições de ensino superior: Universidade do Algarve, Universidade de Coimbra, Universidade do Minho, Universidade Portucalense, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Instituto de Arte, Design e Empresa - Universitário, Instituto Politécnico de Beja, Instituto Politécnico de Bragança, Instituto Politécnico de Coimbra, Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Politécnico do Porto, Instituto Politécnico de Setúbal e Instituto Politécnico de Tomar.

Práticas de promoção de competências - “boas práticas” nas IES

A partir da tipologia de educação não-formal, informal e formal, foram analisadas 78 iniciativas e projetos de promoção de competências sinalizadas pelas IES do Consórcio “Maior Empregabilidade”. A maioria delas (78%) assume um perfil de educação não-formal, que se define pela organização de ações de sensibilização e divulgação de informação, formações de curta duração, seminários/ workshops, promoção do empreendedorismo, feiras de emprego, cursos de verão, estágios extracurriculares e profissionais, entre outras. As práticas informais identificadas (13%) consubstanciam-se em iniciativas de voluntariado e movimentos associativos de cariz estudantil. Por sua vez, as práticas formais (9%) são evidenciadas

através de Unidades Curriculares específicas e estágios integrados nos planos de estudo. Destaca-se o contributo relevante destas práticas para a inclusão profissional, a preparação para o mercado de trabalho e criação do próprio emprego/negócio, mas igualmente para uma cidadania ativa e responsável dos estudantes/diplomados.

Estudo qualitativo com diplomados do ensino superior e empregadores

Amostra e instrumentos do estudo qualitativo

O estudo qualitativo suportou-se na realização de 21 *focus group* com o total de 155 participantes, incluindo 11 *focus group* a diplomados e 10 a empregadores das IES que integram o Consórcio “Maior Empregabilidade”. Os participantes diplomados foram selecionados tendo em conta a condição da conclusão dos seus estudos de (pós)graduação na *coorte* 2008-2012, o sexo, a área científica e a diversidade de estatutos assumidos (*e.g.* trabalhador-estudante e experiência de mobilidade Erasmus). Os participantes empregadores (entidades privadas, públicas e de 3.º setor) foram selecionados tendo em conta as diferentes áreas e sectores de atividade económica. Além destes, fizeram parte outros atores com poder de influência de políticas públicas de educação e emprego (*e.g.* ordens ou associações profissionais).

RESULTADOS PRINCIPAIS DO ESTUDO QUALITATIVO

Percursos académicos contínuos e avaliação positiva do diploma

Com forte presença de diplomados de ciências sociais, comércio e direito, mas também de engenharias e indústria, artes e humanidades, saúde, ciências matemáticas e informática e com prevalência da mesma área de formação ao longo do percurso académico. São poucos os que optam por fazer uma mudança quer de área científica, quer de instituição de ensino superior. O diploma, ainda que maioritariamente perspetivado como positivo pelos seus portadores, assume valor de recurso (“porta de entrada” ou “cartão de visita” para o mercado), perante o posicionamento mais crítico face ao “desconhecimento” do mundo do trabalho, ou à menor componente mais prática ou de interação pessoal/ trabalho em equipa.

(In)certos tempos de obtenção do 1.º emprego e itinerários profissionais

Multiplicidade de ritmos de tempo na obtenção do 1.º emprego, com aumento da média de tempo para a obtenção do 1.º emprego estendendo-se para 12 meses ou mais. Fatores como área científica do curso, experiências prévias profissionais e ausência ou não de estágio curricular influenciam esta dinâmica. Persiste, contudo, a ideia do estágio como “porta de entrada” para o trabalho/ emprego para os diplomados e como “trajetória de provação” para os empregadores. Fica patente uma heterogeneidade de itinerários profissionais acompanhados por uma fragilização das relações e vínculos contratuais, nomeadamente da possibilidade “de fazer carreira”.

Dimensão comportamental prevalente nas narrativas de empregabilidade

Tanto os diplomados como os empregadores sinalizam competências transversais focadas na dimensão comportamental, com destaque para “qualidades”, “disposições” e “traços de personalidade”, bem como a inexistência de emprego para toda a vida. Nas narrativas de empregabilidade, a temática de imaturidade da geração atual reforça a importância de se continuar a investir na preparação para o mercado de trabalho, com o reforço nas competências transversais.

Competências transversais para o futuro

As competências transversais para o futuro passam, na perspectiva dos diplomados, pela aplicação dos conhecimentos em “inputs para as empresas”, “atualização constante de conhecimentos e para toda a vida”, “flexibilidade”, “adaptação” e “responsabilidade”, “análise, pensamento estratégico, criatividade” e “humildade, espírito crítico e ética”. Para os empregadores, além destas, incluem a “orientação empresarial ou comercial”, o “intraempreendedorismo” e “empreendedorismo qualificado”.

Licenciatura ou mestrado? A questão do prolongamento de estudos

Com o encurtamento da formação do 1.º ciclo decorrente do processo de Bolonha, os empregadores tendem a valorizar a licenciatura “pré-Bolonha”, ao associarem maior maturidade aos diplomados e à existência de estágios. Não há, todavia, uma linearidade discursiva sobre o prolongamento de estudos, já que a

preferência por diplomados “pós-Bolonha” permite-lhes “moldá-los” às exigências das empresas. A posição dos diplomados quanto ao investimento nos 2.º ciclos surge mais consensualizada porque reconhecem o aprofundamento e/ ou especialização dos estudos como forma de melhor se preparem para o mercado de trabalho.

“Gestão personalizada” na seleção e recrutamento de diplomados

No recrutamento de diplomados pelas entidades empregadoras é visível o esforço de utilização de uma “bateria de provas” de forma relativamente padronizada. Ainda assim, predomina uma “gestão personalizada” sustentada na: i) avaliação académica do(a) candidato(a) e sua componente comportamental (*e.g.* CV e entrevista); ii) valorização de experiências extracurriculares; e iii) experiência prévia do(a) candidato(a). Sobre este último tópico, as posições dos empregadores dividem-se entre a valorização da “pureza mental”, moldando o(a) candidato(a) ao emprego, e a exigência de maturidade do(a) candidato(a) (*e.g.* ter tido um estágio curricular ou profissional).

Contratação de diplomados: que balanço?

Reconhecendo a importância da contratação de diplomados, os empregadores apresentam um balanço ambivalente. Muitos reconhecem as vantagens da presença de diplomados pela importância do conhecimento específico da formação científica de base, a transversalidade de conhecimentos e a possibilidade de representarem uma “renovação dos conhecimentos” da empresa. Outros enfatizam sobretudo a menor capacidade de aplicação prática dos conhecimentos e menor preparação dos diplomados nas competências transversais seja numa vertente comportamental, seja no domínio comercial e gestionário.

Trabalho colaborativo e em parceria na promoção de empregabilidade

Necessária preparação da “transição” entre o mundo académico e o mundo empresarial: relevância do trabalho colaborativo e em parceria com os diversos atores-chave e *Stakeholders* da comunidade envolvente. Neste domínio merece destaque o reforço de serviços e gestão partilhada de gabinetes/ projetos orientados para a integração profissional.

Estudo quantitativo com diplomados do ensino superior e empregadores

Amostras e instrumentos do estudo quantitativo

A abordagem quantitativa do estudo “Preparados para trabalhar?” incluiu a administração de questionários junto de diplomados e empregadores. Para a análise dos resultados foram considerados 6444 diplomados (62% do sexo feminino), com uma média etária de 29 anos (desvio padrão de ± 7 anos), que concluíram a licenciatura (67%) ou o mestrado (33%) entre 2007-2008 e 2012-2013, numa das treze instituições de ensino superior participantes no estudo (distribuídas de norte a sul de Portugal); e 781 empregadores (54% do sexo feminino) na sua maioria com idades entre os 31 e os 45 anos (58%), maioritariamente distribuídos a nível nacional.

Competências transversais e profissionais consideradas no estudo quantitativo

Da revisão da literatura efetuada elegemos vinte competências transversais (pessoais, interpessoais e técnicas) para serem avaliadas sob o formato de questionário e acrescentamos um item relativo às competências técnico-científicas específicas de cada área formativa - “hard skills”. Deste modo, as competências transversais e profissionais consideradas no estudo quantitativo foram: Análise e resolução de problemas; Tomada de decisão; Planeamento e organização; Gestão do tempo; Assunção do risco; Expressão oral; Escuta ativa; Comunicação escrita; Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos; Liderança; Criatividade e inovação; Adaptação e flexibilidade; Aprendizagem ao longo da vida; Capacidade de conceptualizar; Trabalho em equipa; Motivação para a excelência; Diversidade e multiculturalidade; Ética e responsabilidade social; Tecnologias da informação e comunicação; Domínio de línguas estrangeiras; e Competências técnicas da área específica de conhecimento.

RESULTADOS PRINCIPAIS DO ESTUDO QUANTITATIVO

Pertinência dos estágios e das atividades extracurriculares durante o curso

Os resultados deste estudo apontam de forma inequívoca para o papel que os estágios e a participação em atividades extracurriculares durante o percurso académico dos estudantes têm para o desenvolvimento de competências transversais e profissionais.

Difícil transição do ensino superior para o trabalho

Cerca de 73% dos diplomados estão a trabalhar e os restantes dividem-se em de forma equilibrada pelo grupo dos que procuram novo emprego (isto é, estão desempregados mas já trabalharam) e pelo grupo daqueles que estão à procura do 1.º emprego. Consta-se que grande parte dos diplomados que trabalham possuem vínculos laborais marcados pela instabilidade e que 44% dos diplomados que procuram o 1.º emprego estão nesta condição há mais de 1 ano.

Relação com o curso e satisfação nos diplomados que trabalham

Mais de 80% dos diplomados referem que o seu trabalho enquadra-se na área do curso e cerca de 90% estão satisfeitos com o trabalho.

Competências mais utilizadas pelos diplomados na atividade profissional

Todas as competências transversais e profissionais avaliadas neste estudo são moderadamente ou muito utilizadas pelos diplomados que exercem uma atividade profissional. Contudo, a *Análise e resolução de problemas*, a *Aprendizagem ao longo da vida*, o *Trabalho em equipa*, a *Adaptação e flexibilidade* e a *Gestão do tempo* são as competências mais utilizadas pelos diplomados no exercício da sua atividade profissional.

Competências nas quais os diplomados se sentem mais confiantes

Os diplomados sentem-se “confiantes” ou “muito confiantes” face à capacidade para utilizar as competências transversais e profissionais. No topo estão as seguintes cinco competências: *Aprendizagem ao longo da vida*, *Ética e responsabilidade social*, *Trabalho em equipa*, *Tecnologias de informação e comunicação* e *Escuta ativa*.

Avaliação dos diplomados acerca da preparação proporcionada pelas IES

Os diplomados avaliam de forma positiva o contributo das Instituições de Ensino Superior para a preparação nas competências transversais e profissionais. Neste âmbito, destacam as seguintes cinco competências: *Trabalho em equipa*, *Competências técnicas da área específica de conhecimento*, *Aprendizagem ao longo da vida*, *Ética e responsabilidade social* e *Comunicação escrita*.

Avaliação dos empregadores acerca das competências dos diplomados

Os empregadores avaliam positivamente o grau de preparação dos diplomados em todas as competências transversais e profissionais. As cinco competências com avaliação mais positiva por parte dos empregadores são as *Tecnologias da informação e comunicação*, o *Trabalho em equipa*, a *Adaptação e flexibilidade*, a *Aprendizagem ao longo da vida* e a *Ética e responsabilidade social*.

Competências mais importantes nos próximos 5 anos

Há convergência na opinião de diplomados e empregadores nas quatro competências eleitas como as mais importantes para o exercício profissional nos próximos 5 anos: *Análise e resolução de problemas*, *Criatividade e inovação*, *Adaptação e flexibilidade*, e *Planeamento e organização*. Quanto à competência escolhida em 5º lugar como mais importante para o mercado de trabalho nos próximos 5 anos, os empregadores elegem a *Motivação para a excelência* enquanto que os diplomados escolhem o *Domínio de Línguas Estrangeiras*.

O lugar das competências técnico-científicas da área de conhecimento

As *Competências técnicas da área específica de conhecimento* ocupam o 9º lugar entre as competências profissionais utilizadas pelos diplomados que trabalham. Quando se consideram as competências mais importantes no mercado de trabalho nos próximos cinco anos, as *Competências técnicas da área específica de conhecimento* ocupam o 6º lugar na opinião dos empregadores e o 7º lugar entre os diplomados.

O valor do mestrado

Vale a pena o investimento numa formação ao nível do mestrado, tanto do ponto de vista da preparação e da oportunidade de utilização das competências transversais e profissionais no contexto laboral, como da própria facilitação no acesso ao mercado de trabalho dado que os diplomados com mestrado apresentaram neste estudo uma maior probabilidade de conseguir trabalho remunerado.

Preparados para trabalhar?

Da conjugação dos resultados qualitativos e quantitativos obtidos neste estudo podemos afirmar que, genericamente, a preparação dos diplomados para o trabalho é positiva, tanto na perspectiva dos próprios diplomados como na opinião dos empregadores. Porém, há um espaço amplo para a melhoria da preparação dos diplomados que poderá passar, nomeadamente: a) pela intensificação, por parte das IES, da utilização de práticas pedagógicas potenciadoras do desenvolvimento das competências transversais e profissionais identificadas neste estudo; b) pelo envolvimento do estudante em atividades extracurriculares; c) pela maior articulação entre o meio académico e o meio profissional, potenciadora de oportunidades que “levem o meio académico” para ambientes “profissionais” (por exemplo, através dos estágios curriculares em empresas) e que fomentem a movimentação também no sentido inverso - isto é, do meio “profissional” para o “académico” - (por exemplo, integrando profissionais nos processos de reestruturação curricular). Finalmente, uma palavra referente à importância que o macro contexto económico e político possui na criação de oportunidades de emprego que integrem os diplomados do ensino superior. Sem menosprezar a necessidade de aprendizagem ao longo da vida nem o potencial de melhoria no desenvolvimento de competências transversais e profissionais, em termos gerais este estudo indicou que os diplomados estão “preparados para trabalhar” e que os empregadores o reconhecem.

EXECUTIVE SUMMARY

HIGHER EDUCATION AND THE LABOUR MARKET

ASSUMPTIONS IN THIS REPORT

The mission of Higher Education Institutions (HEI)

The mission of HEI entails the development of citizens who are able to critically perceive and analyse the surrounding reality, who are able to actively put into practice a respectful and respect-demanding citizenship, and who are able to continuously learn, therefore, being far from exclusively preparing for work.

Taking into consideration the multiple dimensions of labour “markets”

This study assumes a multidimensional view of labour “markets” based not only on several levels (international, national, regional/local), but mostly on socio-professional inequalities resulting from status, regulations and distinct career projections among graduates. To a large extent, the increasing labour “markets” segmentation is the result of labour deregulation in association with the welfare State regression and neo-corporatism movements anchored in unequal power of the credentials, as well as in its relationships with the State and professional organizations.

Employability and “having a job” are not synonyms

This study assumes employability as “a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy” (Yorke, 2006, p.8).

Skills as action in context

Skills are “action in context”, they can be learned and developed, but they are not something that is acquired at a given moment and that becomes perennial.

Skills are indissociable from the action and from the context that frames them and that influences their potential of activation and their power of transference.

Transversal and professional skills

In this report, transversal skills are seen as a set of personal and interpersonal skills – generally called “soft skills” – but also as technical skills that can be used and that are important in many professions, regardless of the specific area of knowledge.

Institutions taking part in the study “Prepared to Work?”

This study was developed within the scope of the Consortium “Maior Empregabilidade” (Greater Employability) established in 2013 and formed by Fórum Estudante and thirteen Higher Education Institutions in Portugal: University of Algarve, University of Coimbra, University of Minho, Portucalense University, Higher School of Education of Paula Frassinetti, Institute of Art, Design and Enterprise - University, Polytechnic Institute of Beja, Polytechnic Institute of Bragança, Polytechnic Institute of Coimbra, Polytechnic Institute of Leiria, Polytechnic Institute of Porto, Polytechnic Institute of Setúbal and Polytechnic Institute of Tomar.

Skills promotion practices – “good practices” in HEI

From the non-formal, informal and formal education typology, 78 initiatives and projects promoting skills flagged by the Consortium’s HEIs were analysed. The majority (78%) has a non-formal education profile, that is defined by the organisation of information awareness and sharing sessions, short courses, seminars/workshops, entrepreneurship promotion, job fairs, Summer courses, extracurricular and professional internships, amongst others. The identified informal practices (13%) consubstantiate in voluntary initiatives and in student-prompted associative initiatives. On the other hand, formal practices (9%) take place through specific Curricular Units and internships that are integrated in the official curricula. One must highlight the relevant contribution of these practices to professional inclusion, to the preparation for the labour market and self-employment, but also to the graduates’/students’ active and responsible citizenship.

Qualitative study with higher education graduates and employers

Sample and instruments of the qualitative study

The qualitative study is based on 21 focus groups with a total of 155 participants, including 11 focus groups with graduates and 10 with employers from the HEIs that form the Consortium “Maior Empregabilidade”. Graduate participants were selected having into account the condition of conclusion of their (post-)graduate studies between 2008-2012, gender, field of study and the diversity of statuses (*e.g.* Working-students and Erasmus mobility experience). The employers (private, public and tertiary sector entities) were selected from different business areas and sectors. Other entities with influence power on employment and education public policies (*e.g.* professional associations) also took part in the focus group.

MAIN RESULTS FROM THE QUALITITATIVE STUDY

Continuous academic pathways and positive evaluation of the diploma

With a strong presence of graduates from the social sciences, commerce and law, but also from engineering and industry, arts and humanities, health, mathematics and computer sciences, and graduates whose field of studies throughout the academic pathway has remained the same, not many choose to change their field of studies or higher education institution. The diploma is largely considered as positive by those who have it and functions as a valuable resource, an “entrance gate” or a “business card” for the labour market.

(Un)certain times to get the 1st job and professional itineraries

Multiplicity of time rhythms to get the 1st job, with an increase on the time average to get the 1st job reaching 12 months or more. Such factors as the course’s field of study, previous professional experiences, and having a curricular internship, play a role in this dynamic. However, the idea of internship remains, for graduates, as one of “an entrance gate” to the labour world, and as one of “probation period” for employers. There is a clear heterogeneity as far as professional itineraries are concerned, along with a weakness regarding relationships and contractual arrangements, including the possibility of “career progress within an organization”.

Behavioural dimension prevails in employability narratives

Both graduates and employers point out the transversal skills that focus on a behavioural dimension, highlighting “qualities”, “predispositions” and “personality traits”, as well as the inexistence of such a thing as “a job for a lifetime”. In employability narratives, the topic regarding the lack of maturity in today’s generation strengthens the importance of continuing to invest in the preparation for the labour market, with the reinforcement of transversal skills.

Transversal skills for the future

In the opinion of graduates, transversal skills for the future entails the application of knowledge to “inputs for the companies”, “constant and lifelong learning”, “flexibility, adaptation and responsibility”, “analysis, strategic thinking, creativity” and “modesty, critical thinking and ethics”. To these, employers add “a business or commercial mind-set”, “intra-entrepreneurship” and “qualified entrepreneurship”.

Bachelor degree or Master degree? The question of extending one’s studies

Due to the Bologna process, the 1st study cycle was shortened, and for this reason employers tend to value more the “pre-Bologna” degrees by associating a higher sense of maturity to graduates and the existence of internships. There is not, however, a linear discourse regarding the extension of studies since the preference for “post-Bologna” graduates allows employers to “shape” them to the company’s needs. The graduates’ view on an investment in the 2nd cycle is more consensual as they acknowledge a specialisation to be a way to better prepare them for the labour market.

“Individual management” when selecting and recruiting graduates

When employers recruit graduates, there is a visible effort to use a relatively standardized “battery of tests”. Nevertheless, a sustained “individual management” prevails in: *i*) the academic assessment of the candidate as well as his/her behavioural component (*e.g.* CV and interview); *ii*) the valorisation of extra-curricular experiences; and *iii*) the candidate’s previous experience. On this last topic, employers’ points of view are divided into “mental purity”, shaping the candidate to the job in question, and the demand for the candidate’s maturity (*e.g.* having had a curricular or professional internship).

Hiring graduates: what conclusions?

Acknowledging the importance of hiring graduates, employers present ambivalent conclusions. Many recognise the advantages of having graduates due to the importance of the specific knowledge they get from their scientific education, the transversality in their knowledge and the possibility to play a role in the “renewal of the company’s knowledge”. Others mainly stress a low ability to apply knowledge to action, and the graduates’ lesser preparation regarding transversal skills, whether at a behavioural level, or at a business and management level.

Collaborative and partnership work in the promotion of employability

Need for preparation regarding the “transition” from the academic to the business world: relevance of collaborative and partnership work with several key-players and stakeholders within the community. The reinforcement of services, projects and career offices aimed to facilitate the transition to work is highlighted.

QUANTITATIVE STUDY WITH HIGHER EDUCATION GRADUATES AND EMPLOYERS

Sample and instruments of the quantitative study

The quantitative approach of the study “Prepared to work?” includes graduates and employers surveys. For the analysis of the results were considered 6444 graduates (62% female), with an average age of 29 (standard deviation of ± 7 years), who concluded their Bachelor degree (67%) or Master degree (33%) between 2007-2008 and 2012-2013 in one of the thirteen HEI participating in this study (ranging from Northern to Southern Portugal), and 781 employers (54% female), mostly aged 31 to 45 (58%).

Transversal and professional skills evaluated in the quantitative study

From the literature review that was carried out, twenty transversal (personal, interpersonal and technical) skills have been elected to be assessed in the form of questionnaire and one question about a technical-scientific skill has been added—“hard skills”. Thus, the transversal and professional skills taken into consideration in the quantitative study were: Analysis and problem-solving; Decision-making;

Planning and organization; Time management; Risk taking; Oral communication; Active listening; Written communication; Interpersonal relationships and conflict management; Leadership; Creativity and Innovation; Flexibility and adaptation; Lifelong learning; Ability to conceptualize; Team work; Striving for excellence; Diversity and multiculturality; Ethics and social responsibility; Information and communication technologies; Proficiency in foreign languages and field-specific skills.

MAIN RESULTS FROM THE QUANTITATIVE STUDY

Relevance of internships and extra-curricular activities throughout the course

The results of this study unequivocally show the role that internships and the participation in extra-curricular activities throughout the academic pathway play in the development of transversal and professional skills.

Difficult transition from higher education to the labour market

About 73% of graduates are working, whereas the rest is divided, in a well-balanced manner, into the group that is searching for a new job (i.e. currently unemployed but who have worked in the past), and the group that is searching for the 1st job. It is noticed that many graduates who work have insecure employment relationships, and 44% of the graduates who are searching for the 1st job are in this condition for more than one year.

Relationship to field of study and satisfaction of working graduates

Over 80% of graduates mention that their work fits their field of study and about 90% are satisfied with their current work.

Skills most used by graduates in their professional activity

All transversal and professional skills evaluated in this study are mildly or widely used. However, *Analysis and problem-solving*, *Lifelong learning*, *Team work*, *Adaptation and flexibility* and *Time management* are those skills most used by graduates at work.

Skills in which graduates feel more confident

Graduates feel “confident” or “very confident” in their ability to use the transversal and professional skills. At the top are the following five skills: *Lifelong learning*, *Ethics and social responsibility*, *Team work*, *Information and communication technologies* and *Active listening*.

Evaluation of graduates on the preparation provided by the HEI

Graduates evaluate positively the Higher Education Institutions’ contribution to the preparation in transversal and professional skills. In this context, the following skills are highlighted: *Team work*, *field-specific skills*, *Lifelong learning*, *Ethics and social responsibility* and *Written communication*.

Employers evaluation of graduates’ skills

Employers evaluate positively graduates’ preparedness in all transversal and professional skills. The five top skills most positively evaluated by employers are *Information and communication technologies*, *Team work*, *Adaptation and flexibility*, *Lifelong learning* and *Ethics and social responsibility*.

Most important skills in the next 5 years

Graduates’ and employers’ opinions converge as to the four skills elected as the most important for professional activity in the next 5 years: *Analysis and problem-solving*, *Creativity and Innovation*, *Adaptation and flexibility* and *Planning and organization*. Regarding the 5th skill chosen as the most important for the labour market in the next 5 years, employers have elected *Striving for excellence*, whereas graduates have chosen *Proficiency in foreign languages*.

The place of scientific-technical skills in the field of study

Technical skills in the field of study are in the 9th place of the most used skills by working graduates. When considering the most important skills for the labour market in the next 5 years, *Technical skills in the field of study* are in the 6th place for employers and in the 7th place for graduates.

The value of the Master Degree

The investment in education at the Master level is worth it, both in terms of preparation and opportunity to use professional and transversal skills in the work context. Additionally, the Master graduates in this study showed a higher likelihood of finding a job, when compared to Bachelor graduates.

Prepared to work?

The combination of both the qualitative and quantitative results of this study, one can say that, generically, the preparation of graduates for the labour market is a positive one, according to both the employers' and graduates' perspective. However, there is ample room for improving the preparation of graduates, which may include, namely: a) the intensification of the use made by HEI of pedagogical practices that may foster the transversal and professional skills identified in this study; b) the increment of student's involvement in extra-curricular activities; c) a better articulation between the academic and the professional "worlds", which should foster opportunities that "take the academic world" to "professional" environments (for example, by means of curricular internships in companies) and which may encourage the reverse movement – i.e. from the "professional" world to that of "academics" - (for example, by means of integrating professionals in curricular restructuring processes). Finally, a reference to the important role that the macroeconomic and the political contexts play in the creation of job opportunities that assimilate higher education graduates. With no intention of underestimate the need for lifelong learning neither the potential for improvement in the development of transversal and professional skills, in general terms this study has shown that graduates are "prepared to work" and that employers acknowledge it.

Introdução

A *Agenda de Lisboa* (2000-2012) e a *Estratégia Europa 2020* reconhecem a importância de se desenvolver um conhecimento sólido em todas os domínios da vida económica e social, e de se estimular a produção e a transferibilidade de competências diversas. Para tal, o sistema de educação, em particular as instituições do ensino superior (IES) e suas ligações à investigação e inovação, têm um papel crucial na formação de cidadãos altamente qualificados e ativos, potenciando o emprego, o crescimento económico e o desenvolvimento societal.

De forma consensual admite-se que Portugal registou, nas últimas três décadas, uma profunda transição educativa, sobretudo nas gerações mais jovens. Com uma elevação do nível médio de qualificação geral, estas gerações testemunham o investimento recente em políticas educativas e iniciativas específicas de qualificação e reconhecimento de competências profissionais. Uma das mudanças mais visíveis no panorama educativo dizem respeito ao ensino superior, em estreita articulação com a *Declaração de Bolonha*. O aumento de jovens diplomados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) até final da década de noventa e ao longo da 1ª década do séc. XXI constitui uma das tendências de fundo que caracterizam a sociedade portuguesa.

No entanto, compreende-se que este caminho entretanto percorrido não permite excluir do horizonte alguns dos principais desafios ou receios a este nível, incluindo a recessão económica e a crise financeira actuais. Recentes investigações sobre os jovens, em sentido lato, e, mais especificamente, sobre o ensino superior e o mundo do trabalho, têm contribuído para a configuração de novas problemáticas teóricas e para a acumulação de informação substantiva centrada nos desafios que pautam as agendas educativas e de emprego da maior parte das economias avançadas (Gomes & Vieira, 2011; Marques e Alves, 2010; Marques, 2007; Pedroso *et al.*, 2005; Rocha, Gonçalves & Vieira, 2012; Teichler, 2009; 2007; Vieira, 2012; Vieira, Caires & Coimbra, 2011; Vieira & Coimbra, 2005; 2006; 2008): (a) a relevância do capital humano no crescimento económico; (b) os perigos de (sobre/des)qualificação e menor correspondência dos diplomas aos postos de trabalho/ profissões existentes e emergentes; (c) a crescente incidência do desemprego junto dos diplomados e a difusão de formas precárias de

exercício profissional; (d) a centralidade na formação de “qualificações-chave” e competências transversais, com elevado potencial de transferibilidade de conhecimento; (e) a transição do ensino superior para o trabalho e o papel das instituições de ensino superior nesse processo; (f) a globalização dos mercados de trabalho e a pressão para a comparabilidade de graus académicos e estatutos profissionais no quadro de uma crescente mobilidade transnacional.

De uma forma geral, naquelas temáticas subsiste, todavia, um paradoxo que resulta, por um lado, da ideia do contributo da educação superior, em termos individual e coletivo, para o *sucesso económico e social*, quer seja de crescimento económico, quer de desenvolvimento de adequados sistemas de remuneração e de prestígio meritocrático; e, por outro, da existência de sinais endémicos de menor correspondência entre educação e emprego, fruto da progressiva *abertura, ambiguidade e flexibilidade* dos sistemas educativo e económico, e consequente maior visibilidade de desigualdades socioprofissionais (re)produzidas pelas lógicas do mercado de emprego (Marques, 2009).

Com efeito, a expectativa de se encontrar um trabalhador “competitivo”, “empregável”, “flexível” e “adaptável”, isto é, “competente” assume uma dimensão crítica e problemática face à volatilidade dos conhecimentos e competências, à velocidade com que se transformam e criam outros (novos) empregos e profissões, muitas deles ainda por inventar ou sem designação, bem como às profundas exigências que as entidades empregadoras, privadas, públicas e do terceiro setor, enfrentam no contexto de globalização dos mercados, competitividade internacional e dos constrangimentos das novas tecnologias de informação e comunicação (Castells, 2003), entre outros factores.

Por sua vez, também significativas são as experiências de subemprego e de precarização laboral que caracterizam muitos dos itinerários profissionais dos diplomados do ensino superior. Reforça-se a ideia central de que os jovens enfrentam vulnerabilidades e necessidades específicas deste período de transição do ensino para a vida laboral, e que a sua exclusão do mercado de trabalho pela vivência do desemprego representa um enorme desperdício de potenciais recursos e talentos, vitais para o rejuvenescimento da mão-de-obra (Brandão e Marques, 2013; Marques, 2013, 2012, 2010a).

Assim, a mobilização de conhecimentos e competências pressupõe que os jovens perspectivem os seus “futuros profissionais possíveis” (Marques, 2007) através do

aumento da sua empregabilidade que passa pela capacidade de formulação de estratégias de inserção profissional, pela aprendizagem contínua em áreas afins e, inclusive, pela reconversão para outras áreas de formação, pelo conhecimento de técnicas de procura de emprego, pela criação do próprio emprego/ empresa, designadamente pelo empreendedorismo, entre outras ações. Na verdade, o que está aqui em causa é a capacidade do jovem ser *autor* da sua carreira (Marques, 2006), do seu emprego/ empresa, do seu projecto de vida em geral.

Assume-se, também, que as entidades empregadoras têm todo o interesse em oferecer aos seus trabalhadores condições para desenvolverem novas competências, gerindo os seus recursos humanos de forma a adaptá-los às incertezas das economias e sociedades. Estas procuram dos trabalhadores, sobretudo, competências transversais, nomeadamente, responsabilidade, iniciativa, polivalência, capacidade de trabalho em grupo, adaptação e flexibilidade, entre outros requisitos. Por conseguinte, do lado da oferta de emprego, o processo de recrutamento e seleção torna-se cada vez mais crucial na definição de perfis de empregabilidade e mecanismos “favoráveis” ao acesso ao mercado de trabalho.

Portanto, face à complexidade e imprevisibilidade das trajetórias de inserção profissional de diplomados importa considerar o papel das IES, em articulação com as entidades empregadoras, privadas, públicas e do terceiro sector, e as associações profissionais diversas, na missão de *preparação para o trabalho* dos jovens diplomados, de aquisição de conhecimento e desenvolvimento de competências que lhes potenciem *maior empregabilidade*.

Neste âmbito, o estudo “Preparados para trabalhar?” pretende contribuir para dotar as IES de informação relevante para a sua atuação estatégica de forma a promover a empregabilidade dos seus estudantes/diplomados e atuar, designadamente, ao nível dos conteúdos, estruturas curriculares e métodos pedagógicos, dos serviços de mediação e apoio à transição para o mercado de trabalho, da projeção de ofertas formativas futuras, entre outros aspetos.

Nesta abordagem à questão da preparação dos diplomados do ensino superior para o trabalho, gostaríamos desde já clarificar alguns dos pressupostos subjacentes a este trabalho que nos orientaram na sistematização dos dados e, em especial, na sua explicação e interpretação, dando corpo às diversas partes que compoem a presente publicação.

Em primeiro lugar, assume-se que a missão das IES passa pelo desenvolvimento de cidadãos capazes de pensar e de analisar a realidade envolvente de forma crítica, capazes de exercer uma cidadania ativa que respeite e exija o respeito dos outros, capazes de aprender continuamente, estando, portanto, longe de se esgotar na preparação para o trabalho. Consequentemente, a utilização do indicador de acesso ao emprego enquanto *output* da qualidade da formação académica ministrada não só é redutora como perversa face à multiplicidade de fatores externos às IES - fora do seu controle e da sua área de atuação - que influenciam o acesso ao emprego tais como, por exemplo, o estado da economia, o estado do desenvolvimento dos países, as políticas públicas de emprego e a volatilidade do(s) mercado(s) de trabalho.

Em segundo lugar, a empregabilidade, vulgarmente assumida como sinónimo de “obtenção de emprego” nos discursos políticos, na comunicação social e na sociedade em geral, não é um atributo imputável apenas do indivíduo, mas também ao contexto económico, político e social em que aquele se insere. Isto é, as narrativas da sociedade em geral têm subjacente uma conceção de empregabilidade exclusivamente focada no indivíduo e que ignora o contexto económico que enforma as possibilidades de ação individual no que diz respeito ao acesso ao emprego. Posto isto, além da empregabilidade do indivíduo, urge realçar igualmente a empregabilidade do seu macro-contexto, isto é, a capacidade do contexto económico e político para a criação de emprego (Gonçalves, 2005; Vieira, 2012).

Em terceiro lugar, as competências são “ação em contexto”, podem ser aprendidas e desenvolvidas, mas não são algo que se adquire num determinado momento e que se torna perene. As competências revelam-se em ações enquadradas num determinado contexto e do qual são indissociáveis. Para além de se discutir sobre que tipo de recursos são mobilizados pelos atores sociais, podendo ser apresentadas diversas tipologias de acordo com o estado de arte sobre esta temática, importa destacar os *processos* de aprendizagem, consciencialização e reflexividade crítica, bem como as dimensões de *ativação* dessas competências em situações concretas e de *poder* de transferibilidade das mesmas para outros contextos.

Em quarto lugar, importa assumir claramente a distinção entre empregabilidade e taxa de desemprego. Este último conceito é alvo de definições várias pelos organismos oficiais, que têm como missão registar e analisar os fluxos de mobilidade de mão-de-obra no mercado de trabalho. Nos últimos anos, a utilização do número de inscritos nos Centros de Emprego na condição de desempregado

tem vindo a ser usado como “critério político” para decisões sobre o *numerus clausus* ao nível interno das IES. Importa, no entanto, reforçar a componente individual e voluntária de cada um dos diplomados em se auto-declarar como “desempregado”, pelo que a taxa de desemprego, ainda que importante ao nível de políticas para o Ensino Superior, não deixa de ser insuficiente e parcelar da realidade do emprego e desemprego neste segmento da população.

Por último, gostaríamos de clarificar que quando nos referimos ao mercado de trabalho, estamos conscientes dos vários “mercados” de trabalho existentes e das desigualdades socioprofissionais que os caracterizam na contemporaneidade, assumindo claramente a existência de posições, estatutos e projeções de carreira distintas em função dos grupos sociais. No caso específico do segmento populacional constituído por jovens diplomados, importa restituir a visibilidade às diferentes configurações e modalidades de inserção profissional, identificando-se os principais fatores de segmentação e desregulação face a práticas de flexibilização e insegurança laboral que têm vindo a caracterizar a economia e sociedade portuguesa. Por sua vez, pretende-se também destacar o peso discriminatório dos saberes e das estratégias de demarcação de “mercados profissionais” que os diplomas conferem e como estes têm vindo a contribuir para uma discussão mais alargada sobre as reconfigurações dos mercados de trabalho. Ou seja, importa perspetivar a multidimensionalidade dos “mercados” de trabalho (Marques, 2012), incluindo a diversidade de lógicas e estratégias dos profissionais no acesso ao trabalho/ profissão que podem resultar de “conflitos de jurisdições” (Abbott, 1988), de reações defensivas face ao não reconhecimento da *expertise* (Friedson, 2001) ou à “banalização” e “deslegitimação” de títulos académicos (Hartzfeld, 1998; Bourdieu, 1979), de processos de “segmentação internas” ou de “reestratificação” de grupos (Kirkpatrick, *et al.*, 2009). Igualmente, esta discussão não pode deixar de ser feita num registo (trans)nacional, regional ou local ao se explicar as tendências de (e)migração dos diplomados, perante a inflexão recente de políticas públicas de criação de emprego público e da menor capacidade de absorção ou endogeneização por parte dos entidades empregadoras nacionais.

Neste sentido, este estudo inclui a auscultação de diplomados do ensino superior e de empregadores e comporta os seguintes objetivos principais: (1) caracterizar o processo de transição do ensino superior para o trabalho, incluindo informações sobre o percurso académico e profissional de diplomados do ensino superior (com licenciatura ou mestrado concluído entre 2008 e 2013); (2) identificar as

competências profissionais (transversais - pessoais, interpessoais e técnicas - e específicas da área de conhecimento) que os diplomados utilizam no exercício da sua atividade profissional; (3) identificar o grau de confiança dos diplomados face à sua capacidade para evidenciar competências profissionais; (4) avaliar, do ponto de vista dos diplomados, a contribuição do percurso académico para sua preparação ao nível das competências profissionais; (5) identificar o modo como os empregadores avaliam o nível de preparação dos diplomados face às competências profissionais; (6) identificar - junto de empregadores e diplomados - as competências profissionais consideradas mais importantes no mercado de trabalho dos próximos cinco anos e comparar as duas perspetivas; (7) identificar os modos através dos quais as IES poderão preparar melhor os seus estudantes e diplomados ao nível das competências profissionais.

Este livro encontra-se organizado em cinco partes sendo a primeira dedicada ao ensino superior e ao mercado de trabalho. O segundo capítulo decorre de uma fase do trabalho empírico centrado na sistematização e análise das práticas de promoção das competências nas IES que fazem parte do Consórcio “Maior Empregabilidade”. Nos dois capítulos seguintes são dedicados à apresentação do estudo “Preparados para trabalhar?”, começando pela abordagem qualitativa seguida da quantitativa. Nas reflexões finais procura-se retratar os principais resultados encontrados neste estudo, discutindo-se as respetivas implicações em termos de intervenção e investigação futura sobre a preparação dos diplomados do ensino superior para o trabalho.

1. ENSINO SUPERIOR E MERCADO DE TRABALHO¹

Ana Paula Marques e Diana Aguiar Vieira

O processo de transição dos graduados do ensino superior para o mercado de trabalho tem constituído uma das principais preocupações dos poderes públicos, estando na origem da proliferação de um conjunto diversificado de medidas no âmbito de políticas públicas de emprego e formação. As agendas políticas da maioria das economias ocidentais davam conta da importância da educação e do papel central do ensino superior para fazer face à globalização, pós-industrialização da economia, da difusão das novas tecnologias de informação e conhecimento, da imaterialização da produção e da exigência de inovação contínua de processos, bens e serviços. Com efeito, o problema da empregabilidade dos graduados tende a permanecer como uma das principais prioridades da política para o ensino superior, ainda que a relação entre aquele e o mercado de trabalho tenha sofrido profundas reconfigurações nas últimas décadas no quadro da globalização e internacionalização das economias.

Como Teichler argumenta (2009), este crescente alinhamento das instituições do ensino superior face ao mercado de trabalho em parte reflete as atuais pressões de desenvolvimento de inovação e conhecimento aplicado que acresce valor à economia, quer seja através da investigação, quer seja, ainda, dos graduados. Tanto os responsáveis pelas políticas públicas como os empregadores tendem a exercer uma forte influência na agenda do ensino superior, em especial no “leque formativo” a disponibilizar e no respetivo desempenho dos diplomados do ensino superior quanto ao “kit de competências” a possuir.

As modificações profundas no ensino superior e no mercado de trabalho assistidas nas últimas décadas, embora não se constituam como o foco deste trabalho, exigem uma incontornável abordagem - ainda que de forma breve - de modo a

¹ Agradecemos a colaboração de Susana Marques e de Stéphanie Dermagne na parte da revisão bibliográfica que contribuiu para a elaboração deste capítulo.

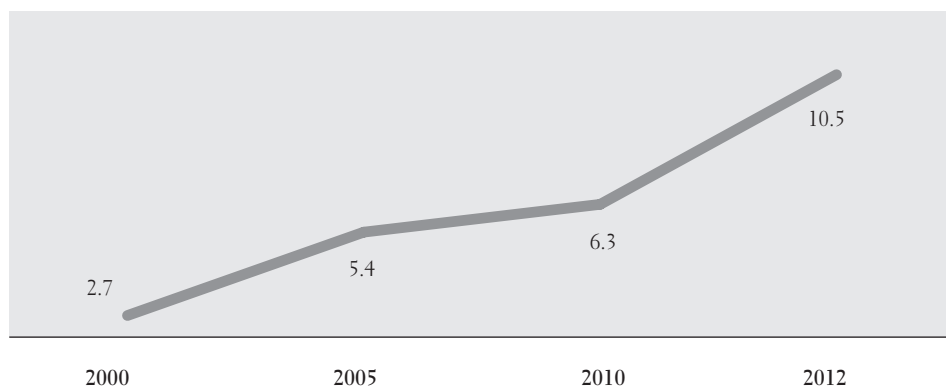
enquadrar dois contextos fundamentais no processo de transição da vida académica para a vida laboral: o ensino superior e o mercado de trabalho.

À luz da sua pertinência para a contextualização da transição do ensino superior para o trabalho, é possível sinalizar evoluções importantes ocorridas no séc. XXI em termos do número de diplomados do ensino superior, da sua situação face ao trabalho, mas também no que concerne a estrutura e as dinâmicas do mercado de trabalho.

O relatório “Education at a Glance 2014”, publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), confirma a necessidade de fomentar a formação superior da população adulta em Portugal, apesar da inequívoca evolução da qualificação da população verificada particularmente na última década. Com efeito, entre 2000 e 2012, a percentagem de população portuguesa adulta (entre os 25 e 64 anos) com qualificação superior passou de 9% para 19%, embora este valor fique ainda aquém da média percentual registada em 2012 nos países da OCDE (32%).

A par do aumento do número de diplomados do ensino superior, nos últimos anos outro fenómeno começou a ganhar expressividade: o aumento do desemprego nesta população. Conforme se pode observar no gráfico x, em Portugal a taxa de desemprego entre diplomados do ensino superior na população adulta passou de 2,7% para 10,5% entre 2000 e 2012 (OCDE, 2014), ver Gráfico 1.

Gráfico 1 - Evolução da taxa de desemprego de diplomados do ensino superior em Portugal (%)



Fonte: OCDE (2014)

Por seu turno, fenómenos como a globalização da economia, a alteração dos paradigmas de concorrência bem como as mudanças verificadas nos sistemas de produção contribuíram, no seu conjunto, para uma transfiguração dramática da estrutura da economia mundial (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001). Tais fenómenos concorrem para que as oportunidades de emprego a tempo inteiro, a progressão e a estabilidade no emprego sejam cada vez mais raras no mercado de trabalho. A título de exemplo, refira-se que nos últimos anos, a par de um decréscimo do trabalho a tempo inteiro, tem-se vindo a assistir a um aumento significativo do trabalho a tempo parcial (EUROSTAT, 2014).

As mudanças na estrutura e nas dinâmicas do mercado de trabalho, bem como o fenómeno, relativamente recente do ponto de vista histórico, do desemprego entre diplomados do ensino superior no caso português, têm concorrido para o questionamento quanto ao valor da obtenção de uma formação de nível superior para o sucesso na inserção profissional (cf. entre outros, Vieira, 2012; Marques e Alves, 2010; Chaves, 2010; Gonçalves, 2009; Marques, 2007). Todavia, para uma análise rigorosa acerca da utilidade do investimento na formação académica de nível superior enquanto forma facilitadora do acesso ao emprego, torna-se necessário relativizar o empolamento que, tantas vezes, é veiculado pelos órgãos de comunicação social e analisar dados estatísticos que permitam um esclarecimento objetivo desta questão.

Numa análise centrada no emprego, os diplomados de ensino superior evidenciam taxas de emprego bastante mais elevadas do que os trabalhadores com menores níveis de qualificação (OCDE, 2014). Em Portugal, enquanto nos trabalhadores sem qualificações de nível superior a taxa de emprego é de 69%, nos trabalhadores com o ensino superior essa taxa passa para 82%. Além das oportunidades de emprego surgirem para os diplomados com mais frequência, existem também diferenças ao nível da remuneração, sendo que em Portugal, a remuneração média de um diplomado é 70% superior à de um não diplomado. Ainda em Portugal, analisando os valores remuneratórios por faixas etárias, observa-se que os jovens adultos (25-34 anos) apresentam uma remuneração média 56% acima de um “não diplomado” na mesma faixa etária, ao passo que os adultos entre os 55-64 anos têm remunerações médias 93% superiores.

Outros estudos focados no contexto português (*e.g.* Gonçalves, 2013) evidenciam igualmente que a obtenção de um grau de ensino superior em Portugal - por comparação com níveis de ensino não superiores - é profícuo em termos do acesso ao

emprego e a níveis remuneratórios mais elevados, e pese embora as vantagens profissionais não sejam tão expressivas em fases iniciais da vida laboral, a médio e longo prazo os benefícios económicos do diploma de ensino superior tendem a aumentar.

Qualquer trabalho que incida sobre a preparação dos diplomados do ensino superior para o trabalho tem, necessariamente, de abordar o conceito de empregabilidade. Contudo, a diversidade de perspetivas em torno deste conceito bem como o estudo da sua emergência, evolução histórica e/ou respetiva análise crítica, embora pertinente, está para além do âmbito do presente trabalho (para os leitores interessados veja-se, por exemplo, Almeida, 2007; Alves, 2007; Imaginário & Castro, 2011; Marques, 2001; McQuaid & Lindsay, 2005; Moreau & Leathwood, 2006; Vieira, 2012).

Cientes de que no acesso ao emprego jogam múltiplos fatores não só individuais mas também do contexto envolvente (por exemplo, as variações na relação entre a oferta e a procura consoante as áreas formativas, o estado da economia, entre outros) abordaremos seguidamente a empregabilidade do indivíduo, cientes de que esta é apenas uma das partes envolvidas no acesso ao emprego.

Na linguagem corrente não são raras as vezes em que o termo empregabilidade é utilizado como sinónimo de “ter emprego”, contudo, parece-nos pertinente desde logo clarificar que “ter emprego” e “ter empregabilidade” são dois aspetos que, apesar de poderem se associar, são distintos².

Perante a multiplicidade de perspetivas teóricas em redor do conceito de “empregabilidade” (por exemplo, Clarke & Patrickson, 2008; Crant, 2000; Finn, 2000; Hillage & Pollard, 1998; McLaughlin, 1995) ou do processo de “inserção profissional” (por exemplo, Alves, 2004; Alves, 2008; Dubar, 2001; Vieira, 2012; Vincens, 1997), é nosso objetivo aqui destacar a perspetiva na qual se enquadra o presente trabalho.

Focando-se na empregabilidade de diplomados do ensino superior, Harvey (1999) define-a como “*a propensão do diplomado para exhibir atributos que os empregadores antecipam que serão necessários para o funcionamento eficaz da sua organização no futuro*” (p.4). Esta abordagem evidencia claramente o papel interativo entre a demonstração de determinadas características por parte dos diplomados e a perceção da sua pertinência por parte dos empregadores, aspeto a que não podemos ser alheios quando se aborda a empregabilidade.

² Para aprofundamento desta questão veja-se Arthur, Brennan & Weert (2007).

Adicionalmente, a importância da referência aos benefícios da empregabilidade individual para a pessoa e para a sociedade em geral não pode ser desprezada e é avançada por Yorke (2006) quando a definem como *“um conjunto de realizações - competências, conhecimentos e atributos pessoais - que conferem aos indivíduos maior probabilidade de obterem um emprego e de serem bem-sucedidos nas profissões escolhidas, com benefícios para os diplomados, para o mercado de trabalho, para a comunidade e para a economia”* (p.8).

Ainda, Fugate, Kinicki e Ashforth (2004) propõe que a empregabilidade é *“um constructo psicossocial que engloba as características individuais que sustentam cognições, comportamentos e emoções adaptativas, e que promovem a interface indivíduo-trabalho”*(p.15) enquanto que para Van der Heijde e Van der Heijden (2006) a empregabilidade refere-se a um processo *“contínuo de aquisição ou criação de trabalho através da utilização ‘ótima’ do nível de competências de cada um”* (p. 453).

Assumindo que a empregabilidade individual passa por um conjunto de competências, importa determo-nos neste conceito. Contudo, a tentativa de definição de competência - tal como o conceito de empregabilidade - assenta num terreno pantanoso pois se por um lado, devido à sua utilização habitual na linguagem corrente, todos parecem saber o que designa, por outro lado, no momento de clarificar o seu significado, múltiplas são as perspetivas que emergem. Inclusive dentro de uma mesma área disciplinar, o conceito de competência não é pacífico e foi evoluindo ao longo do tempo (Rocha, Gonçalves & Coimbra, 2002) pois, tal como referido por Coimbra (2001), *“[A psicologia] passou (...) por várias fases dentro deste processo evolutivo, desde a utilização da noção de aptidão, por vezes considerada inata, até à do comportamento aprendido como unidade de resposta motórica, até (...) à competência neste sentido mais largo, mais abrangente, global, sintético, competência estruturante da ação em contexto”* (p.51).

Le Boterf (1994) - um incontornável autor nesta temática - refere que a competência advém da combinação de diversos saberes (saber-fazer, saber-agir e saber-ser) de forma a dar respostas aos desafios com que são confrontados os indivíduos, acrescentando, ainda, que a competência só existe na própria ação. Nesta mesma linha de pensamento e assumindo uma perspetiva histórico-construtivista inspirada numa conceção estrutural e desenvolvimental do sujeito psicológico (Coimbra, 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994), poder-se-á definir competência como *“um conjunto integrado e estruturado de saberes - saberes-fazer, saberes-ser e*

saber transformar-se - a que o sujeito terá que recorrer e mobilizar para a resolução competente das várias tarefas com que é confrontado ao longo da sua vida, assumindo uma consciência crítica das suas potencialidades e recursos bem como dos constrangimentos psicossociais em que se contextualiza, em ordem a realizar projectos viáveis nas várias dimensões da existência” (Gonçalves, 2001, p.70).

A necessidade de clarificação do conceito de competência está também patente no glossário da Comissão Europeia o qual define competência como a capacidade de aplicar os resultados da aprendizagem de forma adequada, num contexto definido (educação, trabalho, pessoal ou profissional). Refere, ainda, que desenvolver uma competência não se limita aos elementos cognitivos (envolvendo o uso da teoria, conceitos ou conhecimento tácito), mas abrange também habilidades técnicas, bem como atributos interpessoais (por exemplo, habilidades sociais ou organizacionais) e os valores éticos (CEDEFOP, 2008).

Ainda, Neves, Garrido e Simões (2006), aliando-se às questões em torno do conceito de competência mas relacionando-o com o trabalho, assumem-na como “...uma constelação ou grupo de comportamentos específicos, observáveis e verificáveis, [...] e que estão relacionados com o sucesso no trabalho” (p.13).

Face a este rol de definições, e sendo os diplomados do ensino superior o foco deste trabalho, a tentativa de resposta a uma questão de fundo se impõe: quais são, então, as competências que conferem empregabilidade aos diplomados do ensino superior? Para responder a esta questão é incontornável abordar as competências transversais - sejam elas intituladas de “soft”, “core”, “general”, “transversal” ou outros³ -, isto é, as competências que são comuns a diversas atividades profissionais e que, como tal, permitem a transferibilidade de um perfil profissional a outro (OIT, 2002). Porém, importa desde já explicitar que, na nossa perspetiva, assumimos como competências transversais o conjunto de competências pessoais (por exemplo, a adaptação e a flexibilidade) e interpessoais (por exemplo, relacionamento interpessoal e gestão de conflitos) - geralmente intituladas de “soft skills” - mas também as competências técnicas (por exemplo, utilização das tecnologias da informação e da comunicação) que podem ser utilizadas e que são importantes em múltiplas profissões, independentemente da área de formação académica. Consequentemente, na nossa abordagem, apenas

³ Para um aprofundamento desta questão veja-se Cabral-Cardoso, Estevão e Silva (2006).

as competências associadas ao domínio de uma área específica do conhecimento não fazem parte do conjunto das competências transversais - sejam elas pessoais, interpessoais ou técnicas - consideradas neste trabalho.

Uma multiplicidade de estudos que visam identificar e sistematizar as competências fundamentais para “navegar” com sucesso no mercado de trabalho têm sido desenvolvidos no final do século passado e início do século XXI. Neste conjunto, consideramos o trabalho realizado por Evers, Rush e Berdrow (1998) uma referência, não só por ter sido um dos pioneiros mas também porque resulta de uma investigação desenvolvida ao longo de mais de década, envolvendo um universo alargado de estudantes, diplomados e docentes do ensino superior bem como de empregadores. A partir da correspondência entre as competências consideradas essenciais para o sucesso no mercado de trabalho pelos vários atores referidos, este estudo sistematizou as áreas e competências que lhes estão associadas. A área designada de “Autogestão” consiste em desenvolver continuamente práticas e internalizar rotinas no sentido de maximizar a capacidade de lidar com a incerteza de um ambiente em constante mudança e integra as seguintes competências: saber analisar e resolver problemas com confiança e determinação. A área “Comunicação” diz respeito a interagir de forma efetiva com uma diversidade de indivíduos e grupos para facilitar a recolha, integração e a transmissão de informação em vários suportes (*e.g.* verbal e escrito), refletindo-se nas competências de saber ouvir, compreender o que é dito e ser persuasivo/a. A “Gestão de Pessoas e Tarefas” engloba cumprir as tarefas através do planeamento, organização, coordenação, e controlo de recursos e pessoas, incluindo as seguintes competências: tomar decisões, gerir conflitos e conduzir mudanças. Finalmente, a área de “Mobilização da Inovação e da Mudança” implica conceptualizar, bem como colocar em prática, formas de iniciar e gerir mudanças que envolvam afastamentos significativos do modo de atuar corrente, interligando as competências de pensar de forma criativa, assumir riscos e projetar um futuro melhor.

Vários estudos posteriores ao realizado por Evers, Rush e Berdrow (1998) vêm consolidar a ideia de que as competências transversais - pessoais e interpessoais - são cada vez mais valorizadas pelo mercado de trabalho (por exemplo, Andrews & Higson, 2008; Archer & Davidson, 2008; Cotton, 2001; Harvey & Bowers-Brown, 2004; Hawkins & Winter, 1995; Hernández-March, Peso & Leguey, 2009).

Igualmente centrados na identificação e/ou sistematização das competências que os diplomados do ensino superior deverão desenvolver numa sociedade do conhecimento,

vários projetos de larga escala têm vindo a ser realizados, tais como: Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO), Careers after Higher Education: a European Research Study (CHEERS), Research into Employment and professional FLEXibility (REFLEX), Higher Education as a Generator of Strategic Competences (HEGESCO), Tuning Educational Structures in Europe (TUNING)⁴.

Com o objetivo de resumir e sistematizar a revisão da literatura efetuada, apresentamos na Tabela 1 as competências transversais - e respetivos autores ou projetos - que serviram de eixo estruturante da forma como as competências transversais - pessoais, interpessoais e técnicas - foram abordadas neste trabalho.

Tabela 1 - Competências transversais e respetivas referências

Análise e Resolução de Problemas Allen & Van der Velden (2009); Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006); Casner-Lotto, J. & Barrington, L. (2006); CHEERS (1998); Evers,Rush & Berdrow (1998); Gonzalez & Wagenaar (2008); Humburg, Van der Velden & Verhagen (2013); Marques (2007); Tremblay, Lalancette & Roseveare (2012);
Tomada de decisão Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006); CHEERS (1998); Evers,Rush & Berdrow (1998); Marques (2007); Gonzalez & Wagenaar (2008);
Planeamento e organização Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006); Evers, Rush & Berdrow (1998); Marques (2007); Vieira & Coimbra (2005)
Gestão do Tempo Allen & Van der Velden (2009); CHEERS (1998); Evers, Rush & Berdrow (1998); Gonzalez & Wagenaar (2008);
Assunção do risco Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006); Evers, Rush & Berdrow (1998); Marques (2007);
Expressão oral Allen & Van der Velden (2009); Casner-Lotto & Barrington (2006); CHEERS (1998); European Commission (2007); Evers,Rush & Berdrow (1998); Gonzalez & Wagenaar (2008); Humburg, Van der Velden & Verhagen (2013); Vieira & Coimbra (2005)
Escuta ativa Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006); Evers, Rush & Berdrow (1998); Humburg, Van der Velden & Verhagen (2013)
Comunicação escrita Allen & Van der Velden (2009); Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006); Casner-Lotto & Barrington (2006); CHEERS (1998); Evers, Rush & Berdrow (1998); European Commission (2007); Humburg, Van der Velden & Verhagen (2013);

⁴ Na parte final deste livro apresenta-se uma listagem de sítios da internet que remetem para estes projetos e que poderão ser consultados pelo leitor interessado.

Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos Allen & Van der Velden (2009); Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006); Casner-Lotto & Barrington (2006); CHEERS (1998); Evers, Rush & Berdrow (1998); Gonzalez & Wagenaar (2008); Humburg, Van der Velden & Verhagen (2013); Marques (2007); Vieira & Coimbra (2005)
Liderança Allen & Van der Velden (2009); Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006); Casner-Lotto & Barrington (2006); CHEERS (1998); Evers, Rush & Berdrow (1998); Gonzalez & Wagenaar (2008); Humburg, Van der Velden & Verhagen (2013); Marques (2007); Vieira & Coimbra (2005)
Adaptação e Flexibilidade Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006); CHEERS (1998); Evers, Rush & Berdrow (1998); Marques (2007); Gonzalez & Wagenaar (2008); Vieira & Coimbra (2005)
Criatividade e Inovação Allen & Van der Velden (2009); Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006); Casner-Lotto & Barrington (2006); CHEERS (1998); Evers, Rush & Berdrow (1998); Gonzalez & Wagenaar (2008); Humburg, Van der Velden & Verhagen (2013); Marques (2007); Vieira & Coimbra (2005)
Aprendizagem ao longo da vida Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006); Casner-Lotto & Barrington (2006); CHEERS (1998); European Commission (2007); Evers, Rush & Berdrow (1998); Gonzalez & Wagenaar (2008); Humburg, Van der Velden & Verhagen (2013); Marques (2007); Tremblay, Lalancette & Roseveare (2012); Vieira & Coimbra (2005)
Capacidade de conceptualizar Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006); Evers, Rush & Berdrow (1998); Gonzalez & Wagenaar (2008); Tremblay, Lalancette & Roseveare (2012).
Trabalho em equipa Allen & Van der Velden (2009); Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006); Casner-Lotto & Barrington (2006); CHEERS (1998); Evers, Rush & Berdrow (1998); Gonzalez & Wagenaar (2008); Humburg, Van der Velden & Verhagen (2013); Marques (2007); Vieira & Coimbra (2005)
Motivação para a excelência Allen & Van der Velden (2009); Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006); Evers, Rush & Berdrow (1998); Gonzalez & Wagenaar (2008); Marques (2007); Vieira & Coimbra (2005)
Ética e responsabilidade social Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006); Casner-Lotto & Barrington (2006); CHEERS (1998); European Commission (2007); European Commission (2007); Gonzalez & Wagenaar (2008); Vieira & Coimbra (2005)
Tecnologias da informação e comunicação Allen & Van der Velden (2009); Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006); Casner-Lotto & Barrington (2006); European Commission (2007); Evers, Rush & Berdrow (1998); Gonzalez & Wagenaar (2008); Humburg, Van der Velden & Verhagen (2013);
Domínio de Línguas Estrangeiras Allen & Van der Velden (2009); Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006); European Commission (2007); Humburg, Van der Velden & Verhagen (2013); Gonzalez & Wagenaar (2008);

Finalmente urge clarificar que na revisão da literatura efetuada não se pretendeu a exaustividade mas sim a explicitação dos referenciais teóricos nos quais se ancorou a recolha de informação empírica relativa às competências transversais e profissionais.

2. PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO CONSÓRCIO MAIOR EMPREGABILIDADE

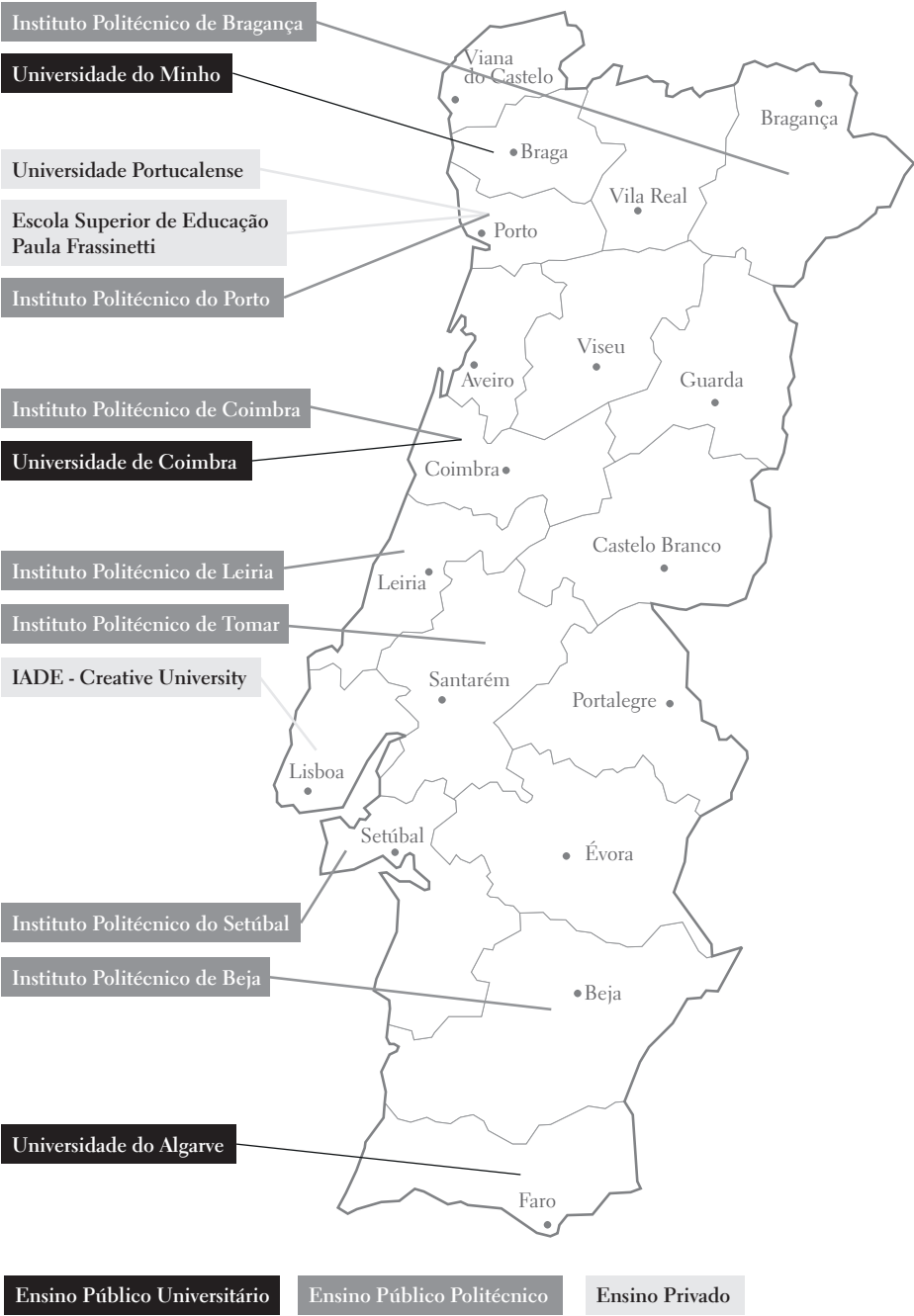
Ana Paula Marques e Ângela Matos⁵

2.1. Introdução

O Consórcio “Maior Empregabilidade” é constituído por instituições de ensino superior, públicas e privadas, que aceitaram o desafio da Fórum Estudante para realizar um conjunto de estudos, conferências e iniciativas com o objetivo de promover a empregabilidade de recém-diplomados do Ensino Superior (Cf. Gráfico 2).

⁵ Enquanto bolsista de investigação do CICS-UM, apoiou na sistematização e análise da informação relativa às grelhas de registo das práticas de promoção de competências transversais desenvolvidas pelas IES presentes neste estudo.

Gráfico 2 - Instituições participantes no estudo, por distrito



Neste tópico iremos sistematizar os contributos excelentes que se podem retirar das iniciativas e projetos desenvolvidos pelas IES destinados a melhorar as competências profissionais e pessoais dos estudantes e diplomados. Podendo ser entendidos como “boas práticas”, estas iniciativas e projetos visam, sobretudo, *preparar para trabalhar* os estudantes e (pós)graduados no contexto de internacionalização do ensino superior e de globalização da economia.

O objetivo de sistematização das iniciativas e projetos reside na possibilidade de se propor um balanço que possa funcionar, ainda que de forma exploratória, como *benchmarking*⁶ e, ao mesmo tempo, permita diagnosticar os principais fatores críticos e recomendar melhorias no desenvolvimento de futuras iniciativas ou projetos. Por conseguinte, foram considerados os seguintes pressupostos de análise, designadamente:

- › **Dinâmicas inovadoras da aprendizagem**, com o reforço da atratividade pelo conhecimento, estímulo da curiosidade pelo saber e da utilidade das aprendizagens, incluindo metodologias inovadoras de difusão do conhecimento (novos métodos, técnicas e recursos pedagógicos);
- › **Disseminação do conhecimento e da informação**, através da análise das infraestruturas e recursos que permitam aproximar quem aprende das fontes de saber;
- › **Reconhecimento de qualificações**, sistemas inovadores que permitem, de forma fiável, transparente e equitativa, validar e reconhecer as competências adquiridas pelas vias não-formais;
- › **Ganhos na relação custo-eficácia**, sistemas e dispositivos de aceleração das aprendizagens que garantam ganhos, em termos de resultados e não comprometam a mobilização/motivação de quem aprende;
- › **Novas competências dos intervenientes nos processos**, em particular pelo destaque na capacidade de aprendizagem coletiva e organizacional resultante do trabalho colaborativo e em rede.

⁶ Esta síntese suporta-se apenas na informação recolhida através da informação disponibilizada por cada uma das IES que integram o presente o estudo, não esgotando o leque de iniciativas e projetos que tenham tido ou têm lugar nas respetivas instituições.

2.2. *Levantamento de Iniciativas/ projetos de promoção de competências*

No processo de sistematização das iniciativas e projetos, foi concebido um instrumento de recolha de informação disponibilizado a todas as instituições que integram o presente estudo. Nele constavam informações sobre a designação da iniciativa realizada, a entidade responsável ou serviço, o público-alvo, a duração, a descrição, objetivos e resultados da iniciativa e, por fim, o balanço geral com aspetos positivos *vs.* negativos. Igualmente, neste processo de recolha de informação, contemplou-se, fundamentalmente, o registo de práticas de promoção de competências transversais materializadas em projetos/ experiências formais, bem como projetos/ experiências informais e não formais, nomeadamente extracurriculares e associativas, voluntariado, entre outras.

Para a identificação de iniciativas e projetos promotores de competências transversais foram seguidos três objetivos: *i)* apreender a multidimensionalidade do projeto educativo nas dimensões formal, não formal e informal indissociável dos aspetos socioculturais e contextuais que interligam diferentes domínios da vida dos indivíduos; *ii)* realçar a transversalidade e grau de replicabilidade das iniciativas nos diversos contextos das IES, no sentido de destacar a aprendizagem coletiva e organizacional através de troca de experiências e conhecimentos; *iii)* restituir visibilidade à diversidade de atores-chave, responsáveis institucionais, professores, estudantes e diplomados, antigos estudantes e *Stakeholders*, no sentido de reforçar as sinergias do trabalho colaborativo no âmbito da comunidade académica.

A discussão teórica sobre as distinções entre educação formal, não-formal e informal apresenta-se polémica dada a dificuldade de, em muitas situações, ser difícil estabelecer as fronteiras entre aqueles termos. Com efeito, as explicações para esta controvérsia não só resultam dos contextos político-institucionais, que sustentam os objetivos para cada um daqueles tipos de educação, como, sobretudo, resultam de debates teóricos com tradições e campos disciplinares diversos. Por

sua vez, acresce a esta complexidade, desenvolvimentos recentes que revelam que “os âmbitos, os conteúdos, as metodologias e os princípios pedagógicos que as caracterizam, são (felizmente) cada vez mais partilhados de forma sinérgica e complementar” (Pinto, 2005, p.3)⁷.

No presente estudo entende-se por educação formal toda as atividades que são organizadas pela escola ou universidade e é intencional do ponto de vista do aprendiz. Em termos de estrutura segue uma configuração padronizada com objetivos de aprendizagem, conferindo um certificado habilitacional.

Em sentido contrário, entende-se por educação informal todas as atividades que não são organizadas, não têm objetivos de aprendizagem e, sobretudo, não é intencional (Comissão Europeia, 2000, OCDE, 2007; CEDEFOP, 2008). A este propósito, Werquin (2012) observa que a aprendizagem informal resulta das atividades quotidianas dos indivíduos no trabalho, na família ou na comunidade que normalmente não são intencionais e, por isso, são chamadas de experiências de vida ou de trabalho.

Já a educação não formal, situada algures neste *continuum* entre formal e informal, tende a se desenvolver em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais (Comissão Europeia, 2000). Nesta modalidade de educação, pode incluir-se um amplo leque de atividades de desenvolvimento pessoal e profissional que ocorre através da participação em estágios ou experiências profissionais, atividades extracurriculares, associações juvenis, programas de mobilidade, entre outras.

Assim, através de análise de 78 casos apresentados relativos às práticas de promoção de competências das 11 Instituições de Ensino Superior participantes no presente estudo “Preparados para trabalhar?”⁸, poder-se-á sistematizar os exemplos a partir dos três tipos de categorias educacionais atrás referidos: em primeiro lugar e abrangendo a maioria dos casos, observamos atividades inseridas no contexto da educação não-formal, que ocorre fora do sistema formal de ensino, que se distingue do mesmo, mas que lhe é complementar; em segundo lugar temos as

⁷ O debate sobre estas temáticas extravasa o propósito do presente estudo.

⁸ Apesar dos Institutos Politécnico de Leiria e de Setúbal terem integrado o Consórcio “Maior Empregabilidade” numa fase posterior da investigação do presente estudo, foram incluídos alguns exemplos de “Boas práticas” por eles enviadas posteriormente.

atividades de promoção de competências inseridas na educação formal, que se apresentam em menor número; e, finalmente, em terceiro lugar, iniciativas que concorrem para uma educação informal que, apesar de apresentarem pouca expressividade no contexto global das práticas analisadas, adquirem uma visibilidade crescente em termos, sobretudo, de estratégias de internacionalização dos estudantes e diplomados (Cf. Tabela 2).

Tabela 2 - *Iniciativas/ projetos de promoção de competências transversais segundo tipologia educacional*

Tipologia Educacional	Nº de Iniciativas/ Projetos	
	N	%
Atividades de Educação Não-Formal	61	78
Atividades de Educação Informal	10	13
Atividades de Educação Formal	7	9
Total (das 11 IES)	78	100

Fonte: Estudo “Preparados para Trabalhar?” (77540213 - POAT/FSE)

2.3. Identificação por tipologias educacionais

2.3.1. Educação Não-Formal

A educação não-formal apresenta várias dimensões de aprendizagem: a política, em que há lugar a um processo de construção da noção de cidadania; a social, através da apreensão de novas competências pessoais, profissionais e o exercício de práticas que capacitam o indivíduo a se organizar em comunidade; e, finalmente, a educacional, desenvolvida nos diversos contextos organizacionais (públicos, privados, 3.º sector) e órgãos de comunicação social, em especial os meios de comunicação virtuais, entre outras.

As atividades de educação não-formal identificadas no presente estudo centram-se essencialmente num público específico - a comunidade académica - constituído principalmente ou por estudantes ou jovens recém-licenciados/ ex-alunos

à procura do primeiro emprego. Em menor expressão, também podem incluir profissionais já inseridos no mercado de trabalho - enquanto potenciais candidatos a cursos específicos, por exemplo formação avançada, especialização ou pós-graduação.

São vários os tipos de iniciativas oferecidas pelas instituições para auxiliar a inserção no mercado de trabalho desta população. Uma apresentam-se de forma mais pontual, outras assumem uma duração mais longa e são apoiadas em serviços que se especializaram neste vertente de atuação da forma mais permanente⁹.

De forma transversal, pode-se apontar a organização de ações de sensibilização e divulgação de informação, acompanhada por formações de curta duração, como fazendo parte das iniciativas mais recorrentes das IES analisadas.

Com efeito, em praticamente todas as IES se verificou a organização de *workshops* e formações de curta e média duração (de dois a três dias, ou até uma semana), para proporcionar a divulgação de oportunidades de trabalho, o desenvolvimento de competências e o contato direto com a realidade laboral. A realização de *workshops* e formações insere-se muitas das vezes num programa de incentivo ao empreendedorismo mais vasto, normalmente a realização de Seminários e Feiras de Emprego, fomentando a interligação Ensino Superior e Empresas de diferentes sectores, como é caso, por exemplo, do *INJOB Feira de Emprego*. Estas iniciativas realizam-se durante vários dias de forma intensiva e pretende ser uma “montra” dos interesses das empresas (cada uma com um *stand* próprio) no que respeita ao recrutamento de recursos humanos.

Fica patente pela análise dos conteúdos deste tipo de iniciativas de sensibilização e de curta duração, que se pretende preparar os jovens para o mercado de trabalho nas diversas componentes das competências transversais, desde preparar o CV, ir a uma entrevista, entre outros aspetos, mas incluindo já uma notoriedade crescente das iniciativas do empreendedorismo, com o estímulo para o desenvolvimento da criatividade, concursos de ideias, entre outros aspetos.

Igualmente, pode-se observar que existem diferenças substanciais no tipo de temáticas abordadas nas formações e *workshops*. Nas instituições de ensino superior ligadas à área das ciências sociais, os temas de discussão tendem a ser mais centrados

⁹Os exemplos a seguir apresentados não esgotam o leque de iniciativas que foram analisadas.

nas capacidades individuais de cada um dos formandos, ajudando-os a ultrapassar problemas relacionados com a postura e atitudes como a insegurança e a ansiedade que podem ser prejudiciais em alturas de maior stresse, nomeadamente na situação das entrevistas de trabalho. Como exemplo, importa referir o projeto *Percursos de Mudança*, cujos temas foram pensados em função das dificuldades que os utentes das Consultas de Psicologia iam manifestando. Em concreto, aquele projeto foi desenhado de modo a ter a seguinte configuração: “1.º *Workshop - Como lidar com os Problemas: a utilidade do Mindfulness*; Exames: Ansiedade e Insucesso; Mitos ligados às Dietas e à Imagem Corporal; Amores e Desamores: o desafio de manter Relações Saudáveis; De Estudante a Profissional: que Desafios?” e o *Workshop Técnicas de Relaxamento*, em que se pretendia ensinar técnicas de mudança do estado de consciência que podem ser úteis face às dificuldades do quotidiano.

Por sua vez, no caso, das IES ligadas à formação na área da economia e das ciências exatas, as iniciativas organizadas surgem quase sempre na base da interligação com “futuros” empregadores, criando espaços direcionados para a apresentação dos trabalhos dos alunos às empresas e vice-versa. Neste contexto, são várias as iniciativas que podem ser referidas como, por exemplo a *JOB Tour - Ciclo de Sessões para a Inserção Profissional* e o *Projeto Começar*.

No caso de iniciativas de promoção de competências de média duração é necessário referir os Estágios extracurriculares e profissionais em contexto de trabalho nacional e internacional (*ERASMUS*, *Leonardo Da Vinci*, *Programa Buddy*), que duram em média entre 3 a 12 meses e que permitem, acima de tudo, proporcionar o primeiro contato, para muitos dos participantes, com o mercado de trabalho nacional e internacional, e, consequentemente, uma melhor integração no mesmo.

Igualmente, observamos projetos transversais, tal como o Programa *PoliEmpreende* que se realiza em todos os Institutos Politécnicos analisados. Promovendo o potencial de uma iniciativa que funciona em rede a partir dos institutos politécnicos, trata-se de *concursos de ideias e planos de negócios* que avalia e premeia projetos desenvolvidos e apresentados por alunos, diplomados ou docentes dos Institutos Politécnicos portugueses. Com esta iniciativa pretende-se criar o ambiente propício para o intercâmbio de ideias entre diferentes instituições de ensino e alunos, o que leva muitas das vezes à concretização de iniciativas empreendedoras com impacto no mercado de trabalho. Há outras iniciativas localizadas num período específico do calendário escolar, como, por exemplo, os

Cursos de Verão, o que permite minimizar, em grande medida, as dificuldades de conciliação de horários, que constitui um dos pontos críticos sinalizados no balanço destas iniciativas, à frente exposto.

Para além das iniciativas de curta e média duração que referimos acima, as instituições de ensino superior têm vindo a criar espaços onde as iniciativas empreendedoras da comunidade académica podem adquirir um carácter mais permanente, como, por exemplo, a *Agência Escola IADE*. Tal como IADE-U descreve, a Agência Escola é: “um *studio lab* de comunicação que produz um cenário real de projeto em contexto de agência. Um laboratório onde a investigação e a prática das áreas de formação do IADE se encontram. O *link* entre a “Academia” e o mercado”. A cedência destes espaços à comunidade académica a título gratuito funciona muitas vezes como uma rampa de lançamento para projetos e negócios inovadores no mercado. Este tipo de laboratórios começa a suscitar o interesse e a procura de serviços por parte de empresas nacionais e internacionais e, em contrapartida, as instituições de ensino superior que cedem estes espaços e participam nos custos dos vários projetos dos seus alunos, recebem apoio na dinamização de estratégias de *marketing* para cativar novos alunos e criar uma imagem de confiança no mercado do ensino superior.

Também se identificam outras iniciativas de cariz permanente ancoradas à existência de serviços ou infraestruturas específicas nas IES em estudo. A título ilustrativo, importa referir o *Gabinete do Empreendedor LIFTOFF*, que conjuga serviços de sensibilização (e.g. procura de emprego, competências, gestão de projetos e *coaching*), com formação específica, nomeadamente, de cursos de formação sobre vários temas na área do empreendedorismo e criação de empresa. Dentro deste serviço, pode-se referir, ainda, a iniciativa *Start Point@UM* com múltiplas atividades, sendo de salientar as atividades complementares como *talks*, formações e *workshops*. Esta iniciativa pretende proporcionar o contacto direto entre os jovens/adultos e o mercado do trabalho, propiciando a divulgação de oportunidades, o desenvolvimento de competências e o *networking* dos participantes.

Na mesma linha de trabalho, a existência de serviços, como *Gabinete de Inserção Socioprofissional* ou *Gabinete de Apoio ao Aluno* ou *Gabinete de Inserção Vida Ativa*, entre outros, tendem a assumir funções diversas, desde organização de seminários, *workshops*, tertúlias a aconselhamento vocacional e profissional.

Como resposta às exigências legais impostas nos últimos anos (por via do sistema de Acreditação dos Cursos pela A3ES), por um lado, e, por outro, como forma de aceder à informação sobre a empregabilidade dos diplomados e avaliar em que medida a oferta formativa vai ao encontro das necessidades e exigências do mercado de trabalho, muitas das IES analisadas têm adotado a aplicação de inquéritos aos alunos recém-licenciados e aos *alumni*. Normalmente, os resultados são, posteriormente, analisados no âmbito de um projeto de investigação financiado pela própria instituição de ensino superior. É o caso, por exemplo, do estudo *Conceção e operacionalização de um dispositivo de monitorização da trajetória académica e de inserção de diplomados da Universidade do Algarve*, cujo objetivo foi dotar a respetiva IES de conhecimento sobre a trajetória formativa e de inserção profissional dos seus diplomados como instrumento de suporte à programação estratégica e operacional, nomeadamente, da oferta de cursos superiores.

2.3.2. Educação Informal

A capacidade de aprender através da experiência reveste-se de uma importância capital numa sociedade que coloca o ênfase na educação permanente dos seus membros e que espera que continuem a aprender ao longo de toda a vida, surgindo assim a “valorização das modalidades educativas não-formal e informal, como complementares da educação formal” (Cavaco, 2002, p.27).

Tendo em conta as características inerentes à educação informal, tais como a não sistematização do conhecimento, a imprevisibilidade dos acontecimentos, o senso-comum, torna-se muito mais complexo o processo de identificação das atividades de promoção de competências que se inserem neste tipo de educação. Acresce a isto a dificuldade de explicitação por parte quer dos que se encontram envolvidos na implementação dessas ações como dos que beneficiam diretamente delas. Nesse sentido, o registo de iniciativas nesta tipologia apresenta-se inferior comparativamente ao apresentado para as atividades de educação não-formal¹⁰.

¹⁰ Percebe-se que as fronteiras de distinção entre educação não-formal e informal sejam difíceis de estabelecer, mas mesmo assim vale a pena fazer o esforço de diferenciação das iniciativas no sentido de nos consciencializarmos para as aprendizagens informais que estão para além da intencionalidade do contexto académico e que se revelam muito importantes na vida dos indivíduos.

No conjunto de iniciativas e projetos de promoção de competências identificadas como sendo práticas de educação informal, apontamos algumas características comuns, nomeadamente o facto de o público-alvo ser maioritariamente ou estudante ou recém-licenciado (licenciatura e mestrado); a organização de programas e projetos ser de longa duração e, sobretudo, **informalidade das iniciativas** realizadas. Como exemplos, importa referir o *Programa de Voluntariado* (I.P.Porto) e o *Serviço Voluntário Europeu* (EVS/SVE); o *Conversas de Fim de Tarde - Pessoas e Organizações* (ESGTomar); o *Fórum RH* (ISCAC - I.P. Coimbra); e o *IPS Solidário* (I.P. Setúbal).

A experiência profissional que cada um dos indivíduos vai adquirindo ao longo da vida na socialização familiar e escolar é depois utilizada no quotidiano, através da reprodução dos conhecimentos apreendidos. Tal pode ser exemplificado com atividades como o *Observatório de Marketing de Coimbra* ou *INTERISCAS*, ou, ainda, *ISCAC Junior Solutions*, em que são os próprios alunos a organizar estas iniciativas de forma a usarem as mesmas como “montra” das suas competências para potenciais empregadores.

2.3.3. Educação Formal

Considerando o tipo de formação formal que pressupõe níveis elevados de institucionalização e intencionalidade, como atrás referimos, a grande maioria dos exemplos encontrados de práticas de promoção de competências transversais que se insere neste tipo são as denominadas “Unidades Curriculares Isoladas”. Neste caso, estas iniciativas tendem a fazer parte de um programa curricular geral e contribuem para a avaliação final do aluno, através da creditação em ECTS.

Especificamente neste tipo de formação, o público é constituído apenas por estudantes das instituições de ensino superior analisadas, mais uma vez indo ao encontro da análise comparativa que iniciamos acima. A abrangência dos conteúdos das práticas de promoção de competências num contexto de educação não-formal é muito maior, tendo em conta o grupo de pessoas para o qual se dirige, do que no caso da educação formal. Em algumas das instituições de ensino superior analisadas, as **Unidades Curriculares** podem ser vocacionadas apenas para o ensino de práticas e atitudes empreendedoras mais focalizadas construção

de “plano de negócios”, na “estratégia de implementação” da oportunidade de negócio. Como exemplo, podemos referir a Unidade Curricular de *Empreendedorismo e Criação de Negócios* (aos alunos do 3.º anos das licenciaturas em Administração e Finanças e Administração e Marketing) do I.P. Coimbra, bem como a UC de Empreendedorismo (oferecida como optativa) no I.P. de Setúbal. Nas outras IES, as unidades curriculares de empreendedorismo podem apresentar diversas designações, ajustadas às diferentes formações, integrando, assim, um leque alargado, que podem ir desde Sociologia, Arqueologia, Arquitetura Paisagista a Economia, Gestão de Empresas, Marketing Turístico, para além dos cursos de engenharia e informática.

Uma outra vertente importante tem que ver com a existência de **Estágios curriculares** formalmente integrados nos planos de estudo: no 3.º ano de licenciatura ou no 2.º ano dos mestrados. Apesar de o processo de Bolonha ter conduzido a que muitas IES tenham eliminado os estágios dos seus planos curriculares, recentemente, muitas vieram a reintroduzir a prática do estágio dada a importância que se revestem no contacto com o mercado de trabalho e com a aplicação prática em contexto organizacional dos conhecimentos adquiridos nas diferentes unidades curriculares dos cursos. Mais, os estágios podem constituir-se num instrumento privilegiado de facilitação da integração dos diplomados no mercado de trabalho como é o caso do I.P. de Setúbal.

O outro tipo de opção de utilização deste tipo de formato é mais diversificado, pois aos estudantes é dada a liberdade de escolha de frequência de diferentes unidades curriculares correspondentes a diferentes cursos, tendo em conta o seu plano de estudos, de forma a valorizar o seu *Curriculum Vitae*. Encontramos este tipo de modelo, por exemplo, na *Opção UMinho* (U. Minho) com uma creditação típica de 5/6 ECTS, e com um regime semestral. Pode funcionar no 1.º ou no 2.º semestre, conforme o plano de estudos dos cursos, correspondendo-lhe um número anualmente variável de unidades curriculares oferecidas pelas diferentes unidades orgânicas de ensino e de investigação e após auscultação dos estudantes, de modo a se ir introduzindo ajustamentos na oferta educativa. Tratando-se de uma experiência ainda relativamente recente, registou-se uma adesão maciça dos estudantes a unidades curriculares de carácter instrumental (e.g. línguas estrangeiras) e de carácter complementar aos respetivos cursos. Dentro da mesma lógica de desenvolvimento de competências transversais também o *Projeto Carteira de Competências* do I.P. de Setúbal, por exemplo, ao estimular os alunos

a envolverem-se em atividades de livre escolha ao longo da licenciatura, como seja a organização de eventos, permite a creditação dessas mesmas atividades no final do curso.

Por fim, com uma expressão muito menor na análise global das práticas de promoção de competências transversais, no âmbito da educação formal, temos no Instituto Politécnico de Bragança os *Cursos de Curta Duração* que estão abertos não apenas a alunos com o objetivo de complementar a formação curricular em áreas técnicas específicas, mas sobretudo a qualquer cidadão interessado. O objetivo deste tipo de formação consiste em “Contribuir para que os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, quer através da possibilidade de certificação, com atribuição de créditos do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos, tendo em vista a creditação das competências adquiridas para progressão em graus de ensino superior.” Em 2013 foram ministrados cursos de formação em diferentes áreas de qualificação: Ciências Empresariais, Tecnologias e Metodologias de Investigação.

2.4. Apreciação crítica das iniciativas

Através da análise feita a todas as atividades de promoção de competências das diferentes IES analisadas, depreendemos que as mesmas tentam promover a inclusão profissional, no sentido de preparação para o mercado de trabalho e para a criação do próprio emprego/ negócio, mas igualmente para uma cidadania ativa e responsável (Gohn, 2006).

Da apreciação crítica em termos gerais das várias iniciativas analisadas, podemos apontar o seguinte balanço dos pontos forte e fracos das mesmas (cf. Tabela 3).

Tabela 3 - Pontos fortes e fracos das iniciativas analisadas

Pontos Fortes	Pontos Fracos
Adesão e envolvimento dos estudantes	Conciliação de horários dos diversos grupos-alvo das iniciativas
Participação de vários atores-chaves (e.g. docentes, investigadores, empresas, gabinetes e associações)	Escassez de recursos humanos e materiais
Alargamento de redes e internacionalização	Atitude passiva dos estudantes e, em algumas iniciativas, uma participação aquém das expectativas
Caracter prático da abordagem em determinadas temáticas	Insuficiente componente prática (sessões ainda muito expositivas)
Desenvolvimento de competências sociais, psicológicas, entre outras	Dificuldades de recrutamento de empresas (bolsas de empresas)
Disponibilização rápida dos conteúdos ministrados	Custos elevados de participação nas atividades elencadas
Periodicidade das iniciativas e crescente visibilidade/ divulgação	Caráter amador de organização dos eventos
Aproximação meio académico e empresarial	Curta Duração das Iniciativas.

Fonte: Estudo “Preparados para Trabalhar?” (77540213 - POAT/FSE)

Todavia, é necessário que se aumente a dimensão da população alvo destas iniciativas e a sua pró-atividade, de modo a evitar aumentar o fosso entre o mundo académico e as comunidades envolventes. Os pontos fracos sinalizados prendem-se igualmente com questões de maior organização e planeamento das iniciativas, bem como de maior capacidade de gestão eficaz dos recursos humanos, materiais e financeiros alocados, já que estes tendem a ser cada vez mais escassos. Assim devemos questionar-nos sobre: O que fazer para promover o alargamento do público-alvo? Que estratégias utilizar para obter um maior financiamento? Como criar novas atividades de promoção de competências transversais orientadas para a transição no mercado de traba-

lho? Quais as orientações sócio valorativas emergentes em torno do trabalho e do emprego a serem enquadradas nestas iniciativas? Como antecipar “futuros profissionais” da atual geração?

É necessário, ainda, criar uma interligação maior entre atividades de educação formal e não-formal e também informal, para que se potenciem os pontos fortes destas várias modalidades educativas. Para isso, certamente que os diversos atores-chaves, parceiros ou *Stakeholders* da comunidade académica e os que, não fazendo parte dela, com ela interage, nomeadamente famílias, empresas, associações diversas, sociedade civil em geral, terão um papel importante na construção de dinâmicas de trabalho colaborativo num mundo globalizado e competitivo a uma escala internacional, nacional e regional/ local.

3. PREPARADOS PARA TRABALHAR? - UM ESTUDO QUALITATIVO COM DIPLOMADOS DO ENSINO SUPERIOR E EMPREGADORES

Ana Paula Marques

3.1. Introdução

Sabe-se que hoje os mercados de trabalho e a economia, em geral, se apresentam cada vez mais flexíveis, incertos, voláteis, instáveis e com ciclos de vida muito curtos. Por sua vez, a posse de um diploma já não constitui um recurso suficiente para enfrentar a inserção profissional, pelo que os graduados enfrentam dificuldades de obtenção do 1.º emprego, demoram mais tempo a conseguir um emprego, ou exercem atividades diferentes da sua credencial, detêm contratos precários e condições vulneráveis de trabalho, experimentam situações de subemprego e desemprego, entre outras situações.

Neste contexto, poder-se-á estar a assistir, no entanto, a alguns processos contraditórios e não lineares, com consequências para os vários atores envolvidos neste processo.

Para os diplomados, a mudança mais significativa perante a contingência de mercados de trabalho e globalização da economia passou a ser já não apenas a posse de um diploma, mas sobretudo a posse de um diploma empregável, de uma credencial legítima e reconhecida, ao ponto de se constituir num “ecrã” com informação prospetiva relevante que permita decidir sobre futuros profissionais e potenciais empregadores. Um número significativo de

eventuais tensões e contradições emerge tanto dos reajustamentos dos contextos internacional e nacional das agendas competitivas atrás referidos, como igualmente das orientações socio-valorativas e projeções que os jovens fazem das suas opções académicas, profissão, trabalho ou emprego, da sua carreira profissional e vida privada. O processo de crescente individualização, reflexividade e subjetividade estrutura, igualmente, os atuais processos de tomada de decisão e consciencialização por parte dos jovens nesta fase de transição para o mercado de trabalho. Este manifesta-se na apreciação que fazem da sua empregabilidade, da disponibilidade que projetam para um investimento em competências extracurriculares e outras formações complementares e ao longo da vida. Trata-se de processos de gestão cada vez mais subjetivizados, com lugar para conhecimentos e competências, mas também para “qualidades” e “disposições”, “traços de personalidade”, pelo que está aqui em questão, igualmente, estratégias de construção identitárias com relevância nos estudos sobre o futuro do trabalho e emprego e da juventude.

Para os empregadores, face à crescente competitividade a uma escala internacional, a pressão que exercem sobre o ensino superior e o diplomado apresenta-se igualmente contraditória e não linear. Se é certo que presentemente os empregadores têm vindo a assumir uma posição de condicionamento no discurso dominante do papel económico dos graduados e das instituições do ensino superior, alguns têm-se aproximado delas e beneficiado, em termos de inovação e competitividade, do recrutamento de graduados e do investimento em investigação e transferência de tecnologia e conhecimento. Não obstante, persistem dificuldades, por parte de muitos empregadores, quanto ao acesso à informação e conhecimento da oferta formativa e das possibilidades de desempenhos profissionais associados às diversas titulações académicas, como ainda têm dificuldades, em muitos casos, de antecipar as necessidades em termos de perfis de qualificação e profissões de futuro. Nesse sentido, têm sido colocadas algumas questões sobre a eficácia global dos empregadores quanto à mobilização de competências dos graduados no mercado de trabalho (Tomlison, 2012). Não obstante, há evidência empírica sobre o que os empregadores esperam e exigem dos diplomados. Ainda que da sua retórica se possa intuir um empenho genuíno no papel de facilitador da transferência dessas competências para o mercado de trabalho, já a sua participação no desenvolvimento das mesmas poderá ser mais questionável. O problema da empregabilidade dos diplomados e a adequação das competências transversais poderá não se constituir tanto como um défice, mas resultar antes de

um excesso de oferta de (pós)graduação, o que que complexifica o processo de gestão e decisão dos empregadores¹¹.

O estudo qualitativo sobre a empregabilidade no ensino superior, na perspectiva dos diplomados e empregadores, que se irá apresentar nesta parte do livro, organiza-se em torno de três secções principais: 1) explicitação dos pressupostos metodológicos e desenho de pesquisa baseado na realização de *focus group* aos grupos-alvo em estudo; 2) análise e interpretação da informação recolhida sobre os diplomados, seus percursos, avaliação de competências e posições assumidas face à empregabilidade; e 3) análise e interpretação da informação relativa aos empregadores, suas práticas de recrutamento privilegiadas, avaliação de competências e posições face à empregabilidade no ensino superior.

3.2. Roteiro do estudo qualitativo

3.2.1. Argumentos para um estudo qualitativo

No âmbito do presente Estudo “*Preparados para trabalhar?*” (77540213), financiando pelo Programa Operacional Assitência Técnica do Fundo Social Europeu (POAT/FSE) e do Consórcio “Maior Empregabilidade”, dinamizado pela Fórum Estudante, estava previsto uma vertente qualitativa do desenho metodológico proposto.

Esta opção justificava-se, em primeiro lugar, pela importância de se obter informação mais aprofundada e diversificada sobre *percepções, atitudes e representações* sobre o processo de transição do ensino superior para o mercado de trabalho, designadamente aquisição, validação, negociação e reconhecimento de empregabilidade e as orientações sócio valorativas face ao futuro do trabalho e ao desenvolvimento de carreiras na contemporaneidade.

Em segundo lugar, a maioria da literatura internacional (cf. entre outros, Tomlinson, 2013, 2012, 2009; Teichler, 2009, 2007; Muller & Gangl, 2003; Brannen,

¹¹ Além disso, investigação recente tem realçado continuamente a persistência de “práticas subtis de dominação” (Marques, 2010a), traduzidas ainda em discriminação com base em origens sociais e instituições académicas de maior prestígio, estereótipos de género, de raça ou etnia.

et al., 2002; Crysdale, King, Mandell, 1999) e nacional (cf. entre outros, Alves, Alves e Chaves, 2012; Marques e Alves, 2010; Chaves, 2010; Gonçalves, 2009; N. Alves, 2008; 2007, 2005; Marques, 2007, 2006; M. Alves, 2007, 2004), centrada sobre inserção profissional de graduados no mercado de trabalho, tem privilegiado enfoques mais extensivos e quantitativos, com recurso a indicadores que, apesar do potencial de sistematização do “estado da questão”, se apresentam insuficientes no aprofundamento de significados, (re)conceptualizações e avaliações por parte dos grupo-alvo dos estudos. Pela complexidade e, sobretudo, pelo elevado consumo de tempo no processo de recolha e tratamento de informação associado ao uso de metodologias qualitativas, estas têm sido muitas vezes preteridas e, quando aplicadas, encontram-se, em regra, complementares ao desenho empírico extensivo, ou, então, apresentam-se como estudos de caso.

Considerando a oportunidade de estarmos perante várias IES, reunidas sob uma configuração organizacional materializada na figura de um Consórcio, a vontade e a disponibilidade de estas participarem desde a conceção do presente estudo, até ao suporte das diversas atividades previstas nas fases subsequentes do itinerário metodológico, foi possível tomar decisões que se vieram a revelar estratégicas do ponto de vista de sinergias de esforços, recursos e tempo. Assim, em terceiro lugar, ao se projetar o estudo “Preparados para trabalhar”, definiu-se um roteiro de pesquisa que assumia duas estratégias metodológicas distintas, ainda que interdependentes, conferindo-se importância a cada uma delas *per si*.

Este roteiro de pesquisa qualitativo apresenta, por fim, uma especificidade que lhe confere um carácter singular no contexto da investigação científica. A possibilidade de se discutir o desenho de pesquisa, o envolvimento das IES que integram este Consórcio nas diversas etapas da metodologia e respetivos instrumentos de pesquisa, bem como a sua devolução e partilha dos resultados e posterior apresentação pública, permitiu que se criasse, simultaneamente, um importante espaço de reflexão interno e de trabalho colaborativo relevantes no avanço do conhecimento¹².

Neste sentido, e com base nos argumentos atrás expostos, a nossa opção recaiu sobre a realização de *focus groups* a diplomados e entidades empregadoras que faziam parte do universo das IES participantes no estudo. De seguida, explicitaremos os objetivos prosseguidos neste estudo.

¹² Espaços estes alimentados por reuniões organizadas pela Fórum Estudante e com a presença, sempre que possível, dos pontos de contacto da maioria das IES e dos coordenadores do presente estudo.

3.2.2. *Objetivos prosseguidos*

Como referimos, a abordagem qualitativa é mais adequada quer para interpretar perceções, atitudes e representações, quer para analisar os posicionamentos críticos e avaliativos em torno de determinados acontecimentos ou situações, quer, ainda, para sinalizar cenários prospetivos, mudanças sociais ou futuros possíveis. Neste sentido, e considerando que o mote para o nosso estudo consistia em responder à interrogação “Preparados para trabalhar?” por parte dos diplomados e empregadores, foram prosseguidos três objetivos a seguir expostos. Com uma estrutura comum de questionamento para diplomados e empregadores, pretendia-se avaliar três domínios específicos: *i*) os percursos académicos e avaliação de correspondência da formação com a profissão/ emprego, por um lado; e, por outro, as experiências de emprego de jovens recrutados por parte das diversas entidades empregadoras; *ii*) a importância das competências (específicas e transversais) detidas, requeridas e em défice no contexto dos mercados (trans)nacionais e locais de trabalho por ambos os grupos-alvo; *iii*) e o papel das IES e outros *Stakeholders* na promoção da empregabilidade dos diplomados.

3.2.3. *Enquadramento da técnica Focus Group*

3.2.3.1. *A opção pelo Focus Group*

Ao se pretender um aprofundamento da informação sobre as competências transversais, bem como uma sistematização das diversas posições e avaliações forjadas pelos grupos-alvo no processo de transição para o mercado de trabalho, a opção pela técnica de *Focus Group* (ou grupo de discussão ou grupos focais) afigurou-se como a mais adequada.

Com efeito, esta técnica tem vindo a reconhecer uma ampla aceitação na academia e com uma utilização diversificada em diversos domínios do saber. Já com uma longa tradição de utilização¹³, é apenas na década de oitenta do séc. XX que passa a integrar o léxico metodológico ortodoxo da sociologia, sendo utilizada

¹³ Inicialmente, a aplicação desta técnica cumpria a função de estudo experimental de impacto, sendo as pessoas sujeitas a uma situação experimental (por exemplo, ouvir uma emissão de rádio, ver um filme e ler uma história).

sobretudo para se abordar temas complexos, gerar novas pistas ou hipóteses de investigação, conhecer reações e interpretações sobre eventos passados (Ferreira, 2004).

Por sua vez, a opção por esta técnica fundamentou-se, igualmente, na possibilidade de se conhecer melhor as atitudes, as convicções e os sentimentos dos participantes, quando estes se encontram em contexto de interação de grupo, porque as situações de interação são potenciadoras de multiplicação de opiniões, de processos emocionais, de acesso aos códigos linguísticos e de visões do mundo (Ferreira, 2004, p.104). Com efeito, como argumenta Krueger (1991), os participantes ao exporem as suas ideias e comentários em comum influenciam-se mutuamente na medida em que respondem às ideias e comentários que surgem na discussão. Permite-nos, por isso, aceder aos processos de negociação seja pela consensualização, seja pela hierarquização de posições, argumentos ou avaliações face aos diversos temas em discussão.

Dado o roteiro do projeto e a calendarização das respetivas etapas, bem como os compromissos e responsabilidades assumidas no quadro do Consórcio “Maior Empregabilidade” e do projeto “Preparados para trabalhar?” (POAT/FSE) ficou acordado que cada IES realizaria dois *focus group*, um direcionado para os diplomados e outro para os empregadores. No total, realizaram-se 21 *focus group*, o que representa uma dimensão robusta para uma abordagem qualitativa e permite conferir uma base de significância teórica na interpretação da informação recolhida.

3.2.3.2. A preparação dos guiões

A conceção de guiões de entrevistas com questões comuns direcionados aos grupos alvo deste estudo, designadamente, diplomados e a entidades empregadoras em cada uma das IES parceiras do Consórcio, constituiu uma etapa relevante neste estudo. O objeto consistia em se conseguir confrontar perspetivas e posições face à temática em análise, bem como em se obter balanços críticos, tendências de transformação e sinalização de dinâmicas participativas e colaborativas face às transformações em curso e às projetadas. Por conseguinte, os guiões concebidos foram estruturados a partir dos três objetivos atrás referenciados e direcionados para cada um dos grupos-alvo. As propostas de guiões receberam contributos e sugestões por parte das IES parceiras do estudo, bem como foram alvo de pré-

-teste em duas IES, nomeadamente, nos Institutos Politécnicos do Porto e de Bragança.

3.2.3.3. Procedimentos seguidos na condução das sessões

Na preparação das sessões de *focus group* era extremamente importante que todas as IES seguissem os mesmos procedimentos, designadamente: i) na seleção dos participantes dos grupos-alvo; ii) na identificação dos papéis de moderador e anotadores; iii) no agendamento das sessões, definição do local e aspetos logísticos; iv) na condução das sessões, gravação e transcrição integral das sessões.

Dada a complexidade destes procedimentos e a importância de se assegurar a maior uniformidade possível, foram realizadas visitas presenciais a todas as IES participantes e aferir da disponibilidade efetiva do contributo que cada IES poderia alocar à realização dos *focus group* (e.g. recursos humanos, apoio logístico, agenda de contactos, calendários das sessões e transcrição).

Por fim, considerando que se tratou de um processo descentralizado de recolha de informação ao nível de cada IES, foi assegurada ainda uma sessão de formação específica sobre a condução de *focus group* e dirigida a todos os elementos das IES e respetivos responsáveis pela condução do trabalho de campo¹⁴.

3.2.3.4. Amostra e critérios de seleção dos participantes

De âmbito nacional, neste estudo encontram-se contempladas ambos subsistemas do ensino superior (politécnico e universitário) e instituições públicas e privadas. Assim, do total das 11 (onze) IES que participaram, realizaram-se 11 *focus group* a diplomados e 10 *focus group* a empregadores, num período temporal delimitado entre outubro 2013 a fevereiro de 2014. Foram envolvidos nas diversas sessões pelas IES 83 diplomados e 72 entidades empregadoras, o que perfaz no total 155 participantes (Cf. Tabela 4).

De um modo geral e considerando as recomendações da dimensão razoável do número de participantes, podemos dizer que a grande maioria das IES conseguiu cumpri-las. Com efeito, apenas duas das Instituições realizaram *focus groups*

¹⁴ Nesta sessão teve lugar também a apresentação das propostas dos dois guiões alvo para as sessões de *focus group* dos diplomados e das entidades empregadoras. Foi possível esclarecer os objetivos de cada uma das questões, bem como recolher os contributos *in loco* pelos participantes na reunião.

com um número de participantes entre 4 a 5 nos dois casos a que se destinavam a diplomados e a empregadores; e uma Instituição a empregadores e outra não conseguiu, em tempo útil, realizar a sessão aos empregadores.

Tabela 4 - Número de participantes nas sessões de focus group por IES

IES	Número de participantes	
	Diplomados	Empregadores
Escola Superior de Educação Paula Frassinetti	8	(...)
Instituto de Arte, Design e Empresa - Universitário	7	4
Instituto Politécnico de Beja	9	7
Instituto Politécnico de Bragança	10	8
Instituto Politécnico de Coimbra	8	11
Instituto Politécnico de Tomar	5	4
Instituto Politécnico do Porto	4	5
Universidade do Algarve	7	8
Universidade de Coimbra	8	12
Universidade do Minho	7	7
Universidade Portucalense	10	6
Total	83	72

Fonte: Focus Group a Diplomados e Empregadores no estudo “Preparados para Trabalhar?” (77540213 - POAT/FSE)

De acordo com Galego & Gomes (2005) a escolha das variáveis para a definição do perfil do grupo a selecionar depende da natureza do estudo. Neste caso, pretendemos assegurar um equilíbrio entre a uniformidade e a diversidade dos participantes nas sessões. Daí, os painéis constituídos terem sido constituídos a partir de critérios comuns e outros que cada Instituição entendeu que iriam ao encontro das suas especificidades ou objetivos de formação/ respetiva missão.

Em relação à seleção dos participantes diplomados, decidiu-se que seriam contemplados apenas os que teriam concluído os seus estudos de graduação ou pós-graduação na *coorte* 2008-2012. Em seguida, foi sugerido atenderem aos seguintes critérios de seleção: sexo, área científica de estudos e estatuto de estudante (*e.g.* ordinário, trabalhador-estudante e alunos com experiência Erasmus). Se possível, importava assegurar participantes diplomados detentores de diversos

tipos de experiência profissional ou de empregos, incluído terem criado o seu próprio emprego/ negócio (ainda que, no momento da sessão de *focus group* pudessem se encontrar desempregados ou inativos/ ou a frequentarem uma formação/ curso)¹⁵. Além destes critérios, cada umas das IES acrescentaram outros critérios como, por exemplo, terem participantes de todos os ciclos (curso de “pré” e “pós” Bolonha), idade, residência. Em nenhuma das situações, deixaram de cumprir os critérios inicialmente acordados.

Quanto aos participantes empregadores, neste estudo assumiu-se um sentido mais abrangente do termo empregador, já que foram vários os critérios seguidos na sua seleção. Incluímos os seguintes: entidades públicas (centrais e locais), empresas privadas e organizações ou instituições do terceiro sector, também designadas de economia social. Igualmente, foram incluídos participantes com o perfil de empreendedores/ empresários, bem como outros com poder de influenciar as políticas públicas ao nível de ensino superior e mercado de trabalho, nomeadamente, ordens ou associações profissionais, representantes empresariais ou sindicais, gabinetes de empreendedores, entre outros atores. Também ao nível dos participantes empregadores, cada uma das IES adicionou outros critérios aos referidos, tendo em conta a realidade da sua envolvente.

3.2.3.5. Tratamento da informação: uso do MAXQda

Nesta etapa de tratamento de informação, etapa prévia e indispensável à análise e interpretação dos resultados obtidos, foi crucial, mais uma vez, a disponibilidade e empenho das IES na transcrição das sessões realizadas de acordo com as instruções sugeridas¹⁶.

¹⁵ Considerando que o objetivo do presente estudo consiste em analisar as competências transversais e a avaliação que os diplomados e empregadores fazem da empregabilidade, seria importante que os participantes diplomados tivessem tido algum contacto ou experiência prévia com o mercado de trabalho, ou seja, não tivessem prosseguido apenas uma trajetória de prolongamentos de estudos, com a realização, por exemplo, de mestrado ou doutoramento. Não queremos dizer, com isso, que tal não configure, na atualidade, igualmente, um mercado relevante para alguns dos qualificados e com exigências de detenção de competências transversais e de um perfil de empregabilidade reforçado. Pelo contrário, este constitui um outro contexto de profissionalização e mercado de trabalho, com contornos de precariedade e de intensificação do ritmo de trabalho muito significativos, com consequências relevantes nas vidas e projetos dos jovens qualificados. O que pretendemos dizer é que esta temática remete-nos para outras questões que extravasam o presente estudo.

¹⁶ Estas foram no sentido de serem preservados os discursos dos participantes na íntegra e de seguirem, na transcrição, as questões tais como elas tinham sido formuladas nos respetivos guiões.

Quanto ao tratamento da informação, o procedimento de análise de conteúdo foi auxiliado através do *software* MAXQda, extremamente útil na manipulação de grandes conjuntos de dados, neste caso provenientes dos *focus group*. Neste estudo, privilegiou-se a análise temática, incidindo-se sobre os elementos-chave dos discursos dos participantes das sessões dos diplomados e dos empregadores. Nesse sentido, a análise daqui decorrente apenas é válida no quadro dos participantes em causa, não sendo privilegiada a sua pertença institucional às IES presentes neste estudo. Para tal procedeu-se à identificação das principais **categorias** de modo a comparar certas características que permitem estabelecer **semelhanças e diferenças** nas percepções, atitudes e representações, bem como nas **avaliações** emitidas, assim como a sua direção (juízo positivo ou negativo) e a sua intensidade dos grupos alvo do estudo.

3.3. *Diplomados, competências e empregabilidade e futuro do trabalho*

Na exposição seguinte, iremos analisar os principais resultados do *focus group* que serão organizados a partir das questões centrais dos respetivos guiões. Por uma questão de facilitação na sua leitura e interpretação, os resultados serão apresentados em conjunto pelas IES e com as expressões que se apresentam mais significativas à luz dos objetivos deste estudo.

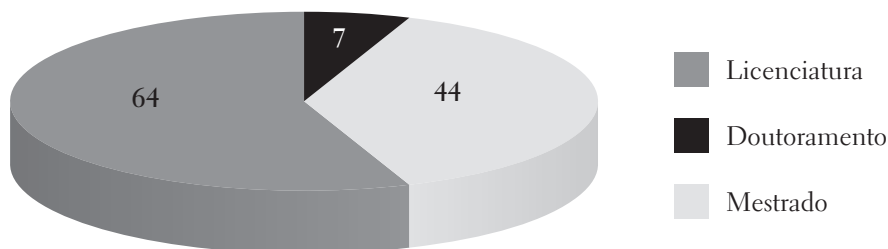
Iremos iniciar pelos diplomados, com a apresentação do seu perfil, percurso profissional, seguido, da avaliação das competências (específicas e transversais) e do papel do ensino superior.

3.3.1. *Perfil académico dos participantes*

Pela apresentação da informação sistematizada no gráfico seguinte, os participantes detêm sobretudo licenciatura, ainda que o grau de mestre apresente uma proporção relativa bastante significativa. No total, são 64 os participantes que

declararam ter o 1.º ciclo, 44 o 2.º ciclo ou mestrado integrado e 7 o doutoramento ou estão a frequentá-lo (Cf. Gráfico 3).

Gráfico 3 - Grau académico dos diplomados



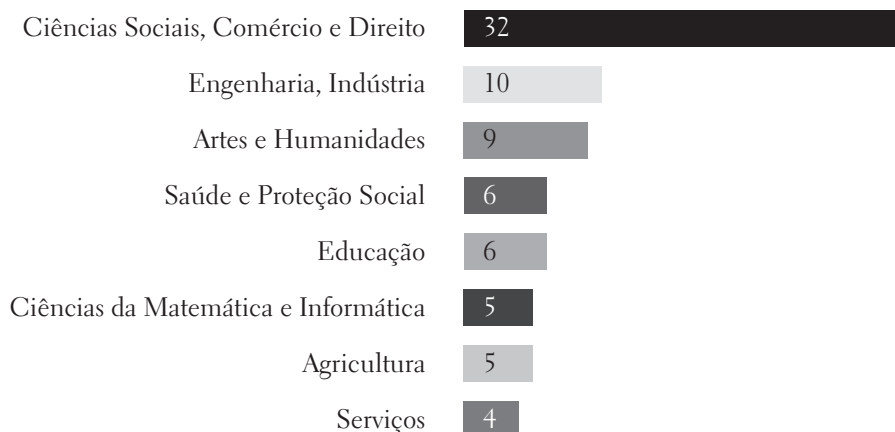
Fonte: Focus Group de Diplomados no estudo “Preparados para Trabalhar?” (77540213 - POAT/FSE)

Ainda que seja no subsistema universitário que se observe tendencialmente uma maior presença de participantes com grau de mestre, não é despreciable a sua presença, igualmente, no subsistema politécnico. Isto revela a tendência recente de convergência entre os dois subsistemas de ensino, particularmente visível nas estratégias de oferta e procura de formação¹⁷, incentivadas com o Processo de Bolonha. Para já, tende-se a esbater o modelo institucional binário de formação superior, sobretudo a partir do século XXI, com a transição de bacharelatos para licenciaturas bietápicas, suas consequências nas adaptações curriculares dos conteúdos e nos movimentos de oferta e procura de formação superior.

A distribuição dos participantes por áreas científicas revela maior presença das ciências sociais, comércio e direito, seguidas, com alguma distância, pelas engenharias e indústria e artes e humanidades. Saúde e proteção social, ciências matemáticas e informática estão também representadas, bem como a agricultura, serviços e educação, ainda que em menor número. A merecer a atenção surge “outras”, que integra formações tais como, Desporto, Recursos Florestais, Geologia, Biologia Marinha, Biologia Aplicada (Cf. Gráfico 4).

¹⁷ Não se pretende com isto afirmar que estes dois subsistemas não apresentem lógicas e missões específicas. A este propósito, consulte-se Urbano (2011).

Gráfico 4 - Área científica de formação dos participantes

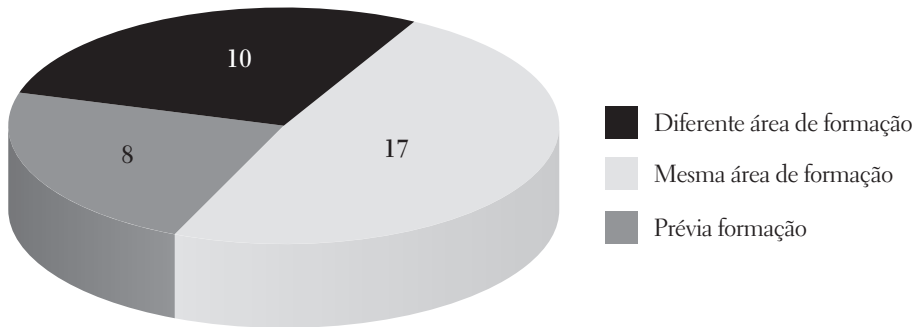


Fonte: Focus Group de Diplomados no estudo “Preparados para Trabalhar?” (77540213 - POAT/FSE)

Dada a diversidade institucional e de áreas científicas das IES participantes neste estudo, fica patente a existência de painéis de *focus group*, uns mais centrados numa estratégia de cariz *monoformativa por área científica*; ao passo que outros painéis são compostos por participantes heterogêneos e representativos de uma estratégia *poliformativa* das IES em causa.

Em todo o caso, se se considerarmos o percurso formativo dos participantes, muitos são os que prosseguem os estudos na mesma área de 1.º ciclo de formação, ainda que alguns também optem por fazer uma mudança quer de área científica, quer de instituição de ensino superior. Tal corresponde, no primeiro caso à pressão que Bolonha trouxe com a “desvalorização” do título do 1.º ciclo na preparação para o mercado de trabalho e, no segundo caso, com a necessidade de se aprofundar ou especializar conhecimentos em áreas diferentes após uma formação de base. Igualmente, nesta situação podem incluir-se, ainda que por razões não totalmente coincidentes, os participantes que detinham uma prévia experiência formativa (ensino técnico ou especializado) e, optam por retomar os estudos, concluindo uma formação superior. Estes também integram os que fazem parte do paradigma de uma sociedade do conhecimento e da relevância da aprendizagem ao longo da vida (Cf. Gráfico 5).

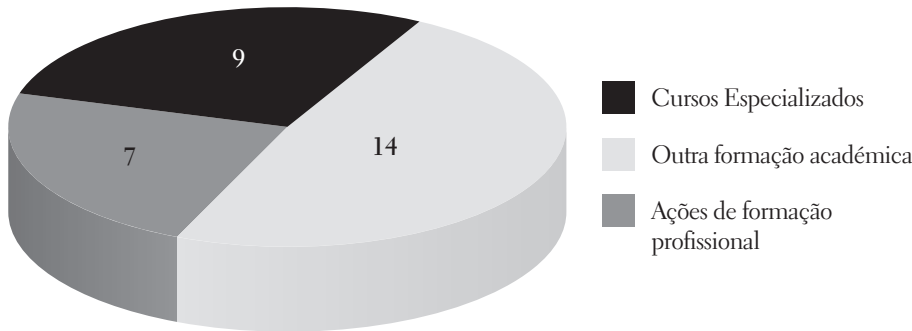
Gráfico 5 - Percurso de formação académica dos diplomados



Fonte: Focus Group de Diplomados no estudo “Preparados para Trabalhar?” (77540213 - POAT/FSE)

Ainda que aquele cenário sugira uma disponibilidade generalizada *a priori* de prolongamento dos estudos, na verdade, quando interpelados diretamente sobre a vontade de virem a investir em formações profissionais, cursos especializados ou outras formações especializadas, as posições dos participantes são mais hesitantes, divididas ou condicionadas por “horizontes de ação” ainda imprevisíveis e pouco controláveis pelos próprios (Cf. Gráfico 6).

Gráfico 6 - Disponibilidade para formação complementar dos diplomados



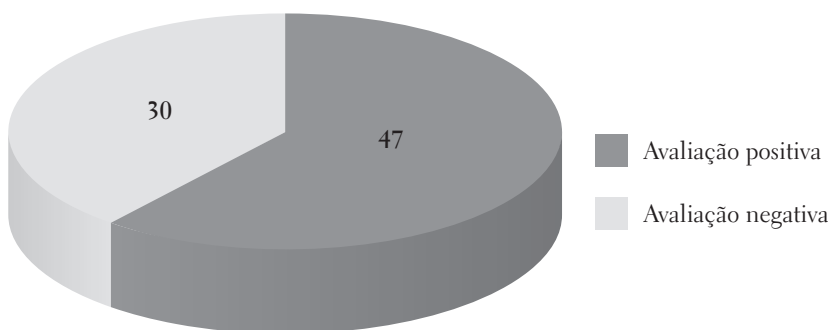
Fonte: Focus Group de Diplomados no estudo “Preparados para Trabalhar?” (77540213 - POAT/FSE)

Esta informação constitui uma das peças da política das instituições do ensino superior, em especial no que diz respeito tanto à captação de novos públicos e formas alternativas de financiamento através de receitas próprias, quanto ao alar-

gamento e, sobretudo, consolidação, do mercado competitivo de oferta e procura da formação. Além disso, Portugal, ao transpor para o quadro nacional a meta da *Europa 2020*, solicitou às IES que colaborassem no cumprimento da meta de 40% de portugueses, entre os 30 a 34 anos, com qualificações superiores¹⁸.

O balanço geral da formação académica é maioritariamente positivo para 47 deles contra 30 que apresentaram razões várias para uma apreciação mais crítica (Cf. Gráfico 7).

Gráfico 7 - Balanço do percurso académicos pelos diplomados



Fonte: Focus Group de Diplomados no estudo “Preparados para Trabalhar?” (77540213 - POAT/FSE)

Dada a importância deste tópico, que se cruza com outros que serão mais à frente desenvolvidos, iremos sistematizar as principais razões do **balanço positivo e negativo**, ou seja, crítico do percurso formativo de cada participante.

As principais **razões do balanço positivo** assentam na importância que atribuem ao curso visto como uma “**porta de entrada**”, fonte de aquisição de conhecimentos ou de “**ferramentas necessárias**” para a preparação para o trabalho.

“No meu caso, a licenciatura foi sem dúvida uma porta de entrada. Vocacionei-me muito mais para a parte digital, em que estou a ter hoje, uma área em expansão e que acaba por a licenciatura complementar também e ajudar. (...) deu-me as ferramentas necessárias para deixar de ser a tal pessoa que tem jeito para o design para passar a ser visto como um designer.

¹⁸ Ainda que se verifique, nos últimos anos, uma redução na transferência do orçamento público para as IES.

Alguém que tem linguagem própria, alguém que sabe como trabalha...

“Foi uma experiência única. É sempre positivo, sempre. Para ter conhecimento é sempre positivo. E não nos abre só a mente para a nossa área, mas também um bocadinho para tudo. Desenvolve o raciocínio, quando mais não seja de outras perspectivas, de outras vivências.

“(...) quando enfrentamos um problema e temos de nos enquadrar com ele, essa é a grande vantagem que eu encontrei na licenciatura, foi perceber que há conhecimentos que eu não tinha, passei a tê-los depois, e que me permitiram olhar para um problema com outra calma” (FG Diplomados).

Para alguns dos participantes, o diploma é apenas um “cartão-de-visita”, sendo que será no mercado de trabalho que cada um irá mostrar quanto “vale”.

“Acho que a licenciatura ou mesmo o mestrado a única coisa que permitem ao aluno é poder fazer um cartão de vista para se apresentar numa empresa. Eu sou licenciado nisto e mestrado naquilo. Agora não lhe serve rigorosamente para mais nada.”

“Sim, o que interessa é o que se vai fazer ainda e não o canudo que se tem, a média garrafal que se tem, não é isso que dá o estatuto, que é para as pessoas também terem os pés na terra e quando vão para uma organização ou vão para um centro de investigação ou vão para uma empresa, para o que quer que seja, pá, são pessoas como as outras, têm que mostrar serviço, têm que fazer as coisas bem e isso é só a obrigação de cada um”. (FG Diplomados)

Associada a esta perda de importância do diploma, está patente também a consciencialização de uma menor preparação para o mercado de trabalho, de um “**desconhecimento**” do mundo do trabalho e de uma componente ainda muito teórica da estrutura curricular da maioria dos cursos.

São igualmente referidos como pontos críticos da formação académica a **menor atenção à componente prática, ao mercado de trabalho, ao funcionamento das empresas, à gestão do tempo, das pessoas**, entre outros aspetos.

“Falta a parte prática, sem dúvida; em termos de conhecimentos não posso dizer que saí mal preparada, porque grande parte das vezes recorri a eles para desenvolver trabalhos em contexto laboral, mas faltou, sem dúvida, a parte prática.”

“As pessoas saem muito cruas da universidade, têm muitos conhecimentos, a universidade dá-lhes métodos de raciocínio e métodos de conseguir resolver os problemas com que forem confrontados, é uma realidade, mas depois o mercado de trabalho não quer só isso”.

“Eu, com um mestrado em Marketing, fui adquirindo essas noções, e são essas noções que eu tento transmitir a essas pessoas que me chegam, que foram colegas meus e que agora estão a iniciar os seus projetos pessoais de empresas, portanto tenho de lhes dar alguma dinâmica disso, mas sinto um pouco, falando já daquilo que nos falta quando abraçamos o mercado de trabalho, sinto que falta essa noção, esse conhecimento de como é que funciona o mercado, as empresas....”

“(...) mas um engenheiro por vezes faz gestão e falta-nos aí não é uma cadeira, tem de ser ao longo do curso todo, não nos ensinam a gerir quer o tempo, os métodos, os recursos, os meios, tudo. Só nos dizem tens aqui o teu email agora desenrasca-te.”

“(...) portanto eu falei aqui de uma coisa que me faltou na minha formação que é acho que é acho que é fundamental um agrónomo quase sempre vai ser um gestor de pessoa e normalmente de muitas pessoas e aí tive zero formação e fez-me falta e queixei-me muitas vezes disso”. (FG Diplomados).

Uma outra razão apontada neste balanço do percurso académico prende-se com a introdução das alterações do processo de Bolonha. Sem que se tenha uma posição consensualizada sobre esta política e reforma curricular, a verdade é que alguns participantes salientam as melhorias introduzidas com Bolonha, reforçando sobretudo “economia de cadeiras”, ou seja, a **simplificação da estrutura do plano de estudos**, ou uma tentativa de se reequilibrar a “teoria e a prática”, com o reforço ao nível das competências transversais.

“Tive cadeiras que não interessavam minimamente para o curso e que realmente tanto não interessavam, que foram retiradas do curso pré-Bolonha, Bolonha. (...) mas nós até temos uma boa preparação desde para a parte industrial como

para a parte de produção seja para a parte de hcp, implementação, controlo utilidade essas coisas todas seja para a parte de produção primária nós temos algumas bases boas para isso de balanço entre teoria e a prática.”

“(...) é claro que Bolonha está muito mais abrangente daquilo que era, pelo menos do meu ponto de vista, daquilo que era em termos de competências transversais, que penso que são úteis”.

“Existem muitas áreas de especialização e o fundamental é termos o dinamismo, a capacidade de conseguirmos aprender e isto penso que vem ao encontro ao novo do paradigma do processo de Bolonha que nos 3 anos em vez de aprendermos uma temática, aprendermos a aprender e isto são as competências que eu considero importantes. (FG Diplomados).

Porém, outros projetam uma visão mais negativa e crítica, por um lado, pela **formação muito curta** que Bolonha introduziu ao nível do 1.º ciclo e, por outro, pela maior dificuldade em perceberem a **relevância da distinção entre os atuais dois ciclos**, fundamentalmente, pelo facto de o mestrado acabar por ser uma “repetição” do que se aprendeu com a licenciatura.

“(...) quando realmente decidi ir fazer a licenciatura em Agropecuária, cheguei ao fim dos 3 anos e digo, mas então, eu ainda não percebo nada disto, então agora vão-me chamar: ah, então, ó engenheiro, e eu fim daqueles 3 anos, de facto, ainda não percebo nada disto para poder dizer o quer que seja, para fazer um projeto não sei quê, apesar de ter já uma ligação direta, diária, à área”.

“Eu tive disciplinas que eram iguais, de licenciatura e de mestrado, os professores eram os mesmos, as matérias era as mesmas”.

“Eu acho que se Bolonha é reforçar a prática há aqui qualquer coisa que não está a bater certo. Porque a prática é muito pouca, o que nós podemos fazer é muito pouco (...).”

“Olha é assim, é mais pesquisa, é como a licenciatura de Bolonha, tentam que os alunos façam mais pesquisa, e o mestrado aí foi exatamente a mesma coisa. Nós tínhamos trabalhos, nós acabávamos as aulas muitas das vezes, mas baseava-se muito, tudo na parte da matéria da licenciatura”. (FG Diplomados).

É inquestionável que Bolonha transformou tanto os princípios programáticos de toda uma política de ensino superior, como as próprias práticas e representações sociais associadas. Não é nosso propósito desenvolver este tópico em si neste estudo. Não obstante estamos consciente que vários aspetos da nossa temática se relacionam direta e indiretamente com esta questão, pelo que, ao longo deste estudo, convocaremos este tópico, sempre que se afigure relevante.

Ainda em contexto de percepção das razões do balanço mais positivo ou crítico, alguns participantes referiram o papel importante de **“alguns professores”** que conseguiram despertar o **interesse e a vocação para a profissão**. Destacaram, em particular, as suas características e qualidades humanas, mais do que a questão de “transmissão de conhecimentos”.

“(...) eu queira só acrescentar o seguinte, não sei se foi o curso em si ou se foram os professores, alguns professores de algumas unidades curriculares que me fizeram perceber que seja educadora de infância ou professor do 1.º ciclo, que ser profissional de educação é um pouco mais que estar na sala e que há outras coisas para além disso.” (FG Diplomados).

“Na altura em que tirei o curso houve professores que para mim foram bastante importantes, não pelo conhecimento que transmitiram, mas foram mais importantes para me abrirem os olhos para novos campos de conhecimento; e abriram-me portas para novas coisas; e ensinaram-me a dar os primeiros passos nesses caminhos”. (FG Diplomados).

É certo que para outros participantes as razões de maior descontentamento prendem-se com uma **cultura de “facilitismo”**, que associam a alguns professores, com práticas menos adequadas, ou mesmo com a exigente atual sociedade do conhecimento, que acresce mais dificuldades quer para os professores, quer para os próprios estudantes.

“(...)que exemplos tive eu na universidade? Era para eu entregar o trabalho naquele dia, chega ao dia antes “ai temos de adiar uma semana” testes, exames sempre a mesma linha de entrega de projetos de entrega de estágios discussão de estágio mesmo por parte dos professores as notas não saíam naquele dia, depois não saem, saem uma semana depois tudo isso é facilitismo isso no mercado real de trabalho é impraticável não é?”

“O que eu acho é que não há tempo para nós podermos processar a informação e transformar essa informação em conhecimento, é diferente. Há um esforço enorme, mas nós temos que perceber que, estamos num processo de transição que também é difícil para os professores.” (FG Diplomados).

Por último, importa destacar nas narrativas de muitos dos participantes a importância de durante o seu percurso académico “gerirem” eles próprios a sua trajetória. Tal como referimos inicialmente, esta progressiva incorporação das opções constitui uma vertente da crescente individualização, reflexividade e subjetividade dos atuais processos de tomada de decisão e consciencialização por parte dos jovens nesta fase de transição para o mercado de trabalho.

“Eu acho que a formação é muito importante, é fundamental. Mas hoje em dia, nos tempos que correm, parte, mais uma vez parte muito de nós aquilo que nós queremos fazer com o que a escola tem para oferecer; potenciar aquilo que a escola tem para poder levar lá para fora. E isso parte de nós — [o] saber o que é que vamos fazer”.

“(…) nós se não cuidarmos de nós, não vai ser o mercado que nos vai dar essa oportunidade, nós temos de estar preparados para essa oportunidade e sobretudo temos de estar preparados com motivação, com perspetiva otimista, apesar de todas as desgraças que se veem por aí, nós temos de ter esta postura, e esta postura também me foi fortalecida com as atividades curriculares ministradas. Basicamente foi isto que aconteceu”. (FG Diplomados).

Teremos oportunidade, mais à frente, de desenvolver este tópico dada a centralidade que o mesmo assume neste estudo.

3.3.2. Percurso profissional dos diplomados

Como sabemos, a passagem do universo académico para o mundo do trabalho deixou de ser um acontecimento biográfico instantâneo para passar a ser um processo longo e complexo. Desde os anos 90 que os jovens diplomados enfrentam importantes mudanças no seu processo de transição para a vida ativa. Com efeito, a inserção laboral dos jovens diplomados configura um problema social

que assume uma visibilidade progressiva à custa de elevadas taxas de desemprego registadas, do prolongamento do tempo de espera até à obtenção do primeiro emprego e da menor correspondência do título académico aos requisitos/funções a desempenhar em contexto de trabalho. Assim, iremos desenvolver a informação recolhida mais relevante sobre os principais tópicos que permitem caracterizar este período de transição.

3.3.2.1. Tempo de espera até à obtenção do 1.º emprego

Considerando os testemunhos dos participantes, fica patente a multiplicidade de ritmos de tempo na obtenção do 1.º emprego, que varia em função quer seja da área científica do curso, quer das experiências prévias profissionais ou de se ter ou não estágio curricular incluído no curso.

Há ainda os que conseguem terminar uma licenciatura e imediatamente ao curso conseguem obter um trabalho (não diremos emprego no sentido formal do termo) ou porque surge uma oportunidade de estágio profissional, ou de um projeto de investigação, em regra nestas situações através de convites por parte dos professores. Mas também há os que o conseguem nos meses mais próximos à conclusão da licenciatura.

“Quando acabei o curso, na semana em que acabei o curso aqui, comecei automaticamente a trabalhar para um dos clientes para quem trabalhava em regime [de] freelancer.”

“Eu quanto a emprego não tive problema em arranjar porque, assim como o outro colega, fui convidada por um professor para trabalhar. Eu acabei a licenciatura no dia 17 e comecei a trabalhar no dia 2 do mês seguinte”.

“Para encontrar emprego, isto foi quase quando eu decidi enviar os currículos, no prazo de um mês já estava empregado, não tive assim um grande desafio, desde que saí do meu estágio curricular”. (FG Diplomados).

Outros não se confrontam com a questão do “tempo de espera” até à obtenção de um emprego, dado encontrarem-se inseridos no mercado de trabalho. No entanto, se alguns se encontravam já a trabalhar, a oportunidade de se graduarem permitiram-lhes mudar de profissão ou área de atuação.

“Licenciatura em Turismo -Trabalhava na área contabilística, mas com o curso desenvolvi a ideia de trabalhar na taberna que o meu marido já tinha e adaptei o espaço através de um projeto na área do empreendedorismo.”

“Licenciatura em Desporto - já tinha emprego antes do curso. Com a licenciatura mudei de serviço e fui trabalhar para o Laboratório de Atividade Física e Saúde da ESEB.” (FG Diplomados).

Não obstante estes testemunhos, pode-se confirmar, igualmente, a tendência mais recente de a média de obtenção de um primeiro emprego ter passado de seis para nove meses e, presentemente, com a crise económica e financeira de Portugal, esta se estender para 12 meses ou mais.

“Licenciatura em Serviço Social - Esperei um ano e meio para arranjar emprego.”

“Mas está muito difícil, mesmo muito complicado, eu só consegui trabalho há cerca de um ano e meio em Lisboa, porque cá não conseguia mesmo e pronto consegui este em Lisboa e é uma residência sénior, porque hospitais, centros de saúde está muito difícil, mesmo.”

“Termina-se o curso, não se tem um emprego logo à espera e eu defini, pensei que tinha que definir um limite de tempo que podia estar à espera até tentar outra coisa diferente. Passaram 6 meses, que não é muito, 6 meses, não é muito, a enviar currículos - não à espera que alguém me chamasse. A enviar currículos, por email, a entregar. Mas comecei a ver que passaram seis meses e poderia passar mais tempo e eu tinha que ser um bocadinho mais ativo, ainda mais ativo na procura. E decidi complementar a formação que já tinha com uma formação profissional que era para, para licenciados.”

“Depois terminei... depois tive cerca de um ano desempregado, mais tarde apareceu uma oportunidade no Instituto de Emprego, no Instituto de Conservação da Natureza e Biodiversidade... estive lá três anos, primeiro foi como estágio profissional, depois, mais tarde, a recibos verdes durante o resto do período... tudo mais ou menos dentro da minha área.” (FG Diplomados).

Esta heterogeneidade de ritmos de tempo até obtenção do 1.º emprego pode ser explicável em parte pelo lugar e importância que os estágios curriculares têm na estrutura dos planos de curso. Iremos desenvolver esse ponto a seguir.

3.3.2.2. Relevância do estágio curricular

Como se sabe, com a reforma introduzida com Bolonha, a maioria das IES optou por eliminar os estágios curriculares integrados, ainda que presentemente muitas delas tenham vindo a repor os estágios aquando das propostas de reformulação dos seus cursos no âmbito das exigências de acreditação pela A3ES.

Nesse sentido, não é surpreendente que 25 dos participantes tenham expresso a ausência do estágio no seu plano curricular e para muitos deles (22 participantes) a realização de um estágio tenha resultado numa oportunidade de emprego.

Na verdade, as posições dividem-se sobre o estágio no contexto de Bolonha, por comparação a “pré” Bolonha, acentuando-se a crítica à formação no atual contexto do ensino superior.

“Enquanto eu sei que pré Bolonha os alunos tinham estágio de intervenção no segundo ano, muito tempo, cerca de um mês. Nós, no terceiro ano, o máximo que temos são quinze dias e apanha feriados e várias coisas que não é nada. E acho que a base, a nossa base prática nesse sentido é muito pouca. Muito pouca mesmo. No meu caso, eu estive 9 meses no estágio final mas no caso delas são cerca de 6 meses”. (FG Diplomados).

As questões mais críticas que se levantam em torno desta temática tendem a se organizar mais em torno das modalidades de funcionamento do estágio em si (duração, localização, supervisão ou apoio). Por exemplo, em termos de proposta de melhoria do estágio, esta passaria pela sua inclusão ao longo de todo o ano.

“Estamos a falar de licenciatura em que são, pelo menos, três anos. Se calhar, do 1.º para o 2.º pode só ver, do 2.º para o 3.º já pode fazer alguma coisa, para no final já depois estar apto, temos de pensar numa modalidade assim. Mas eu acho que essa necessidade de tomar decisões é importante para abordar o mercado de trabalho.”

“Eu acho que foi um estágio de longa duração, mas eu acho que o estágio deveria ser todo o ano. Outra coisa, acho que o estágio de 1.º e 2.º ano, ou seja, os estágios são muito importantes, porque só mesmo no terreno é que nós damos conta inclusive se estamos a tirar o curso adequado ao nosso perfil não é?”

“(...) por exemplo o ISCAC quase todos os cursos têm estágio mas, se calhar, se fosse uma estágio muito mais alongado seria muito mais benéfico, não é que não seja benéfico e até mesmo aproveitar, entre aspas, os alunos que lá estão a estagiar naqueles períodos de verão, para estagiarem em empresas públicas, em serviços públicos, e trabalharem mesmo, não é irem lá e ver, olha eu faço assim...” (FG Diplomados).

Sem dúvida que os aspetos mais críticos tendem a ser os que se relacionam com a supervisão dos estagiários, do papel das empresas, coordenação com os profissionais orientadores do local de estágio e com os professores das IES.

“Mas se calhar devia haver mais interação entre os professores e os orientadores no campo de estágio para saberem que se aquilo que nos pedem no estágio está relacionado com aquilo que lecionam.”

“Acho que em Engenharia Civil o ideal era reunirem condições para que todos os alunos pudessem acompanhar obras, desde o 1.º ano. Seria o curso perfeito. Mas é praticamente uma missão impossível de levar a cabo, porque os empresários, empreiteiros, organismos, o que quer que seja, não mostram grande disponibilidade para isso.” (FG Diplomados).

O risco de “exploração” do estudante, por parte das empresas, e da não obrigatoriedade de pagamento da atividade exercida em contexto de trabalho, constituem também aspetos críticos, ainda que esteja patente outras práticas de empresas que se preocupam em integrar o estagiário, através de um plano de trabalho.

“O problema, nos dias que correm, o problema parte muito das empresas e de cada empresa, na forma como proporciona o estágio curricular e como acompanha as pessoas. E acho que, todos sabemos, estamos todos conscientes desta problemática, acho que o estágio curricular poderia ser muito mais uma vontade do aluno, de saber já ou de tentar saber um pouco mais sobre

aquilo que quer fazer e não das empresas tentarem explorar tanto”. “Eu já estive numa empresa onde tive de admitir um estagiário e foi feito um plano para ele perceber e entender as ferramentas que está a usar e não ser, tal como o meu colega disse, a empresa a aproveitar-se do estagiário.” (FG Diplomados).

Continuam reforçados os argumentos associados ao estágio enquanto tempo e espaço formativos complementares em termos de competências transversais, preparando os estudantes para o mercado de trabalho.

“Os estudantes mais novos não estão preparados para o mercado de trabalho, talvez porque nunca sentiram a responsabilidade de cumprir horários, usar/cumprir um fardamento, atender um telefone, enviar um email, etc. Seria de extrema utilidade os alunos terem contacto com esta realidade durante o curso, não só no último ano”. (FG Diplomados).

Compete, ainda, às IES algum esforço de divulgação e informação dos seus cursos e estágios junto das empresas, até porque muitas destas continuam sem conhecerem as vantagens de terem um estagiário ou qualificado nos seus quadros. Aliás, a projecção de “imagem” do curso e instituição em que foi obtido não se apresenta como uma questão despicienda. Bem pelo contrário, perante a diversidade e banalização de títulos académicos, emergem novas lógicas de estratificação e segmentação deste mercado de recursos sociais e simbólicos.

“A nível de estágios eu acho que falta muita informação, muita mesmo, às empresas empregadoras, porque se elas tivessem real conhecimento dos benefícios que lhe trará levar um estagiário, o mercado de trabalho estaria um bocadinho diferente”.

“(…) Ah não sabia que tinha conservação e restauro!”. Eu acho que falta uma projecção do curso exteriormente” (FG Diplomados).

Assim, pode verificar-se que o estágio curricular continua a ser uma questão complexa, dependendo das especificidades das áreas científicas dos cursos, sendo, no entanto, maioritariamente reconhecido como um aspeto positivo na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho.

3.3.2.3. (In)certos contextos de profissionalização

A transformação da estrutura ocupacional portuguesa nas últimas décadas fez-se muito à custa das categorias de “quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores da empresa”, “profissões intelectuais e científicas” e “profissões intermédias”. Tal explica-se por diversos fatores, entres os quais: *i*) a internacionalização e a competitividade dos mercados que pressionam as organizações para a inovação e o desenvolvimento da tecnologia; *ii*) a mobilização de novos conhecimentos científicos e técnicos provenientes de uma formação académica estruturada de longa duração e de uma atualização constante de conhecimentos por via da formação profissional; *iii*) a modernização institucional de muitos dos sectores sob a alçada do Estado associados a funções com perfis crescentes de cientificidade e tecnicidade; *iv*) as novas exigências gestionárias e de *accountability* explicam a expansão e a diversificação de grupos profissionais detentores de diplomas/credenciais para funções que nem sempre eram estabelecidas à partida na entrada do mercado de trabalho.

Estes fatores contribuíram para importantes processos de reconfiguração dos mercados de trabalho, onde um dos traços estruturantes passou a ser a flexibilização e a desregulação dos vínculos contratuais (Marques, 2013, 2012, 2010a), aliados a configurações empresariais que tendem para práticas de externalização e/ou *outsourcing* ou subcontratação de parte dos seus serviços ou produtos.

Como tivemos oportunidade de referir atrás, nos critérios de seleção para as sessões de *focus group* procuramos ter participantes de todos os tipos dos setores de atividade profissional. Assim, temos desde profissionais de empresas privadas de diversos ramos de atividade, educadores sociais, docentes e investigadores em IES (*e.g.* com bolsa de investigação), funcionários de instituições de administração pública (*e.g.* hospitais) e autarquias locais, a profissionais de associações de desenvolvimento local, social e educativo, incluindo Organizações Não Governamentais (ONG). Igualmente, temos participantes que trabalham por conta própria, sobretudo como *freelancers* ou em gabinetes próprios (*e.g.* contabilidade e advocacia) que criaram a sua própria empresa, na área das novas tecnologias, mas também no setor da agricultura e no domínio das artes e humanidades.

“Eu estava no último ano do meu mestrado, tinha acabado já a parte curricular e quase precisamente nessa altura veio uma minha empresa à universidade para recrutar alguns técnicos para trabalhar no aeroporto de Faro, através de uma empresa de outsourcing.”

“Entretanto quando terminei o curso tirei também logo o CAP - CCP e é precisamente aí que eu estou. Estou a dar formação em várias áreas. Na área comercial e atendimento que era já a experiência que eu tinha anteriormente e também em várias áreas - marketing, logística, por aí fora - graças a Deus tenho tido muita formação para dar. Presto também serviços de apoio e consultoria a empresas, pequenos negócios de várias áreas, desde agricultura a editoras, revistas, portanto, tudo também com base nos conhecimentos que adquiri no curso.”

“Nunca estive propriamente desempregado e portanto fui tendo obviamente outras atividades, também era um jovem empreendedor, também como todos compreendem quando se cria uma empresa é algo que não dá dinheiro no primeiro e no segundo ano... portanto fui fazendo outras atividades, aquilo que nós chamamos freelancer... portanto fui fazendo outras coisas, tendo outras colaborações, participava às vezes em projetos académicos como também como doutorando e portanto tive sempre a sorte de estar ligado... direta e indiretamente à minha área de formação que é História. Portanto... este basicamente é o meu percurso.”

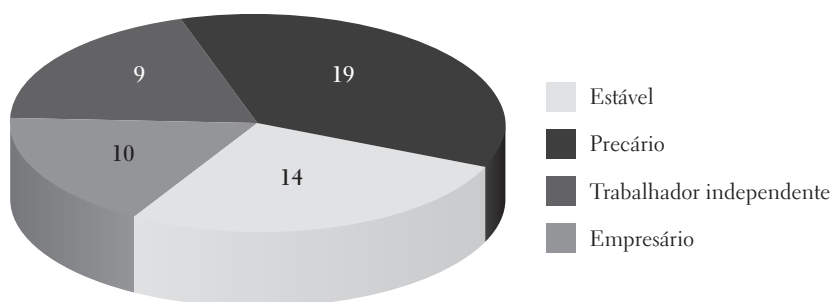
“Atualmente trabalho por conta própria, freelancing em conservação e restauro.”

*“eu abri a Agência [***] com o [***] e com a professora [***] e foi a partir daí que eu me iniciei no mercado de trabalho. Começámos a fazer projetos ... e foi a partir daí que eu tive oportunidade de conhecer o meu atual patrão, na agência onde estou; eu estou numa agência pequena, onde estou desde que saí do [***].”*

*“Fiz uma, bolsa de investigação de um ano no Centro de Investigação Marinha e Ambiental, aqui na Universidade do [***], e fiz uma bolsa de investigação de dois meses num laboratório internacional de biotecnologia, em [***]” (...) Decidimos criar, como referi, a start-up [***], ou seja, em vez de trabalhar por conta de outrem, trabalho por conta própria. É uma experiência fenomenal. Na minha área é uma prática cada vez mais recorrente, porque temos conseguido obter sucesso.” (FG Diplomados).*

Por sua vez, olhando para a relação contratual, fica patente a manifesta decomposição da figura hegemónica designada, na década de 90, de “quadros superiores” (Bouffartigue & Gadea, 2000), dotada de uma estabilidade contratual e de um emprego para toda a vida ou de uma trajetória definida logo após a conclusão do seu curso. Do total dos participantes, 19 apresentam-se numa situação considerada “precária”, 14 “estáveis”, 10 apresentam-se como “trabalhadores independentes” e 9 “empresários” (Cf. Gráfico 8).

Gráfico 8 - Situação contratual dos diplomados



Fonte: Focus Group de Diplomados no estudo “Preparados para Trabalhar?” (77540213 - POAT/FSE)

Importa aprofundar aquela informação de uma crescente fragmentação dos vínculos contratuais e das relações de emprego diversas, que caracterizam a nossa amostra de participantes, recorrendo à análise do conteúdo das funções e contextos de trabalho em que estes se encontram.

Associado à heterogeneidade de itinerários profissionais dos participantes, é possível verificar que muitos se referem a conteúdos funcionais mais ou mais estabilizados nos seus quotidianos, visível de resto na própria terminologia que usam para se autodefinirem, como, sobretudo, na descrição da sua atividade em si. Nesta situação estão os que recorrem à designação, por exemplo, ou do seu título académico: “Educador/a social”, “Designer gráfico”, ou da sua posição hierárquica: “Técnico”, “Assistente técnico”, “Técnico de produção”, “Mediador de seguros” e “Programador”.

Outros participantes, no entanto, usam categorias de autorreferenciação que sugerem uma mudança significativa a vários níveis, nomeadamente nos conteúdos

das suas funções, i.e. na imaterialidade e no carácter não prescritivo da maioria dos contextos de trabalho. Assim, dos conteúdos mencionados, atente-se às expressões de, por exemplo, “consultor digital”, “coordenador searching - captação de talentos”, “gestor de qualidade”, “gestor de redes”, “gestor agrícola”.

Muitos destes termos resultam da “recontextualização” dos saberes (Caria, 2005) e, sobretudo, dos desafios relevantes que se impõem no “agir organizacional” (Maggi, 2003) em termos de exigências de um crescente perfil profissional de múltiplas funções ou *mix de competências*. Não é só a componente da formação académica específica que se apresenta reconfigurada, como também os próprios contextos de trabalho e os diversos atores com quem interagem.

“Sou a cozinheira, faço a contabilidade e sou a relações públicas no meu restaurante.”

“E mesmo na Segurança Social porque também é esse o meu trabalho, eu trabalho com eles e com as escolas, com tribunais, com CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens), e é uma forma de, se eu tentar fazer um bom trabalho e também mostrar aquilo que fazemos (...).”

“(...) na parte da exploração, continuo a empreender e aí faço desde hortícolas a produção animal, agricultura, vinho, faço cogumelos.”

“(...) nós estamos no desenvolvimento de nematicidas, como insecticidas, mas de origem natural, de origem biológica ...deparámo-nos com várias doenças que têm... afetado bastante a floresta, que é o caso do nemátodo da madeira do pinheiro, nas pragas de armazém, na bagateira, e então nós tentamos desenvolver um produto de origem biológica, uma molécula, que consiga fazer frente e combater alguns dos inimigos das plantas.”

“eu agora estou a trabalhar na Portugal Telecom (PT) sou consultor de telecomunicações eu dou apoio técnico a todos os canais comerciais da empresa, trabalhamos para desenvolver soluções para o mercado das PME’s e no fundo sou eu que faço os projetos numa fase inicial para tudo o que seja soluções mais complexas, internet, televisão para telecomunicações telefones videovigilância e soluções de smart clouds.”

“O tipo de atividade que eu desempenho, eu quando entrei para a empresa entrei inicialmente com parte de funções de programador, programador normal, entretanto consegui, à custa de algumas formas de conhecimento, chegar ao business intelligence e neste momento trabalho nos sistemas de suporte à decisão (...).”

“Presto também serviços de apoio e consultoria a empresas, pequenos negócios de várias áreas, desde agricultura a editoras, revistas.”

“Eu trabalho numa área, portanto, nós vendemos serviços, fazemos gestão de rede.”

“Eu agora estou mais em gestão da qualidade ... estou na área alimentar; a empresa presta consultoria aí e noutras coisas tive tecnologia alimentar microbiologia.” (FG Diplomados)

Mas, igualmente, são relevantes as transformações nas modalidades de organização de trabalho híbridas que se (des)combinam com a retórica da importância do trabalho em equipa manifestadas pelos participantes.

“Envolve a equipa toda. Não temos propriamente funções definidas dentro da equipa mas trabalhamos muito em conjunto. Até porque aquilo requer mais trabalho prático, digamos... grande parte é prático, tanto em campo como em laboratório, e... é mesmo isso, ainda estamos a desenvolver alguns ensaios precisamos, de chegar a um produto que realmente funcione e não... ah, temos uma molécula e chega!” No meu caso pessoal é um trabalho individualizado. Já tive oportunidade de falar sobre isso, muitas vezes em vários grupos se refere a necessidade de se falar e de se ensinar no sentido do trabalho em equipa e, muito raramente, se fala quando tiveres necessidade de trabalhar sozinho como é que vais fazer, como é que te desdobras para fazer tudo o que tens a fazer.”

“Mas primordialmente trabalho cá no Porto e será uma forma mescla de trabalho em equipa, isto é, há tanto um trabalho individual como um trabalho em equipa, depende das questões, depende dos casos, depende das pessoas também, às vezes.” (FG Diplomados)

Veja-se o seguinte exemplo de metamorfose do significado de “equipa”, que passa a representar um “indivíduo”.

“(...) consegui ganhar a responsabilidade de ter um projeto sob a minha alçada, portanto trabalho numa equipa em business intelligence, uma grande equipa. E depois tenho um projeto meu, que sou eu o responsável por ele e aí trabalho sozinho, uma equipa precisamente de um só indivíduo.” (FG Diplomados)

3.3.3. *Preparados para trabalhar? Avaliação de competências*

As descrições pormenorizadas dos itinerários profissionais dos participantes apontam-nos claramente para o que, na perspetiva de Lallement (2010), constitui uma das principais tensões que atravessam o mundo do trabalho atual, designadamente de ordem “cognitiva”. Na captação dos fenómenos em curso, o autor destaca que as distinções clássicas entre “indústrias vs. serviços”, “assalariados vs. independentes”, “trabalho vs. desemprego”, entre outras, tendem a se atenuar, as fronteiras a se deslocarem e as maneiras de trabalhar a se transformarem. As consequências são, em parte, visíveis nos próprios contextos socio-organizacionais e de interação social em que a maioria destes diplomados exerce as suas atividades profissionais, nas configurações dos mercados de trabalho que se apresentam cada vez mais desregulados, incertos e com intensos fluxos de mobilidade profissional em função de critérios diversificados e segmentados (empresas, sectores, região, nação e internacional).

Sobretudo, são visíveis as consequências da política do ensino superior, em especial a que decorreu da introdução do processo de Bolonha, como ficou já patente nas discussões atrás expostas pelos participantes. Também são visíveis a maior pressão para a qualidade, a necessidade de comparabilidade de graus académicos no espaço internacional e a investigação e a maior abertura para a transferência de tecnologia e conhecimento para a comunidade envolvente¹⁹.

Não obstante, poder-se-á admitir que permanecem ainda pouco visíveis, ou ainda latentes, as transformações que nos remetem mais diretamente para a “prepara-

¹⁹ Veja-se, a este propósito, os exemplos de iniciativas e projetos selecionados no conjunto das IES deste estudo que revelam a importância destes tópicos (Cf. Ponto 2.).

ção para o trabalho”, em concreto, para as competências (específicas e transversais) dos diplomados, sua avaliação em termos de maior e menor preparação e as que são mais requeridas pelos empregadores, bem como a projeção de competências para o futuro.

3.3.3.1. O incontornável conhecimento específico

A diversidade de formações académicas em análise e os contextos de trabalho que foram referenciados pelos participantes reforçam uma ideia central que importa desde já reter: a importância de se deter uma formação de base sólida assente em conhecimentos adquiridos num processo de aprendizagem longo e estruturado. Ou seja, a relevância do conhecimento ou das competências técnico-científicas é entendida neste estudo como estando associada a uma área determinada de formação académica.

“Nós temos competências de engenharia civil, de estruturas, de projetos que até são boas.”

“Obviamente que uma área como a medicina não pode ser tão banda larga, não é? ou como a arquitetura”. (...) há outros, como por exemplo o direito... o direito não... mas sei lá, enfermagem ou medicina, obviamente... engenharia civil... quer dizer... acho que obviamente haverá sempre coisas mais técnicas, que obviamente precisam de focar.”

“Hoje em dia um licenciado em informática já não sai daqui para ir programar, sai para ir programar em determinados contextos, quer seja em integração de aplicações, plataformas web, e isso pressupõe conhecimentos.”

“A licenciatura dá-nos, de facto, um alicerce que nos permite fazer a construção, mas se nós não formos capazes de continuar a estudar todos os dias, continuar a aprender aquilo que é necessário aprender, ser autodidata na questão da informática.”

“Porque nós, na área de gestão, no fundo aprendemos de tudo um pouco que é necessário ... na gestão de empresas, desde a área da sociologia, desde a área do direito (muito pouco), o que é fundamental e isso era opcional e na área financeira.”

“O que eu acho no curso de solicitadoria, isso é um bocado mais abrangente, porque nós temos além das cadeiras que o curso de direito tem (exceto o direito e processo penal que temos num só semestre, mas é, lá está, para o nosso curso é abrangência, não especialidade) hã, temos outras unidades curriculares que em direito por exemplo não há e que eu acho que deveria haver que é como neste caso a mediação e resolução alternativa de litígios.” (FG Diplomados)

A reforçar, ainda, este argumento da formação específica de base, no balanço que os diplomados fazem da maior preparação para o mercado de trabalho, é notório, por um lado, a mobilização dos conhecimentos adquiridos na sua profissão e, por outro, o reconhecimento de algumas unidades curriculares importantes.

“O Curso deu continuidade à minha atividade, dando um maior conhecimento de técnicas que eu não tinha na minha área profissional.”

“Houve disciplinas que me ajudaram, como o Direito, as Línguas estrangeiras.”

“É óbvio que uma pessoa quando estuda no ensino superior, recebe ferramentas que os vão ajudar em todas as áreas. Eu estudo Turismo mas vou ter competência para fazer várias coisas, com as ferramentas que aprendo aqui.”

“Os designers jogam muitas vezes com isto, mesmo quem lhes dá aulas na escola, repete muitas vezes a ideia que têm de ter uma cultura geral muito vasta” (...) “Uma das coisas fantásticas e... penso [que] bastante atraentes no design é mesmo esta necessidade de ter um conhecimento universal e da pessoa, hoje num projeto ter que andar a ler sobre Psicologia, ou Sociologia noutro projeto, noutro projeto ter que andar a ler sobre indústrias de plásticos e moldagens já tetra plásticos, ou de como é que numa cultura se utilizava um talher de pequeno-almoço e como é que a fábrica que vai ser noutra parte do mundo vai produzir aquilo.”

“Os meus conhecimentos de arquitetura permitem-me ser muito mais eficaz na agricultura (...).” (FG Diplomados)

Obviamente que outras competências são fomentadas durante uma formação académica e em confronto com o mercado de trabalho. Tal permite-nos perceber melhor o papel das “soft skills”, da mundividência associada à experiência de uma formação superior, da educação não-formal, das atividades extracurriculares ou associativas, das relações entre grupos de pares e outros atores sociais, entre outros aspetos. São as competências transversais a merecerem destaque por parte dos participantes que iremos desenvolver de seguida²⁰.

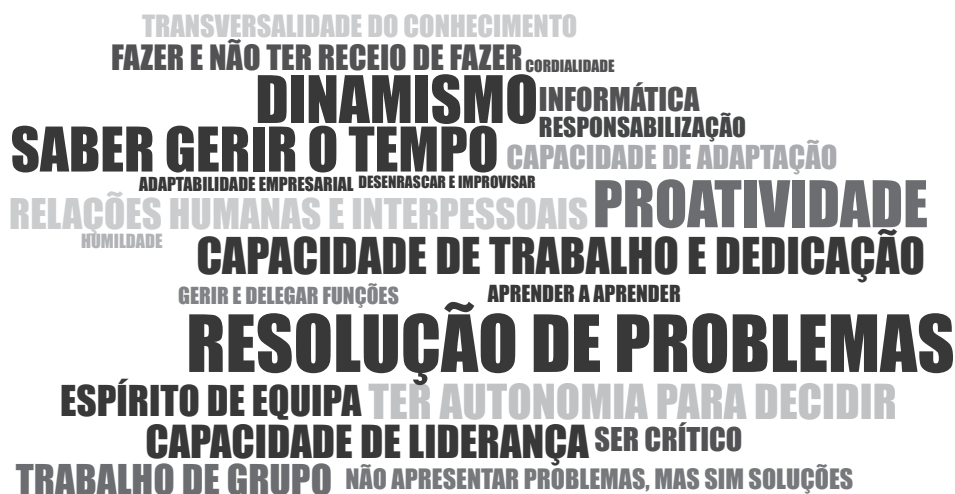
3.3.3.2. Sinalização e representações de competências transversais

O esforço de sinalização de competências transversais não visa a exaustividade no seu levantamento. Iremos primeiro destacar as que foram sinalizadas pelos participantes e, depois, expor os principais argumentos discursivos em que se sustentam. Esta estratégia parece-nos mais profícua dado que a maioria dos estudos sobre as competências se centra na elaboração de listas ordenadas de atributos e respetiva quantificação ou importância relativa no cômputo geral.

Assim, das competências transversais mais destacadas, podemos sinalizar as seguintes expressões: “Resolução de problemas”/ “Não apresentar problemas, mas sim soluções”, “Capacidade de trabalho e dedicação”, “Pro-atividade”, “Dinamismo”, “Saber gerir o tempo”, “Ter autonomia para decidir”, “Espírito de equipa”, “Trabalho de grupo”, “Capacidade de liderança”, “Capacidade de adaptação”, “Fazer e não ter receio de fazer”, “Transversalidade do conhecimento”, “Informática”, “Humildade”, “Relações humanas/ interpessoais”, “Desenrascar e improvisar”, “Gerir e delegar funções”, “Responsabilização”, “Aprender a aprender”, “Cordialidade”, “Adaptabilidade empresarial”, “Ser crítico” e “Cidadania política”. O peso relativo da importância de cada uma daquelas competências sinalizadas pelos diplomados pode ser visualizado no Gráfico 9.

²⁰ *Igualmente, atente-se aos exemplos de iniciativas e projetos selecionados no conjunto das IES sobre este tópico (Cf. Ponto 2.).*

Gráfico 9 - Peso relativo das competências transversais sinalizadas pelos diplomados



Fonte: Focus Group de Diplomados no estudo “Preparados para Trabalhar?” (77540213 - POAT/FSE)

Quase todas estas expressões podem ser agrupadas em competências transversais sobretudo orientadas para atitudes, disposições e qualidades, muitas delas intrínsecas aos próprios diplomas, outras a serem estimuladas e desenvolvidas em contextos de educação não formal ou informação, como seja, por exemplo, atividades extracurriculares e associativas.

Analisando de perto alguns dos argumentos avançados são muitos os que justificam a relevância das competências transversais como resposta às transformações dos atuais mercados de trabalho.

“Se eu tentasse sintetizar, [diria que], no fundo, quaisquer que sejam as competências transversais, elas têm que ajudar o jovem designer a ter uma noção realista das condicionantes reais do mercado ao nível das tecnologias, dos produtos, que viabilizem e proporcionem também a criatividade nessas condições reais, não nas ideais!”

“Caracter, saber atender um telefone, saber transmitir a mensagem, comunicar bem, saber enviar um email, compreender a legislação que é imposta à profissão, saber ler e interpretar aquilo que se lê.”

“(...) necessário ter identidade vocacional, adaptabilidade empresarial, ter espírito de equipa, saber gerir o tempo, ter autonomia para decidir, não apresentar problemas mas sim soluções”.

“Eu acho que o enfoque dos alunos hoje em dia, sobretudo da perceção que eu vou tendo, também o mercado já mudou muito desde quando nós fomos alunos de licenciatura, é que nós adquirimos competências que são testadas num estágio profissional, são testadas em diversas profissões, mas que é só isso, é só o início do caminho.” (FG Diplomados)

Outro argumento prende-se com as tais **qualidades** ou **disposições**, em que nem sempre fica patente se estas são inatas ou devem ser aprendidas, ou, ainda, se são uma questão geracional dos diplomados, remetendo-nos, inclusive para a temática dos conflitos intergeracionais.

“Humildade sempre, agora e no nosso último ano da nossa carreira, mas também valorizar aquilo que somos e aquilo que sabemos. E também pessoalmente aquilo que somos, acho que isso é muito importante e às vezes esquecemos um bocadinho isso.”

“E uma coisa que eu acho que é importante, e muitos dos jovens não têm, que é esta necessidade de cordialidade.”

“Independentemente do mercado trabalho onde se está, ou da categoria que se tem ou da formação obtida, existem de facto competências necessárias a todos como: responsabilidade, competência, humildade, ter a capacidade de pedir ajuda a alguém, ou a um colega quando se depara com uma dúvida. Somos responsáveis pelo que fazemos e pelo que não fazemos, por vezes não fazer é um ato de responsabilidade.” (...) há coisas que são inatas nas pessoas e para se trabalhar, seja qual for a função há certos pontos que são importantes. Todavia nos mais jovens falta-lhe compreensão e ter um raciocínio estruturado, ser consciente e perceber que o trabalho não é uma continuação da escola - que não é uma brincadeira. A pessoa deve ter integridade ser séria e honesta são competências transversais a qualquer tipo de profissão.” (FG Diplomados)

Emerge também, em paralelo, a importância de se desenvolver mais atividades em associações, voluntariado, em espaços dentro ou fora das IES, no sentido de se alargar horizontes e de se conferir experiências e aprendizagens diversas.

“Eu acho que quem passa por associações tem sempre uma mais-valia de gerir as coisas e de delegar funções. Temos a responsabilização a nossa, a dos outros e as coisas corriam porque tínhamos que trabalhar todos juntos.”

“Bom, no meu caso, e por isso eu volto a dizer, eu como estive envolvido em vários projetos académicos, quer no âmbito da Associação de Estudantes, núcleos da Associação, quer na área do Conselho Pedagógico, portanto, nos órgãos de gestão da Escola, eu sinto que o meu currículo foi valorizado nesse sentido até porque esse primeiro contacto que surgiu do meu professor surge por alguma pro-atividade demonstrada durante o curso.”

*“(…) voltamos à questão do currículo oculto: quem é que nós esperamos que tenha a melhor capacidade de adaptabilidade, de inovar, de crescer com a empresa? É pá, o tipo que tem média de 14. Porque já era trabalhador quando estudava, que andou nos escuteiros, no rancho e no diabo a sete, não é? (...) aquelas outras competências de soft skills de relação porventura se tivessem sido introduzidos numa... fosse no xadrez, na nataçãõ, no karaté... Eu defendo, e ainda que haja vozes contra, respeito mas não aceito - de que a componente associativa deveria ser obrigatória ou, pelo menos, mais motivada para uma participação mais plural porque os alunos desta casa de [***]” têm uma Associação Académica... depois se é mal ou bem dirigida ‘isso já são outros quinhentos’... mas tem não sei quantas secções onde os alunos podem desenvolver esses soft skills de relação e essas competências transversais porque em cada uma das secções... são organizações, portanto são mini organizações onde cada vez que se cometer um erro... depois essas coisas têm um feedback, se eu mandar uma carta - na associação onde eu estava, se eu enviasse uma carta com erros ia ser um colega que me ia dizer. Eu ia aprender com isso, a forma como quer dizer esse tipo, esses focos de discussões, essas aprendizagens que não se têm em contexto de sala de aula, onde se adquirem as competências académicas, e são esses outros contextos - lá está, o tal currículo oculto que cada um de nós faz.”*

“O curso trouxe-me alguma “bagagem”, mas valorizo muito a educação não formal. Tenho noção que fui selecionado para a bolsa do IPDJ [Instituto Português do Desporto e da Juventude] pelas competências que adquiri na educação não formal, não foi por ser licenciado em Administração Pública. A minha experiência em gestão de grupos e organização de eventos são os fatores que distinguem. As minhas soft skills são as art skills.”

“Também uma preocupação na parte do ensino superior, não quer dizer que sejam em todos os cursos, mas alguns, em sensibilizar as pessoas para desempenharem funções a nível de órgãos. (...) Sim, mas também levar a que as pessoas participem nos vários, eu queria referir a nível político por exemplo, participar na vida ativa. Não só voluntariado, mas outros. Penso que isso também leve um bocado as pessoas... Os valores éticos também são chamados muito a atenção, pelo menos no caso da minha licenciatura.” (FG Diplomados).

Em contraponto, ao nível da educação formal, foram feitas algumas referências a unidades curriculares que cumprem essa função, ainda que estas estejam muito centradas no domínio da “economia das empresas” e “empreendedorismo”.

“A cadeira era essencialmente prática, era a economia das empresas, era a vida económica geral. Este tipo de ensino é muito importante, porque nos sabemos que na área da economia também se ensina direito (...) é muito importante até para compreender a realidade social.”

“Há uma cadeira de empreendedorismo, portanto opcional, no primeiro ou no segundo semestre, portanto, isso também é dizer que os percursos não têm que ser propriamente estruturados desde pequeninos ou... ou... ou nem todas as estórias serão como nós às vezes vemos, não é? Sempre quis ser médico ou isto ou aquilo... não, as pessoas podem de facto estar a fazer coisas muito diversas, estarem em áreas que... e fazerem as coisas e portanto não tem de ser tudo muito normativo, não é? Portanto, há uma componente de responsabilização individual que eu acho que está subjacente a estas palavras e que conta muito e de facto não podemos estar sempre a transferir para a universidade determinadas funções... depende sobretudo das pessoas, também da sua vontade (...).” (FG Diplomados).

Pode verificar-se, a partir deste último testemunho, que persiste uma narrativa de empregabilidade centrada no indivíduo, no esforço e empenho de cada um. Igualmente, persiste uma narrativa de não linearidade das trajetórias profissionais e da necessidade de se inventar os futuros de cada um. Em todo o caso, esta questão apresenta-se indissociável de uma representação do papel das IES.

“O curso é importante, mas o que nós queremos fazer e o que nós pesquisamos também é muito importante.”

“Eu não sei se isso devia partir da universidade, sabe?, porque essas competências é muito pessoal... quando eu entrei no meu curso a professora disse para mim ‘olha a formação acadêmica, você vai estudar na universidade vai ser 30% da formação de vocês, o resto vocês vão ter que buscar fora’. É isso... eu estudei numa boa universidade. Então isso quer dizer... as outras competências eu é que ia fazer... então aí o estágio não era obrigatório... eu fiz estágio, fiz voluntariado, fiz outros na minha área (...).”
(FG Diplomados)

3.3.3.3. Avaliação e prospeção de competências transversais

Face ao esforço solicitado aos participantes para avaliarem as competências em que sentiam maior vs. menor preparação, é interessante verificar um balanço que, em muitos aspetos, tem uma ligação aos contextos diversos de aprendizagem pelos quais foram passando no seu percurso académico.

Assim, considerando as experiências profissionais e as competências transversais que avaliam como tendo tido **maior preparação**, os diplomados referem os contextos **das unidades curriculares**.

“(...) em termos da transversalidade, sim, transversalidade no próprio conhecimento. Portanto, não saber tudo só da sociologia ou de (...) saber de todas as áreas, interessa saber trabalhar em equipa (...).”

“É óbvio que uma pessoa quando estuda no ensino superior recebe ferramentas que os vão ajudar em todas as áreas. Eu estudo Turismo mas vou ter competência para fazer várias coisas, com as ferramentas que aprendo aqui.”

“Nós fomos sempre incentivados a fazer trabalhos de grupo, alguns deles obrigatórios, outros deles eram opcionais, portanto porque é muito importante a componente prática num curso, porque são as competências que nós vamos necessitar depois na nossa vida profissional.”

“As capacidades que aprendemos ao longo do curso são todas importantes, principalmente o relacionamento, trabalhar com pessoas, porque depois é isso que nós vamos fazer é relacionarmo-nos uns com os outros. Portanto foi isso que eu pensei, na capacidade de adaptação a diferentes trabalhos e também na capacidade da procura de ter iniciativa e tentar estar sempre a aprender”.

“(…) mas também acho que o que nós aprendemos no ensino superior não vem só do curso, também vem do que nós participamos, eu tive a vantagem de estar numa associação e às entrevistas que fui é, o que perguntam muito é: “Sabe trabalhar em equipa?” E há muita gente que não sabe trabalhar em equipa e acho que isso é das coisas mais importantes, hoje em dia.”

“(…) mas também acho que o que nós aprendemos no ensino superior não vem só do curso, também vem do que nós participamos, eu tive a vantagem de estar numa associação e às entrevistas que fui é, o que perguntam muito é: ‘Sabe trabalhar em equipa?’ E há muita gente que não sabe trabalhar em equipa e acho que isso é das coisas mais importantes, hoje em dia.”

“Aproveitando isso, eu acho que é muito importante a ligação entre cursos... o empreendedorismo dá muito isso que é termos de formar equipa com pessoas de diferentes áreas para formar ali uma equipa mais estável porque nós não sabemos tudo.”

“Por exemplo eu estive num programa de Erasmus, o Erasmus IP, foram cerca de 15 dias na Lituânia, foi a Universidade que me proporcionou e o objetivo foi durante 15 dias trabalhar com cerca de 60 alunos de vários países pela europa, formarmos equipas de 6 (eram 10 equipas) e cada um dos vários países, portanto não podia haver mais do que um aluno de cada país, e tínhamos que trabalhar num determinado objetivo por 15 dias. Isso foi uma experiência extremamente enriquecedora, que eu consegui através desta instituição e considero que foi pelo facto de os professores perceberem que

também é importante desenvolver esta capacidade de trabalhar em equipa, dialogar com pessoas que não conhecemos”. (FG Diplomados)

Das competências transversais mais positivamente avaliadas, refiram-se as seguintes: a possibilidade de diversidade de conhecimentos em áreas afins, o trabalho em equipa, o relacionamento interpessoal, a adaptação a diversos contextos e as experiências Erasmus ou outras atividades extracurriculares. Significa isto que as instituições do ensino superior enfrentam desafios diversos e um deles diz respeito às modalidades de organização, em parceria, com outros agentes que fazem cada vez mais parte da comunidade académica. A exigência de estratégias educativas flexíveis e a gestão dos percursos de transição para o mercado de trabalho não significam que se retire a componente institucional e estrutural da presença cada vez mais patente de uma narrativa individualizada da empregabilidade e do processo de transição para o mercado de trabalho. As posições ideológicas de pendor mais neoliberal, de alguma forma quase que dominantes na atualidade, encontram aqui algumas resistências na sustentação dos seus argumentos quanto à eficácia de uma autorregulação dos mercados de trabalho.

Mas, é na análise da avaliação de competências transversais em que se sentem menor preparados que os participantes revelam essa f(r)atura retórica. Se, por um lado, eles consideram a abrangência do curso uma mais-valia para a profissão, até porque reconhecem a diversidade de contextos em que poderão vir a exercer a profissão, o impacto da globalização, a elevada competitividade e a intolerância ao “erro” no mundo de trabalho, por outro, manifestam que é o próprio mercado de trabalho que exige maior especialização do conhecimento e domínio de competências técnicas.

“Introduzir outras áreas ...com o problema da globalização, nós hoje estamos a tocar em áreas muito importantes da vida, porque que nós estamos com um problema da crise do ocidente? A universidade também tem de nos dar algumas competências para nós podermos analisar as coisas...”

“O curso devia ter uma base mais homogénea e no final especificar-se. (...) Não existem disciplinas de sentido crítico. (...) Deviam estar implícitas nos trabalhos que nos pedem e a componente crítica vai aumentar as nossas competências.”

“Sendo os cursos demasiados abrangentes não se aprende nada. Aprende-se um bocadinho daqui e um bocadinho dali, quando for necessário aplicar aquelas competências, não se tem o conhecimento necessário.”

“A licenciatura é abrangente e talvez a gafe do curso esteja aí. Por o curso ser demasiado abrangente não se aprofundou por exemplo as ferramentas web que são tão necessárias no mercado laboral.”

“Hoje em dia um licenciado em informática já não sai daqui para ir programar, sai para ir programar em determinados contextos, quer seja em integração de aplicações, plataformas web, e isso pressupõe conhecimentos que acabam por não se dados aqui e eu percebo que são só 3 anos e às vezes não chega”. (FG Diplomados)

A crítica a uma componente ainda demasiada “teórica” dos cursos, associada ao pouco contacto com a realidade, ou mesmo à inexistência de algumas componentes específicas no plano formativo constitui uma outra frente de argumentos avançada pelos participantes. Exemplo disso mesmo é a referência à lacuna que identificam em certas formações na de “área de gestão”, ou “relação com público”.

“(...) são nos passados montes de conhecimentos teóricos... Eu tenho as bases todas, mas eu não sei trabalhar com nenhuma ferramenta que ponha essa teoria em prática.”

“As disciplinas deveriam ser mais práticas.” (...) O Assistente Social deveria ter mais contacto com a realidade e as diversas áreas.” “As disciplinas como, Dinâmica de Grupos, são muito boas, mas durante o curso tive pouco.” (...) Dever-se-ia desenvolver mais o espírito empreendedor.”

“O licenciado vai para lá, seja ele da área de engenharia, seja ele de qualquer que seja a área, ele vai ter que ser o “faz tudo”! É-lhe exigido, para além das capacidades, das competências que lhe foram dadas na licenciatura, outras que ele não tem, mas que o mercado lhe exige e é por isso que eles estão a identificar aqui uma lacuna muito específica que é da área da gestão.”

“O Aprender a lidar com o público, no curso isso não existe!. As competências à margem do curso não são transmitidas.” (FG Diplomados)

Por fim, um outro argumento avançado prende-se com a questão de **menor maturidade que alguns dos jovens** manifestam e que os condicionam na sua transição para o mercado de trabalho.

“Nós não temos margem para errar, no mundo atual não temos margem para errar, e é muito mau sairmos de uma universidade e sentirmo-nos inseguros na área, para trabalharmos para irmos entrar no mercado de trabalho, ao lado de pessoas que já estão a trabalhar há muito tempo quando nós sentimos insegurança.”

“(...) os pais vem discutir as notas com os professores, em vez de ser os filhos a fazê-lo, como se continuassem no ensino secundário, em que os filhos eram menores de idade e, por isso, tinham os encarregados de educação. Estas atitudes dos pais, com o consentimento dos filhos, não promovem a autonomia dos jovens e isso vai refletir-se no seu futuro desempenho enquanto profissionais.” (FG Diplomados)

Ainda que associada à temática da (i)maturidade atribuída à geração atual, este último testemunho parece apontar para o facto de se estar a assistir também a uma transformação do próprio papel do estudante do ensino superior na atualidade. A pressão verificada nas IES de subfinanciamento público, observada na maior parte das economias ocidentais, tem obrigado a que as instituições procurem alternativas de captação de verbas e recursos próprios. Uma delas passa pela exigências de propinas aos estudantes ou suas famílias, transformando-os num novo tipo de “consumidor” (Tomlinson, 2012), com as suas prerrogativas em termos de exigências de retorno do investimento realizado no diploma e a sua “medida” em termos de grau de empregabilidade.

Como argumentávamos, estas narrativas de empregabilidade conferida pelo diploma e da sua preparação em termos de competências e transição para o mercado de trabalho são corroboradas com a avaliação que fazem das atuais exigências dos empregadores.

Reforçam-se os argumentos mais recorrentes como, por exemplo, as exigências de “experiência profissional”, “polivalência”, “fazer-de-tudo”, “adaptação”, “comunicação”, “competências linguísticas e informáticas”, “relacionamento interpessoal”. Neste nível, permanecem, novamente, os argumentos que alimentam

posições ambivalentes em relação às expectativas de formações mais especializadas vs. mais generalistas ou de banda larga pelas IES.

“A universidade deve ser vista como um espaço de liberdade, apropriado para fluir ideias, por isso os alunos devem libertar-se das ‘amarras’ dos pais e dar azo à criatividade e à inovação, viajar, conhecer, contactar. Tudo isto que falamos são variáveis fulcrais para o mercado de trabalho. Mas claro que há sempre o velho dilema de saber ‘pouco de muita coisa’ ou ‘muito de pouca coisa’. O volume e o tipo de trabalho mudam a cada semana nas empresas. As tecnologias... tudo muda e é, por isso, que surgem ‘novas profissões’ e nomes de cursos que nem se conheciam, nem se sabia para o que serviam. As formações tentam ceder ao mercado de trabalho. Neste momento tem de se saber a tecnologia xpto, daqui a 10 anos já é diferente, têm de se ensinar os paradigmas. Mas claro que, se for exigido, é importante a pessoa estar disponível para especializar-se no mercado de trabalho, porque a universidade não consegue dotar de todas as competências”. (FG Diplomados)

Igualmente, permanece patente a necessidade de investimentos paralelos após a formação superior e ao longo do percurso profissional. A aprendizagem ao longo da vida, a exigência de atualização dos conhecimentos e a consciencialização de inexistência de um emprego para toda a vida são também aspetos consensuais entre os participantes.

“(...) as empresas ao longo dos anos evoluem e precisam de coisas diferentes mas se tiver esta pessoa que se tenha... que no tal currículo oculto tenha desenvolvido estas soft skills, que tenha desenvolvido aquele tipo de competências relacionais, quando a empresa evolui, evoluem também as suas necessidades. Esta pessoa também rapidamente percebe que tem de evoluir ao nível das suas competências se calhar por fora até faz, entre aspas, uns mini upgrades por forma a ir acompanhando”. (FG Diplomados)

No entanto, o que surge com mais evidência, ganhando destaque em muitos dos discursos dos participantes, são outros argumentos que se estruturam em torno dos seguintes aspetos: i) as exigências dos mercados e empresas internacionais (por relação e, nalguns casos, em oposição ao mercado nacional); ii) a relevância da mobilidade internacional, com acréscimos em termos de experiências e competências multiculturais; iii) o peso relevante das competências adquiridas

em contextos Erasmus, associações e experiências que permitam enriquecer conhecimentos, contactos e redes; iv) e a moldagem dos CV e pesquisas prévias/preparação a cada uma das empresas ou empregos a que se pretende contactar.

“As empresas em Portugal precisam que sejamos específicos, mas no estrangeiro precisam que sejamos mais abrangentes. O português desenrasca!”

“(...) a questão das próprias médias é logo um fator injusto de avaliação porque elas não são contextualizadas ... aquele 18 pode significar pouco... depende de uma série de coisas. (...) há mais mercados e as pessoas também vão percebendo que há mercados mais atrativos que o português. E não é por acaso que vão saindo de facto para onde se calhar têm as competências mais valorizadas.”

“Acho que nesse aspeto cada vez mais as empresas, quer numa questão de conjuntura externa, quer questões de conjuntura interna, é cada vez mais elas pretendem pessoas que sejam o mais polivalentes possíveis.”

“(...) da capacidade de comunicação nota-se é uma coisa que se nota não num currículo mas numa entrevista nota-se logo e não se falou muito nas línguas mas na minha área é muito importante eu era incapaz de trabalhar sem inglês incapaz de trabalhar não era mas incapaz de investigar incapaz de pesquisar incapaz de comunicar com outros técnicos de outros países era completamente impraticável!”

“(...) a questão das relações interpessoais dentro das empresas (...) Esse é só um dos muitos fatores que o mercado de trabalho exige a um profissional hoje em dia... a forma como trabalha com os clientes, se tem contacto direto com o cliente ou não tem, dependendo da empresa, que são... são muito importantes.”

(...) Mas o que me dá mais conforto é saber se fizeram Erasmus, se viajaram... se outras coisas fizeram além do curso... praticaram algum desporto? Se praticaram algum desporto significa que ganharam espírito de equipa, portanto o tal team building importante que vem adicionado agora à equipa. Tiveram participações associativas? O que é que lá fizeram? Eram tesoureiras? Eram relações públicas?”

“(...) elementos de distinção...o conhecimento de línguas os estágios ou trabalhos no estrangeiro ou cá em empresas da área daí os estágios são importantes e capacidade de trabalho não se consegue ver...consegue-se ver num currículo como ele tá escrito, não ter erros ortográficos que é uma coisa horrível, que estraga, estraga a tanta gente!”

“(...) quanto mais experiências do outro lado do mundo melhor... porque isso cria-nos mundivivências que depois vão ser fundamentais na relação no mercado de trabalho.”

“(...) se conhece a empresa sabe para o que é que vem, fez a tal leitura pode por exemplo pôr lá a informação complementar e entre outras coisas que fez e que podem ser interessantes mas direcionou todo o currículo para o que empresa procurava destacou o que tinha a destacar, o resto da informação em anexo pode ser solicitada porque também se vê, vê-se muitos currículos que são só para encher, e o currículo não é avaliado ao peso, se for um currículo bem escrito em duas páginas é excelente.”

“Eu não faço o cv num modelo Europass, portanto, eu crio o meu modelo, e penso que isso possa fazer alguma diferença depois quando caem nos potenciais empregadores”. “Eu acho e cada vez mais me apercebo disso que é o que as empresas procuram hoje em dia é o networking é a capacidade de sermos capazes de chegar a um sítio e falar e conhecer as pessoas... chegar a algum sítio e de conhecer pessoas e de se relacionar e de criar contactos e de tudo isso de tudo o que está diretamente envolvido é assim que gere um negócio é assim que se gere uma parceria é assim que se geram contatos de trabalhos e com os empregadores, acho que é o melhor, é a atitude acima de tudo!” (FG Diplomados)

Sobre as **competências transversais necessárias no futuro**, o exercício prospetivo que os participantes realizaram na discussão permite-nos reforçar os argumentos atrás avançados quanto à importância de aplicarem os conhecimentos em “*inputs* para as empresas”, à “atualização constante de conhecimentos e para toda a vida”, daí a relevância de percursos profissionais enriquecidos com várias “experiências de emprego e em setores diferentes”, à capacidade de “flexibilidade, “adaptação” e “responsabilidade”, de “análise, pensamento estratégico, criatividade”; e observância de comportamentos de “humildade, espírito crítico e ética”.

Por sua vez, este exercício prospetivo permite, em certa medida, reposicionar a discussão da formação em termos mais generalizados ou especializados. Com efeito, parece não haver uma única resposta para este debate.

Alguns defendem a importância de uma formação superior para lá “da moda”, ou de uma só área do conhecimento, exigindo-se dos candidatos maior consciencialização das suas opções e escolhas com impactos no futuro. Aliás, esta ideia associa-se também a uma outra, nomeadamente, a da necessidade de se reorganizar a rede do ensino superior no que diz respeito à redução do número de cursos, sobretudo os que são disponibilizados com designações próximas ou mesmo idênticas, em vários estabelecimentos de ensino. Igualmente, surge a importância de se passar a reforçar a componente da formação técnico-científica de cada área do conhecimento logo no 1.º ciclo e permitir que os estudantes adquiram “bases sólidas” e possam, posteriormente, se especializarem.

“Mais polivalente, mais transversais, menos cursos”.

*“Já há muitos anos, quando entrei para o [***] que um curso superior deve ser feito quando uma pessoa tem consciência daquilo que quer fazer. Não se deve tirar por modas, não se deve tirar um curso porque é bonito, porque está na moda, porque nos torna fashions, o que for. Temos de saber exatamente o que queremos fazer porque isto vai ser as nossas ferramentas para o futuro e, quando eu entrei, eu já sabia o que é que queria tirar. Design Industrial.”*

“A licenciatura tem que estar na base da pirâmide. As Licenciaturas não podem abranger só uma área, tem que ser generalistas.” (FG Diplomados)

Por outro lado, com a lógica dos ciclos de estudo, fica patente a possibilidade de escolha de percursos de especialização posterior de forma sequencial, na mesma área ou diferente (como vimos), ou intercalada por um período de contacto com o mercado de trabalho. Parece ser consensual que o mestrado funcione como uma espécie de plataforma giratória de especialização consoante as necessidades, os percursos e as opções dos diplomados.

“As disciplinas deveriam ser mais equilibradas e depois haver uma especialização/mestrado para outras áreas.”

“O que eu quero dizer com isto é que se calhar faz parte do processo termos uma 1ª abordagem mais genérica, mesmo que não iremos usar tudo, todas as ferramentas, todas as temáticas, e só mais tarde fazemos a especialização, isto não é uma coisa imediata”.

“Eu posso falar com conhecimento de causa porque passei por isso, felizmente tirei o curso que me permitiu... que tem essa flexibilidade... portanto, é um curso que tem... o 1.º ano é geral e depois podemos seguir um caminho. Há outros casos, presumo que a maioria deles, em que faz mais sentido terminar a licenciatura, ir para o mercado de trabalho e depois sim escolher aí o ramo de especialização”.

“Eu sou a favor da formação generalista, mas desde o 1.º ano deve haver a oportunidade de estágios em todos os cursos. As competências da gestão são muito importantes, já que incentivam as pessoas a criarem o seu próprio emprego, a serem empreendedoras, precisam de saber gerir o negócio, para ser rentável. E os alunos deviam ser obrigados a frequentar uma disciplina de outra área de formação, isso atualmente é apenas opcional.” (FG Diplomados)

Ou seja, o que parece estar aqui em questão é uma evidente perceção das **dinâmicas atuais do mercado de trabalho e das exigências de adaptação da formação académica** na preparação para um leque diverso de funções e em contextos alargados de trabalho e emprego.

“Pois mas tu com a generalidade, tens a possibilidade da especialidade. Só com a especialidade não tens a possibilidade... (...) Mas imagine-se que o mercado atualmente pede mais o direito administrativo. Então o curso de direito seria reformulado de tal forma que eu saindo, seria um administrativo brilhante. No entanto, isto demorou-me três anos e em três anos podem fiscalistas. Está a perceber? (...) Claro que durante um período tem que focar todas as áreas.”

“Começamos a especializar-nos no secundário, na licenciatura, no mestrado, se nós... por exemplo no meu caso, se me pusessem os problemas que eu tenho que lidar hoje em dia no início da licenciatura, se calhar não tinha as ferramentas necessárias... se nós vamos especializar mais logo a

partir do momento da licenciatura, que é que vai acontecer, vai haver muito mais alunos enganados, vão entrar em cursos muito específicos, que não era aquilo que queriam, ou não estão aptos para aquilo. A especialização aparece depois, no contexto concreto de trabalho...” (FG Diplomados)

Os **perigos de uma adaptação muito rígida ao mercado** podem ser prejudiciais, sobretudo numa formação de 1.º ciclo, ainda assim, não se consegue impedir as dificuldades de fazer “valer” o diploma junto dos empregadores.

“O estagiário sai, apresenta o currículo na empresa, e claro que a entidade empregadora pergunta - O que é que sabe fazer?, E ele ao fim e ao cabo não tem uma área específica à qual se direccionar - Eu sei fazer isto!”.

“Se por um lado é bom haver várias valências em várias áreas, por outro lado também é prejudicial, porque ao nível da empregabilidade as empresas contratam pessoas especificamente com formação naquela área e aquela especialização.”

“Os [institutos] politécnicos são mais especializados, respondem mais diretamente ao mercado [de trabalho]. Mas também são formações com um prazo de validade. Se aquelas práticas deixam de ser recorrentes no mercado, “xau”. Não se deve cair na superespecialização. Convém haver um equilíbrio.”

Nesse sentido, é sobretudo por pressão de uma maior visibilidade exigida pelos empregadores, pelos mercados e, sobretudo, pela necessidade de fazerem “prova” dos conhecimentos e competências contidos no diploma que se estruturam os argumentos em torno de uma defesa de formação mais especializada.

“Estamos num ciclo em que as empresas querem especialização e seria interessante.”

“Tendo umas ferramentas mais específicas, a meu ver, e isso é a minha opinião, a nível de mercado, tornam-se mais especializados, conseguem exprimir primeiro melhor aquilo que fazem, conseguem canalizar melhor a sua atenção e a sua força para um determinado tipo de mercado, demasiado lato e demasiado disperso... A especialização aparece depois, no contexto concreto de trabalho...”

“Se eu até ao momento da licenciatura se calhar não sabia o que é que eu ia fazer, ainda não tinha as bases suficientes para saber o que é que eu ia seguir, o que é que ira fazer na minha carreira, no mestrado, no fim do mestrado já estava a trabalhar e já estava completamente especializado numa área”

“Especialização, sem dúvida. Porque a generalização na nossa área já não funciona. É quase como pedir a um, hoje em dia pedir a um médico de clínica geral para ir fazer uma cirurgia, portanto ele não sabe.”

“É necessário haver essa especialização e fornecer aos alunos de informática também a capacidade um bocadinho, muito a par da conservação e restauro, de especializar numa determinada área antes de ir para o mercado de trabalho.” (FG Diplomados)

Para já, pode-se concluir que o maior consenso estrutura-se em torno das exigências do próprio mercado, da volatilidade do conhecimento e da possibilidade de as IES responderem a este desafio maioritariamente através de formações académicas preferencialmente de 2.º ciclo, pós-graduações, ou, em certos cursos de 1.º ciclo, no último ano de formação. Não rejeitam a centralidade da formação de base transversal e reitera-se que se terá de ter em consideração sempre as especificidades das formações em análise.

3.3.4. Iniciativas de promoção de empregabilidade

Na perspetiva dos diplomados participantes, as principais iniciativas de promoção da empregabilidade passam por: *i*) melhorar os contextos e processos em que decorrem as experiências de estágio; *ii*) manter a ligação dos ex-alunos com as IES e convocar os seus testemunhos de experiências profissionais; *iii*) procurar alargar as redes de contactos (*e.g.* redes sociais, parcerias e projetos) e divulgar a imagem e oferta dos cursos a nível nacional e internacional; *iv*) disponibilizar unidades curriculares transversais de preparação para o mercado de trabalho; *v*) proporcionar mais formação específica sobre temáticas como, por exemplo, ir a uma entrevista, realizar um CV, fazer um balanço de competências, a partir de gabinetes ou serviços vocacionados para esse efeito; e *vi*) alargar as iniciativas transversais como, por exemplo, as feiras de emprego, *workshops*, seminários.

Em concreto, estas iniciativas são apresentadas pelos diplomados nos seguintes enunciados ilustrativos de posições mais significativas daquelas propostas atrás indicadas.

“Devia de haver uma disponibilidade das escolas em que os estágios fossem interligados, não só a Eng.^a Informática ou os de ECM, porque o informático na vida real não trabalha sozinho, precisa do designer gráfico.”

“No final de cada semestre fazem um estágio nem que seja duas semanas ou num hospital ou instituto (...) fosse no intermédio do curso ir estagiando ou contacto com as empresas duas semanas aqui e ali no final de cada semestre se calhar também era uma oportunidade tanto para o aluno tirar a especialidade daquilo que se está a formar, como o contacto com algumas empresas.”

“...devia haver uma disciplina de preparação na vida ativa, em vez de um gabinete. Ensinar a escrever e-mails, como se fala ao telefone.”

“Não prepara as pessoas com as novas formas de apresentar um cv, de se apresentar numa entrevista, como é que se faz chegar a informação a uma entidade empregadora, daquilo que nós sabemos fazer ou o que valemos em termos de trabalho.”

“A relação com os antigos alunos, acho que isso também é importante. Sim, esta é uma das provas. Eu pessoalmente fui contactada para um projeto que se está a desenvolver com a Câmara do Porto, e é super importante o contacto porque são portas que se abrem.”

“As soft skills, as relações interpessoais, a... isso podia ser avaliado pela universidade. E há pessoas com mais tendência para umas coisas e outras para outras e essa classificação, essa avaliação, podia resultar num currículo mais completo...”

“(...) por outro lado acho que também fazia falta como promoção da marca da Universidade e até em sentido de atração para novos alunos.”

“E há pouco quando estava a dizer que havia uma grande falha na projeção do curso lá fora, era exatamente neste sentido. As pessoas não têm informação. A faculdade não tem interesse em empregar as pessoas lá fora.”

“Os diretores de curso e é um trabalho que não custa muito e eles sabem mais que nós e às vezes quando têm uma oferta podiam contactar alguém ou publicar, porque hoje em dia quase toda a gente tem facebook e tem grupos de muitas coisas e é só colocar lá.”

“Estreitar contactos e redes, parcerias, protocolos, no sentido de auscultar aquilo que se diz, ausculta-se o cliente, e esse é o vosso cliente, é o cliente... o estudante deve ser visto como um produto e nós temos de auscultar o nosso cliente, o nosso mercado, no sentido de averiguar quais são os skils, as competências, relacionais, técnicas, perfil de competências, de funções mais requisitadas.”

“Agilizar essa questão das conferências, dos workshops, ... a questão é que acho que há muita coisa que o ensino poderia aprender com a formação e aí também o benchmarking podia ser útil.” (FC Diplomados)

Muitas destas passagens permitem-nos reforçar a importância de iniciativas organizadas pelas IES e respetivos atores-chave ou *Stakeholders*, que têm um papel importante na preparação e gestão de carreiras profissionais. São, por isso, importantes as referências ao aconselhamento vocacional e personalizado, para além do incentivo a outras estratégias de inserção que passem pelo estímulo do espírito empreendedor.

“(...) esse gabinete apoia, de facto, os estudantes e recebemos propostas várias vezes ... E é muito importante que a escola faça esse trabalho pós curso.”

“(...) não sendo obrigados a participar no Poliemprende, podendo até nem chegar longe no concurso, aprendem uma série de valências que podem aplicar quando chegarem ao mercado de trabalho e se calhar são dos primeiros a quererem fazer uma empresa, porque já estão a ver mais ou menos o que é que é preciso.”

*“Na [***] nós temos a loja do aluno que é na Associação de Estudantes... nós podemos nos inscrever e eles enviam-nos ofertas de emprego (...) pela internet... outras são contactos pessoais de ex-alunos que têm empresas e querem contratar recém-licenciados e, portanto, isso é uma grande ajuda...” (FC Diplomados)*

Todavia, no quadro atual de crise económica e social, de reestruturações produtivas e de aumento do desemprego afetando os jovens licenciados, a crítica à racionalidade comportamental e individual surge ancorada a uma maior responsabilização e exigência de intervenção por parte das IES e do próprio Estado na definição de políticas públicas e medidas de apoio e promoção de formação e emprego.

“As IES não promovem o emprego dos licenciados junto das empresas. Quando terminei a licenciatura fui contactada pelo GIVA a perguntar-me se estava a trabalhar. Sinto que há uma lacuna da instituição relativamente ao captar empresas para o aluno que termina a licenciatura.”

*“Ora, nós estamos no [***], na incubadora [***], e nunca recebemos nenhum contacto da Universidade de [***] nem do gabinete de saídas profissionais da Universidade de [***]. Atenção, eu não tenho a empresa numa aldeia em [***], eu estou no [***]!... Ah, mas teve a sede da empresa em... não está no [***] que também tem uma relação com a Universidade, ou seja, há claramente aqui uma falha qualquer que é: os outros vão lá perguntar e aqueles que estão mais próximos não vão.”*

“Existe, muito recentemente, um programa de incentivo económico à retoma do ensino superior, por parte de alunos que desistiram por causa de constrangimentos económicos. Eu acho que é ótimo, já que os estudos indicam que, é certo, há pouco emprego e dificuldade em encontrá-lo, mas quem não tem diploma superior demora, em média, mais tempo a arranjar emprego do que aqueles que o têm. Portanto, a licenciatura, se não ‘abrir portas’”, abre, pelo menos, algumas ‘janelas’”. (FC Diplomados)

De um modo geral, para os diplomados a promoção de empregabilidade passa pela existência de estágios ao longo da licenciatura, pelo reforço da ligação de IES às empresas da região, mas também internacionalmente, e pelo desenvolvimento de formação extracurricular no sentido de preparar para uma carreira profissional, com especial enfoque nas competências transversais. Igualmente, apesar de reconhecerem o trabalho realizado a este nível pelas IES, consideram que precisa de ser continuado e até reforçado com mais apoios e maior concertação de esforços e trabalho de parceria. Em especial reforçam o papel crucial de orientação profissional e vocacional e de antecipação de projetos futuros dos jovens diplomados.

Associada a esta temática, são apontados pelos diplomados participantes a necessidade de as próprias IES fazerem um “estudo de viabilidade de empregabilidade nos cursos que oferecem”, reformular ou alterar o plano de estudos em resultado do processo de Bolonha (que retirou a componente prática, dos estágios, reduzindo a componente específica de formação nalguns casos), bem como exigir a aplicação de métodos pedagógicos mais ativos e participativos por parte dos professores. Além disso, referem como importantes a dotação de mais recursos financeiros e materiais para as IES, a criação de redes e parcerias e fomento a uma maior interação com a comunidade envolvente.

As recomendações estruturaram-se em torno de alguns dos argumentos já explanados neste estudo.

“Recomendo o estudo de mercado dos cursos e sobretudo das regiões onde estão inseridas. As formações devem ser cíclicas, haver um interregno dessa formação para escoar os formandos e voltariam a abrir mais tarde. Não fechava cursos, mas mantinha a rotatividade dos cursos.”

*“Noto que aqui, na [***], onde eu estive, apercebi-me, por exemplo, que o curso de Comunicação e Design Multimédia, Comunicação e Marketing, portanto, casar essas áreas porque são... sozinhas pouco fazem e juntas fazem milagres, e é isso que temos de começar a ver, é casar esses cursos, sinergias...”*

“(...) ainda falta adaptar o mercado a essa ideia de termos pessoas de outras áreas a fazerem coisas diferentes, portanto, em determinadas áreas onde não se chega e se pensarmos por exemplo na gestão... nas empresas, de facto, quer dizer, muitas das vezes é difícil integrar pessoa de que vêm das humanidades ou das ciências sociais e que podiam ser um contributo muito válido ... mas sim, precisamos de facto de um mercado onde haja mais inclusão de pessoas com outros perfis.”

“E tanto para essa via complicada do freelancer, como para a via do auto-emprego, ou do empreendedorismo, a escola ainda não faz ainda muito por estas duas saídas; está ainda muito vocacionada para o aluno sair e depois, com algum esforço da própria escola e do próprio aluno, conseguir alguma colocação. E essa ideia de colocação, essa ideia de emprego acabou ou está a acabar.”

“A maturidade é muito importante, concordo, mas também a motivação porque hoje em dia quando se entra na universidade e se sabe que não vai ter emprego, que não vai ser recompensado e a questão de não estar motivado faz com que as pessoas não se esforcem e estando motivado as pessoas vão-se esforçar e vão trabalhar mais.”

“Até há muito pouco tempo, e ainda continua a ser de certa forma, as próprias instituições tinham um peso no mercado de trabalho, ou seja, o facto de ele ser formado em certa instituição já lhe dava um peso.”

“Eu acho que esta ‘guerra’ de números só resulta bem nos jornais. Penso que não deve influenciar demasiadamente as escolhas dos alunos, porque deve continuar haver filósofos, licenciados em literatura, em línguas, apesar do ranking indicar uma baixa empregabilidade nestas áreas. Seria um país mais triste, se só tivéssemos técnicos, é necessário continuar a existir as humanidades e as ciências sociais. Aliás, eu acho que universidade que não tenha todas as áreas de conhecimento, nem é universidade.” (FG Diplomados)

3.4. Empregadores, recrutamento e competências

Nesta seção, iremos analisar discursos, perspectivas e avaliações dos empregadores em relação às práticas de recrutamento e gestão de diplomados em situação de estágio e/ ou de 1.º emprego. Simultaneamente, esta análise permite-nos compreender as suas expectativas e avaliações sobre a formação académica, os meios privilegiados de seleção dos candidatos, bem como os respetivos atributos e mecanismos facilitadores e inibidores de acesso ao emprego. Em concreto, destacam-se as avaliações das competências específicas e transversais mais apreciadas pelos empregadores e as que se encontram em défice por parte dos diplomados. Por fim, também estes apresentam as principais iniciativas de promoção de empregabilidade no ensino superior.

3.4.1. Práticas de recrutamento e gestão de diplomados

3.4.1.1. Formação académica privilegiada

Na perspetiva das entidades empregadoras participantes nos *focus group* realizados, é possível identificar uma tendência para o recrutamento de diplomados provenientes das IES mais próximas de sua atuação, ainda que algumas estejam também associadas ao fator de prestígio institucional da própria IES.

*“Temos, como será natural, maior contacto com a Faculdade de [***], especialmente com a da Universidade de [***], embora tenhamos realmente também pessoas de outras faculdades de [***] em contacto com o nosso escritório e a trabalhar connosco.”*

*“Selecionamos substancialmente pessoas da Universidade do [***] (...) Nós procuramos candidatos da Gestão e Engenharia da [Universidade] [***] e Faculdade de Engenharia da Universidade do [***] e pouco da Universidade do [***]. As formações académicas, na área das engenharias, que têm uma procura mais elevada na nossa empresa são a engenharia informática, a engenharia mecânica, a engenharia e gestão industrial e a engenharia têxtil.”*

*“Na [***] procuramos Engenheiros Civis vindos da Universidade do [***], Gestores saídos da Universidade [***], por causa do mestrado lá ter bastante qualidade. As empresas grandes querem engenheiros civis recém-licenciados, para não trazerem “vícios” dos anteriores locais de trabalho, para os conseguirem moldar melhor. As empresas pequenas, como é o caso da [***], já querem engenheiros civis com mais anos de experiência”. (FC Empregadores)*

Igualmente, verifica-se uma tendência para recrutamentos centrados na diversidade de áreas de formação académica, desde gestão à medicina, incluindo as áreas de engenharia e informática; ou, pelo contrário, práticas de recrutamento em que se especializam numa área do saber, certamente explicável em função da área de negócio da empresa em causa.

“(...) em termos de recrutamento temos somos muito abrangentes nas áreas de recrutamentos das licenciaturas claro que há licenciaturas que são trans-

versais a muitas das nossas áreas como o Direito como a Gestão como a Economia ... são transversais a nível das várias unidades.”

“Áreas que depois abrangemos é mais áreas da educação social desde técnicos de serviço social educadores sociais psicólogos e alguns monitores ou ajudantes familiares se bem que os monitores e os ajudantes familiares.”

“Quero só dizer que a experiência que tenho única e exclusivamente relativamente a licenciados em Direito.”

“A nossa empresa tem essencialmente três áreas, uma de desenvolvimento puro, de criação e inovação, outra área mais rotineira, por assim dizer, e outra de professional survey, que diz respeito à vontade de trabalhar fora do país, para outras cidades, como a capital, Lisboa. Essas pessoas passam 75% do seu tempo fora do país. Só os restantes 25% é que estão nas instalações da empresa.” (FC Empregadores)

Como referimos atrás, nos critérios de seleção dos participantes das entidades empregadoras, tivemos o cuidado de contemplar a diversidade dos setores atividade económica, bem como a tipologia de atividade empresarial e perfis de empregadores públicos, privados e do 3.º sector.

3.4.1.2. Práticas e critérios de recrutamento de diplomados

Sabe-se que as entidades empregadoras, quaisquer que sejam os seus mercados de atuação e área de negócio, precisam adotar modelos flexíveis de produção, que permitam rapidez na diversificação, modificação e individualização de produtos, bens e serviços, e que mantenham elevados níveis de produtividade, de modo a satisfazerem as exigências específicas dos clientes ou utentes. Cada vez mais, os empresários têm de dominar quer as variáveis convencionais e previsíveis, tais como a regulação dos volumes de produção e redução de *stocks*, os custos de produção, o tempo de armazenamento e transmissão de informação, a intensificação do ritmo de trabalho, quer as mais imponderadas e imprevisíveis relacionadas com a inovação, a qualidade dos produtos e serviços prestados, a fidelização dos clientes/ utentes, a adaptação de modelos de trabalho mais maleáveis e flexíveis, a promoção de novos valores face ao trabalho e ao emprego (e.g. responsabilidade, autonomia, trabalho em equipa, adaptabilidade e criatividade).

A variabilidade de funções executadas pelos diplomados, respetivos requisitos e perfis, permite traçar práticas de recrutamento que podem ser mais sistematizadas e padronizadas, passando pela subcontratação ou externalização dessa função, até a práticas mais espontâneas e subjetivadas, dependendo do perfil do candidato ou do tipo de atividade a desempenhar, ou da urgência ou tempo previsto para o desempenho dessa função, entre outros fatores.

No entanto, fica patente, para muitos dos empregadores, que o processo de recrutamento é atualmente bastante complexo, envolvendo procedimentos que, em regra, passam pela aplicação de “bateria de provas” ou “provas práticas”, dependendo da necessidade de avaliação de conhecimentos e competências técnicas específicas. Estes podem incluir “testes psicotécnicos”, análises curriculares dos CVs, entrevistas de pré-seleção, dinâmicas de grupo e entrevistas individuais. Nem sempre os empregadores se confrontam com uma só sequência nos procedimentos a seguir no recrutamento de diplomados.

“O nosso recrutamento é standard. Interessa-nos as referências profissionais. Fazemos entrevistas. Se são recém-licenciados ainda não têm referências profissionais, obviamente, porque muitas vezes estão à procura do seu primeiro emprego, mas fazem um teste e são entrevistados.”

“No caso da farmácia será o farmacêutico responsável que faz esse pequeno teste, um inquérito em que consegue apurar se realmente a pessoa tem perfil técnico para exercer essas funções ou não. Eu acho que isso juntamente com o perfil psicotécnico talvez tenha um resultado melhor do que uma avaliação de currículo pura e dura em que não haja ali nada que se possa acrescentar”

“Nós também fazemos uma aplicação de bateria de provas, portanto o nosso processo de graduados inicia-se após uma triagem de cvs com a aplicação de uma bateria extensa de provas, portanto estamos a falar de uma bateria onde procuramos avaliar um conjunto de competências e que demora em média quatro horas a aplicar, a taxa de sucesso na aplicação destas provas é na ordem dos cinquenta por cento.”

“São testes técnicos que nós fazemos, adequados a engenheiros de software, a validação de uma ou outra linguagem ... e testes de inglês ... abaixo de

60 [%] não podem entrar, porque nós cada vez mais temos também clientes internacionais e também a nossa língua oficial neste momento é [inglês]...”

“No recrutamento, temos uma fase de avaliação das competências técnicas, através de um quizz, damos um x tempo à pessoa para realizar o que lhe é proposto e depois conversamos sobre esse teste. Existem várias etapas no recrutamento, avaliamos as soft skills, o que esperam obter com aquele trabalho, não é só única e exclusivamente as competências técnicas que nos importam, também interessa a vontade das pessoas, etc”.

“Valorizo imenso as dinâmicas de grupo. Quando pretendo admitir muita gente, portanto, sem dúvida, esta é uma fonte de recrutamento extraordinária para as soft skills... e depois uma prova prática específica para a área, já com o responsável da área. ...Claramente devemos ter pessoas capazes de perante um problema olhar para ele e resolvê-lo.” (FC Empregadores)

Ora, dada a complexidade deste processo de recrutamento e seleção, alguns empregadores explicitamente referem a necessidade de recorrerem a empresas especializadas nestes serviços. Assim, empresas subcontratadas ou serviços externalizados contribuem hoje para aumentar a complexidade resultante das mediações entre diplomados, IES e entidades empregadoras. Para além disso, persistem as “redes de contactos”, como formas paralelas, ou as relações mais próximas com certas IES, como estratégias subsidiárias e/ ou complementares para suprirem necessidades urgentes de preenchimento de lugares nas respectivas empresas.

“Aí vamos ao mercado muitas vezes por recomendação e acabamos por usar a nossa rede de contatos antes de lançar uma candidatura que, por vezes, é mais eficaz nestas áreas ... subcontratação temos uma empresa que nos presta serviço mas também aí valorizamos a pessoa que lá vai.”

“Como este percurso é acompanhado em 4 anos muitas vezes são identificadas pessoas em determinados grupos que nos interessam a nós ficar, se calhar quando nós vamos chamar alguém, quando nós temos necessidade de a substituir de férias, integrar outra pessoa no serviço, há uma nova área de trabalho, às vezes as pessoas já estão identificadas.”

“(...) fazemos uns testes de soft skills às pessoas até para percebermos um bocadinho o comportamento das pessoas, que temos uma empresa que somos parceiros que nos ajudam nisto e para nós são muito mais importantes.” (FC Empregadores)

Em todo o caso, é importante reforçar que esta formalização de procedimentos está particularmente mais evidenciada nos setores empregadores em que seja possível traçar um quadro definido de perfis de competências requeridos, em contraponto a outros contextos profissionais, onde o improviso domina e as bases de contactos prévios podem constituir referências privilegiadas para o recrutamento.

“(...) já temos um quadro de perfis de competências que foi um projeto trabalhado ao longo de vários anos e que nos facilita muito o trabalho porque desde o saber ao saber fazer e ao saber ser já está definido e há competências que já estão lá bastante valorizadas que levam depois numa avaliação de curriculum de uma entrevista a mais facilmente nós dirigirmos para a contratação ...”

“Por norma nós não aplicamos qualquer teste, ou seja o recrutamento é feito com base numa análise curricular e numa outra coisa que hoje em dia parece que é proibido mas que para nós é uma ferramenta de recrutamento excepcional que são os estágios de curta duração, estágios curriculares, etc. Ou seja, nós quando precisamos de contratar alguém, nós não fazemos uma seleção e recrutamento, nós vamos à nossa base de dados de pessoas que já trabalharam connosco em estágio curricular ou em estágio de curta duração ou em POCs, etc. e se essas pessoas tiverem dado a ideia de serem uma mais-valia para a entidade, vamos contratar essa pessoa caso ainda haja essa disponibilidade. ...nós não fazemos praticamente provas nenhuma a não ser uns writing tests em que escrevemos no quadro e olhe diga lá o que é que sabe disto e vemos a luz a acontecer, porque isso a luz aproxima do que vai ser o dia-a-dia.”

“O perfil é o de quem está com vontade de trabalhar e se adaptam a esta realidade ...”

“(...) não sei se é sorte mas temos verificado que as pessoas que trabalham no aeroporto têm outros amigos familiares conhecidos e é um bocado passar palavra de maneira que aparece muita gente jovem durante todo o tempo

a perguntar onde é que se pode inscrever e depois dessas inscrições e desses currículos retiramos selecionamos aqueles que necessitarmos e que tiverem melhores condições é evidente que há uma área que pesa a parte de conhecimento de línguas portanto onde as pessoas através das universidades adquirem essas competências.” (FC Empregadores)

Analisando com maior aprofundamento os critérios de seleção, é possível identificar **quatro grupos de fatores principais**, com pesos diversos, na fundamentação da decisão de recrutamento.

Um primeiro grupo de fatores relaciona-se com a **avaliação da componente acadêmica do(a) candidato(a) ao emprego**. Neste grupo estão incluídos critérios como, por exemplo, média final, domínio de idiomas, duração de conclusão do curso e local e experiência de estágio anteriores. As posições sobre estes critérios não se apresentam, no entanto, no mesmo sentido, podendo variar em função do tipo de empregador.

“De acordo com o perfil da pessoa vemos em qual área se enquadra melhor. Contratamos mestres, sempre, rapidamente as pessoas têm de tornar-se autônomas e independentes. Apostamos em pessoas mais maduras. Com 23, 24 anos são mais imaturas.”

“(…) quando nos chega um currículo, isso é verdade, a 1ª coisa que eu vou ver é a nota de curso ...”

“A média não era para nós um fator diferenciador no sentido de que o aluno com a melhor média seria o melhor profissional, porque na nossa experiência pessoal, nós sabemos isso perfeitamente que nem sempre isso assim é, são tecnicamente muito bons mas para na área no lidar com o cliente, isso é importante, nem sempre estão próximos, são demasiadamente acadêmicos e não estão preparados para a vida prática e para a vida profissional.”

“A particularidade é que independentemente das valências profissionais inerentes ao próprio curso e à própria formação acadêmica há outra característica muito importante que é o domínio de alguns idiomas. Aí em termos de recrutamento é verdade que nos restringe muito o nosso alvo.”

“olhar para a área de contabilidade há duas questões que nós valorizamos muito numa entrevista de emprego no processo de seleção, são coisas importantes da entrevista em si de falarmos com a pessoa é o tempo que demorou a tirar o curso e a média. O tempo. Porque para mim, eu vejo a atividade de estudante como uma profissão. E se eles foram bons nessa profissão eles podem ser bons na profissão seguinte. Um profissional estudante, mau profissional, porque não fez o curso no tempo correto ou porque no primeiro só tirou 10 porque andou a brincar e as médias trabalham-se desde o primeiro ano, tendencialmente depois nas empresas transmitem um comportamento idêntico”.

“O tempo do curso para mim é importante, a média do curso para mim é importante, porque é avaliação da profissão que eles tiveram até aquela data e à falta de melhor é a única avaliação que tenho. Porque não tenho referências mais nenhuma só tenho aquelas.”

“uma delas é na experiência de estágios curriculares, precisamente, neste momento se calhar não é a principal, já foi a principal, mas neste momento não é. Até porque os estágios mudaram bastante com esta questão de Bolonha e portanto acabou por haver aqui uma outra interação e outra dinâmica.” (FC Empregadores)

Como **segundo grupo de fatores** temos a **valorização das experiências extra-curriculares** detidas pelo(a) candidato(a) ao emprego. Sobre este tópico, prevalece claramente uma posição consensual sobre a importância de um percurso académico que seja mais do que “assistir a aulas” e que possa ser preenchido por atividades de cariz “associativo”.

“(...) para as empresas eu concordo plenamente e uma das coisas que eu vejo é exatamente o que é que a pessoa fez durante o seu percurso académico, para além de estudar.”

“Porque tem uma coisa, só para concluir, para mim essencial, na seleção do estagiário é importante olhar para o currículo e perceber que há ali outras atividades para além do curso. São fundamentais, seja ter sido caixa do pingo doce, que eu respeito que é uma coisa que eu valorizo imenso, mostra-me uma maturidade, dá-me uma noção de maturidade e responsabilidade

que normalmente um licenciado não tem, seja música, seja desporto, seja qualquer coisa, mas que seja a sério, não é? E que a gente olhe para o currículo e percebe que aquela pessoa tem.” (FC Empregadores)

Em articulação com esta valorização de experiências extracurriculares, surge, em **terceiro lugar**, os fatores que designamos de **componente comportamental**. Aqui cabem, por um lado, todas as referências às designações de traços de personalidade mais comuns e, por outro, as competências transversais que iremos desenvolver mais à frente.

Neste contexto não é surpreendente a presença de expressões como, por exemplo, “garra”, “desejo”, “vontade”, “empatia”, “QE - Quociente emocional”, remetendo-nos não exclusivamente para questões de comportamento ou de atitudes, próximas do que se entende por competências transversais, tal como temos vindo a assumir neste estudo. Remete-nos, também, para questões de disposições ou qualidades intrínsecas ao indivíduo que este deverá igualmente possuir e disponibilizar já não apenas numa esfera da vida privada, mas igualmente na esfera profissional e pública. Neste sentido, esta vertigem para a competitividade alimentada pelo mercado constitui claramente uma marca dos tempos que, segundo Sennett “corrompe o carácter” (2001, 2006) do trabalhador e quase que legitima que surja uma espécie de *seleção natural* dos mais competitivos entre os graduados, já que se tenta levar a que os candidatos se sintam quase “raivosos”. Tal está bem patente no discurso de alguns participantes na justificação dos critérios de seleção dos candidatos a um emprego.

“Há aqui uma clara diferença de gerações, uma das coisas que eu mais procuro, seja para que área for, é que tenham garra, acho que é mesmo esse o termo, garra, é que tenham desejo. ... no meu caso quando estou a selecionar tenho que os sentir que estão quase raivosos, que têm desejo de me mostrar, de me provar que são mesmo aquilo que apresentam no portefólio...”

*“ (...) tal recrutamento, a [***] é apologista do QE (quociente emocional) primeiro e o QI (quociente de inteligência) vem a seguir. O recrutamento é feito por entrevista, as pessoas claro que mandam o currículo, o certificado de habilitações, que devem ser entregues por mão e o recrutamento é feito com base na entrevista e a empatia tem que ser um fator...”*

“(...) precisa de vários cursos acadêmicos, mas são critérios muito semelhantes, que são transversais e são duas coisas que [os] meus colegas falaram: 1: uma mente aberta, que é [=significa] uma curiosidade enorme... [isso] é absolutamente fundamental no nosso trabalho. E ter garra.. essa ideia de só fui estudante [=de que me limitei a ser] e fiz os meus estudos... não fiz isso [apenas], tive uma empresa minha, são coisas fantásticas e são os critérios que fazem uma diferença quando somos nós a recrutar e são X pessoas que chegam por um posto de trabalho, a diferença qual é? A garra, a abertura mental, a curiosidade e a experiência de ter feito outras coisas, são muito interessantes.”

*“Porque nós quando selecionamos, não só é fundamental a parte técnica, mas também a parte comportamental, nós temos um conjunto de valores dentro da [***] e as pessoas são avaliadas logo na parte da prova de grupo, onde são exploradas competências como o trabalho de equipa, claramente, o empreendedorismo, a iniciativa, a responsabilidade, ou seja, avaliamos e depois as pessoas são submetidas a uma entrevista. Portanto, nós temos logo essa preocupação, exatamente porque é um investimento”.*

“Uma pessoa que não tenha a competência de inglês, dificilmente entra na nossa área. Depois existem outros aspetos que são avaliados: competências pessoais, conhecimentos que desenvolveram na sua carreira académica, mas eu diria que os principais aspetos que avaliamos são a motivação e vontade de aprender.”

*“O ano passado entraram na empresa 20 a 30 pessoas da Universidade do [***]. O balanço é positivo, o que queremos é candidatos desenrascados e ávidos de aprender.” (FC Empregadores)*

Um quarto e último grupo de fatores a ponderar na decisão de recrutamento, com sentidos claramente ambivalentes nos discursos dos empregadores, diz respeito à **importância da experiência profissional prévia** do(a) candidato(a). Percebe-se, pelas posições manifestadas, que a divergência sobre este tópico é mais evidente. Por um lado, o argumento principal dos que não defendem a experiência profissional prévia baseia-se na valorização da moldagem pela empresa, da importância da “pureza mental” ou da capacidade para “ouvir” a “aprender” por parte dos candidato(a)s.

“O não ter experiência também é um benefício porque não vem com os vícios e, portanto, vem mais aberto e ao vir diretamente com uma preocupação ambiental acho que é muito importante. Posto isto, nós insistimos em 2 aspetos para admitir alguém, primeiramente se é bom tecnicamente mas não basta, o tal CV bom pode ser muitas vezes uma rasteira, isto sem desprimor para ninguém. A nós o que nos interessa é que seja um bom profissional com capacidade de abertura e com muita capacidade de ouvir e chamando a atenção que o “ouvir” é muito mais do que está nas palavras, é também o que está a atrás das palavras, essa é a nossa preocupação.” (FC Empregadores)

Por outro lado, há os que defendem a experiência profissional prévia, ainda que estejam conscientes de que se trata de jovens licenciados ou com grau de mestre. Em todo o caso, esta aparente controvérsia poderá ser explicada, em grande medida, pelos vários sentidos atribuídos à experiência profissional, em que esta pode ser equiparada a um estágio curricular ou profissional, a uma experiência extracurricular, assim como a um comportamento mais responsável ou maduro consoante se trate de um trabalhador sénior ou júnior.

“(...) eu recebo os currículos todos, estou sempre a olhar exatamente primeiro para a experiência profissional que têm, segundo para a formação e terceiro para todas outras experiências: se pertence aos escuteiros, se pertence a um grupo desportivo, isso é importantíssimo, nós ali lidamos com pessoas, não lidamos com produtos e isso diz muito.”

“(...) quando nos chega um currículo, isso é verdade, a 1ª coisa que eu vou ver é a nota de curso, mas não é a mais importante. Vou ver também a questão da experiência profissional. E é verdade que nem que tenha sido um part-time lá em cima no Forum ou aqui no DolceVita, a pessoa é diferente da pessoa que nunca fez isso”

“Depende da função, se tiver a contratar uma pessoa que não é sénior olha para a formação, se estiver a contratar um sénior olho para a experiência profissional, claro.” (FC Empregadores)

De um modo geral, poder-se-á confirmar o predomínio de uma “gestão personalizada” aquando da seleção e recrutamento deste segmento qualificado de mão-de-obra. Ainda que seja visível a presença de procedimentos relativamente

estabilizados pelo uso de testes psicotécnico ou dinâmicas de grupo, tais procedimentos não põem em causa a relevância da postura e comportamento visíveis aquando da entrevista individualizada. Nesse sentido, assiste-se a uma tendência para a valorização de qualidades pessoais dos diplomados, o que não deixa de ter consequências ao nível da individualização e subjetivação das relações de trabalho na contemporaneidade (Marques, 2010b).

Ainda assim, os empregadores integram neste processo de gestão de recrutamento de diplomados os estágios que se assumem, igualmente, como uma peça central nesta estratégia.

3.4.1.3. Estágios enquanto trajetórias de provação

Os estágios constituem um elemento importante do processo formativo, podendo vir a constituir-se no primeiro emprego, permitindo a entrada no mercado de trabalho com o apoio simultaneamente da IES e da empresa. Para muitos dos diplomados, os estágios curriculares ou profissionais transformaram-se efetivamente numa oportunidade de emprego. O mesmo pode ser corroborado pelos empregadores que revelam práticas de contratação de estagiários.

*“Eu diria que 60% dos nossos engenheiros provêm do Instituto Politécnico DE [***], isso por si já diz que o balanço tem sido muito positivo, muito interessante e é muito importante.”*

“Para além dos estágios curriculares, a instituição tem absorvido muitos estágios profissionais, neste momento a instituição tem cerca de 8 a 10.”

“E nós temos o quadro de pessoal que estava com 12 pessoas, todas fizeram o percurso de estágio, todas mostraram as suas capacidades, as suas competências e as suas aptidões para aquilo que queriam fazer, e todas ficaram com mérito na nossa organização e todas fazem parte do quadro sem qualquer contrato.”

“Temos também um conjunto de pessoas que fez estágio curricular e depois, fruto da avaliação do seu desempenho durante o estágio curricular foi-lhes feita a proposta para continuarem inseridas na organização e isso aconteceu e alguns deles são hoje quadros efetivos da empresa, portanto, todas as pes-

soas que efetivamente mostraram valor, capacidade, competências, e vontade de se... de evoluir e de se valorizar tecnicamente, dentro dos possíveis estão inseridos na empresa.”

“Ou seja, podemos recrutar estagiários e no final aquelas pessoas que efetivamente se empenharam, que adquiriram competências, que demonstraram que podem vir a ser bons profissionais, nós recrutamos. Nós temos um processo muito grande com estagiários. 9 em cada 10 ficam a trabalhar conosco.”

“(...) posso dizer que 90% dos estágios curriculares que nós tivemos ficaram lá a trabalhar conosco.”

“Eu seleciono um estágio curricular ou profissional com o mesmo rigor com que seleciono uma pessoa para trabalhar com experiência, é como lhe disse nós temos uma taxa de contratação na ordem dos 90 a 100%, porque sabemos naquele momento que os elementos que estamos ali a contratar nós vamos desenvolver para formatar aquilo que são as nossas ferramentas de trabalho.” (FC Empregadores)

Entretanto fica patente que o estágio constitui mais do que uma porta de entrada para o mercado de trabalho. Com os atuais mecanismos de política pública de incentivo à contratação de emprego jovem, através de estágios profissionais, verifica-se que se institui quase que uma *trajetória de provação*, baseada na acumulação de períodos e tipos diversos de estágio, por parte dos candidatos, aos empregos disponíveis. Mais uma vez, permitem que os empregadores possam reforçar os seus argumentos de “formatação” às suas necessidades de trabalho, de “moldagem” dos comportamentos dos candidatos, de “testagem” das competências na prática, entre outros aspetos.

“Todos os colaboradores que temos, e somos cerca de oitenta de norte a sul do país, poucos serão os que não passaram por este percurso: estágio curricular, profissional ... e contratação.”

“O recrutamento propriamente dito, verifica-se realmente no final do estágio normalmente, no estágio de verão abrir-se-á uma porta para um eventual entrar para o estágio profissional e depois deste estágio, correndo realmente

bem e havendo vontade de ambas as partes, no sentido de depois integrar a sociedade.”

“(…) Como nós usamos muito a ferramenta estágio curricular como recrutamento, se a pessoa trazer mais valia para a entidade nós, ele faz, ou ela faz, a seguir ao estágio curricular, um estágio profissional e são integrados no quadro da Associação.”

“E nós temos o quadro de pessoal que estava com 12 pessoas, todas fizeram o percurso de estágio, todas mostraram as suas capacidades, as suas competências e as suas aptidões para aquilo que queriam fazer, e todas ficaram com mérito na nossa organização e todas fazem parte do quadro sem qualquer contrato.”

“Posso-vos dizer que, ao nível de estágio profissional, cerca de 85% dos casos ficaram afetos a um contrato de trabalho e alguns casos que, neste momento, têm... estão com responsabilidades em cargos de chefia, de responsabilidade.” (FC Empregadores)

No entanto, não podemos deixar de esquecer que um dos argumentos igualmente viáveis nesta maior disposição para a contratação de estágios profissionais resultam da possibilidade de economizar custos associados à contratação por um determinado período de tempo.

“(…) conseguir ir buscar aos estagiários profissionais aqueles que não são comparticipados pela segurança social, profissionais que ficam lá, numa pequena empresa já é mais difícil isso, onde trabalham 3 ou 4 pessoas, porque temos de ver isto pela parte da gestão, eu tenho 2 criativos que pago um ordenado, tenho 2 criativos em 9 meses, mas quando eles passar os 9 meses, tenho de lhes pagar o ordenado por inteiro, ou seja, vou ter o dobro dos custos e muitas vezes com a crise que há e com a falta de trabalho que normalmente há, o que acontece vamos ficar com os encargos, porque o trabalhador não custa só o ordenado dele, custa segurança social, custa uma quantidade de despesa que a entidade patronal tem que ter para manter aquele empregado e eu acho que nem se pode fazer contratos de 6 meses, tem de se meter logo a termo certo, os contractos quando saem dos estágios profissionais, 9 meses.” (FC Empregadores)

Igualmente, a relevância deste período serve para reforçar a decisão de se escolher a pessoa adequada para a área pretendida.

“Ficam a fazer um pequeno estágio de cerca de um mês e depois será selecionado também o melhor para continuar com o posto trabalho. Tentamos sempre que a formação seja sempre específica na área pretendida.”

“(...) fazemos a integração na empresa uma vez por ano, submetemos as pessoas contratadas a cerca de três a quatro semanas de formação onde tentamos balizar as várias formações naquela que consideramos ser a informação e formação na justa medida entre as várias universidades e as várias formações de base dos colaboradores.” (FC Empregadores)

No final daquela trajetória de provação, nem sempre fica garantia a possibilidade de o estagiário vir a integrar os quadros da empresa. Todavia, poderá ficar a “marca” de uma boa imagem e de o estagiário vir a ser repescado, ou não, no futuro, caso a empresa venha a ter necessidade daquele perfil ou tenha folga para aumentar o seu quadro de recursos humanos.

“eu sou neste momento enfermeira chefe do serviço de urgência, se eu tiver lá uma aluna, porque ainda é aluna, que desempenha as funções que lhe vão exigir quando for profissional, certamente que o enfermeiro director vai ver o nome dela para logo que tenha possibilidade de contratar, contratá-la. (...) mas também sei que nesses estágios, as pessoas que frequentaram esses estágios, realmente o fizeram com grande gosto e com grande empenho mais tarde acabaram muitos deles por ser convidados, por ser reconhecidos por esse trabalho... “Olhe temos aqui uma vaga, não sei se ainda está disponível se queres vir” (FC Empregadores)

3.4.1.4. Contratação dos diplomados: dualização de posições

Outros estudos têm reforçado a importância da contratação de diplomados por parte de empresas, sobretudo PME, no sentido de as dotar de maior capacidade competitiva e inovação permitindo a introdução de adequadas mudanças organizacionais e tecnológicas (Marques, 2010b). Neste caso, considerando os participantes nas sessões de *focus group*, verifica-se que há uma dualização de posições em termos de balanço que fazem das vantagens e dificuldades associadas à presença de diplomados nas suas empresas.

Com efeito, 24 participantes declaram que a presença dos diplomados teve efeitos manifestamente **positivos** na sua instituição por razões que se prendem quase todas com a sua **formação científica de base, a transversalidade de conhecimentos e a possibilidade de representarem uma “renovação dos conhecimentos” da empresa.**

“Em termos depois de conhecimentos agora só em relação aos conhecimentos com que vêm da escola, eu, de facto, acho que eles são excelentes em termos científicos.”

“Os alunos hoje vêm exceccionalmente bem preparados a nível académico, sejam de economia, sejam de gestão, sejam de marketing, sejam de sociologia, sobre essas matérias eles sabem tudo e mais alguma coisa...”

“Eu posso falar, da contratação que nós fizemos aqui de uma pessoa de comunicação empresarial é que estamos a ter uma boa experiência, porque ela é muito versátil faz qualquer coisa mesmo que não seja da área que esteve a estudar.”

“Existe uma diferença obviamente na qualificação, trazem mais-valia e trazem obviamente uma coisa que é importante que é a renovação dos conhecimentos que a empresa tem”.

“Sinto que nós lá também tentamos que eles sejam autónomos rapidamente, mas eu sinto que realmente eles já chegam com alguma autonomia, mas com muita lacuna na parte prática, ou seja, chegam muito teóricos.” (FC Empregadores)

Da avaliação das **dificuldades** que enfrentam os contratados, 26 participantes referiram, sobretudo, aspetos relacionados com: i) a capacidade de mobilizarem de forma prática os conhecimentos técnico-científicos e adotarem comportamento adequados, em parte muitas vezes explicável pela pouca experiência profissional decorrente; ii) dominarem o inglês face à vertente de internacionalização crescente das empresas; iii) a menor disponibilidade de eles aceitarem as condições de trabalho que possam ser exigidas pelos empregadores; iv) o risco de os diplomados poderem vir a sair da empresa após o investimento feito; v) a imaturidade dos diplomados, em grande medida justificada pela própria idade.

Assim, considerando os argumentos sobre as dificuldades de mobilizarem os conhecimentos técnicos e comportamentos adequados, os empregadores reconhecem a importância de algumas iniciativas ou experiências prévias detidas, como, por exemplo, Erasmus e visitas a fábricas.

“Eu acho que lhes falta muita experiência e tentam dar sempre o melhor deles e área é o contato com a pessoa que está com a necessidade de ter atenção, a área da Ed. Social é a animação, é o desabafo é ver também um bocadinho como se gere uma instituição. (...) Aquilo que nós conseguimos muitas vezes é ver os alunos que frequentam o ERASMUS, esses sim já vêm com a experiência para falar. (...) Outra coisa que também me referiram é que as pessoas nem sempre têm a aplicação prática dos conceitos, ou seja, as pessoas vão com os seus conceitos teóricos mas depois nunca tiveram oportunidade de os por em prática”.

“(...) mas a experiência também não tem sido muito edificante a esse nível e mais uma vez fica do lado do empregador pegar nesta massa relativamente amorfa e fazer alguma coisa com ela (...) tem parceiros, estabelece parcerias com faculdades que se vai sabendo por experiência própria que realmente há ali talento e realmente importa tentar, mas mais uma vez, resvala-se para ser o lado do empregador a munir-se de capacidade discriminativa.”

“Há um desfasamento muito grande entre realidade e formação. Eu penso que faz falta experiência.... Faz falta até que os alunos visitem fábricas, isto não pode acontecer para nós empregadores.”

“Cada vez mais nós temos que ir para fora, cada vez mais nós temos que meter as pessoas todas lá fora. Por isso é tentar em capacitar os alunos de alguma forma que a mobilidade é importantíssima, coisa que nós no nosso tempo não tínhamos.” (FG Empregadores)

A referência ao inglês assume um estatuto de quase pré-requisito indispensável nos dias de hoje de crescente internacionalização da economia. Todavia, ainda assim, é a componente comportamental que mais desafios suscita às entidades empregadoras.

“Um dos problemas é que as pessoas que saem, para já têm de falar fluentemente o Inglês porque os nossos clientes são misturados, até mesmo para

tratar lá fora das viagens é fundamental o Inglês. Eles, das pessoas que vieram à entrevista, apenas 30% falavam o inglês.”

“(…) portanto, eu diria que o maior desafio do nosso ponto de vista e deixando a componente da língua estrangeira de parte, como sendo uma componente à parte, eu diria que do nosso ponto de vista o trabalho a fazer não é tanto na parte técnica, hard, nas disciplinas core das várias formações mas francamente na parte mais comportamental.” (FC Empregadores)

O risco de virem a perder os diplomados em quem investiram está, também, presente nas preocupações dos empregadores.

“(…) como eu tive casos, levei muitos designers à Alemanha, aos Estados Unidos, à Bélgica, aos congressos, a conferências sobre o que é que se fazia de novo nos designers na parte tecnológica e na parte criativa, na parte de comunicação, tudo isso, aprenderam muito e depois dão uma bofetada na empresa e saem dali para irem ganhar o dobro para outra empresa, nos jornais faz-se muito isso, nós como empregadores temos de olhar um bocado para eles como empregados também, não nos podemos colar muito a eles.” (FC Empregadores)

Quanto à menor disponibilidade para aceitarem as condições de trabalho e as deslocações no âmbito do trabalho, alguns dos participantes referiram alguns argumentos nesse sentido.

“Estão muito mais preocupados em saber quanto vão ganhar, o horário que vão fazer, disponibilidade para viajar ‘- Nem pensar! Eu quero é estar aqui no Porto ou em Lisboa, ou no Brasil (onde eu estiver), das 9h às 6h e não me peçam nem mais 5 minutos porque eu não vou fazer’. Isto a mim choca-me porque na nossa área, a área de consultoria é uma área onde nós não temos, andamos sempre de malas às costas, nós não temos um poiso permanente, andamos sempre de um lado para o outro. E noto uma grande falta de compromisso.”

“Agora, o que acontece muitas vezes é apanharmos pessoas, apanharmos ou verificarmos que eles chegam nine-to-five mas passaram metade do dia ou querem passar metade do dia no facebook ou qualquer coisa assim; não pla-

nearem o trabalho; não cumprirem com os planeamentos que são feitos; não se comprometerem com objetivos, com prazos. Se eles se comprometerem com objetivos, com prazos e trabalharem nine-to-five, perfeito, não há problema nenhum.” (FC Empregadores)

Em articulação com esta questão surge, mais uma vez, a temática da (i) maturidade associada a atual geração. Já tínhamos visto que os próprios diplomados participantes se tinham posicionado sobre esse mesmo tema, assumindo uma posição maioritariamente convergente no sentido de se verificar uma menor preparação ou imaturidade dos atuais licenciados ou mestres que saem para o mercado de trabalho. Tal posição parece ser corroborada pelos próprios empregadores que veem os jovens com mais dificuldades de adaptação ao mercado de trabalho fruto da sua imaturidade, jovialidade e valorização do título académico. Aí, ao contrário do que seria expectável, não veem mais-valias, a não ser na questão da criatividade e conhecimentos científicos detidos, porém, ao nível comportamental tão valorizado atualmente, esta dimensão de imaturidade acaba por se transformar num fator de vulnerabilidade associado a atual geração. O fator idade e género e o constante estatuto de “estudante” ou efeito de prestígio do título constituem alguns dos principais argumentos avançados pelos empregadores.

“Falta aos jovens espírito crítico sobre a informação. Há uma ingenuidade que até se pode confundir com um espírito negligente.”

“Acho eu enfim... Um desequilíbrio a favor das mulheres, ou seja, as mulheres chegam mais maduras e direcionadas que os homens. Os homens são uns autênticos imberbes!”

“Eu não posso ter uma pessoa que acaba um curso e acha que efetivamente por ser ‘Sr. Engenheiro’ que tem de ficar sentado numa secretária ou num gabinete.”

“Notamos uma certa diferença qualitativa entre os que vem com e sem mestrado. Mas tanto nuns como noutros vemos essa imaturidade que tem sido aqui falada.”

“Portanto, continuam a ser estudantes, não quero dizer mal dos estudantes, mas com imaturidade própria de quem é estudante e portanto são lançados,

normalmente no meu escritório, no mundo da advocacia pessoas que não têm a maturidade para o ser.”

“Eu sou sincero eu preocupa-me claramente a idade, porque e eu sou-vos sincero. Eu tive de contratar um miúdo, literalmente de 21 anos, tive de lhe aplicar testes de personalidade, porque fiquei com muitas dúvidas...” (FG Empregadores)

Ainda assim, não há uma linearidade discursiva, até porque, como vimos, a maioria dos empregadores preferem continuar a “moldar” os jovens diplomados, fazendo do estágio uma peça fulcral no processo de recrutamento.

3.4.2. Licenciatura ou mestrado? A questão do prolongamento dos estudos

A diferenciação de graus dos ciclos de estudo ao abrigo do Processo de Bolonha constituiu, desde a sua implementação, um dos focos que maior controvérsia suscitou entre os diversos intervenientes na discussão, desde os responsáveis pela implementação deste compromisso político, que se traduziu numa profunda reforma do ensino superior, até aos diretamente implicados no processo, nomeadamente professores, discentes, pessoal técnico e administrativo, entre outros. Certamente que, nesta discussão, os empregadores também não poderiam deixar de estar presentes, sobretudo não só pelo seu posicionamento quanto à eliminação do estágio curricular na maioria dos cursos de 1.º ciclo, como vimos atrás, como também por via das ordens ou associações respetivas, pelo papel que têm na acreditação dos cursos ministrados pelo IES.

Mais recentemente, com a introdução da lei que regulamenta o Ensino Superior (RJIES), os órgãos de governo das IES passaram a contemplar, por exemplo, nos seus conselhos gerais, personalidades exteriores à comunidade académica, podendo ser personalidades com relevo nos domínios empresarial, cultural, artístico, político, entre outros.

Neste sentido, é importante conhecer as posições dos empregadores quanto à **política de investimento em formação pós-graduada em Portugal**. Há cons-

ciência de que hoje os tempos são “atípicos” e os ajustamentos entre a oferta e a procura de qualificações são mais difíceis de se fazer.

“Obviamente que vivemos anos atípicos onde, enfim, a balança entre a oferta e a procura está um bocadinho desregulada face àquilo que era a norma e, portanto, há muito mais oferta de finalistas quer ao nível de licenciatura, quer ao nível do mestrado e isso facilita um bocadinho o nosso trabalho, mas de qualquer forma temos também verificado que o facto da introdução do sistema de Bolonha e portanto a continuidade dos estudos para o segundo ciclo vem-nos trazer mestres com competências ao nível das soft skills, quando estamos a falar ao nível do comportamental, que nos dá bastante trabalho a formatar, por assim dizer. Portanto, aquilo que sentimos face há alguns anos atrás é que, de facto, precisamos aqui de ajuda e acreditamos que a academia nos pode ajudar nessa matéria ao nível da maturação destes potenciais profissionais quando chega a altura de integrarem o mercado de trabalho...”(FG Empregadores)

Como vimos, a questão de Bolonha coloca-se ao nível da relevância dos estágios curriculares inseridos no plano de cursos. Mas, coloca-se, igualmente, quer no encurtamento da formação do 1.º ciclo de estudos, quer, ainda, no prolongamento dos estudos para 2.º e 3.º ciclos de estudos. Em termos de argumentação, os empregadores associam maior maturidade aos diplomados de pré-Bolonha e, sobretudo, maior importância da formação do 1.º ciclo.

“E portanto um licenciado pré-Bolonha chega mais velho, que diabo. Isso é uma vantagem!”

“Eu tenho-me apercebido que demora mais tempo a formar os jovens na nossa empresa, comparativamente há uns anos atrás. E isto está relacionado com Bolonha, o encurtamento dos cursos, com o término do estágio curricular.”

“(...) por isso é que eu estava a dizer que eu troco estes miúdos todos de Bolonha pelos nossos cursos [pré-Bolonha].”

“Não estão direccionados para o exercício da profissão de advogado e por isso vão fazer aquilo como uma etapa na sua formação, normalmente ao mesmo tempo que estão a fazer o mestrado (que é um erro terrível, que se passa, que

eu acho que é fruto deste processo de Bolonha). Eu para mim a formação tinha de ser: fazia-se o curso, trabalhava-se e depois fazia-se o mestrado, mas isto inverteu tudo.” (FG Empregadores)

Neste contexto, surge como **posição mais consensual**, por parte das entidades empregadoras, uma **menor valorização do grau de mestre** detido aquando da contratação. Com efeito, na base destas posições encontramos argumentos que se estruturam a partir de inflação do diploma e valorização de uma formação mais especializada, que lhes permita depois “moldarem” os futuros diplomados em contexto de trabalho.

“Isto dos mestres aos 22 anos também nos tem trazido problemas: egos insuflados e por aí adiante, a dificuldade de lidar com a rejeição e por aí adiante. Aliás, eu tenho por aqui visto pessoas licenciados a pedir dois mil euros porque se sentem extremamente auto-suficientes e com competências validadas na universidade e portanto sentem-se no pleno direito de... de pronto, de se apresentarem dessa forma.”

“Entre o mestrado e um licenciado em que o licenciado apresenta muito mais competências interpessoais e uma boa capacidade comunicacional, que percebe o que é a consultoria face a uma pessoa de mestrado, que tenha tirado 18, entra o licenciado.”

“Agora nós queremos é especialização. Nós mudámos o paradigma há 3 anos. Até há 3 anos nós queríamos estudantes com uma percepção muito generalista, agora nós queremos é especialidade porque as próprias empresas estão-se a especializar no seu core, não estão a ir a vários negócios.” (FG Empregadores)

Ainda assim, têm a percepção de que as dinâmicas atuais dos mercados de trabalho têm vindo a provocar alguns efeitos de “desqualificação” das formações detidas. O balanço que fazem da empregabilidade desses candidatos pode ser nuns casos positivo, noutros de alguma surpresa e até de incompreensão face ao investimento feito pelo estudante.

“Têm aparecido muitas, por vezes, pessoas diplomadas e até mestradas para as diversas áreas, por vezes para secretariado. Deparamo-nos com pessoas

com mestrados onde às vezes as funções pretendidas são só apenas do décimo segundo ano, por exemplo. Vimos que a nível de empregabilidade isto está muito difícil nesse sentido, a nossa experiência é que as pessoas estão cada vez mais bem formadas e eu acho que a nível de empregabilidade temos feito um balanço positivo das nossas aquisições.”

*“(…) eu já vi empresas onde eu fui consultor e fiquei completamente abismado como é que tratavam os designers naquela empresa, eu vi uma rapariga até secretária era, fazia de secretária, fazia os panfletos da empresa e era formada no [***].”*

“(…)mas faz-me muita confusão que se possa sair hoje da universidade com um grau de mestre e não se saiba falar nem escrever português, que é a língua, por isso acho que é uma coisa que devia fazer parte de qualquer curso, Português 1, Português 2, Português 3, Português 4, por ali fora.” (FG Empregadores)

Também ao nível da narrativa sobre a empregabilidade, os empregadores confirmam o discurso dominante de que esta já não depende apenas do grau que se obtém, mas do que o seu detentor for capaz de fazer com esse mesmo grau. Ou seja, depende cada vez mais das competências individuais dos portadores dos graus académicos, das suas provas em contexto de elevada competitividade.

“Se nós, portanto, dermos mais valor à competência é indiferente que após Bolonha se faça o mestrado ou outro qualquer curso de especialização. Qualquer curso de especialização será, seja qual for a organização que ele possui, será acrescentar conhecimento e competência às pessoas, e se o próprio, o beneficiário dessa transmissão de conhecimento tiver a noção de que o mais importante é adquirir competência. Se ele estiver ali interessado mais na aquisição da habilitação vai ser irrelevante, digamos o diploma que ele exiba, porque de facto depois no mercado de trabalho não tem grandes hipóteses de competir.” (FG Empregadores)

Sem pretendermos aprofundar esta temática, que é em si complexa e merece ser desenvolvida numa investigação específica futura, a análise das diversas posições assumidas pelas entidades empregadoras ilustra três principais ideias-chave, designadamente: 1) há um desfasamento em relação ao reconhecimento ou valo-

rização por parte dos empregadores do investimento feito pelos diplomados na formação pós-graduada; 2) a existir esse investimento, os empregadores tendem a valorizar quando o mesmo é feito pela iniciativa dos próprios diplomados, o que remete para uma tendência crescente de externalização/ individualização do investimento formativo; 3) reforça-se a ideia de que academia proporciona as bases científicas adequadas, sendo necessário trabalhar na parte da componente comportamental que é assumida como o território a “desbravar” pelos empregadores. Aqui, nesta última ideia-chave, tanto os estágios, como vimos, como as experiências diversas dos diplomados adquiridas ao longo do percurso académico são fortemente valorizadas na transição para o mercado de trabalho. Iremos aprofundar, de seguida, a componente dos conhecimentos específicos e, sobretudo, das competências transversais na preparação para o trabalho na perspetiva dos empregadores.

3.4.3. Preparados para trabalhar? Avaliação de competências

A aprendizagem constitui um dos processos mais decisivos para a concretização de uma sociedade de conhecimento. Isto significa que se está perante uma mudança do papel convencional atribuído à educação em sentido amplo, incluindo-se vários desafios que passam, por exemplo: *i)* “aprender a aprender”, alterando-se os métodos de aprendizagem; *ii)* desenvolver a aprendizagem ao longo da vida para todos e para além da universidade; *iii)* potenciar o acesso a atualizações e reciclagens de conhecimentos face às mudanças no mercado de trabalho; *iv)* melhorar e adequar o aconselhamento e orientação vocacional em função dos percursos formativos e profissionais; *v)* melhorar a articulação dos sistemas de aprendizagem com a comunidade envolvente (Marques, 2010b).

3.4.3.1. O incontornável conhecimento específico

Sobre o conhecimento específico em relação às respetivas áreas científicas, tal como tínhamos verificado com os diplomados, também os empregadores revelam semelhanças quanto à sua centralidade na atualidade. De resto, esta posição tem sido claramente exposta nas suas práticas de recrutamento de diplomados e nas suas experiências de contratação, como vimos.

“Sobre as competências específicas não tenho nada a dizer, ou seja, acho que da experiência que tive, acho que realmente todas as pessoas que apareceram na empresa vão muitíssimo bem preparadas e dominam as ferramentas.”

“Há uma coisa que eu acho que é importante de facto é os conhecimentos específicos da profissão, os conhecimentos que são da escola, e dominarem muito bem aquilo que é a teoria porque é uma forma de sentiram seguras, pelo menos naquele modelo, naquela forma nos primeiros anos de trabalho. Claro que eu por mim acho que isto é fundamental.”

“Ela trazia os conceitos-chave, quer de comunicação quer de marketing totalmente arrumados, tinha uma noção de como os aplicar no meio empresarial verdadeiramente fantástica.” (FG Empregadores)

Todavia, há ainda um aspeto referido por alguns empregadores que nos merece atenção já que se relaciona com o desconhecimento de alguns conteúdos de certas licenciaturas e suas potencialidades em termos de áreas de profissionalização e da inexistência de “bolsas de emprego” para todas as áreas.

“(…) parece-me que no nosso caso que, uma vez que a licenciatura é jovem e ainda não está divulgada suficientemente, o cidadão desconhece qual é a competência específica do solicitador (e se calhar até é uma competência genérica), é importante divulgar mais a área de atuação... divulgar a minha especialidade de agente de execução ou da área fiscal, seja qual for a área, é mais fácil divulgar a área do que a função específica da área de solicitador, que para o cidadão que o contrata, uma vez que é profissional liberal não é muito fácil o cidadão conseguir distinguir.”

“Há falta de mão-de-obra qualificada em conservação e restauro. Há imensa gente no desemprego, mas eu não sei delas. Eu inclusivamente telefono aos centros de emprego à procura deles, o que é ridículo. Não estão nos centros de emprego. Os centros de emprego deveriam ter uma bolsa de emprego para todas as áreas, a funcionar como as verdadeiras bolsas de emprego, porque não existem verdadeiras bolsas de emprego neste país”. (FG Empregadores)

Tal como tínhamos referido em relação aos diplomados, também fica patente por parte dos empregadores que o domínio de conhecimentos ou competências

técnico-científicas, o domínio das tais “ferramentas” não é suficiente. É necessário que esta formação seja complementada com a capacidade de transmissão/comunicação de conhecimentos teóricos/ técnicos, com a capacidade de trabalhar em equipas multidisciplinares. Ou seja, entramos na área das “competências transversais”.

“Outra situação é a falta de preparação para assumir conhecimentos, se eu sou pré-diplomado numa determinada área que me é mais ou menos técnica, isto é desta forma por este e por este motivo, não são capazes de assumir, ok! - ‘Mas porque é que faz assim?’ Vai ter de saber explicar, mas não conseguem explicar. Mas temos outro exemplo, se tiverem que dar uma formação em contexto de trabalho, dizem: ‘Ai tenho vergonha de falar em público!’”

“De uma forma algo sui generis, se calhar, que é nós trabalhamos em equipa, equipa multidisciplinar, isto é, e por vezes esta é a grande dificuldades dos nossos estagiários, e mesmo dos diplomados em integrar, como é que se integra uma equipa com tantas profissões tão diferentes...”

“As competências técnicas são importantes, têm é de ser complementadas com as competências transversais.” (FG Empregadores)

3.4.3.2. Sinalização e representações de competências transversais

De acordo com as experiências dos participantes que fizeram parte dos *focus group*, no recrutamento são sinalizadas as principais competências transversais mais valorizadas e mais mobilizadas nos quotidianos de trabalhos.

“Não é fácil dizer quais são as características, não é?, Quais são as características? É um conjunto delas, acho que é um todo, que tem que ser harmonioso, quanto mais harmonioso melhor é o profissional.”

“As competências que privilegiamos são a curiosidade, a inquietação, o domínio de idiomas, gostar do mundo empresarial, de trabalhar, da partilha, do trabalho em equipa. Há poucos com estas características todas, mas encontram-se alguns dentro daqueles que já tiveram estágio curricular ou profissional, naqueles que nunca tiveram é mais difícil encontrar estas características.” (FG Empregadores)

A maioria delas já foi identificada, mas poder-se-á agora apresentar uma sistematização pelos principais argumentos avançados. Estes tendem a privilegiar uma visão de “conjunto” de várias características que tendencialmente se organizam de forma “harmoniosa”, sendo visível a importância do termo “competências”. Associado a este termo, surgem as expressões que nos remetem para o peso relativo de competências transversais sinalizadas pelos empregadores (Cf. Gráfico 10).

Gráfico 10 - Peso relativo das competências transversais sinalizadas pelos empregadores



Fonte: Focus Group de Empregadores no estudo “Preparados para Trabalhar?” (77540213 - POAT/FSE)

Um primeiro conjunto de competências transversais relaciona-se com a **dimensão comportamental** que o atual profissional deverá assumir em contexto de trabalho. Nesse sentido, as características mais realçadas foram as seguintes: “adaptação”, “flexibilidade”, “pro-atividade”, “autoconfiança”, “autonomia”, “curiosidade”, “espírito de iniciativa”, “imaginação”, “capacidade de decisão”, “trabalho em grupo”, “preparados para fazer tudo”, “motivação”.

*“As matrizes que a [***] analisa e estão alinhadas com Recursos Humanos, começa por ser a capacidade de adaptação e flexibilidade.”*

“(...) aspetos fundamentais, o espírito de iniciativa, a capacidade de decisão, pessoas que conseguem decidir na altura, quando se lhe é colocado determinado problema conseguirem decidir, todas estas competências, características.”

*“Na [***] privilegiamos as soft skills, são muito importantes, bem como o trabalho em equipa. Têm um peso crescente. A capacidade de defender as suas posições...”*

“...capacidade de adaptação e de estarem preparados para fazer tudo. ... Por acaso, uma das áreas que nós valorizamos muito é a comunicação. Ter a capacidade de comunicar expressões, ideias.” (FG Empregadores)

De uma forma um pouco mais subtil, mas aprofundando a dimensão de **apropriação de qualidades e disposições** dos diplomados no sentido de as incorporar ao serviço de uma **cultura organizacional**, temos um segundo conjunto de características. Estas são ilustradas pelas expressões de “cultura”, “valores soft”, “compromisso”, “ética profissional”, “lealdade”, “vestir a camisola”, “empenho”, entre outros, no sentido de reforçar ainda mais aquele argumento da adaptabilidade dos trabalhadores às exigências dos mercados competitivos da atualidade.

“(...) mas o que é mais fascinante são os valores soft, se a pessoa é interessante e tem uma cultura, se tem curiosidade, se tem valores humanos e de cultura, interessante, grande, para nós isso é muito importante, eu queria ter pessoas com quem gostaria de almoçar, falar, acho que isso também é muito importante.”

“Depois tenho estado aqui a anotar algumas coisas, a ética profissional (...) acho que no fundo, logo no 1.º ano de formação acho que é uma coisa que é fundamental saber que há uma série de coisas, uma série de aspetos que têm de ser respeitados, que têm de ser... eu acho que a ética profissional é fundamental, porque os conhecimentos teóricos a escola transmite-os.” (FG Empregadores)

“Acho que são transversais a todas as profissões, ter empatia com as pessoas, é de facto algum empenho e alguma humildade em saber que é necessário aprender com quem está já no terreno, mas também ter alguma personalidade forte.”

“Exatamente, eu acho que é assim se eu de facto valorizo muito o compromisso que as pessoas têm, acho que o compromisso se consegue baseado aqui numa questão que é muito cara para mim que é: a lealdade.” (FG Empregadores)

Claramente assumido são os argumentos que justificam as características da **componente mais empresarial ou comercial** que importa, igualmente, ser explicitada na formação de competências transversais junto dos diplomados. A este nível, vejam-se as expressões: “orientação para o cliente”, “orientação para a qualidade”, “eficiência”, “trazer soluções”. Este constitui um terceiro conjunto de características que se apresenta muito importante na preparação para o trabalho, ao contrário do que acontece nos discursos dos diplomados participantes neste estudo.

“Eu acho que está relacionado com aquilo que já foi dito, é uma nova experiência, uma cultura diferente e só por isso eles trazem aprendizagem, mas para mim está relacionado também com a competência para a orientação por objetivos.”

“(...) no entanto penso que até mesmo a nível de instituição de formação é muito interessante introduzir a variável eficiência. (...) tenho de acrescentar a postura comercial.”

“Acho que esta ótica comercial é fundamental. Perceber o impacto do que estou a fazer e que valor acrescentado está a dar ao meu cliente. Pensar sempre qual o benefício que dou ao meu cliente. Se não traz benefício nenhum, não vou fazer.”

“Depois termos formação e desenvolvimento pessoal, autoconfiança e autonomia, orientação para o cliente, orientação para a qualidade, orientação para os resultados, negociação e persuasão, trabalho em equipa, relacionamento interpessoal, obviamente.” (FG Empregadores)

Por fim, será possível sinalizar ainda uma outra dimensão que tem vindo a ganhar relevância junto dos empregadores que diz respeito ao **intraempreendedorismo**. Esta é uma das tendências que tem vindo a estar associada já não só ao empreendedorismo em si como criação de autoemprego ou de uma empresa, mas como a ideia de um “novo trabalhador”. Para além de ser um bom profissional, importa

também que este seja capaz de, no interior de uma empresa, apresentar soluções ou novas ideias de negócio a desenvolver. Enquanto prática organizacional de criar novos produtos, serviços e oportunidades através de gestão proactiva e participativa dos trabalhadores, o incentivo deste tipo de atitude tem vindo a fazer parte integrante também da estratégia empresarial (Russel, 1999).

“Porque há outras coisas para além da nota, há outras coisas para além disso. Lá está, acho que temos vindo a dizer, são essas características de darem algo mais, de terem uma mente aberta, de conhecerem o mundo do ponto de vista, não é o mundo geográfico, não é?, do mundo questão cultural, a questão da, repito, da sensatez, a questão de ser de outras características pessoais são importantes (...) serem cumpridores, serem responsáveis, conseguirem ir mais além, dar sugestões, propor soluções e propor ideias de negócio.” (FG Empregadores)

Como nota, ainda que singular, importa realçar aqui uma passagem de um empregador que apresenta a importância do lado lúdico e privado como dimensão importante da vida da geração atual por comparação à anterior.

“Eu acho que eles aí têm uma competência espetacular em termos sociais, que eles têm uma preocupação pelo lado B tão grande ou maior do que pelo lado A... sendo o lado B a sua vida pessoal. Que é uma coisa que nós não tivemos nunca, não é? Se calhar agora começamos a ter... que é a preocupação para eles irem ali para o Cabedelo fazer surf ou irem fazer uma caminhada ou irem ao ginásio... ou irem estar com os amigos ou... ou... aquilo que é o lado social deles é muito, muito, muito forte e é algo que é intrinsecamente natural...” (FG Empregadores)

3.4.3.3. Avaliação e prospeção de competências transversais

Na avaliação das competências transversais, o exercício dominante por parte dos empregadores centra-se, por um lado, na insuficiência ao nível de algumas competências transversais; e, por outro, na melhor preparação dos diplomados para o mundo do trabalho.

Sobre as **insuficiências**, essas são apontadas ao nível de “comunicação”, “trabalho em grupo”, necessidade de maior “experiência de vida” e “compromisso” com a empresa.

“(...) o designer tem de conseguir comunicar com os outros elementos da equipa, o account tem de conseguir comunicar, todo o conhecimento deles de alguma forma tem de se tocar, não podem ser tão fechados aqui, as tecnologias digitais e tudo isso desenvolve mais, tem de haver ali, tem de se ligar várias pessoas e elas todas têm de saber comunicar aquilo.”

“Por exemplo têm que ter uma boa comunicação e têm que ter formações complementares, estágios curriculares e profissionais, com por exemplo, porque não, saltando em várias empresas. Hoje tu não podes dizer que se ele esteve a trabalhar 5 anos em 5 empresas, significa que não é uma pessoa muito estável. Não há, não podes dizer isso. Tens que dizer que graças a Deus que estive em 5 empresas! É uma pessoa que vai á procura e que luta.”

“... os alunos têm que procurar mais conhecimento, mesmo que seja através de um meio mais informal, o que implica um confronto de cultura.”

“Num determinado curso os dois tiram 14 e porquê um se destaca?... é melhor porque tem competências adquiridas próprias intrínsecas de vivências de vida, consegue exteriorizar melhor aquilo que aprendeu. E as vezes, a experiência de vida também é muito importante para a empresa.”

“(...) eu acho que lhes falta competências comportamentais. Passando pela ética, pela deontologia para o saber estar, para o trabalho em equipa ao ... ‘vestir a camisola’.” (FG Empregadores)

Na maioria das situações, as posições convergem para a necessidade de se trabalhar ainda mais a componente comportamental dos diplomados de modo a prepará-los para a transição entre o “mundo académico” e o “mundo empresarial”. Esta dimensão, mais uma vez, remete-nos para o argumento da imaturidade, já aqui por nós avançando, visível na própria impreparação para a entrevista para um emprego.

“Mas relevam alguma imaturidade, “dão um tiro no próprio pé”, porque têm as competências, mas não as sabem expor, não as sabem demonstrar e isso prejudica-os. Têm pouca capacidade de comunicação.”

“Eu vejo-os tão mal preparados para o mercado de trabalho na medida em que as competências transversais e da agressividade, da colocação do próprio produto que são eles próprios.” (FG Empregadores)

Todavia, em contrapartida, é referida como uma mais-valia da atual geração um conjunto de competências que domina, tais como “capacidade de pesquisa”, domínio de uma “terceira língua estrangeira”, para além do inglês e da informática.

“Eu acho claramente que há uma que eles têm, que é fantástica, que é a capacidade de pesquisa, rápida; o conseguirem acompanhar.”

“A procura de informação para mim hoje é crítica, ou seja, termos pessoas capazes de procurar a informação que muitas vezes não está ao nosso dispor, nem na empresa nem muitas vezes nas outras empresas também do ramo.

“E que eu diria que hoje, não sendo específicas, sendo transversais, são quase específicas, a começar pelas línguas. Hoje toda a gente fala inglês, fala inglês por causa da informática, porque a informática é toda em inglês e os miúdos, os facebooks, aos não sei quê, a base é inglesa portanto, enfim. ... Mas depois há outra coisa que é, do ponto de vista da empregabilidade, uma competência, essa acho que sim, que é transversal é a questão da terceira língua. Ou seja, eu se tiver alguém que fale alemão e que escreva alemão, contrato hoje!”

“Naturalmente, dada a juventude cada vez dos licenciados penso que a maior apetência para a informática é a área que nós percebemos que estão melhor preparados.” (FG Empregadores)

Sobre a **projeção para o futuro**, as entidades empregadoras apresentam **quatro cenários sobre as necessidades de competências transversais**.

Um primeiro cenário estrutura-se na recorrente **oposição que existe entre as “culturas” académicas e empresariais**. Apesar de em termos retóricos ser um lugar-comum assumir a necessidade de aproximação destes dois mundos²¹, simultaneamente, fica patente a complexidade desta relação e, sobretudo, a gestão que ambas as partes têm que fazer para manter esta relação.

²¹ Mesmo assim, desde os anos 80 do séc. XX, esta relação entre ensino superior e mundo empresarial parecia improvável, tal como vaticinavam Tanguy et al. (1996).

“Enquanto se está na academia a pessoa tem uma cultura acadêmica, de aluno, quando vai para o, quando arranja uma profissão, quando tira um, quando acaba o curso e vai trabalhar, acho que essa cultura muda radicalmente, no caso do vestuário, porque uma pessoa entra numa empresa, entra numa cultura diferente da acadêmica.”

“De facto o mercado está a consumir rapidamente, cada qual terá que se defender, mas penso que também os jovens licenciados têm que chegar ao mercado de trabalho reunindo o máximo de competências seja elas, sejam elas de académicas ou também de todas as outras competências e terá de as perceber. Terá de perceber quais são as competências que o mercado necessita e ele tem que estar preparado para isso, só assim é que ele entra rapidamente no mercado, se não será um desempregado com o curso, digamos, qualificado.”

“É certo que nas entrevistas de emprego as pessoas não sabem comportar-se. As empresas dizem que não têm tempo para ensinar, mas têm de arranjar. Nós precisamos de pessoas que agarrem os trabalhos, que “vistam a camisola”, tem de encontrar-se uma conexão entre o que gostam de fazer e o que temos para oferecer. O domínio de línguas é muito importante, italiano, alemão, espanhol, não é só inglês, porque vivemos num mercado global, é preciso ter uma visão abrangente do mundo.” (FG Empregadores)

Um segundo cenário reatualiza o tema de **vocação**, ou seja, da importância de os jovens escolherem as suas profissões por “gosto”, de investirem nela continuamente de forma a se distinguirem e serem cada vez melhores. Este argumento desenvolve-se para além da questão conjuntural ou de crise, bem como da oferta que as IES possam ter e, nesse sentido, influenciarem a escolha de um curso.

“Se tenho vocação para determinada área e me formo nessa área, tenho de ser o melhor possível nessa área, independentemente de ser melhor que o outro, não é isso que está em causa, tem de ser o melhor possível das minhas capacidades e depois realmente atirar-me para a frente, é nessas coisas que acredito, independentemente da conjuntura.”

“As pessoas têm de ter interesse e saber se é aquilo que querem seguir, ou não, e investir nas diferentes áreas com formações de curta duração.”

“Acho que devia haver o gosto por continuar e cada vez querer saber mais, porque se isso acontecer com certeza que irão “atrás” dele para lhe oferecer emprego.” (FG Empregadores)

Um terceiro cenário reforça o argumento da **atitude comportamental** que passa por os diplomados serem cada vez mais competitivos. Dominarem as competências transversais e de aprendizagem ao longo da vida, bem como estarem orientados para a empresa/ cliente.

“É o facto de eles se adaptarem à mudança da realidade e de terem a consciência de que o “saber não ocupa lugar” e assim terem mais ferramentas para poderem enfrentar as várias diversidades que existem hoje em dia. Portanto eu gostava de destacar estes fatores, a aprendizagem é constante e o desenvolvimento pessoal é importantíssimo, flexibilidade ao máximo, hoje é inquestionável, a aventura e o desafio, as pessoas não podem ter medo.”

“As questões da liderança, dos modelos de avaliação organizacional, quer em grupo, quer individual, são aspetos que há lacunas nas nossas instituições, nomeadamente no 3.º sector não eram preocupações que existiam até à data, a questão fundamental da engenharia de processos, etc., acho que são competências transversais, deveriam estar hoje muito presentes nas organizações.”

“A capacidade de adaptação tem de ser tão rápida, tão rápida, tão rápida que se não houver capacidade de trabalho em equipa é difícil e portanto esta é uma daquelas que eu acho que é muito importante.”

“Eu acrescentava duas que para mim são fulcrais ou fundamentais: a flexibilidade, não é mais do que a capacidade de adaptação, mas claramente a forte orientação para resultados e objetivos e não para tarefas.”

“Saber ouvir e estar preocupado em o que é que realmente o cliente precisa, qual é o problema que ele quer... o que é que ele quer resolver... qual é o problema que ele quer ver resolvido.” (FG Empregadores)

Por fim, o quarto cenário baseia-se na ideia do **intraempreendedorismo e empreendedorismo qualificado**. Mais uma vez fica patente o reforço da atitude

comportamental direcionada para os objetivos estratégicos da empresa e para o que tem “valor” no mercado.

“Esta capacidade de entrega, lá está, de autodisciplina, de gestão do tempo, de empreendedorismo, tudo isto que nós estamos aqui a falar... de características, de liderar projetos que não precisam de ter necessariamente de um professor ou de um coordenador a dizer façam isto, eu acho que em Portugal não está...”

“Os jovens de hoje têm medo de arriscar... não têm capacidade de empreendedorismo. Estas competências têm que ser trabalhadas em conjunto, na Instituição formadora, na família e na sociedade.”

“Olhe, a pro-atividade, ser proativo, aprender com os erros (...) vão errar, ser proativo, aprender com os erros, terem a capacidade de estudar, de se interessarem pelo assunto, de propor, não ver coisas como um problemas mas sim como oportunidades, encontrar e propor soluções.”

“Para mim o empreendedorismo. Não o empreendedorismo na sua forma tradicional, de o ver na criação da empresa mas .. atitude empreendedora. O procurarem melhorar-se a si próprios... e superarem-se a si próprios... é uma coisa que falta um bocadinho... e acho que é uma característica que para o futuro.” (FG Empregadores)

3.4.4. Iniciativas de promoção da empregabilidade

As questões curriculares, organizacionais e sociais de transição do ensino superior para o mundo do trabalho, suas principais condicionantes ou bloqueios e boas práticas que a tem vindo a caracterizar, são centrais para se fundamentar propostas de melhoria dos processos de inserção e preparação dos diplomados em competências transversais. Esta tem sido a temática central deste estudo. Nesse sentido, interessa avaliar em que medida os empregadores sancionam as IES no sentido da promoção de empregabilidade dos seus (pós)graduados.

A este nível, as posições que se registaram são ambivalentes. Por um lado, uma parte significativa dos empregadores participantes sinalizou algumas mudanças

de práticas na promoção da empregabilidade visíveis, designadamente: *i)* na maior disponibilidade das empresas se “abrirem” ao diálogo e à interação com as IES, em particular na organização e patrocínio de projetos e “concursos de ideias”, orientados para a inovação; *ii)* na efetivação de um trabalho de parceria e envolvimento dos atores-chave e *Stakeholders*; *iii)* na necessidade de se organizar em ordens ou associações, de forma a assegurar a qualidade de formação, sua visibilidade na envolvente externa e na regulação do acesso aos mercados de trabalho.

“Não é geral, mas eu penso que aquelas empresas que estão à procura de inovar e fazer melhor e de certa forma se apoiar e de procurar novos paradigmas, penso que estão abertas a tudo isso (...) mas também precisam do vosso diálogo, da vossa parte, a presença. Aqui o grande problema que eu noto é termos que vir nós, nós é que temos que vir cá, mas se forem vocês acho que as empresas têm uma abertura e uma disponibilidade maior.”

*“(...) as IES têm uma grande função, porque para uma pessoa ter esses desígnios tem de haver afirmação cultural a todos os níveis direcionada para estes desígnios. Mas nessa questão acho que o diálogo e a ida ao terreno das IES...Essa proximidade com as empresas, tem de facto de existir e acho que tem aqui uma tripla vantagem para o [***] e para a empresa, quando se fala de os alunos fazerem os projetos, porque não? Informar as empresas, de que existem alunos nessa área com projetos. Se calhar é muito interessante dizer-se ao aluno que existe uma empresa com aquela determinada necessidade e que depois na prática poderá abrir-lhe a porta para um trabalho ou até para a criação da própria empresa.” (FG Empregadores)*

Sobre as iniciativas em si mais valorizadas ou referidas, importa destacar as que se relacionam com o papel crescente do empreendedorismo no ensino superior, com a realização de projetos/ desafios práticos lançados pelas empresas aos alunos ainda em contexto académico e com o envolvimento dos próprios professores nas iniciativas realizadas.

“Uma das atividades que de facto fazemos é um concurso de ideias e frequentemente quem nos aparece com ideias de negócio e as leva até ao fim, é gente que está no último ano, está com estágios, a estudar, algum trabalham e ainda arranjam tempo para criar uma empresa.”

*“Nós fizemos há duas semanas atrás uma iniciativa muito engraçada e agora há um banco que está a fazer exatamente a mesma coisa, que foi vinte e nove horas seguidas de desenvolvimento de soluções tecnológicas para um desafio que foi lançado na Faculdade de Engenharia do [***] e tinha lá estudantes de todas as áreas de engenharia e design, industrial, eletrônica, por aí afora, e ao fim de vinte e nove horas eles tinham protótipos feitos, aplicações em telemóveis para a questão do e-commerce, que é uma área de futuro.”*

“Eu acho que há uma iniciativa que tivemos com duas... com uma universidade e com uma faculdade que foram fantásticas que foi: tanto a universidade como a faculdade quase que obrigaram os professores a fazer aquilo que iriam exigir ao aluno, que é conhecer a empresa. E depois começou a surgir uma série de iniciativas muito giras do género: aquele período de estágio académico que nós temos onde lançamos um desafio à universidade e a universidade acolhe, distribui pelos alunos, há candidatos, nós selecionamos e ele vem estagiar durante três ou quatro meses para resolver um exercício prático que depois ele desenvolve para o seu mestrado.”

*“Eu lancei uma iniciativa com a Faculdade de [***], em que há uma oportunidade de uma semana (neste caso até foram 3 semanas), cada quinta e sexta-feira, os candidatos concorrem e explicam porque é que querem fazer, conhecer a My Partner e estão um dia de trabalho, 8h, com o consultor ou com o engenheiro de software. Eu acho que isto é muito mais valorizado em termos de alguma isenção de tempo, da perceção das pessoas do que é que faz a empresa e do que é que podem fazer lá dentro, do que estar a dar um estágio curricular de 2/3 meses.” (FG Empregadores)*

Em todo o caso, há que referir uma postura crítica a algumas das práticas realizadas orientadas para a promoção de empregabilidade. A título de exemplo, refiram-se duas por serem expressivas de muitas das iniciativas projetadas, nomeadamente o empreendedorismo e a realização de “feiras de emprego”.

“Estamos numa conjuntura extremamente adversa, e estar a empurrar as pessoas para o auto-emprego quando não há mercado para os absorver, quando não...quando o poder de compra é cada vez mas reduzido, pelas contingências orçamentais que estamos a atravessar a gente não sabe o dia de amanhã nem dos tempos mais próximos neste momento.”

“Outra coisa que eu mudava aqui que é a vossa relação [IES] com as empresas, não fazia jobs opportunities ou feiras de emprego porque eu não acho que nós tenhamos margem suficiente em termos de recrutamento para estarmos um dia inteiro aqui com um stand e a receber N pessoas, mais por isso. E o tecido empresarial português e especialmente o norte também não está preparado para isso, tirando uma PT ou uma Soane. Mas optaria se calhar por convidar o Sr. Doutor a vir agora aqui falar, não dar uma aula, mas uma palestra ou a Sr.^a Doutora ou eu, e isso funciona muito bem porque ao início há uma evangelização, ...ou seja, eu posso chamar as empresas para cá e explicar-vos o que é que nós fazemos. Já fizemos isso no passado, correu lindamente, e eu acho que isso era para continuar...”(FG Empregadores)

Sobre o envolvimento de várias IES e dos agentes na promoção de empregabilidade, há uma maior consciencialização das vantagens que decorrem deste trabalho colaborativo e de parceria. Para além das vantagens de se potenciar a investigação, há também a referência à melhoria dos conteúdos curriculares e pedagógicos decorrentes da partilha de conhecimento e presença de diversos intervenientes no processo de aprendizagem (e.g. presença de executivos em contextos de aulas e dinâmicas de trabalho de grupo).

“Eu acho que efetivamente as instituições de ensino têm de caminhar numa perspetiva de perceber que não estão viradas para dentro, estão viradas para fora. E têm de criar aqui um sistema equilibrado, de pro-atividade com o mercado, que é fundamental.”

“Como alternativa deviam existir conexões entre as instituições do ensino superior e as empresas, estabelecer pontos de contacto, projetos, espaços de ligação destes dois polos- empresas e universidades. É preciso as universidades focarem-se nas empresas, terem tutores, as empresas têm de mostrar disponibilidade para receberem os alunos universitários, para ensinar aos outros o que aprendemos.”

*“Eu pelo menos valorizo muito este tipo de ações, esta proximidade das instituições às empresas, é importante fazê-la ainda com mais frequência e sobretudo de forma prática. Como nós estamos a fazer e daqui tirar frutos. Tivemos uma intervenção com um grupo de investigação que envolvia a Universidade de [***] a Universidade do [***] penso que a Faculdade de*

[***] *que era uma ideia para criar um equipamento de diversão que iria reaproveitar as antigas linhas de comboio, mas como vi um grupo tão complexo e tão disperso, disse logo na 1ª reunião que: certo, damos todo o apoio, podemos tentar colaborar na comercialização, mas não estou a ver forma de isto “andar”. Como de facto, a ideia era excelente, o projeto interessante, mas nunca saiu do papel, porque nós temos grande dificuldade de nos aproximarmos e tirarmos partido disso.”*

“Exatamente porque hoje o mercado de trabalho tem exigências completamente diferentes, penso que também é necessário olhar então para o mercado, perceber efetivamente quais são essas exigências e olhar para os currículos dos cursos e percebermos o que é que nós temos de adaptar, mas claramente nesta adaptação tem de haver uma situação em que os alunos sejam colocados no mundo do trabalho, nas empresas logo desde o início e a própria instituição e os próprios professores terem esse contacto, porque com isso vão enriquecer a aprendizagem.” (FG Empregadores)

Nesta análise de envolvimento e partilha de responsabilidades, observa-se que os participantes também convocam outros agentes nesta equação: desde os reitores ou presidentes de IES e o ministro da Educação, aos parceiros sociais e representantes profissionais de determinadas áreas científicas.

“Tínhamos de pôr nesta discussão os reitores e os ministros da educação. As empresas não conseguem buscar o que precisam nos recém-licenciados, têm de lhes dar formação.”

“Eu creio que os parceiros sociais, nomeadamente, portanto representantes das entidades patronais, seria empregadores, seria, deveriam ser levadas em conta no plano escolar.”

“Eu tenho uma situação que vi, que conheci de perto, que é mais ou menos recente, que é a Ordem dos Técnicos de Contas, eu não tenho nada a ver com essa profissão, acho que é a última ordem que apareceu, se calhar apareceu já outra, não faço ideia, estavam organizados numa associação, finalmente conseguiram transformar-se numa ordem, aparentemente é uma promoção da organização, não faço ideia, mas calculo que sim, mas o que é facto é que fez algum sentido à semelhança que estava a falar dos advogados, que é, tem

havido tantas alterações no quadro legal e da normalização contabilista e dessas coisas todas que haver uma organização que por um lado mantém informados os profissionais e por outro lado permitem informar as escolas como os novos profissionais devem ser formados ou ajustados às novas realidades, acho que faz todo o sentido.”

“Nos anos 40, estamos a falar em artes agora, fundou-se em Portugal, uma coisa que ainda existe, que é a Sociedade Portuguesa de Belas Artes e englobava, era uma sociedade que fazia quase como uma ordem, como uma associação, onde estavam lá os pintores, os escultores, estavam lá os arquitetos e depois apareceram os designers, a Associação de Designers nasce na SPBA, cá em baixo, a gente pagava lá as cotas e aquilo era a meias com a associação dos arquitetos que não tinham ordem e aquilo não tinha ordem, mas e aquilo funcionava bem, acho que aquilo funcionava porque aquilo é como se fosse uma academia de artes e as pessoas saiam dos cursos de artes e reviam-se ali.” (FG Empregadores)

Porém, como argumentávamos, por outro lado, são também muitos os empregadores que referem que persiste uma “cultura” de resistência por parte das instituições envolvidas. Tal acontece por parte das empresas, que veem em muitas das iniciativas de promoção de empregabilidade “perda de tempo”, bem como de algumas IES, que se apresentam ainda pouco recetivas à maior aproximação à vertente empresarial extramuros académicos.

“De forma prática, aberta, cada um tem de reconhecer os seus erros, provavelmente do lado das empresas também há muitos erros, hoje estão aqui 6 pessoas e deviam estar mais, o problema é que há muitas pessoas que não valorizam e que pensam que isto é tempo perdido mas eu acho que é importante e urgente fazerem algo nessa matéria, nós somos confrontados com empresas num mundo global que num curto espaço de tempo conseguem apresentar desenvolvimento e é isso que os coloca lá em cima.”

“Lançou-se um projeto intitulado SAGAZ, com os mestres de vida/coach/mentores e os aprendizes. Tinha 15 CEO [Chief Executive Officer], isto por altura do ensino secundário. Convidaram-se algumas empresas para estarem uma vez por mês com os jovens, para lhes dizerem os melhores locais a visitar, teatro, cinemas, museus, espaços de cultura e simultaneamente de

*lazer, para lhes facultarem estágios, etc. Foi muito fácil fazer este projeto, vinte empresas aderiram. O projeto com a vertente universitária é que foi difícil, mostraram-se pouco recetivos. Contactamos a Universidade de [***] e a Universidade de [***] e fiquei desiludido.”*

*“O IP [***] deveria ter um papel virado para a comunidade, mais até do que a investigação. Haveria temas a desenvolver juntamente com as empresas. Não é uma questão de imagem, mas sim uma questão de fortalecimento e crescimento do IP [***] na Sociedade.... Gostava de ver o [***] ter uma oferta formativa diferente das restantes IES. Apostar na capacidade de formar bons técnicos, com a edificação de parcerias de modo a juntar sinergias para o mútuo desenvolvimento.” (FG Empregadores)*

Este argumento de maior diferenciação na oferta formativa avançado neste último testemunho, permite-nos aprofundar as principais razões que sustentam uma visão crítica sobre a promoção de empregabilidade, indissociável de uma postura crítica em relação às transformações recentes provocadas com o processo de Bolonha e as distinções que persistem, para já, entre os diplomados “pré” e “pós” Bolonha.

“As empresas demoraram muito tempo a perceber o que estava a acontecer nas universidades com a entrada do processo de Bolonha. Houve algum desajuste entre as expetativas das universidades e dos empregadores relativo à aplicação do modelo de Bolonha.” (FG Empregadores)

De forma sistematizada, as razões prendem-se com: i) a existência de uma formação muito curta de 3 anos, sem componente prática, o que obriga a maior parte dos diplomados a prosseguir os estudos para o mestrado; ii) a não alteração significativa dos conteúdos curriculares com Bolonha, nem a alteração dos métodos pedagógicos e de ensino por parte dos professores, reforçando o argumento do prolongamento dos estudos atrás avançado; iii) e a menor diferenciação da formação ministrada consoante o subsistema o politécnico ou universitário.

“Sim houve, não só do ponto de vista do know-how com que o aluno chega, porque é muito inferior e associado a isso porque é de facto só 3 anos eles estão ainda a um nível menor de maturidade, saem mais novos. Enquanto antes eles tinham a possibilidade de fazer o estágio, agora não têm e depois

noto que as pessoas acabam a licenciatura de 3 anos e pensam ‘E agora, agora vou tirar o mestrado?’, muitas vezes nem sabem porque é que vão tirar o mestrado.”

“Eu penso que a questão cultural também é aqui muito importante. Obviamente que a nível de conteúdos há situações que se perdem, não há tanto tempo para vincar determinadas matérias ao nível das cadeiras mais importantes, mas eu acho que a questão cultural aqui também é importante ser analisada, não é só a questão de tempo. Depois há outro fator que tem a ver com a questão de um aluno andar 5 anos a pensar em determinados conteúdos, também ajuda a ter mais vivências, ainda que sejam na Universidade ou com colegas, ou mais grupos, ou mais trabalhos, eu penso que isso também é importante, à parte da questão técnica.” (FG Empregadores)

Dos conteúdos e metodologias de aprendizagem associadas ao processo de Bolo-nha, vejam-se os seguintes testemunhos.

“Deviam era de ter sido revistos, não deviam ter feito como a maior parte dos cursos fizeram que é vamos mentir que a gente não tem três anos, a gente tem três anos mas depois temos os outros dois que obrigamos as pessoas fazer um mestrado. E é assim que se passou com a maior parte dos cursos. Não mudaram as cadeiras, não mudou nada, a estrutura só mudou foi para fingir e portanto estes três anos são os antigos três anos da licenciatura mas que são cinco e depois se quiseres fazes o mestrado.”

“Se calhar aqui o problema pode nem estar na formação específica dos componentes das cadeiras dos cursos, mas sim da forma como são dadas, se calhar há de haver determinadas cadeiras que podem ser aprendidas em casa, neste caso há falhas no processo formativo, ou seja há saltos no processo formativo, seja em termos técnicos, ou científicos, há ali falhas, depois a pessoa na prática não sabe nada daquilo.”

“Os docentes do ensino superior são o paradigma dos intocáveis que geram um conjunto de situações. O ensino está todo em ebulição e não vemos as mudanças que são necessárias. Conheço casos na “casa” que não fazem sentido. Professores que não deviam estar e outros que fazem falta... é o mesmo currículo que existia há 50 anos atrás provavelmente e adaptar, transformar

as coisas, mudar. E é aí que talvez nem o governo nem os professores nem ninguém está interessado que é adaptar os nossos cursos à realidade que nós necessitamos.”

“Relativamente a Bolonha, a coisa piora por terem mudado os nomes, porque se chamássemos ao final do segundo ciclo licenciados estávamos exatamente igual ao que estávamos antes. Enquanto isso, se olharmos para os planos de cursos antes e depois de Bolonha, os planos de cursos não mudaram, estão praticamente iguais. E o trabalho que as universidades tiveram foi fazer (...) primeiro pensaram nos professores, temos estes professores, portanto como é que vamos organizar o curso para estes professores darem aulas? E os cursos, no essencial, não mudaram e o espírito de Bolonha não foi cumprido...” (FG Empregadores)

Porém, é importante referir que, ainda assim, a perceção daqueles constrangimentos associados ao processo de Bolonha, como sejam de recursos humanos e financeiros, não impede que se destaque, por parte dos empregadores, o aspeto positivo de maior mobilidade e internacionalização dos estudantes e docentes e das IES. Por sua vez, o processo de acreditação do ensino superior permite que se instaure também uma mobilidade de conhecimentos e áreas de formação.

*“Agora a ideia de Bolonha, da mobilidade, da de fazer o primeiro ciclo num lado e o segundo ciclo no outro é muito positivo, assim como do ponto de vista da [***] é muito positivo, e vemos uma maturidade muito diferente em alunos que estiveram em Erasmus, que viram realidades de outros países... e chegam cá completamente diferentes, assim como recebemos alunos de outros países, normalmente a Lituânia, não sei porquê, mas gostam muito de vir para cá, e... pronto, são pessoas completamente diferentes, que trazem outra cultura à empresa, outra forma de trabalhar, e o resto das pessoas, seniores e juniores e tudo contactam também com essa realidade e essa parte é boa”*

“ (...) há áreas onde o sistema de Bolonha é fora de série, aquelas mais como as áreas da gestão, onde eles podem fazer três anos de gestão genérico e depois podem-se especializar em marketing ou gestão de serviços ou recursos humanos ou finanças ou o que for... o conceito é fantástico, e podem fazê-lo aqui como podem fazer noutro sítio qualquer do país ou na Europa e fazem os Erasmus, internacionalmente é fora de série.”

“Nós temos acompanhado alguns processos de conversão de licenciaturas para a nova acreditação e uma coisa muito importante que está a ser introduzido nalgumas licenciaturas é a possibilidade de os alunos fazerem créditos fora das faculdades, da mesma universidade. E isto é um mecanismo excelente para os obrigar a sair da casca, como é o caso da engenharia informática, por exemplo, que os obriga a sair da tecnologia, a irem para a gestão, para o direito, para a medicina, para o que quiserem.” (FG Empregadores)

Por fim, são alguns os testemunhos que sustentam a menor diferenciação na formação ministrada entre o politécnico e o universitário.

“O Politécnico podia não trabalhar só com alunos e trabalhar também com os profissionais. Pessoas que estão no terreno que também precisavam de momento de reflexão, momentos de partilha. Desenvolver cursos de Inglês para o exterior. O Politécnico já esteve mais envolvido com a comunidade, talvez por questões internas isso não aconteça agora.”

“Tenho acompanhado a casa e as mudanças complicadas do pré, pós e qualquer coisa Bolonha e que no meu entendimento não trouxeram nenhuma mais-valia significativa na aprendizagem dos alunos, pelo contrário, acho que vieram baralhar um bocadinho as competências dos alunos e tenho pena que os institutos politécnicos tenham perdido a vertente para que nasceram, que é um curso médio, com formação específica que faz falta ao mercado de trabalho.” (FG Empregadores)

Neste contexto, em termos de sistematização das principais posições percecionadas pelas entidades empregadoras sobre o ensino superior, podem ser identificadas as seguintes.

Em primeiro lugar, a importância atribuída ao aprofundamento e consolidação da relação entre as IES e o mercado de trabalho. Nesta temática, está explícito o papel atribuído às diversas entidades empregadoras desde o início da formação académica e em modalidades diversificadas (e.g. estágios, visitas de empresas e contributos nos conteúdos curriculares), bem como o reforço de parcerias e a gestão partilhada de gabinetes/ projetos orientados para a integração profissional.

“Mas parece-me que há aqui uma coisa muito interessante, cada um tem o seu ponto de vista, mas eu defino que haja uma relação com a empresa desde o 1.º ano, quase que havia de haver uma cadeira que fosse 1.º ano, 2.º ano e 3.º ano, completa-se no 3.º ano, mas que houvesse essa relação com a empresa.”

“As nossas escolas, as nossas universidades não estão, parece-me que de um modo geral ainda muito sensíveis a isso ou não estão pelo menos organizadas internamente para certificar essas aprendizagens.” (FG Empregadores)

Em segundo lugar, destaca-se a importância de se aprofundar a componente comportamental de preparação para o mercado de trabalho, trabalhando justamente as competências transversais referidas ao longo deste estudo.

“Todos damos como garantido que os alunos têm competências pessoais... investimos pouco em coisas que damos como garantido.”

“Como é que isto pode ser treinado? Acho que uma cadeira de ética ou deontologia ou pronto dentro destas matérias. Porque é de facto uma questão de ética, é uma questão de deontologia de eu ir treinando o senso”

“A Dinâmica de grupo, em termos de banco de escola, se calhar é a cadeira que pode colmatar isso.” (FG Empregadores)

Em terceiro lugar, chama-se a atenção para a reformulação da oferta formativa à luz da política assente no sistema binário do ensino superior, evitando a duplicação de cursos e fundamentado os novos com base em referenciais estrategicamente partilhados pelas IES.

“Outra coisa que eu acho que era necessário fazer... pelo menos na minha área era unir cursos, porque nós temos agora cursos que estão ali, a nível das funções que não se sabe bem “ - Mas não somos nós, são eles.” E eles dizem “- Mas não somos nós, são eles.”, E portanto depois fica ali, ficamos sem realmente perceber quem é que faz aquela função, por exemplo se é o psicólogo, se é o educador social (que também agora existe), às vezes se é o assistente social”.

“Eu reformulava, na minha área reformulava claramente estes dois cursos, sendo que este é o que vos dá substância (gestão e sistemas de informação) em termos de mercado.”

“Abriram-se escolas por todo o lado, e eu acho que é escola a mais para a quantidade de alunos que temos e é necessário rever o que o país precisa, que valências de jovens precisamos, que competências, que atividades, o que o país oferece.” (FG Empregadores)

Em quarto lugar, reforça-se o argumento da continuidade no que diz respeito à disponibilização de mais apoios públicos, sobretudo na fase de transição para o mercado de trabalho.

“Eu acho que até havia de ser mais apoiado do que os estágios profissionais, durante 9 meses e às vezes é uma frustração para o trabalhador, de fomentar essas idas ao estrangeiro, o Erasmus é uma coisa parecida com isso na academia, agora fora da universidade, as empresas deviam ter também isso, os subsídios deviam recair... nessas formações internacionais que as pessoas podem ter.” (FG Empregadores)

Em quinto lugar, a promoção da qualidade do ensino superior poderá ser assegurada, em certa medida, com práticas de seleção mais criteriosas à entrada nos estabelecimentos do ensino superior, uma vez que os mesmos irão, posteriormente, ser sujeitos a práticas de seleção à entrada no mercado de trabalho.

“Eu acho que a própria universidade devia fazer uma triagem, ou seja, eu sei que vocês têm psicotécnicos, que fazem testes aos alunos e exames de admissão.”

“Eu penso que os alunos quando saem do 12.º ano não deviam ir diretos para a universidade. Deviam antes começar a trabalhar para perceberem a sua real orientação profissional, e não académica, que são coisas diferentes... para adquirirem capacidades de gestão.”

“Nós ... temos só formados e com uma taxa de desemprego enorme, porquê, porque eu não posso entregar uma dada responsabilidade a uma pessoa quando verifico que ela não vai ser capaz. Acho que é importante falarmos sobre isto, o grau de exigência na entrada no ensino superior, claramente

diminuiu. Com isso mais tarde nós estamos a pagar a fatura e ela está aqui, não tem só a ver com as instituições, as instituições neste momento foram confrontadas com uma nova população e os professores...” (FG Empregadores)

Em sexto, e último lugar, sugere-se durante o percurso académico dos estudantes um alargamento da formação a uma vertente mais crítica e cívica e que seja, simultaneamente, mais sensível e aberta à comunidade em geral.

“Há aí algum trabalho a fazer digo eu, porque realmente a universidade tem um papel, tenho a certeza, muito, muito, muito importante a fazer não só na parte da contribuição académica mas também na parte educativa em termos cívicos... acho que nos entramos numa de despreocupação grande de por exemplo falou-se aqui de horários, no primeiro dia aparecem, no segundo dia já vêm tarde e no terceiro já não vêm...”

“Acho que talvez teríamos de envolver um pouco mais as escolas e as universidades, o ensino neste caso, para que os jovens aprendessem a valorizar mais o seu tempo disponível, as suas capacidades, sem serem apenas para a parte, que depois irão ter profissional, onde irão ser muito bem remunerados, se forem muito bons profissionais e eu penso que Portugal vai atravessar uma fase em que só mesmo aqueles que forem bons é que vão sobreviver.”

“Isto é uma preocupação também que a universidade deve ter: é como é que os alunos se podem envolver em causas sociais, em projetos de voluntariado, em desporto, e conseguir conciliar isto com os estudos. Para desenvolver algumas competências...”

“O objetivo das universidades não deve ser exclusivamente dar saída a bons profissionais, necessita também de outras coisas. A sociedade necessita que os alunos que saem das universidades tenham um nível cultural positivo, sejam ativos, dinâmicos, apoiem causas, façam voluntariado, sem olhar somente para o fator económico e para a progressão de carreira.” (FG Empregadores)

4. PREPARADOS PARA TRABALHAR? - UM ESTUDO QUANTITATIVO COM DIPLOMADOS DO ENSINO SUPERIOR E EMPREGADORES

Diana Aguiar Vieira

4.1. Introdução

A complexidade e a instabilidade que caracterizam o mundo do trabalho atual vieram colocar novos desafios na transição do ensino superior para o trabalho. Entendida como um processo prolongado no tempo, a transição do ensino superior para o trabalho engloba três fases interligadas: o percurso acadêmico, as estratégias de procura de trabalho remunerado e a adoção do papel profissional. Além destas três fases, o presente trabalho foca igualmente a análise das competências transversais (pessoais, interpessoais e técnicas)²² sem contudo ignorar as competências específicas de cada área técnico-científica. No âmbito das competências transversais e profissionais, este estudo apresenta também o cruzamento de olhares sobre esta temática por parte de diplomados do ensino superior e de empregadores.

²² Em conformidade com a sistematização teórica efetuada no primeiro capítulo, no âmbito deste estudo são consideradas competências transversais as competências pessoais (ex. adaptação e flexibilidade), interpessoais (ex. relacionamento interpessoal e gestão de conflitos) e técnicas (ex. utilização das TIC) que podem ser utilizadas e são importantes em múltiplas profissões, independentemente da área de formação académica.

Uma abordagem quantitativa à avaliação da preparação dos diplomados do ensino superior para o trabalho implica a construção de instrumentos de recolha de dados em formato de questionário de modo a viabilizar a auscultação de um elevado número de respondentes. A construção dos questionários utilizados neste estudo foi ancorada essencialmente na revisão de literatura sistematizada no primeiro capítulo deste trabalho. Porém, parte do questionário dirigido aos diplomados foi concebida à luz da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1986, 1997). Assim, apresentaremos brevemente as ideias centrais desta teoria que são mobilizadas neste estudo, nomeadamente, a definição de autoeficácia, das suas fontes e das suas consequências.

A autoeficácia pode ser definida como a confiança que o indivíduo tem na sua capacidade para executar com sucesso uma determinada ação (Bandura, 1997). Esta crença na própria capacidade - autoeficácia - não é um traço global da personalidade do indivíduo mas sim algo específico de cada domínio de funcionamento humano. Por exemplo, um mesmo indivíduo pode sentir-se muito confiante na sua capacidade para trabalhar em equipa mas sentir-se pouco confiante na sua capacidade para ser criativo.

As crenças de autoeficácia são construídas ao longo da vida do indivíduo, essencialmente a partir de quatro fontes: a) experiências de sucesso vivenciadas pelo indivíduo e que servem como indicadores da sua capacidade; b) experiências observadas noutros indivíduos que podem atuar como um meio de aprendizagem e/ou de comparação com o próprio desempenho; c) a persuasão verbal e outros tipos de influências sociais que informam o indivíduo acerca da perceção que os outros têm acerca das suas capacidades; e, d) estados psicofisiológicos e afetivos a partir dos quais a pessoa infere a sua capacidade, força e vulnerabilidade face ao fracasso (Bandura, 1982, 1997).

A autoeficácia traz consequências a vários níveis tais como: a) nas escolhas efetuadas e nos objetivos traçados (tendemos a escolher atividades e a traçar objetivos mais ambiciosos em áreas nas quais sentimos mais confiança nas nossas capacidades); b) no esforço e na persistência face aos obstáculos (quanto mais elevada for a autoeficácia, maior será o esforço empreendido e a resiliência na confrontação com obstáculos); c) no bem-estar emocional (quanto mais forte for a autoeficácia, melhor tende a ser o estado emocional); e d) na qualidade do desempenho (quanto mais robusta for a autoeficácia, melhor tende a ser o desempenho).

Uma das principais motivações para a incorporação da Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986, 1997) e do conceito de autoeficácia neste trabalho diz respeito ao potencial de desenvolvimento da autoeficácia por via da intervenção nas suas fontes, isto é, este quadro de referência é útil para a construção de práticas que, atuando ao nível das fontes da autoeficácia, são capazes de aumentar o sentimento de autoeficácia dos indivíduos. Adicionalmente, o poder preditor da autoeficácia face ao desempenho futuro tem sido demonstrado em diversos estudos internacionais (*e.g.* Stajkovic & Luthans, 1998; Zimmerman, 2000). Também no contexto do ensino superior português reiram-se dois estudos longitudinais realizados junto de estudantes e diplomados do ensino superior que evidenciaram o poder preditor da autoeficácia face ao desempenho académico (Vieira, 2010) e face ao sucesso na transição para o trabalho (Vieira, 2012).

No presente estudo a autoeficácia está subjacente à operacionalização da percepção dos diplomados face à sua capacidade para desempenhar as competências transversais e profissionais avaliadas. Adicionalmente, a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura orientou algumas opções em termos da análise e interpretação dos dados.

Este capítulo encontra-se organizado em cinco partes sendo a primeira dedicada à apresentação dos objetivos, dos instrumentos e dos procedimentos de recolha de dados, das amostras (diplomados e empregadores) e das opções ao nível do tratamento dos dados. Os resultados relativos aos diplomados e aos empregadores são apresentados na segunda e na terceira parte, respetivamente. Na quarta parte o foco é colocado nas análises comparativas entre diplomados e empregadores, sendo a discussão e a síntese dos resultados deste estudo quantitativo apresentadas no final deste capítulo.

4.2. Roteiro do estudo quantitativo

4.2.1. Objetivos

Os principais objetivos deste estudo são: (1) caracterizar o processo de transição do ensino superior para o trabalho, incluindo informações sobre o percurso acadêmico e profissional de recém-diplomados do ensino superior (com licenciatura ou mestrado concluído entre 2008 e 2013); (2) identificar as competências profissionais (transversais - pessoais, interpessoais e técnicas - e específicas da área de conhecimento) que os diplomados utilizam no exercício da sua atividade profissional; (3) identificar o grau de confiança dos diplomados face à sua capacidade para evidenciar competências profissionais; (4) avaliar, do ponto de vista dos diplomados, a contribuição do percurso acadêmico para sua preparação ao nível das competências profissionais; (5) identificar o modo como os empregadores avaliam o nível de preparação dos diplomados face às competências profissionais; (6) comparar a confiança dos diplomados face à sua capacidade para evidenciar competências profissionais com a avaliação dos empregadores relativa à preparação dos diplomados nessas mesmas competências (7) identificar - junto de empregadores e diplomados - as competências profissionais consideradas mais importantes no mercado de trabalho dos próximos cinco anos e comparar as duas perspectivas.

4.2.2. Instrumentos de recolha de dados

4.2.2.1. Questionário aos diplomados

Para a realização deste estudo junto dos diplomados foi construído um questionário com três partes distintas. A primeira parte engloba perguntas relacionadas com os dados sociodemográficos, com o percurso académico e com a situação profissional dos diplomados. Da segunda parte consta um instrumento desenvolvido especificamente para este estudo e que visa obter informação relacionada com um conjunto de vinte e uma competências para o trabalho - das quais vinte são consideradas competências transversais²³ - nomeadamente: Análise e resolução de problemas, Tomada de decisão, Planeamento e organização, Gestão do tempo, Assunção do risco, Expressão oral, Escuta ativa, Comunicação escrita, Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos, Liderança, Criatividade e inovação, Adaptação e flexibilidade, Aprendizagem ao longo da vida, Capacidade de conceptualizar, Trabalho em equipa, Motivação para a excelência, Diversidade e multiculturalidade, Ética e responsabilidade social, Tecnologias de informação e comunicação, Domínio de línguas estrangeiras e Competências técnicas da área específica de conhecimento.

As vinte e uma competências para o trabalho foram selecionadas após a sistematização de estudos nacionais e internacionais (*e.g.* os projetos TUNING, HEGESCO, CHEERS, REFLEX e MeIntegra) e da revisão da literatura centrada nas competências e/ou na empregabilidade de diplomados do Ensino Superior (*e.g.* Andrews & Higson, 2008; Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006; Casner-Lotto & Barrington, 2006; Evers, Rush & Berdrow, 1998; Hernández-March, Peso & Leguey, 2009; Marques, 2007; Vieira & Coimbra, 2005). Se por um lado a “linguagem das competências” veio facilitar o diálogo entre as instituições de ensino superior e o mundo do trabalho, a sua utilização requer, em nosso entender, a clarificação dos significados subjacentes. Neste sentido, no questionário desenvolvido para este estudo, os respondentes tiveram acesso à definição proposta para cada competência²⁴, de acordo com a Tabela 5:

²³ Recorde-se que no âmbito deste estudo são consideradas competências transversais as competências pessoais (*ex.* adaptação e flexibilidade), interpessoais (*ex.* relacionamento interpessoal e gestão de conflitos) e técnicas (*ex.* utilização das TIC) que podem ser utilizadas e são importantes em múltiplas profissões, independentemente da área de formação académica.

²⁴ As definições avançadas foram maioritariamente adaptadas a partir de Evers, Rush & Berdrow (1998).

Tabela 5 - Definição das competências transversais e profissionais

Análise e resolução de problemas	Identificar e priorizar problemas; fazer as perguntas certas para analisar várias faces de um problema; contribuir com ideias e/ou respostas para resolver problemas; apetência para questionar as próprias ideias e as dos outros
Tomada de decisão	Decidir atempadamente com base na avaliação das respetivas consequências (por exemplo, implicações nos outros, aspetos políticos e/ou éticos); assumir responsabilidade pelas decisões tomadas.
Planeamento e organização	Definir as tarefas necessárias para se alcançar os objetivos traçados; delegar tarefas monitorizando o progresso de acordo com o plano; atualizá-lo perante imprevistos.
Gestão do tempo	Gerir várias tarefas de uma vez; ser pontual; ser capaz de estabelecer prioridades e de alocar tempo de forma eficiente no sentido de cumprir prazos.
Assunção do risco	Correr riscos moderados; optar por formas alternativas de cumprir objetivos estando consciente das potenciais consequências.
Expressão oral	Apresentar de forma clara informação verbal a outros, individualmente, em grupo ou em público; exprimir as suas opiniões e defender os seus direitos respeitando o outro.
Escuta ativa	Ouvir atentamente os outros; responder de forma adequada aos outros durante conversas/reuniões; em caso de dúvida; certificar-se que está a entender a mensagem do outro de forma correta.
Comunicação escrita	Redigir de forma correta documentos formais (por exemplo, relatórios, correspondência, e-mails) ou informais (por exemplo, memorandos, notas).
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	Relacionar-se positivamente com os outros potenciando o alcance de objetivos laborais; identificar fontes de conflito e atuar no sentido da sua resolução.
Liderança	Orientar o trabalho de outros e delegar tarefas; motivar os outros a darem o seu melhor; identificar e desenvolver os pontos fortes dos outros para atingir objetivos comuns; encorajar relações de grupo positivas.
Criatividade e inovação	Criar novas soluções ou ideias no trabalho; demonstrar originalidade e criatividade; sugerir propostas inovadoras.

Adaptação e flexibilidade	Lidar bem com imprevistos; adaptar-se a situações de mudança; trabalhar bem sob stress; responder adequadamente a críticas construtivas.
Aprendizagem ao longo da vida	Adquirir conhecimento a partir da experiência quotidiana; aprender com os próprios erros; atualizar-se continuamente na sua área de trabalho.
Capacidade de conceptualizar	Combinar informação de diversas fontes; integrar o conhecimento de várias áreas do saber; integrar a informação em contextos mais gerais; recolher, sistematizar e tratar informação.
Trabalho em equipa	Contribuir de forma ativa em grupo com vista a alcançar um objetivo comum, partilhando recursos e responsabilidades; encorajar a participação de todos os elementos do grupo.
Motivação para a excelência	Manter uma atitude positiva e ser persistente face às dificuldades; ser proativo na procura da melhoria contínua; estar atento aos pormenores sem perder de vista o objetivo final.
Diversidade e multiculturalidade	Facilidade para trabalhar em colaboração com indivíduos de diversas culturas, raças, idades, religiões, estilos de vida e pontos de vista; conhecer e respeitar as diferenças interculturais.
Ética e responsabilidade social	Demonstrar integridade, comportamento ético e lealdade; agir de forma responsável face aos interesses da comunidade.
Tecnologias de informação e comunicação	Selecionar e usar a tecnologia adequada para realizar cada tarefa; usar habilmente o computador adaptando-se a novas aplicações/software informático; agilidade na utilização de outros equipamentos eletrónicos (por exemplo, <i>tablet</i> , vídeo projetores, impressoras) e da <i>internet</i> .
Domínio de línguas estrangeiras	Utilizar línguas estrangeiras de forma fluente para comunicação escrita e oral.
Competências técnicas da área específica de conhecimento	Mobilizar conhecimento teórico e prático da sua área de formação.

As vinte e uma competências para o trabalho foram avaliadas em três dimensões distintas, a saber: a) o grau da sua utilização no contexto profissional; b) o nível de confiança do diplomado face à sua capacidade para demonstrar cada competência; e c) a opinião dos diplomados acerca da contribuição do percurso académico para a preparação em cada competência.

No final do questionário solicitou-se a escolha de cinco competências (entre o conjunto de vinte e uma competências) que, na opinião dos diplomados, serão mais valorizadas nos próximos cinco anos no mercado de trabalho. Sistematizando, a Tabela 6 apresenta as quatro dimensões nas quais cada competência foi avaliada.

Tabela 6 - Quatro dimensões de avaliação das competências transversais e profissionais

Dimensão	Formato de resposta				
	1	2	3	4	5
a) Grau de utilização no trabalho atual	Muito baixo	Baixo	Médio	Elevado	Muito Elevado
b) Grau de confiança na capacidade atual para demonstrar cada competência	Nada confiante	Um pouco confiante	Confiante	Muito confiante	Totalmente confiante
c) Contribuição do percurso acadêmico na preparação em cada competência	Muito baixa	Baixa	Média	Elevada	Muito Elevada
d) Percepções sobre as competências que serão mais valorizadas nos próximos 5 anos no mercado de trabalho	Das 21 competências, selecionar apenas 5				

De realçar que a dimensão “b)” diz respeito a um instrumento de avaliação psicológica intitulado “Autoeficácia em competências transversais e profissionais” (ACTprof; Vieira, 2014), que visa avaliar a confiança do indivíduo face à sua capacidade para desempenhar um conjunto de vinte e uma competências transversais (pessoais, interpessoais e técnicas) e profissionais.

4.2.2.2. Questionário aos empregadores

O questionário dirigido aos empregadores possui três conjuntos de perguntas. Uma primeira parte é constituída por perguntas relacionadas com os dados sociodemográficos, com a natureza da relação dos empregadores com os diplomados do ensino superior e com a caracterização profissional dos empregadores. Da segunda parte consta um instrumento construído no âmbito deste trabalho, equivalente ao questionário dos diplomados no que diz respeito às competências e respetivas definições apresentadas, e que visa obter informação

sobre a opinião dos empregadores acerca do grau de preparação dos diplomados nas vinte e uma competências transversais e profissionais, numa escala de resposta Likert com cinco pontos (desde 1= muito baixo, 2= baixo, 3= média, 4= elevado e 5= muito elevado), bem como a opção “não se aplica ou não sei” para o caso do empregador considerar que não possui informação suficiente para responder. No final do questionário solicita-se a escolha de cinco competências (entre o conjunto de vinte e uma competências) que, na opinião dos empregadores, serão mais importantes no mercado de trabalho, nos próximos cinco anos.

4.2.3. Procedimentos de recolha de dados

Para a recolha de dados, os dois questionários - um dirigido aos diplomados e o outro aos empregadores - foram criados na plataforma *on-line QuestionPro* e os respetivos *links* foram fornecidos a cada uma das Instituições de Ensino Superior participantes no estudo, nomeadamente, a Universidade do Algarve, a Universidade de Coimbra, a Universidade do Minho, a Universidade Portucalense, a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, o Instituto de Arte, Design e Empresa - Universitário, o Instituto Politécnico de Beja, o Instituto Politécnico de Bragança, o Instituto Politécnico de Coimbra, o Instituto Politécnico de Leiria, o Instituto Politécnico do Porto, o Instituto Politécnico de Setúbal e o Instituto Politécnico de Tomar.

Às Instituições de Ensino Superior solicitou-se que contactassem os diplomados que concluíram a licenciatura ou o mestrado nos anos de 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 e 2012-2013, bem como os empregadores da sua área de influência. Deste modo, o contato com os diplomados e com os empregadores, no sentido de os convidar a responder ao questionário, foi da responsabilidade de cada Instituição de Ensino Superior e foi efetuado essencialmente via correio eletrónico.

No sentido de potenciar o número de respostas por parte de empregadores, foram igualmente contactadas algumas Associações Empresariais e Profissionais solicitando-se a disponibilização do *link* de acesso ao questionário junto dos respetivos associados.

A recolha de dados decorreu entre os meses de fevereiro e junho de 2014 - no caso dos diplomados - e de abril a julho de 2014, no caso dos empregadores.

4.2.4. Amostra de diplomados

O estudo “Preparados para trabalhar?” contou com a participação de **7178 diplomados** que concluíram pelo menos um curso superior numa das treze Instituições de Ensino Superior (IES) participantes²⁵. Porém, uma vez que o presente estudo visa analisar a preparação de recém-diplomados para o trabalho, desta amostra inicial foram selecionados os diplomados entre os anos letivos de 2007-2008 e 2012-2013, isto é, aqueles que obtiveram o maior grau académico (licenciado ou mestre), nos últimos 6 anos, numa das Instituições de Ensino Superior participantes no estudo²⁶.

Deste modo, a amostra final é composta por **6444 recém-diplomados** (67% com licenciatura e 33% com mestrado) com uma média etária de 29 anos (desvio padrão de ± 7 anos), dos quais 4020 são mulheres (62%). Na Tabela 7 constata-se que a maioria dos respondentes concluiu o curso conferente ao maior grau académico no ano letivo de 2011-2012.

Tabela 7 - Amostra por grau académico e ano letivo de conclusão

	Licenciatura n (%)	Mestrado n (%)	Total n (%)
2007-2008	690 (16%)	83 (4%)	773 (12%)
2008-2009	550 (12%)	141 (7%)	691 (11%)
2009-2010	549 (13%)	246 (11%)	795 (12%)
2010-2011	653 (15%)	416 (19%)	1069 (17%)
2011-2012	1156 (27%)	717 (34%)	1873 (29%)
2012-2013	719 (17%)	524 (25%)	1243 (19%)
Total	4317 (100%)	2127 (100%)	6444 (100%)

²⁵ Gostaríamos desde já de clarificar que a amostra deste estudo, embora inclua diplomados de norte a sul do país e dos subsistemas público/privado e politécnico/universitário, não pode ser considerada representativa do universo das Instituições de Ensino Superior Portugueses.

²⁶ Os participantes com o maior grau obtido em anos anteriores a 2008 ou com doutoramento foram considerados nas análises contidas em relatórios individuais que elaboramos para cada IES, entregues em setembro de 2014, mas não constam do presente livro.

Na Tabela 8 apresenta-se a amostra de diplomados distribuída pelas Instituições de Ensino Superior que participaram neste estudo constatando-se que, na generalidade, o número de diplomados respondentes tende a refletir a dimensão de cada Instituição de Ensino Superior.

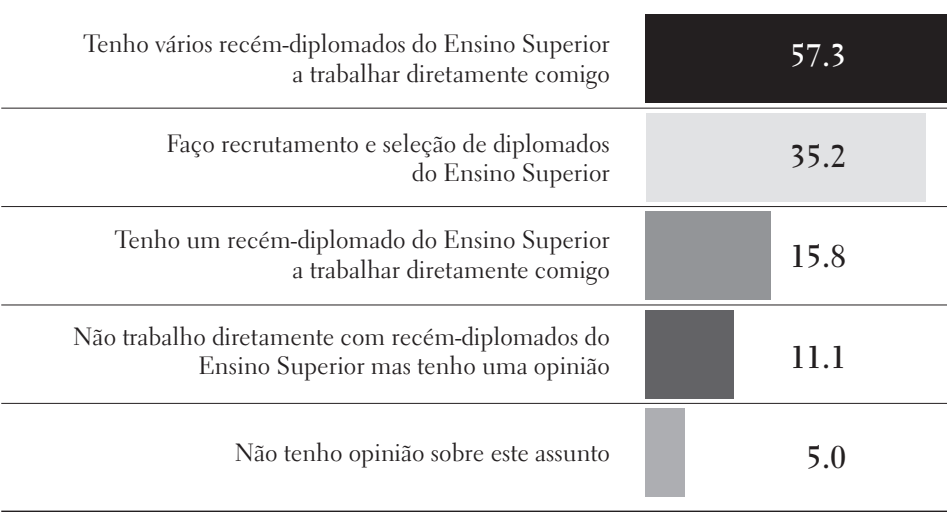
Tabela 8 - Amostra de diplomados por Instituição de Ensino Superior (n=6444)

Instituição	n	%
Escola Superior de Educação Paula Frassinetti	92	1,4
Instituto de Arte, Design e Empresa - Universitário	77	1,2
Instituto Politécnico de Beja	410	6,4
Instituto Politécnico de Bragança	529	8,2
Instituto Politécnico de Coimbra	742	11,5
Instituto Politécnico de Leiria	168	2,6
Instituto Politécnico do Porto	1027	15,9
Instituto Politécnico de Setúbal	397	6,2
Instituto Politécnico de Tomar	254	3,9
Universidade do Algarve	221	3,4
Universidade de Coimbra	887	13,8
Universidade do Minho	1311	20,3
Universidade Portucalense	329	5,1
Total	6444	100,0

4.2.5. Amostra de empregadores

O estudo “Preparados para trabalhar?” contou com a participação de **822 empregadores** com atividade profissional maioritariamente exercida em Portugal. Uma vez que um dos principais objetivos deste estudo consiste na auscultação da opinião de empregadores acerca do nível de competências de recém-diplomados do ensino superior, solicitou-se inicialmente uma breve caracterização da situação dos empregadores face a este público-alvo.

Gráfico 11 - Situação dos empregadores face a recém-diplomados do ensino superior (%; n=822)



Conforme pode ser observado no Gráfico 11, a maioria dos empregadores (57%) trabalham diretamente com vários recém-diplomados do ensino superior, 35% exercem atividades de recrutamento e seleção junto deste público alvo, 16% trabalham diretamente com um recém-diplomado, 11% não trabalham diretamente com recém-diplomados mas possuem uma opinião sobre o assunto e 5% dos empregadores referiram não possuir uma opinião formada sobre o assunto. Deste modo, a amostra final (sem incluir os 5% dos empregadores anteriormente referidos) é composta por **781 empregadores** (54% do sexo feminino) maioritariamente entre os 31 e os 45 anos de idade (58%). A Tabela 9 apresenta a distribuição dos empregadores por sexo e grupo etário.

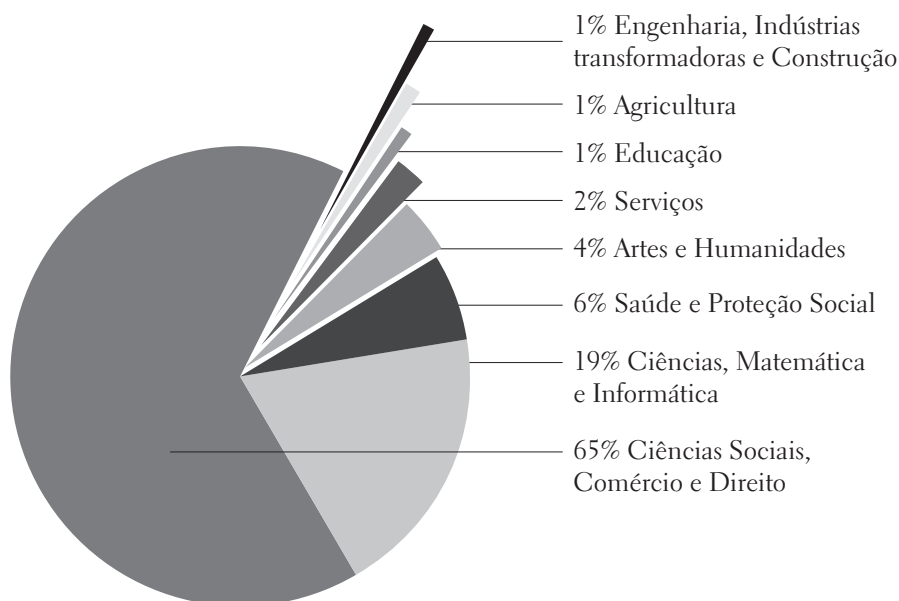
Tabela 9 - Amostra de empregadores por género e grupo etário (n=781)

	Género masculino	Género feminino	Total
Menos de 30 anos	41	78	119
Entre 31 e 45 anos	195	259	454
Entre 46 e 60 anos	99	79	178
Mais de 61 anos	21	9	30
Total	356	425	781

No que concerne as habilitações académicas dos empregadores, a grande maioria (93%) concluiu o Ensino Superior (bacharelato, licenciatura, mestrado ou doutoramento), 6% concluiu o Ensino Secundário e apenas 1% possui o 9º ano.

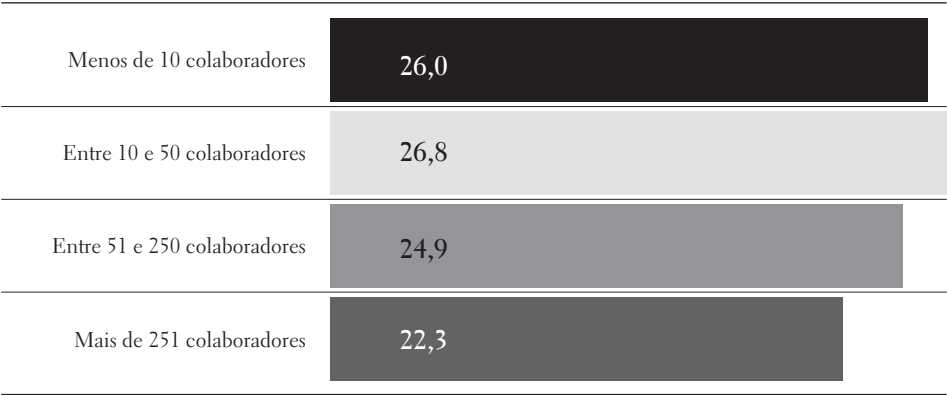
Entre os empregadores que concluíram o Ensino Superior, e com base na Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF; Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março), o Gráfico 12 evidencia que a maioria dos empregadores possuem formação académica na área das Ciências Sociais, Comércio e Direito (65%), seguindo-se a área das Ciências, Matemática e Informática (19%).

Gráfico 12 - Áreas de formação académica dos empregadores (n=781)



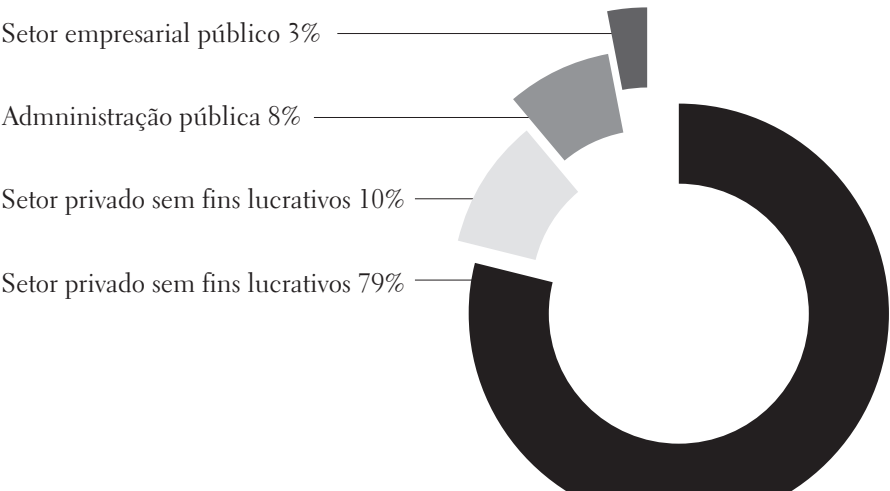
Relativamente à dimensão da organização onde exercem a sua atividade profissional, os empregadores distribuem-se de forma relativamente homogénea, conforme apresentado no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Dimensão da organização onde trabalham os empregadores (n=781)



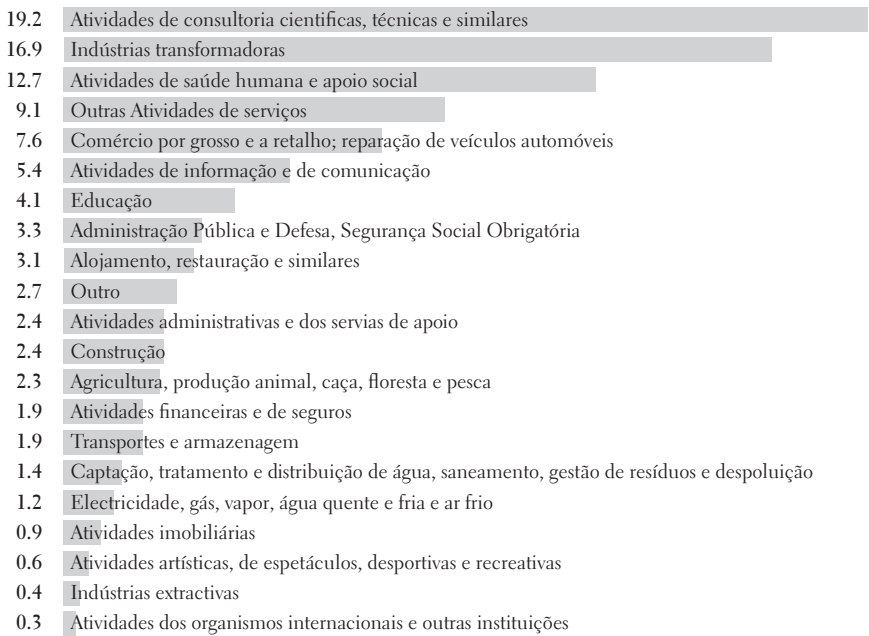
Quanto ao tipo de organização, constata-se no Gráfico 14 que a maioria dos empregadores exerce funções em empresas do setor privado, sobretudo em entidades com fins lucrativos (79%), seguindo-se as entidades sem fins lucrativos (10%).

Gráfico 14 - Tipo de organização onde trabalham os empregadores (n=781)



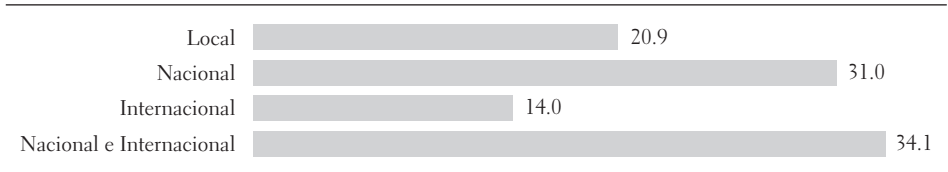
No que diz respeito ao tipo de atividade exercida, tendo por referência a Classificação Portuguesa das Atividades Económicas (CAE Rev.3), destacam-se as atividades de consultoria científicas, técnicas e similares (19,2%), seguindo-se as atividades na área das indústrias transformadoras (16,9%) (Cf. Gráfico 15).

Gráfico 15 - Tipo de atividade exercida pelos empregadores (%; n=781)



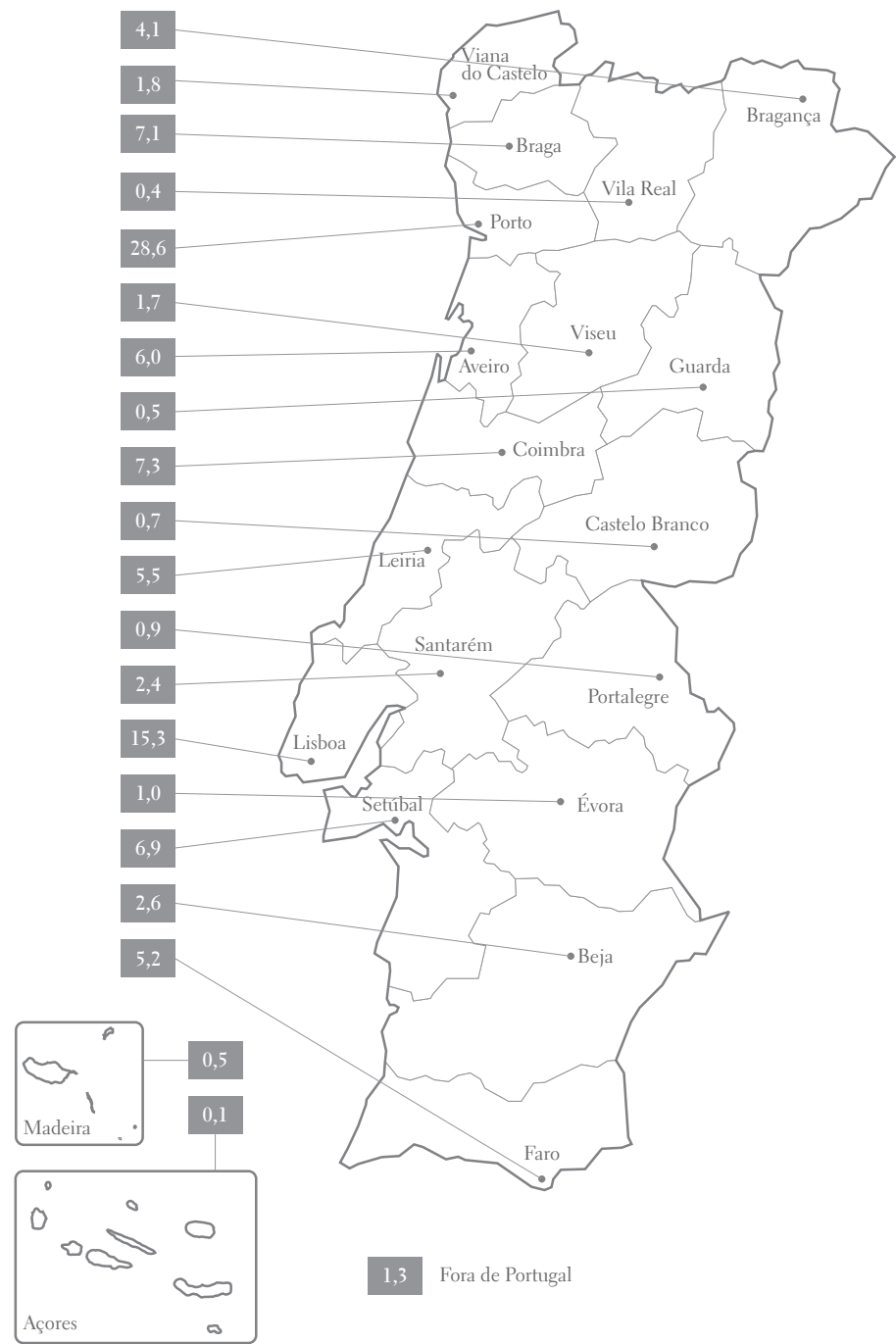
Grande parte dos empregadores refere que a sua área de atuação incide tanto no mercado nacional como internacional (34,1%). O mercado exclusivamente internacional surge como o menos representado (14%) (Cf. Gráfico 16).

Gráfico 16 - Principal mercado de atuação (%; n=781)



A maioria dos empregadores exerce a sua atividade profissional no Porto (28,6%), seguindo-se Lisboa (15,3%) (Cf. Gráfico 17), dados que parecem refletir a natureza da amostra de Instituições de Ensino Superior participantes neste estudo, nomeadamente no que diz respeito à localização geográfica e ao respetivo número de Instituições de Ensino Superior: uma em Lisboa e três no Porto.

Gráfico 17 - Distribuição geográfica da atividade profissional dos empregadores (%; n=781)



4.2.6. Tratamento da informação

Para o tratamento dos dados recorreremos a análises descritivas e inferenciais disponíveis no programa *IBM SPSS Statistics* (versão 21). Mais especificamente, para analisar as associações entre variáveis recorreu-se ao teste de diferenças de proporções do Qui-Quadrado (tabelas de contingência) ou ao coeficiente de correlação. Para a análise de efeitos diferenciais entre grupos utilizou-se a análise de variância univariada (ANOVA) e multivariada (MANOVA) bem como a análise de covariância multivariada (MANCOVA)²⁷ quando se pretendeu controlar a influência de certas variáveis, introduzindo-as como covariantes (Newton & Rudestam, 1999).

Considerando o elevado número de sujeitos respondentes neste estudo, na interpretação dos resultados foi necessário ir para além da mera significância estatística - tradicionalmente indicada pelo valor de $p < .05$ - dado que “quando o tamanho das amostras é grande, mesmo efeitos triviais podem ter valores p impressionantes” (Levine & Hullett, 2002, p.614). Efetivamente, e como é sabido, o valor de p , sendo importante no julgamento da existência de efeitos sistemáticos, ou dando nota da probabilidade das relações, diferenças ou efeitos detetados entre variáveis se deverem ao acaso, não fornece qualquer informação sobre a importância, o tamanho (ou magnitude) do efeito ou a intensidade da associação. Assim, e tal como tem sido defendido por vários autores (e.g. Newton & Rudestam, 1999), optou-se por reportar indicadores do tamanho ou magnitude do efeito (*effect size*) tendo em conta a resistência destes indicadores à influência do tamanho da amostra (Ferguson, 2009).

Nos casos em que se pretendeu estudar a associação (ou a não-independência) entre variáveis discretas (ou categoriais) através teste do chi-quadrado (Everitt, 1992), na observação do tamanho do efeito considerou-se o Φ (*phi*) como indicador da força da associação entre as variáveis. Quando as análises utilizaram o coeficiente de correlação, optou-se por realçar os valores de r como indicadores da magnitude da relação entre as variáveis consideradas.

²⁷ Apesar da natureza ordinal das respostas tipo Likert, a sua utilização em procedimentos de análise estatística que pressupõem variáveis métricas (por exemplo, análises de variância), além de ser prática comum na investigação em ciências sociais, é aceitável desde que as opções de resposta das variáveis ordinais sejam em número igual ou superior a cinco (Marôco, 2010), o que é o caso do presente trabalho.

Nestas situações utilizou-se como guias de interpretação os seguintes valores: entre .20 e .49 - fraca associação entre variáveis; entre .50 e .80 - associação moderada; e >.80 - forte associação (Ferguson, 2009).

Nas análises de variância ou covariância nas quais foram comparados grupos com mais de duas categorias (no caso da situação face ao trabalho), utilizou-se o teste de *Scheffé* para observar diferenças entre grupos com variância homogênea, e o teste de *Tamhane* para observar diferenças entre grupos cuja variância não se revelou homogênea (Field, 2005). Adicionalmente, e no contexto das análises de variância (univariadas e multivariadas) e de covariância utilizadas para estudar diferenças entre grupos, o indicador do tamanho do efeito utilizado foi o mais amplamente discutido e reportado na literatura em investigação social (e.g. Levine & Hullett, 2006; Richardson, 2011): o η^2 (*Eta quadrado*) parcial. Os valores do *Eta quadrado* parcial foram considerados como indicadores da variância explicada, assumindo que “com amostras grandes, a distinção entre o *eta quadrado* e o *eta quadrado parcial* tenderá a ser pequena” (Ferguson, 2009, p.534). Além disso, na interpretação seguiram-se as recomendações relativas aos valores de η^2 : valores entre .04 e .24 indicam de tamanhos de efeito baixos, os valores de .25 a .63 são moderados e acima de .64 são indicativos de tamanhos de efeito elevados.

Finalmente recorreremos ainda ao poder do teste utilizado (*Observed power*), seguindo as orientações de Hill e Hill (2000) segundo as quais este valor nunca deverá ser inferior a 50% no caso das ciências sociais.

4.3. Diplomados

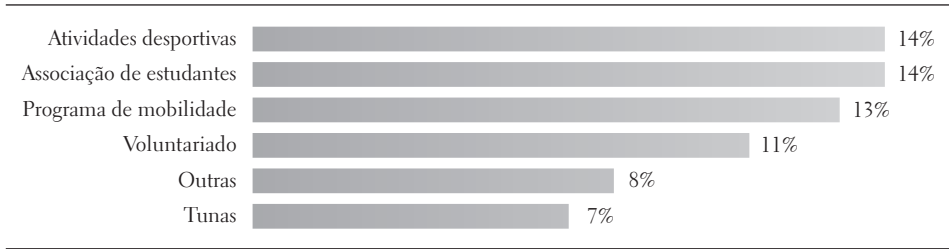
4.3.1. Percurso académico dos diplomados

A maioria dos diplomados voltaria a **repetir o percurso académico** realizado (66%), caso fosse possível voltar atrás no tempo. Dos indivíduos que referem não estar satisfeitos com o percurso académico que realizaram (34%), a maioria aponta como motivo a dificuldade de inserção profissional que constatarem após a conclusão do ensino superior.

4.3.1.1. Experiências extracurriculares e estágios

Do total da amostra, 67% realizaram **estágios curriculares e/ou extracurriculares**. Quanto à **participação em atividades extracurriculares** enquanto estudantes, 46% dos diplomados participaram em pelo menos uma atividade extracurricular durante o percurso académico. Entre as atividades mais realizadas encontram-se as atividades desportivas, as atividades associativas e os programas de mobilidade no estrangeiro (cf. Gráfico 18).

Gráfico 18 - Participação em atividades extracurriculares durante o percurso académico (%; n=6444)



4.3.1.2. Situação académica atual

No que concerne a **situação académica atual**, isto é, a situação dos diplomados relativamente ao estudo no momento de resposta ao questionário, 81% dos diplomados refere não estudar, 11% concilia o estudo com o trabalho e os restantes 8% estão exclusivamente dedicados ao estudo e não procuram emprego.

4.3.2. Situação dos diplomados face ao mercado de trabalho

No que diz respeito à **situação dos diplomados face ao mercado de trabalho**, foram consideradas três opções de resposta: a) “*Estou a trabalhar*”; b) “*Procuro novo emprego*”; e, c) “*Procuro o 1.º emprego*”. A inclusão das opções de resposta “b)” e “c)” visa diferenciar as situações de desemprego no momento de preenchimento do questionário. É nossa opinião que tal diferenciação deve ser equacionada quando se estuda a situação dos indivíduos face ao mercado de trabalho, quer por considerarmos que, na conjuntura socioeconómica atual, a transição entre empregos é um fenómeno cada vez mais frequente; quer porque aqueles que têm experiência profissional e que estão à procura de novo emprego espelham, em nosso entender, um perfil face ao mercado de trabalho diferente daqueles que nunca trabalharam e que estão à procura do 1.º emprego.

A maioria dos diplomados da amostra estão a trabalhar (72,5%) e os restantes dividem-se em percentagens semelhantes pelo grupo dos que procuram novo emprego (isto é, estão desempregados mas já trabalharam; 13,7%) e pelo grupo daqueles que estão à procura do 1.º emprego (13,8%; Tabela 10).

4.3.2.1. Situação face ao trabalho e grau académico

Com o objetivo de analisar se o mestrado é mais vantajoso do que a licenciatura em termos de situação face ao trabalho, efetuou-se uma análise comparativa com o grau académico. Efetivamente verifica-se que existe uma associação estatisticamente significativa (ainda que com um tamanho do efeito muito modesto) entre o grau académico e a situação face ao trabalho, a favor de quem possui mestrado, por contraposição a quem apenas possui a licenciatura ($\chi^2 = 34,437$; $p < .001$; $\Phi = .074$;). Isto é, o facto de os diplomados possuírem o grau de mestre parece influenciar positivamente a sua situação face ao trabalho dado que há uma maior tendência nestes diplomados para pertencerem ao grupo dos que estão a trabalhar (Cf. Tabela 10).

Tabela 10 - Amostra por grau académico e situação face ao mercado de trabalho (n=6270)

		Licenciatura	Mestrado	Total
Trabalha	n	2921	1627	4548
	%	70,2%	77,2%	72,5%
Procura novo emprego	n	622	239	861
	%	14,9%	11,3%	13,7%
Procura 1.º emprego	n	619	242	861
	%	14,9%	11,5%	13,8%
Total	n	4162	2108	6270
	%	100,00%	100,00%	100,00%

Nota. Nesta análise não foram considerados os 174 diplomados que referiram ser estudantes a tempo inteiro e não estar à procura de emprego

4.3.2.2. Situação face ao trabalho e área formativa

Na Tabela 11 apresenta-se a percentagem da situação face ao trabalho em cada área de formação académica (classificada com base na CNAEF, Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março). Os indicadores estatísticos evidenciam que existe uma associação, ainda que muito modesta em termos do tamanho do efeito, entre a situação face ao trabalho e a área de formação académica ($\chi^2=103,157$; $p<.001$; $\Phi=.128$). Através da análise dos resíduos estandardizados foi possível identificar que esta associação tem expressão apenas em algumas áreas formativas e em alguns tipos de situação face ao trabalho. Efetivamente constata-se que nas áreas “Educação” e “Artes e Humanidades” existe uma associação com o grupo dos diplomados que procuram novo emprego. Por seu turno, nas áreas “Ciências Sociais, Comércio e Direito” e “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” a associação é mais expressiva com o grupo dos diplomados que estão a trabalhar. Isto é, há maior probabilidade dos diplomados estarem à procura de novo emprego nas áreas “Educação” e “Artes e Humanidades” e a probabilidade de estar a trabalhar é maior nas áreas “Ciências Sociais, Comércio e Direito” e “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção”. Nas restantes áreas formativas - “Ciências, Matemática e Informática”, “Agricultura”, “Saúde e Proteção Social” e “Serviços” - não foram detetadas associações com a situação face ao trabalho, isto é, o facto dos diplomados terem formação nestas áreas não influencia - nem positiva, nem negativamente - a sua situação face ao trabalho.

Tabela 11 - Amostra por área de formação e situação face ao mercado de trabalho (n=6444)

Educação	66.4%	22.1%	11.4%
Artes e Humanidades	62.3%	23.1%	14.5%
Ciências Sociais, Comércio e Direito	75.7%	13.2%	11.1%
Ciências, Matemática e Informática	72.3%	12.9%	14.8%
Engenharia, Indústrias transformadoras e Construção	75.6%	10.4%	14.0%
Agricultura	71.4%	14.3%	14.3%
Saúde e Proteção social	72.2%	11.3%	16.5%
Serviços	68.3%	15.1%	16.6%

4.3.3. Caracterização profissional dos diplomados que trabalham

4.3.3.1. Obtenção de trabalho remunerado

Até um ano após a conclusão do curso conferente ao maior grau académico, 64% dos diplomados obtiveram emprego. Dos restantes diplomados, 25% referiram que já estavam a trabalhar antes da conclusão do curso e 11% demoraram mais de um ano até à obtenção de emprego.

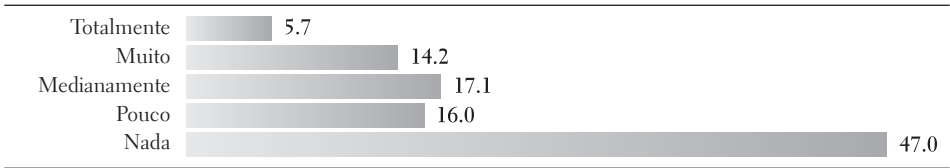
O envio de candidaturas espontâneas e a resposta a anúncios de emprego foram os meios mais comuns de obtenção de emprego: 23,5% e 23%, respetivamente (Cf. Gráfico 19).

Gráfico 19 - Meio de obtenção do trabalho atual (%; n=4548)

Envio de candidaturas espontâneas	23,5
Respostas a anúncios de emprego na internet, jornais, IEFP	23
Através de amigos e/ ou familiares	18,1
Outro	10,9
Continuidade do estágio	8,9
Recomendação de um(a) Professor(a)	6
Empresas de recrutamento, Bolsas de Emprego, Centro de Emprego	3,4
Diligências para a criação do próprio emprego	2,9
Gabinete de Saídas Profissionais da IES	1,6
Linkedin	0,8
Registo do CV em Bolsas de Emprego na internet	0,8

Quando questionados em que medida receberam apoio da Instituição de Ensino Superior na obtenção do atual emprego, apenas 5,7% e 14,2% referiram “totalmente” e “muito”, respetivamente (Cf. Gráfico 20).

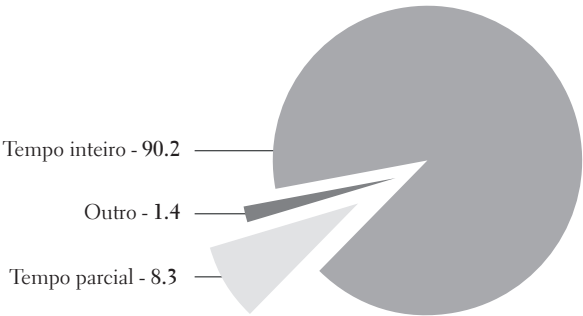
Gráfico 20 - Medida em que a Instituição de Ensino Superior apoiou na obtenção de emprego (%; n=4548)



4.3.3.2. Condições do trabalho atual

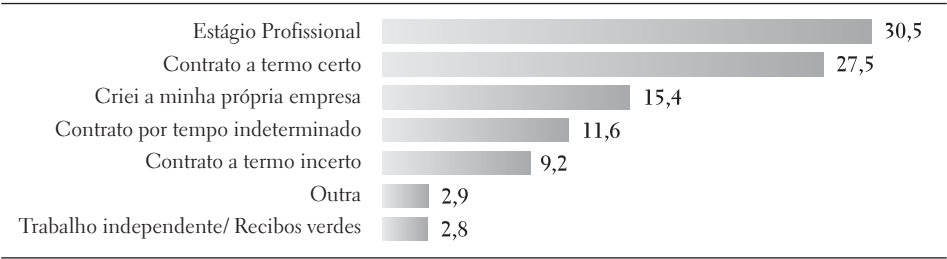
No que diz respeito ao horário de trabalho, 90% dos diplomados trabalham a tempo inteiro, 8% a tempo parcial e 2% relatam outro tipo de horário (Cf. Gráfico 21).

Gráfico 21 - Horário de trabalho (%; n=4548)



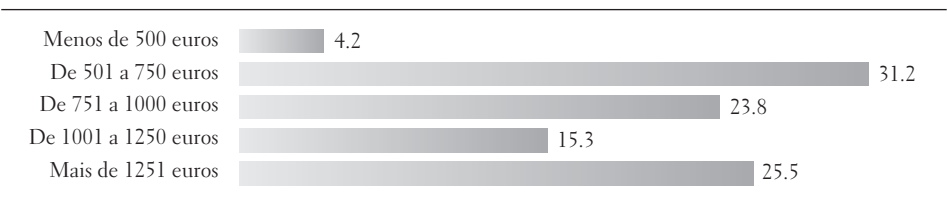
Quando questionados sobre a natureza do vínculo laboral, a maioria dos diplomados refere o estágio profissional como vínculo laboral (30,5%), seguido do contrato a termo certo (27,5%). De realçar que 15,4% dos diplomados referem ter criado a própria empresa (Cf. Gráfico 22).

Gráfico 22 - Natureza do vínculo laboral (%; n=4548)



Para analisar a remuneração ilíquida mensal foram considerados apenas os 4095 diplomados que estavam a trabalhar a tempo inteiro. Conforme pode ser observado no Gráfico 23, 31,2 % dos diplomados auferem de uma remuneração ilíquida entre os 501 e os 750 euros e 25,5% mais de 1251 euros.

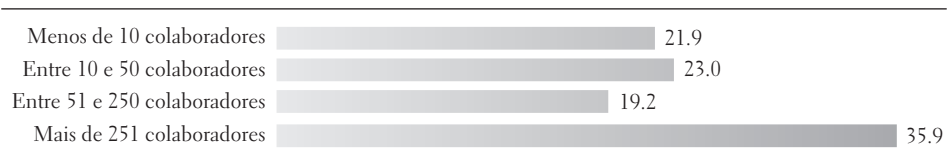
Gráfico 23 - Remuneração ilíquida mensal (%; n=4095)



4.3.3.3. Caracterização do local de trabalho

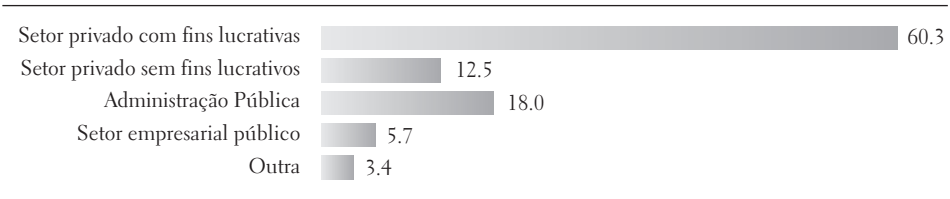
As empresas com mais de 250 colaboradores seguidas das empresas com 10 a 50 colaboradores são aquelas onde a maior percentagem de diplomados está a trabalhar (35,9% e 23%, respetivamente; Cf. Gráfico 24).

Gráfico 24 - Dimensão da organização onde trabalham os diplomados (%; n=4548)



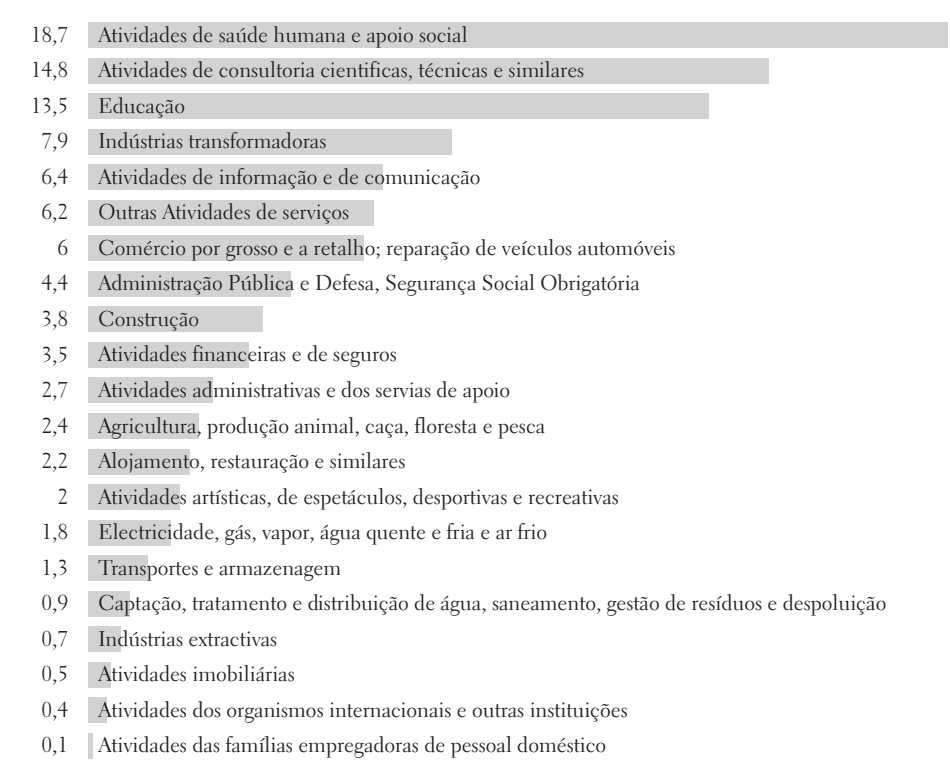
Conforme se constata no Gráfico 25 a maioria dos diplomados trabalha em organizações do sector privado com fins lucrativos (60,3%).

Gráfico 25 - Tipo de organização onde trabalham os diplomados (%; n=4548)



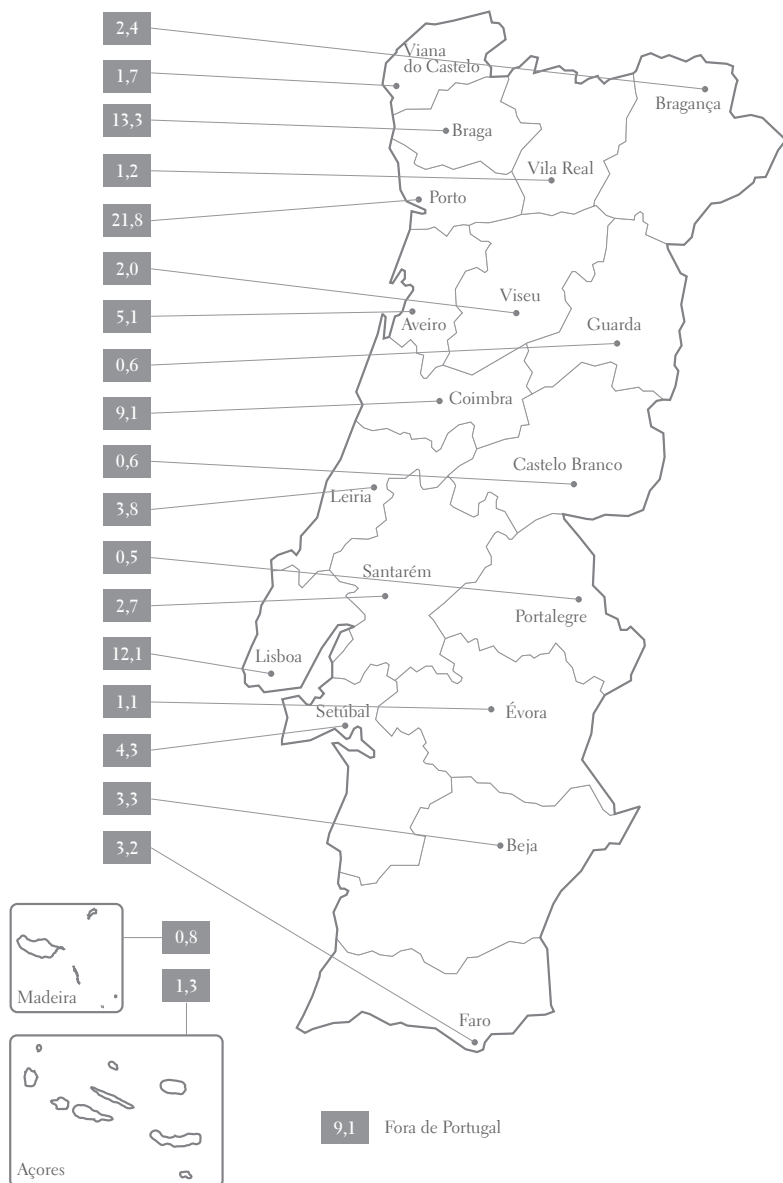
No que concerne o setor da atividade profissional, e de acordo com a Classificação das Atividades Económicas (CAE), no Gráfico 26 pode-se observar que a maioria dos diplomados trabalham nas seguintes áreas: “Atividades de Saúde Humana e Apoio Social” (18,7%), “Atividades de Consultoria Científicas, técnicas e similares” (14,8%), “Educação” (13,5%) e “Indústrias Transformadoras” (7,9%).

Gráfico 26 - Setor de atividade profissional dos diplomados (%; n=4548)



Conforme se pode observar no Gráfico 27, a maior parte dos diplomados trabalha nos distritos do Porto (21,8%), Braga (13,3%) e Lisboa (12,1%). De registar que 9,1% dos diplomados trabalham fora de Portugal.

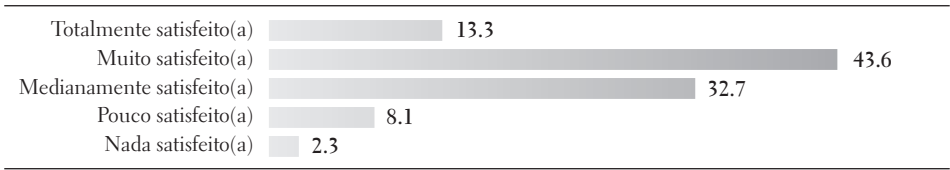
Gráfico 27 - Local onde os diplomados exercem maioritariamente a atividade profissional (%; n=4548)



4.3.3.4. Avaliação do trabalho atual

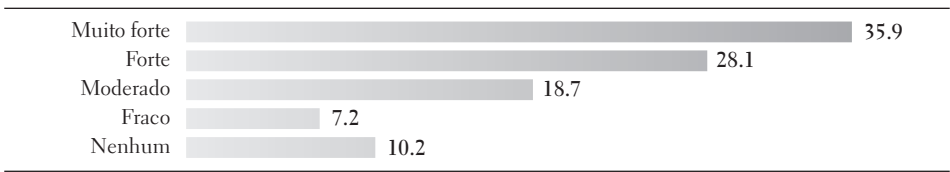
A maioria dos diplomados está totalmente ou muito satisfeito com o trabalho que desempenha atualmente (13,3% e 43,6%, respectivamente; Cf. Gráfico 28).

Gráfico 28 - Grau de satisfação dos diplomados com o trabalho atual (%; n=4548)



Quando questionados acerca do grau de relação do trabalho com o curso, a maioria dos diplomados define-a como “muito forte” ou “forte” (35,9% e 28,1%, respectivamente; Cf. Gráfico 29).

Gráfico 29 - Grau de relação do trabalho com o curso (%; n=4548)



4.3.4. Abordagem ao mercado de trabalho dos diplomados que procuram o 1.º emprego

Para caracterizar a abordagem ao mercado de trabalho por quem nunca trabalhou e está à procura do 1.º emprego (n=861), questionou-se este grupo de diplomados sobre: a) o tempo de procura de emprego desde a obtenção do diploma de maior grau; b) as iniciativas desencadeadas na procura do 1.º emprego; e c) se já recusaram propostas de trabalho (e respetivas razões).

No grupo dos diplomados que procuram o 1.º emprego, 44,1% já estão nesta situação há mais de 12 meses (Cf. Gráfico 30).

Gráfico 30 - Tempo de procura do 1.º emprego desde a obtenção do diploma (%; n=861)

Menos de 6 meses após a conclusão do curso	24.5
Entre 6 e 12 meses após a conclusão do curso	31.5
Mais de 12 meses após a conclusão do curso	44.1

O Gráfico 31 apresenta as iniciativas já desencadeadas na procura do 1.º emprego por este grupo de diplomados sendo que o envio de candidaturas espontâneas (88,6%) e a resposta a anúncios de emprego (88,4%) foram realizadas pela grande maioria dos diplomados.

Gráfico 31 - Iniciativas desencadeadas na procura de 1.º emprego (%; n=861)

Envio de candidaturas espontâneas	88.6
Respostas a anúncios de emprego (Internet, jornais, IEFEP)	88.4
Inscrição em empresas de recrutamento/Bolsas de Emprego	74.8
Registo do CV em Bolsas de Emprego e na Internet	58.8
Inscrição no Gabinete de Saídas Profissionais da IES	29.0
Diligências para a criação do próprio emprego	12.5
Outra	88.6

Quando questionados sobre eventuais recusas de propostas de trabalho, 12% dos diplomados à procura do 1.º emprego já recusaram pelo menos uma proposta. Quanto às razões da recusa, o motivo mais referido diz respeito a propostas de remuneração muito baixas, sendo o sentimento de “exploração” mencionado várias vezes.

4.3.5. Preparados para trabalhar? A questão das competências

4.3.5.1. Utilização das competências transversais e profissionais no contexto profissional

Conforme se pode observar na Tabela 12, as médias relativas à utilização das competências no exercício profissional variam entre 3,27 e 4,13, o que evidencia que todas as competências são utilizadas em grau médio ou elevado dado que aos diplo-

mados solicitou-se a indicação do grau de utilização de cada competência numa escala Likert de 5 pontos (1= muito baixo; 2= baixo; 3 = médio; 4= elevado; 5= muito elevado). As competências mais utilizadas pelos diplomados, tomados no seu conjunto, são a *Análise e resolução de problemas*, a *Aprendizagem ao longo da vida*, o *Trabalho em equipa*, a *Adaptação e flexibilidade* e a *Gestão do tempo*.

Tabela 12 - Utilização de cada competência no exercício profissional na amostra total dos diplomados que trabalham (n=4548)

	Min-Max	Média	D.P.
Análise e resolução de problemas	1-5	4,13	,858
Tomada de decisão	1-5	3,79	,985
Planeamento e organização	1-5	4,03	,953
Gestão do tempo	1-5	4,10	,910
Assunção do risco	1-5	3,49	1,067
Expressão oral	1-5	4,05	,940
Escuta ativa	1-5	4,08	,906
Comunicação escrita	1-5	3,84	1,022
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	1-5	4,02	,950
Liderança	1-5	3,37	1,131
Criatividade e inovação	1-5	3,56	1,044
Adaptação e flexibilidade	1-5	4,11	,823
Aprendizagem ao longo da vida	1-5	4,13	,894
Capacidade de conceptualizar	1-5	3,86	,912
Trabalho em equipa	1-5	4,12	,929
Motivação para a excelência	1-5	3,96	,984
Diversidade e multiculturalidade	1-5	3,68	1,057
Ética e responsabilidade social	1-5	4,06	,947
Tecnologias da informação e comunicação	1-5	4,03	,967
Domínio de línguas estrangeiras	1-5	3,27	1,209
Competências técnicas da área específica de conhecimento	1-5	4,04	1,003

Nota. As competências mais utilizadas estão sombreadas.

No sentido de investigar a influência do gênero, da idade e do ano de conclusão do curso no grau de utilização das competências dos diplomados que estavam a trabalhar à data da resposta ao questionário, realizaram-se análises de variância (ANOVA) e correlações, respetivamente. A Tabela 13 apresenta a média de utilização de cada competência entre os 4548 diplomados que trabalham, por gênero. Os resultados da ANOVA evidenciam um efeito principal do gênero - ainda que com um tamanho do efeito muito modesto - no nível de utilização das competências para o trabalho entre os diplomados que exercem uma atividade profissional remunerada (*Pillai's Trace* = ,119; $F = 34,833$; $p < .001$; *Partial Eta Squared* = ,119; *Observed Power* = 1,000). Efetivamente, determinadas competências são mais utilizadas pelos homens (*Análise e resolução de problemas, Tomada de decisão, Assunção do risco, Liderança, Criatividade e inovação, Motivação para a excelência, Tecnologias da informação e comunicação, Domínio de línguas estrangeiras e Competências técnicas da área específica de conhecimento*), outras competências são mais utilizadas pelas mulheres (*Planeamento e organização, Gestão do tempo, Expressão oral, Escuta ativa, Comunicação escrita, Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos, Adaptação e flexibilidade, e Ética e responsabilidade social*). Ainda, outras competências são igualmente utilizadas por ambos os sexos (*Aprendizagem ao longo da vida, Capacidade de conceptualizar, Trabalho em equipa e Diversidade e multiculturalidade*).

Tabela 13 - Utilização de cada competência no exercício profissional, por género (n=4548)

	Masculino		Feminino		Estatísticas			
	Média	D.P.	Média	D.P.	F	p	η²	P.O.
Análise e resolução de problemas	4,24	,818	4,06	,878	50,278	,000	,010	1,000
Tomada de decisão	3,86	,957	3,75	1,002	14,091	,000	,003	,983
Planeamento e organização	3,96	,948	4,09	,953	19,497	,000	,003	,974
Gestão do tempo	3,99	,939	4,17	,881	45,839	,000	,008	1,000
Assunção do risco	3,57	1,042	3,43	1,081	16,919	,000	,004	,997
Expressão oral	3,88	,964	4,17	,905	102,565	,000	,021	1,000
Escuta ativa	3,93	,916	4,18	,885	86,120	,000	,019	1,000
Comunicação escrita	3,77	1,006	3,90	1,030	17,986	,000	,003	,974
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	3,94	,980	4,07	,924	22,728	,000	,006	1,000
Liderança	3,46	1,124	3,31	1,132	19,172	,000	,004	,998
Criatividade e inovação	3,61	1,015	3,52	1,062	8,720	,003	,002	,942
Adaptação e flexibilidade	4,07	,811	4,14	,830	6,970	,008	,001	,754
Aprendizagem ao longo da vida	4,14	,884	4,12	,901	,281	,596	,000	,082
Capacidade de conceptualizar	3,89	,891	3,84	,925	3,357	,067	,000	,377
Trabalho em equipa	4,12	,911	4,13	,941	,285	,593	,000	,106
Motivação para a excelência	4,00	,955	3,94	1,002	4,107	,043	,001	,422
Diversidade e multiculturalidade	3,68	1,044	3,69	1,066	,127	,721	,000	,231
Ética e responsabilidade social	3,93	,972	4,16	,918	61,763	,000	,012	1,000
Tecnologias da informação e comunicação	4,12	,964	3,97	,964	28,407	,000	,004	,998
Domínio de línguas estrangeiras	3,47	1,167	3,13	1,218	87,562	,000	,017	1,000
Competências técnicas da área específica de conhecimento	4,11	,938	3,99	1,043	15,871	,000	,004	,995

Nota. D.P.= desvio-padrão; P.O.= poder observado. As competências com valor estatisticamente significativo estão sombreadas.

Como seria de esperar, a idade e os anos desde a conclusão²⁸ do curso são duas variáveis correlacionadas entre si ($r=.21$; $p < .001$) na amostra constituída pelos diplomados que estão a trabalhar. Porém, apesar da idade e dos anos desde a conclusão do curso estarem relacionadas, cada uma destas variáveis apresenta relações diferentes com o grau de utilização das competências transversais e profissionais entre os diplomados que trabalham.

Na Tabela 14 podemos constatar que, quanto maior for a idade, maior a tendência para a utilização das seguintes competências²⁹: *Tomada de decisão, Assunção do risco, Comunicação escrita, Liderança, Criatividade e inovação, Aprendizagem ao longo da vida, Capacidade de conceptualizar, Diversidade e multiculturalidade, Ética e responsabilidade social e Tecnologias da informação e comunicação*. No sentido inverso, isto é, as competências que tendem a ser mais utilizadas pelos diplomados mais novos são a *Gestão do tempo, a Escuta ativa e a Adaptação e flexibilidade*. Ainda, a utilização de determinadas competências não tem qualquer relação com a idade dos diplomados.

Quando consideramos os anos desde a conclusão do curso e a utilização de cada competência no exercício profissional, constata-se que quanto mais anos decorridos desde a conclusão do curso maior tende a ser utilização das seguintes competências: *Análise e resolução de problemas, Tomada de decisão, Planeamento e organização, Assunção do risco, Comunicação escrita, Liderança, Ética e responsabilidade social e Tecnologias da informação e comunicação*. A única competência que tende a ser mais utilizada por diplomados mais recentes é a *Escuta ativa*. Finalmente, a utilização de determinadas competências não tem qualquer relação com os anos decorridos desde a conclusão do curso.

²⁸ Para este tipo de análises, a variável “ano de conclusão de curso” foi transformada na variável “anos desde a conclusão do curso” com valores entre 1 e 6 para quem terminou o curso entre 2012/2013 e 2007/2008, respetivamente.

²⁹ Gostaríamos de destacar que estas relações, devido ao grande tamanho da amostra, embora significativas do ponto de vista estatístico apresentam uma magnitude do efeito muito modesta pois os valores de r são muito pouco expressivos já que apenas uma competência apresenta esse valor superior a ,100.

Tabela 14 - Correlação entre a utilização de cada competência no exercício profissional com a idade e com os anos desde a conclusão do curso (n=4548)

	Idade		Ano conclusão	
	r	p	r	p
Análise e resolução de problemas	-,021	,160	,052**	,000
Tomada de decisão	,055**	,000	,064**	,000
Planeamento e organização	,003	,845	,030*	,041
Gestão do tempo	-,065**	,000	-,002	,916
Assunção do risco	,061**	,000	,064**	,000
Expressão oral	-,017	,262	-,009	,534
Escuta ativa	-,070**	,000	-,031*	,039
Comunicação escrita	,066**	,000	,046**	,002
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	,003	,847	,018	,222
Liderança	,193**	,000	,089**	,000
Criatividade e inovação	,048**	,001	,009	,533
Adaptação e flexibilidade	-,062**	,000	-,001	,933
Aprendizagem ao longo da vida	,044**	,003	,006	,705
Capacidade de conceptualizar	,030*	,047	-,008	,576
Trabalho em equipa	-,012	,422	,021	,160
Motivação para a excelência	-,005	,735	,006	,699
Diversidade e multiculturalidade	,038*	,010	,029	,050
Ética e responsabilidade social	,048**	,001	,031*	,036
Tecnologias da informação e comunicação	,038*	,011	,042**	,004
Domínio de línguas estrangeiras	-,015	,328	,024	,109
Competências técnicas da área específica de conhecimento	,002	,898	,010	,483

Nota. As competências com valor estatisticamente significativo estão sombreadas.

A Tabela 15 apresenta a média de utilização de cada competência entre os 4548 diplomados que estão a trabalhar, diferenciando por grau académico (licenciatura e mestrado). As médias das competências utilizadas no exercício profissional variam de 3,16 a 4,11 nos licenciados e de 3,42 a 4,25 nos mestres, o que evidencia que todas as competências são utilizadas em grau médio ou elevado. Para explorar a existência de diferenças estatisticamente significativas na utilização das competências consoante o

grau acadêmico realizou-se uma análise de covariância multivariada (MANCOVA), controlando os efeitos do gênero, do ano de conclusão e da idade³⁰.

Tabela 15 - Utilização de cada competência no exercício profissional, por grau acadêmico (n=4548)

	Licenciatura		Mestrado		Estatísticas			
	Média	D.P.	Média	D.P.	F	p	η^2	P.O.
Análise e resolução de problemas	4,07	,880	4,25	,806	106,223	,000	,019	1,000
Tomada de decisão	3,74	,994	3,89	,960	52,994	,000	,010	1,000
Planeamento e organização	3,97	,958	4,15	,933	65,818	,000	,012	1,000
Gestão do tempo	4,06	,928	4,17	,871	39,158	,000	,007	1,000
Assunção do risco	3,51	1,072	3,45	1,058	,141	,707	,000	,066
Expressão oral	4,03	,953	4,09	,914	7,903	,005	,001	,803
Escuta ativa	4,07	,917	4,10	,887	2,026	,155	,000	,296
Comunicação escrita	3,76	1,030	3,99	,993	78,978	,000	,014	1,000
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	4,02	,939	4,01	,969	,932	,335	,000	,162
Liderança	3,34	1,121	3,42	1,146	14,599	,000	,003	,969
Criatividade e inovação	3,48	1,052	3,69	1,016	67,291	,000	,012	1,000
Adaptação e flexibilidade	4,07	,828	4,17	,810	35,954	,000	,007	1,000
Aprendizagem ao longo da vida	4,09	,889	4,20	,898	29,505	,000	,005	1,000
Capacidade de conceptualizar	3,80	,900	3,96	,924	47,185	,000	,009	1,000
Trabalho em equipa	4,11	,925	4,15	,935	10,495	,001	,002	,900
Motivação para a excelência	3,92	,983	4,04	,981	31,862	,000	,006	1,000
Diversidade e multiculturalidade	3,66	1,049	3,72	1,070	8,130	,004	,001	,814
Ética e responsabilidade social	4,07	,940	4,06	,959	2,088	,148	,000	,304
Tecnologias da informação e comunicação	3,99	,981	4,09	,936	31,892	,000	,006	1,000
Domínio de línguas estrangeiras	3,16	1,188	3,47	1,222	92,424	,000	,017	1,000
Competências técnicas da área específica de conhecimento	3,97	1,028	4,17	,943	91,260	,000	,017	1,000

Nota. D.P.= desvio-padrão; P.O.= poder observado. As competências com valor estatisticamente significativo estão sombreadas.

³⁰ Como já vimos previamente, o gênero, a idade e os anos desde a conclusão do curso influenciam o nível de utilização das competências. Uma vez que o efeito “isolado” do grau acadêmico sobre a utilização das competências constitui-se como um dos focos deste estudo, optamos por controlar essas variáveis na presente análise.

Os resultados da MANCOVA evidenciam um efeito principal do grau acadêmico no nível de utilização das competências para o trabalho por parte dos diplomados que trabalham (*Pillai's Trace*= ,052; $F= 14,067$; $p < .001$; *Partial Eta Squared*= ,052; *Observed Power*=1,000). Efetivamente, a nível univariado, das vinte e uma competências analisadas, 17 são utilizadas em maior grau pelos diplomados com mestrado, por comparação com os licenciados. Além disso, nenhuma competência é mais utilizada por licenciados do que por mestres e apenas 4 competências são utilizadas em grau semelhante nos dois grupos, a saber: *Assunção do risco*, *Escuta ativa*, *Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos*, e *Ética e responsabilidade social*.

4.3.5.2. Confiança dos diplomados face à capacidade para evidenciar as competências transversais e profissionais

Para caracterizar o grau de confiança dos diplomados face às vinte e uma competências para o trabalho, solicitou-se a indicação do grau de confiança na capacidade atual para demonstrar cada competência, numa escala Likert de 5 pontos (1= Nada confiante; 2= Um pouco confiante; 3 = Confiante; 4= Muito confiante; 5= Totalmente confiante).

Numa análise preliminar, conforme pode ser observado na Tabela 16, as médias do nível de confiança dos diplomados face à utilização de cada competência variam entre 3,46 e 4,21, revelando que, genericamente, os diplomados sentem-se “confiantes” ou “muito confiantes” face à capacidade para evidenciar as competências transversais e profissionais, sendo identificadas as cinco médias mais elevadas nas seguintes competências: *Aprendizagem ao longo da vida*, *Ética e responsabilidade social*, *Trabalho em equipa*, *Tecnologias de informação e comunicação* e *Escuta ativa*.

Tabela 16 - Nível de confiança da amostra total de diplomados face à capacidade para evidenciar cada competência (n=6444)

	Min-Max	Média	D.P.
Análise e resolução de problemas	1-5	3,91	,792
Tomada de decisão	1-5	3,78	,849
Planeamento e organização	1-5	4,03	,808
Gestão do tempo	1-5	3,96	,833
Assunção do risco	1-5	3,60	,896
Expressão oral	1-5	3,93	,845
Escuta ativa	1-5	4,12	,769
Comunicação escrita	1-5	4,00	,822
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	1-5	4,01	,805
Liderança	1-5	3,62	,949
Criatividade e inovação	1-5	3,71	,880
Adaptação e flexibilidade	1-5	4,10	,773
Aprendizagem ao longo da vida	1-5	4,21	,771
Capacidade de conceptualizar	1-5	3,89	,792
Trabalho em equipa	1-5	4,19	,788
Motivação para a excelência	1-5	4,07	,844
Diversidade e multiculturalidade	1-5	3,97	,867
Ética e responsabilidade social	1-5	4,20	,794
Tecnologias da informação e comunicação	1-5	4,12	,817
Domínio de línguas estrangeiras	1-5	3,46	1,049
Competências técnicas da área específica de conhecimento	1-5	3,94	,840

Nota. As competências nas quais os diplomados se sentem mais confiantes estão sombreadas.

Seguidamente explorou-se a influência do género, da idade e do ano de conclusão do curso no grau de confiança dos diplomados face às vinte e uma competências para o trabalho, realizando-se análises de variância (ANOVA) e correlações, respetivamente. Os resultados da ANOVA permitem constatar um efeito principal do género no grau de confiança dos diplomados nas vinte e uma competências para o trabalho (*Pillai's Trace*= ,128; *F*= 44,999; *p* < .001; *Partial Eta Squared* = ,128; *Observed Power*=1,000). De facto, os homens - por comparação com as mulheres - apresentam maior confiança nas seguintes competências: *Análise e resolução de problemas*, *Tomada de decisão*, *Assunção do risco*, *Relacionamento interpessoal e gestão de con-*

flitos, Liderança, Criatividade e inovação, Adaptação e flexibilidade, Aprendizagem ao longo da vida, Capacidade de conceptualizar, Motivação para a excelência, Diversidade e multiculturalidade, Tecnologias da informação e comunicação, Domínio de línguas estrangeiras e Competências técnicas da área específica de conhecimento. Contudo, as mulheres expressam maiores níveis de confiança noutro tipo de competências, tais como, *Gestão do tempo, Escuta ativa e Ética e responsabilidade social.* Adicionalmente, não se verificam diferenças de género no nível de confiança face à capacidade para evidenciar determinadas competências, a saber: *Planeamento e organização, Expressão oral, Comunicação escrita e Trabalho em equipa.* (Cf. Tabela 17)

Tabela 17 - Nível de confiança dos diplomados face à capacidade para evidenciar cada competência, por género (n=6444)

	Masculino		Feminino		Estatísticas			
	Média	D.P.	Média	D.P.	F	p	η^2	P.O.
Análise e resolução de problemas	4,09	,756	3,80	,793	216,032	,000	,032	1,000
Tomada de decisão	3,95	,822	3,68	,850	146,719	,000	,022	1,000
Planeamento e organização	4,02	,803	4,03	,811	,400	,527	,000	,097
Gestão do tempo	3,89	,854	4,00	,817	27,231	,000	,004	,999
Assunção do risco	3,75	,896	3,52	,885	102,472	,000	,016	1,000
Expressão oral	3,94	,851	3,92	,841	,554	,457	,000	,115
Escuta ativa	4,07	,792	4,15	,754	15,506	,000	,002	,976
Comunicação escrita	3,99	,824	4,00	,820	,283	,595	,000	,083
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	4,05	,812	3,98	,800	12,792	,000	,002	,947
Liderança	3,81	,909	3,50	,953	167,964	,000	,025	1,000
Criatividade e inovação	3,85	,862	3,63	,881	92,046	,000	,014	1,000
Adaptação e flexibilidade	4,15	,775	4,08	,771	13,555	,000	,002	,957
Aprendizagem ao longo da vida	4,25	,766	4,18	,772	13,371	,000	,002	,955
Capacidade de conceptualizar	3,98	,781	3,83	,793	56,633	,000	,009	1,000
Trabalho em equipa	4,20	,799	4,19	,780	,445	,505	,000	,102
Motivação para a excelência	4,12	,834	4,03	,848	17,758	,000	,003	,988
Diversidade e multiculturalidade	4,01	,861	3,94	,869	9,074	,003	,001	,854
Ética e responsabilidade social	4,17	,818	4,21	,779	4,316	,038	,001	,547
Tecnologias da informação e comunicação	4,23	,800	4,06	,820	71,597	,000	,011	1,000
Domínio de línguas estrangeiras	3,69	1,009	3,32	1,048	192,236	,000	,029	1,000
Competências técnicas da área específica de conhecimento	4,05	,816	3,87	,846	69,641	,000	,011	1,000

Nota. D.P.= desvio-padrão; P.O.= poder observado. As competências com valor estatisticamente significativo estão sombreadas.

A idade e o ano de conclusão do curso³¹ são duas variáveis correlacionadas entre si ($r=.26$; $p < .001$), também na amostra total de diplomados. Porém, apesar da idade e dos anos desde a conclusão do curso se relacionarem, no que diz respeito ao grau de confiança face à capacidade para evidenciar as competências, cada uma destas variáveis apresenta relações diferentes, assumindo a idade uma relação mais evidente do que os anos decorridos desde a conclusão do curso.

Na Tabela 18 podemos constatar que, quanto maior for a idade, maior a confiança na própria capacidade para evidenciar as seguintes 18 competências³²: *Análise e resolução de problemas, Tomada de decisão, Planeamento e organização, Gestão do tempo, Assunção do risco, Expressão oral, Comunicação escrita, Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos, Liderança, Criatividade e inovação, Adaptação e flexibilidade, Aprendizagem ao longo da vida, Capacidade de conceptualizar, Motivação para a excelência, Diversidade e multiculturalidade, Ética e responsabilidade social, Domínio de línguas estrangeiras e Competências técnicas da área específica de conhecimento*. Nas restantes 3 competências - *Escuta ativa, Trabalho em equipa e Tecnologias da informação e comunicação* - a confiança não se relaciona com a idade.

Quando consideramos os anos desde a conclusão do curso constata-se que quanto mais anos decorridos desde a conclusão do curso maior tende a ser a confiança dos diplomados nas seguintes 10 competências: *Análise e resolução de problemas, Tomada de decisão, Planeamento e organização, Assunção do risco, Expressão oral, Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos, Liderança, Criatividade e inovação, Domínio de línguas estrangeiras e Competências técnicas da área específica de conhecimento*. Nas restantes 11 competências não há qualquer relação entre os anos decorridos desde a conclusão do curso e a confiança dos diplomados na capacidade para as evidenciar (Cf. Tabela 18).

³¹ Para este tipo de análises, a variável “ano de conclusão de curso” foi transformada na variável “anos desde a conclusão do curso” com valores entre 1 e 6 para quem terminou o curso entre 2012/2013 e 2007/2008, respetivamente.

³² Gostaríamos de destacar que estas relações, devido ao grande tamanho da amostra, embora significativas do ponto de vista estatísticas apresentam uma magnitude pequena pois os valores de r são muito pouco expressivos já que apenas em 5 competências esse valor é maior que ,100.

Tabela 18 - Correlação entre o nível de confiança dos diplomados face à capacidade para evidenciar a cada competência com a idade e com os anos desde a conclusão do curso (n=6444)

	Idade		Ano conclusão	
	r	p	r	p
Análise e resolução de problemas	,129**	,000	,093**	,000
Tomada de decisão	,168**	,000	,086**	,000
Planeamento e organização	,052**	,000	,027*	,029
Gestão do tempo	,026*	,036	-,003	,810
Assunção do risco	,147**	,000	,071**	,000
Expressão oral	,098**	,000	,057**	,000
Escuta ativa	,001	,961	-,001	,920
Comunicação escrita	,054**	,000	,019	,122
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	,059**	,000	,025*	,045
Liderança	,187**	,000	,058**	,000
Criatividade e inovação	,108**	,000	,040**	,001
Adaptação e flexibilidade	,035**	,005	,019	,124
Aprendizagem ao longo da vida	,047**	,000	-,009	,452
Capacidade de conceptualizar	,087**	,000	,021	,094
Trabalho em equipa	-,003	,779	,019	,123
Motivação para a excelência	,031*	,013	-,013	,303
Diversidade e multiculturalidade	,043**	,001	,005	,695
Ética e responsabilidade social	,042**	,001	-,006	,642
Tecnologias da informação e comunicação	,007	,557	,022	,072
Domínio de línguas estrangeiras	,032*	,010	,060**	,000
Competências técnicas da área específica de conhecimento	,090**	,000	,044**	,000

Nota. As competências com valor estatisticamente significativo estão sombreadas.

Desagregando os diplomados por grau académico, constata-se que a média dos níveis de confiança face à capacidade atual para a utilização das vinte e uma competências varia entre 3,38 e 4,14 nos licenciados, e entre 3,61 e 4,29 nos

diplomados com grau de mestre, demonstrando que, em termos gerais, os diplomados se sentem confiantes ou muito confiantes face às suas capacidades atuais para utilizar as competências para o trabalho (Cf. Tabela 19). Entre as competências nas quais ambos os grupos sentem maior confiança estão a *Aprendizagem ao longo da vida*, o *Trabalho em equipa*, a *Ética e responsabilidade social*, as *Tecnologias da informação e comunicação* e a *Escuta ativa*. No extremo oposto, isto é, as competências nas quais os diplomados sentem menor confiança relativa face ao seu desempenho - embora, ainda assim, relatem um nível médio de confiança em termos absolutos -, identificamos as *Línguas estrangeiras*, a *Assunção do risco* e a *Liderança*.

Para explorar a existência de diferenças sistemáticas, consoante o grau académico, na confiança dos diplomados para demonstrar as competências transversais e profissionais, realizou-se uma análise de covariância multivariada (MANCOVA). Após controlar os efeitos do sexo, da idade e do ano de conclusão do curso, a MANCOVA identificou um efeito principal do grau académico na confiança dos diplomados face à utilização das competências para o trabalho (*Pillai's Trace*= ,040; $F= 12,617$; $p < .001$; *Partial Eta Squared*= ,040; *Observed Power*=1,000). A nível univariado verifica-se que os diplomados com mestrado - por comparação a licenciatura - têm mais confiança na sua capacidade em todas as competências, exceto na *Assunção do risco* dado que nesta competência não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos (licenciados e mestres).

Tabela 19 - Nível de confiança dos diplomados face à capacidade para evidenciar cada competência, por grau académico (n=6444)

	Licenciatura		Mestrado		Estatísticas			
	Média	D.P.	Média	D.P.	F	p	η^2	P.O.
Análise e resolução de problemas	3,86	,806	4,02	,750	75,644	,000	,012	1,000
Tomada de decisão	3,74	,857	3,87	,827	29,120	,000	,005	1,000
Planeamento e organização	3,98	,814	4,13	,786	48,765	,000	,008	1,000
Gestão do tempo	3,93	,840	4,02	,814	12,978	,000	,002	,950
Assunção do risco	3,59	,904	3,63	,880	,856	,355	,000	,152
Expressão oral	3,89	,846	4,01	,837	26,855	,000	,004	,999
Escuta ativa	4,09	,779	4,19	,745	23,875	,000	,004	,998
Comunicação escrita	3,94	,838	4,13	,773	76,007	,000	,012	1,000
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	3,99	,806	4,04	,802	6,467	,011	,001	,720
Liderança	3,59	,952	3,69	,940	8,973	,003	,001	,850
Criatividade e inovação	3,66	,883	3,80	,868	32,903	,000	,005	1,000
Adaptação e flexibilidade	4,06	,782	4,19	,748	40,657	,000	,006	1,000
Aprendizagem ao longo da vida	4,17	,779	4,29	,748	29,190	,000	,005	1,000
Capacidade de conceptualizar	3,83	,797	4,00	,768	62,837	,000	,010	1,000
Trabalho em equipa	4,17	,796	4,24	,770	12,710	,000	,002	,946
Motivação para a excelência	4,03	,853	4,14	,822	17,655	,000	,003	,987
Diversidade e multiculturalidade	3,92	,878	4,05	,838	27,593	,000	,004	1,000
Ética e responsabilidade social	4,18	,799	4,24	,783	6,141	,013	,001	,698
Tecnologias da informação e comunicação	4,09	,828	4,19	,790	30,224	,000	,005	1,000
Domínio de línguas estrangeiras	3,38	1,050	3,61	1,031	90,060	,000	,014	1,000
Competências técnicas da área específica de conhecimento	3,86	,851	4,08	,796	103,430	,000	,016	1,000

Nota. D.P.= desvio-padrão; P.O.= poder observado. As competências com valor estatisticamente significativo estão sombreadas.

A realização de estágios durante a formação académica bem como a participação em atividades extracurriculares podem constituir-se como experiências promotoras da confiança na capacidade para evidenciar competências transversais e profissionais. Consequentemente explorou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas na confiança dos diplomados face à capacidade para evidenciar as competências para o trabalho, consoante o facto de ter realizado estágio ou ter participado em pelo menos uma atividade extracurricular durante o percurso académico, após controlar os efeitos do sexo, da idade, do ano de con-

clusão do curso e do grau acadêmico. Os resultados da MANCOVA demonstram efeitos principais tanto da realização de estágio (*Pillai's Trace*= ,016; $F= 5,093$; $p < .001$; *Partial Eta Squared*= ,016; *Observed Power*=1,000) como da participação em atividades extracurriculares (*Pillai's Trace*= ,023; $F= 7,065$; $p < .001$; *Partial Eta Squared*= ,023; *Observed Power*=1,000), na confiança dos diplomados face à utilização das competências para o trabalho, não sendo detetados efeitos de interação entre essas variáveis (*Pillai's Trace*= ,003; $F= 0,843$; $p = .668$; *Partial Eta Squared*= ,003; *Observed Power*=0,694).

Tabela 20 - Nível de confiança dos diplomados face à capacidade para evidenciar cada competência, segundo a realização (ou não) de estágio (n=6444)

	Realização de estágio				Estatísticas			
	Sim		Não					
	Média	D.P.	Média	D.P.	F	p	η²	P.O.
Análise e resolução de problemas	3,90	,782	3,93	,812	4,025	,045	,001	,518
Tomada de decisão	3,79	,835	3,76	,878	24,242	,000	,004	,998
Planeamento e organização	4,05	,791	3,98	,840	13,282	,000	,002	,954
Gestão do tempo	4,00	,810	3,88	,872	23,492	,000	,004	,998
Assunção do risco	3,61	,883	3,60	,923	13,063	,000	,002	,951
Expressão oral	3,97	,827	3,84	,875	40,213	,000	,006	1,000
Escuta ativa	4,16	,754	4,04	,793	27,015	,000	,004	,999
Comunicação escrita	4,02	,817	3,97	,832	4,500	,034	,001	,564
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	4,03	,793	3,96	,828	17,160	,000	,003	,985
Liderança	3,60	,934	3,66	,979	3,208	,073	,000	,433
Criatividade e inovação	3,72	,873	3,70	,895	10,017	,002	,002	,886
Adaptação e flexibilidade	4,12	,763	4,07	,792	7,544	,006	,001	,784
Aprendizagem ao longo da vida	4,22	,763	4,20	,786	3,855	,050	,001	,501
Capacidade de conceptualizar	3,89	,788	3,89	,801	2,089	,148	,000	,304
Trabalho em equipa	4,22	,774	4,15	,813	9,311	,002	,001	,862
Motivação para a excelência	4,07	,839	4,07	,855	,783	,376	,000	,143
Diversidade e multiculturalidade	3,98	,857	3,94	,885	4,177	,041	,001	,533
Ética e responsabilidade social	4,21	,784	4,16	,814	4,221	,040	,001	,538
Tecnologias da informação e comunicação	4,12	,813	4,14	,825	,362	,548	,000	,092
Domínio de línguas estrangeiras	3,44	1,043	3,50	1,060	,008	,928	,000	,051
Competências técnicas da área específica de conhecimento	3,95	,838	3,91	,842	14,819	,000	,002	,971

Nota. D.P.= desvio-padrão; P.O.= poder observado. As competências com valor estatisticamente significativo estão sombreadas.

A realização de estágio curricular ou extracurricular durante o percurso académico tem efeitos positivos na confiança na capacidade para evidenciar as seguintes competências: *Tomada de decisão, Planeamento e organização, Gestão do tempo, Expressão oral, Escuta ativa, Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos, Criatividade e inovação, Adaptação e flexibilidade, Trabalho em equipa e Competências técnicas da área específica de conhecimento* (Cf. Tabela 20).

Por seu turno, a Tabela 21 evidencia que a participação em pelo menos uma atividade extracurricular traz igualmente um aumento significativo da confiança em praticamente todas as competências para o trabalho - exceto na *Gestão do tempo* e nas *Tecnologias da informação e comunicação* - mas com uma maior expressividade no *Domínio das línguas estrangeiras*, o que pode ser compreendido pelo facto da participação em programas de mobilidade ter sido uma das atividades extracurriculares mais mencionadas.

Tabela 21 - Nível de confiança dos diplomados face à capacidade para evidenciar cada competência, segundo a participação (ou não) em atividades extracurriculares durante a formação académica (n=6444)

	Participação em atividades extracurriculares				Estatísticas			
	Sim		Não					
	Média	D.P.	Média	D.P.	F	p	η²	P.O.
Análise e resolução de problemas	3,98	,782	3,85	,795	16,625	,000	,003	,983
Tomada de decisão	3,86	,831	3,72	,859	24,485	,000	,004	,999
Planeamento e organização	4,07	,798	3,99	,815	11,935	,001	,002	,932
Gestão do tempo	3,97	,835	3,95	,831	1,956	,162	,000	,288
Assunção do risco	3,65	,893	3,56	,897	11,443	,001	,002	,923
Expressão oral	4,00	,837	3,87	,847	39,061	,000	,006	1,000
Escuta ativa	4,16	,767	4,09	,770	11,152	,001	,002	,916
Comunicação escrita	4,04	,819	3,97	,822	13,797	,000	,002	,960
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	4,06	,806	3,96	,802	19,686	,000	,003	,993
Liderança	3,70	,954	3,55	,939	28,315	,000	,004	1,000
Criatividade e inovação	3,78	,873	3,65	,883	19,052	,000	,003	,992
Adaptação e flexibilidade	4,18	,762	4,04	,777	37,226	,000	,006	1,000
Aprendizagem ao longo da vida	4,27	,761	4,16	,775	23,892	,000	,004	,998
Capacidade de conceptualizar	3,95	,785	3,83	,794	20,917	,000	,003	,996
Trabalho em equipa	4,25	,782	4,14	,789	23,800	,000	,004	,998
Motivação para a excelência	4,13	,848	4,02	,838	13,056	,000	,002	,951
Diversidade e multiculturalidade	4,05	,862	3,89	,863	41,195	,000	,006	1,000
Ética e responsabilidade social	4,23	,787	4,17	,798	14,920	,000	,002	,971
Tecnologias da informação e comunicação	4,16	,810	4,09	,821	,959	,327	,000	,165
Domínio de línguas estrangeiras	3,64	1,020	3,31	1,048	82,490	,000	,013	1,000
Competências técnicas da área específica de conhecimento	4,00	,842	3,89	,835	9,642	,002	,001	,874

Nota. D.P.= desvio-padrão; P.O.= poder observado. As competências com valor estatisticamente significativo estão sombreadas.

Adicionalmente pretendeu-se explorar a existência de diferenças estatisticamente significativas na confiança dos diplomados face à capacidade para evidenciar as competências para o trabalho, consoante a situação profissional - trabalha, procura novo emprego, procura 1.º emprego - após controlar os efeitos do sexo, da idade e do ano de conclusão do curso. Os resultados da MANCOVA demonstram um efeito principal da situação profissional na confiança dos diplomados face à

utilização das competências para o trabalho (*Pillai's Trace*= ,079; $F= 12,183$; $p < .001$; *Partial Eta Squared*= ,039; *Observed Power*=1,000).

Tabela 22 - Nível de confiança dos diplomados face à capacidade para evidenciar cada competência, por situação profissional ($n=6270$)³³

	Trabalha		Procura Emprego		Procura 1.ºEmprego		Estatísticas			
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	F	p	η^2	P.O.
Análise e resolução de problemas	3,98	,762	3,82	,878	3,68	,812	28,141	,000	,009	1,000
Tomada de decisão	3,83	,838	3,74	,907	3,60	,836	7,253	,001	,002	,936
Planeamento e organização	4,05	,791	4,00	,883	3,99	,822	1,934	,145	,001	,403
Gestão do tempo	3,99	,820	3,93	,888	3,90	,828	6,310	,002	,002	,899
Assunção do risco	3,65	,889	3,58	,916	3,43	,883	4,999	,007	,002	,815
Expressão oral	3,98	,815	3,95	,884	3,67	,884	34,112	,000	,011	1,000
Escuta ativa	4,13	,756	4,15	,834	4,09	,761	2,110	,121	,001	,435
Comunicação escrita	4,01	,817	4,03	,854	3,91	,800	3,082	,046	,001	,596
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	4,01	,794	4,04	,852	3,95	,815	1,040	,354	,000	,233
Liderança	3,64	,953	3,63	,962	3,50	,929	,088	,916	,000	,063
Criatividade e inovação	3,76	,866	3,71	,935	3,48	,869	19,511	,000	,006	1,000
Adaptação e flexibilidade	4,13	,749	4,08	,858	4,00	,795	8,643	,000	,003	,969
Aprendizagem ao longo da vida	4,20	,766	4,19	,828	4,26	,741	4,747	,009	,002	,794
Capacidade de conceptualizar	3,92	,782	3,86	,873	3,77	,763	6,580	,001	,002	,911
Trabalho em equipa	4,20	,782	4,17	,848	4,22	,758	1,304	,272	,000	,284
Motivação para a excelência	4,07	,834	4,02	,926	4,12	,805	3,897	,020	,001	,705
Diversidade e multiculturalidade	3,95	,866	4,00	,895	4,01	,837	4,825	,008	,002	,800
Ética e responsabilidade social	4,18	,787	4,19	,881	4,29	,719	8,846	,000	,003	,972
Tecnologias da informação e comunicação	4,12	,809	4,09	,881	4,17	,776	4,055	,017	,001	,724
Domínio de línguas estrangeiras	3,52	1,056	3,47	1,018	3,14	,975	32,440	,000	,010	1,000
Competências técnicas da área específica de conhecimento	4,00	,816	3,85	,926	3,71	,823	31,395	,000	,010	1,000

Nota. D.P.= desvio-padrão; P.O.= poder observado. As competências com valor estatisticamente significativo estão sombreadas. Para cada competência, as médias a negrito assinalam o grupo que apresenta diferenças estatisticamente significativas do grupo definido pelas médias sublinhadas. No caso em que os três grupos diferem entre si, o terceiro grupo é indicado a negrito e sublinhado.

³³ Não foram considerados nesta análise os 174 diplomados que declararam optar exclusivamente pelo prosseguimento de estudos e que, como tal, não procuram emprego.

A nível univariado constata-se que os diplomados que trabalham têm mais confiança na sua capacidade do que o grupo formado pelos diplomados que procuram 1.º emprego em 10 competências para o trabalho, a saber: *Análise e resolução de problemas, Tomada de decisão, Gestão do tempo, Assunção do risco, Expressão oral, Criatividade e inovação, Adaptação e flexibilidade, Capacidade de conceptualizar, Línguas estrangeiras e Competências técnicas da área específica de conhecimento*. Neste conjunto de 10 competências, o grupo dos diplomados que procuram novo emprego também se diferenciam de forma positiva do grupo dos diplomados que procuram o 1.º emprego em 5 competências, nomeadamente, *Expressão oral, Criatividade e inovação, Aprendizagem ao longo da vida, Línguas estrangeiras e Competências técnicas da área específica de conhecimento*.

Por seu turno, o grupo dos diplomados que procuram 1.º emprego é aquele que relata um maior nível de confiança na sua capacidade para mobilizar 5 competências para o trabalho, nomeadamente: *Aprendizagem ao longo da vida, Motivação para a excelência, Diversidade e multiculturalidade, Ética e responsabilidade social e Tecnologias da informação e comunicação*.

Adicionalmente, não se verificaram diferenças na confiança dos diplomados entre os grupos constituídos com base na situação profissional nas seguintes 6 competências para o trabalho: *Planeamento e organização, Escuta ativa, Comunicação escrita, Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos, Liderança e Trabalho em equipa*.

4.3.5.3. Contribuição do percurso académico para a preparação nas competências transversais e profissionais

A contribuição do percurso académico para o desenvolvimento das vinte e uma competências para o trabalho foi avaliada pelos diplomados através do pedido de indicação do grau de preparação obtida pelo percurso académico face a cada competência, numa escala Likert de 5 pontos (1= Muito baixo; 2= Baixo; 3 = Médio; 4= Elevado; 5= Muito Elevado).

Conforme pode ser observado na Tabela 23, as médias da contribuição do percurso académico para a preparação em competências transversais e profissionais variam entre 2,93 e 3,91, o que revela que os diplomados avaliam a preparação proporcionada pelas Instituições de Ensino Superior como média a elevada, em-

bora com uma maior preponderância de avaliações de nível médio. As cinco competências nas quais os diplomados referem um maior contributo das instituições de ensino superior foram as seguintes: *Trabalho em equipa*, *Competências técnicas da área específica de conhecimento*, *Aprendizagem ao longo da vida*, *Ética e responsabilidade social* e *Comunicação escrita*. As *Línguas estrangeiras*, a *Assunção do risco* e a *Liderança* foram as competências sinalizadas pelos diplomados como aquelas cuja preparação dada pelas IES foi menor, embora seja de registar que, ainda assim, os seus valores enquadram-se entre o nível médio a elevado.

Tabela 23 - Contribuição do percurso académico para a preparação em cada competência transversal e profissional (n=6444)

	Mín-Max	Média	D.P.
Análise e resolução de problemas	1-5	3,53	,894
Tomada de decisão	1-5	3,31	,929
Planeamento e organização	1-5	3,64	,908
Gestão do tempo	1-5	3,47	,983
Assunção do risco	1-5	3,15	,990
Expressão oral	1-5	3,62	,927
Escuta ativa	1-5	3,65	,932
Comunicação escrita	1-5	3,70	,912
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	1-5	3,50	,992
Liderança	1-5	3,20	1,032
Criatividade e inovação	1-5	3,43	,965
Adaptação e flexibilidade	1-5	3,63	,914
Aprendizagem ao longo da vida	1-5	3,77	,932
Capacidade de conceptualizar	1-5	3,64	,872
Trabalho em equipa	1-5	3,91	,899
Motivação para a excelência	1-5	3,66	,978
Diversidade e multiculturalidade	1-5	3,56	,973
Ética e responsabilidade social	1-5	3,70	,972
Tecnologias da informação e comunicação	1-5	3,68	,975
Domínio de línguas estrangeiras	1-5	2,93	1,120
Competências técnicas da área específica de conhecimento	1-5	3,82	,912

Nota. As competências nas quais os diplomados atribuem um maior nível de preparação fornecido pelas Instituições de Ensino Superior estão sombreadas.

Com o intuito de explorar a influência do género, da idade e do ano de conclusão do curso na percepção de contribuição do percurso académico para a preparação nas competências profissionais, realizaram-se análises de variância (ANOVA) e correlações, respetivamente. Os resultados da ANOVA permitem constatar um efeito principal do género na contribuição do percurso académico para a preparação nas competências profissionais (*Pillai's Trace* = ,088; $F = 29,366$; $p < .001$; *Partial Eta Squared* = ,088; *Observed Power* = 1,000). De facto, os homens - por comparação com as mulheres - relatam uma contribuição superior do percurso académico para a sua preparação apenas nas 3 seguintes competências: *Análise e resolução de problemas*, *Tecnologias da informação e comunicação*, e *Domínio de línguas estrangeiras*. Por seu turno, as mulheres expressam avaliações mais favoráveis relativamente ao contributo do percurso académico para a sua preparação em 13 competências, a saber: *Planeamento e organização*, *Gestão do tempo*, *Assunção do risco*, *Expressão oral*, *Escuta ativa*, *Comunicação escrita*, *Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos*, *Liderança*, *Aprendizagem ao longo da vida*, *Trabalho em equipa*, *Motivação para a excelência*, *Diversidade e multiculturalidade*, e *Ética e responsabilidade social*. Adicionalmente, não se verificam diferenças de género na contribuição do percurso académico para a preparação nas seguintes 5 competências profissionais: *Tomada de decisão*, *Criatividade e inovação*, *Adaptação e flexibilidade*, *Capacidade de conceptualizar e Competências técnicas da área específica de conhecimento*.

Tabela 24 - Contribuição do percurso académico para a preparação em cada competência profissional, por género (n=6444)

	Masculino		Feminino		Estatísticas			
	Média	D.P.	Média	D.P.	F	p	η^2	P.O.
Análise e resolução de problemas	3,63	,885	3,48	,895	40,468	,000	,006	1,000
Tomada de decisão	3,29	,966	3,32	,906	1,159	,282	,000	,190
Planeamento e organização	3,53	,930	3,70	,890	49,266	,000	,008	1,000
Gestão do tempo	3,33	1,015	3,55	,954	74,520	,000	,011	1,000
Assunção do risco	3,10	1,036	3,17	,959	7,307	,007	,001	,771
Expressão oral	3,48	,968	3,70	,891	79,895	,000	,012	1,000
Escuta ativa	3,53	,964	3,72	,904	67,528	,000	,010	1,000
Comunicação escrita	3,57	,937	3,77	,888	72,775	,000	,011	1,000
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	3,37	1,036	3,57	,957	59,422	,000	,009	1,000
Liderança	3,15	1,090	3,23	,994	10,849	,001	,002	,909
Criatividade e inovação	3,46	,997	3,42	,945	2,217	,137	,000	,319
Adaptação e flexibilidade	3,61	,928	3,64	,906	1,796	,180	,000	,268
Aprendizagem ao longo da vida	3,73	,959	3,79	,915	6,440	,011	,001	,718
Capacidade de conceptualizar	3,65	,885	3,63	,863	,934	,334	,000	,162
Trabalho em equipa	3,83	,915	3,96	,885	33,899	,000	,005	1,000
Motivação para a excelência	3,60	,997	3,70	,966	14,370	,000	,002	,966
Diversidade e multiculturalidade	3,50	,989	3,60	,961	16,659	,000	,003	,983
Ética e responsabilidade social	3,55	1,002	3,79	,942	94,479	,000	,014	1,000
Tecnologias da informação e comunicação	3,72	,981	3,66	,971	6,369	,012	,001	,713
Domínio de línguas estrangeiras	3,06	1,098	2,86	1,127	46,474	,000	,007	1,000
Competências técnicas da área específica de conhecimento	3,84	,922	3,80	,905	2,740	,098	,000	,380

Nota. D.P.= desvio-padrão; P.O.= poder observado. As competências com valor estatisticamente significativo estão sombreadas.

A análise da relação da idade e dos anos desde a conclusão do curso com a perceção de contribuição do percurso académico para a preparação nas competências profissionais - apresentada na Tabela 25 - revela que os anos decorridos desde a conclusão do curso possuem uma relação mais evidente do que a idade. Efetivamente, em todas as vinte e uma competências transversais e profissionais constata-se que quanto menor o tempo desde a conclusão do curso, maior a re-

lação com a percepção de contribuição do percurso acadêmico para a preparação nas mesmas. Este resultado parece compreensível dado que quanto mais recentes são os diplomados, menor poderá ter sido a oportunidade de preparação nestas competências noutros contextos para além do académico.

Por seu turno, quanto maior for a idade, mais positiva é a avaliação dos diplomados face à contribuição do percurso académico para a sua preparação nas seguintes 6 competências³⁴: *Análise e resolução de problemas*, *Tomada de decisão*, *Assunção do risco*, *Liderança*, *Criatividade e inovação*, e *Domínio de línguas estrangeiras*. Porém, em 3 competências (*Gestão do tempo*, *Escuta ativa* e *Trabalho em equipa*) a avaliação dos diplomados face à contribuição do percurso académico para a sua preparação é mais positiva quanto menor for a idade. Nas restantes 12 competências a idade não se relaciona com a avaliação que os diplomados fazem quanto ao grau de contribuição do percurso académico para a sua preparação nessas competências.

³⁴ Gostaríamos de destacar que estas relações, devido ao grande tamanho da amostra, embora significativas do ponto de vista estatístico, apresentam uma magnitude pequena pois os valores de r são muito pouco expressivos já que apenas em 2 competências esse valor é maior que ,100.

Tabela 25 - Correlação entre a contribuição do percurso académico para a preparação em cada competência profissional com a idade e com os anos desde a conclusão do curso (n=6444)

	Idade		Ano conclusão	
	r	p	r	p
Análise e resolução de problemas	,043**	,001	-,080**	,000
Tomada de decisão	,067**	,000	-,089**	,000
Planeamento e organização	-,013	,313	-,116**	,000
Gestão do tempo	-,040**	,001	-,137**	,000
Assunção do risco	,048**	,000	-,090**	,000
Expressão oral	-,014	,269	-,088**	,000
Escuta ativa	-,035**	,005	-,098**	,000
Comunicação escrita	-,021	,097	-,081**	,000
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	-,016	,203	-,098**	,000
Liderança	,055**	,000	-,075**	,000
Criatividade e inovação	,052**	,000	-,030*	,015
Adaptação e flexibilidade	-,015	,225	-,060**	,000
Aprendizagem ao longo da vida	-,004	,772	-,076**	,000
Capacidade de conceptualizar	,012	,337	-,068**	,000
Trabalho em equipa	-,075**	,000	-,070**	,000
Motivação para a excelência	-,006	,649	-,065**	,000
Diversidade e multiculturalidade	,011	,398	-,046**	,000
Ética e responsabilidade social	-,008	,546	-,071**	,000
Tecnologias da informação e comunicação	-,003	,807	-,047**	,000
Domínio de línguas estrangeiras	,027*	,030	-,033**	,008
Competências técnicas da área específica de conhecimento	,024	,054	-,051**	,000

Nota. As competências com valor estatisticamente significativo estão sombreadas.

Com o objetivo de analisar se existem diferenças entre o grau académico (licenciatura e mestrado) na avaliação que os diplomados fazem acerca da preparação proporcionada pelo percurso académico em termos de competências profissionais, realizou-se uma análise de covariância multivariada (MANCOVA), controlando os efeitos do género, da idade e do ano de conclusão. Verificou-se um efeito principal do grau académico no nível de preparação obtido nas competências profissionais na Instituição do Ensino Superior (*Pillai's Trace* = ,062; *F* = 20,133; *p* < .001; *Partial Eta Squared* = ,062; *Observed Power* = 1,000).

Conforme se pode observar na Tabela 26, a nível univariado constata-se que os diplomados com grau de mestre relatam um maior contributo do percurso académico na preparação obtida nas competências profissionais do que os licenciados nas seguintes 13 competências profissionais: *Análise e resolução de problemas*, *Expressão oral*, *Comunicação escrita*, *Criatividade e inovação*, *Adaptação e flexibilidade*, *Aprendizagem ao longo da vida*, *Capacidade de conceptualizar*, *Trabalho em equipa*, *Motivação para a excelência*, *Diversidade e multiculturalidade*, *Tecnologias da informação e comunicação*, *Domínio de línguas estrangeiras* e *Competências técnicas da área específica de conhecimento*. Curiosamente, na *Assunção do risco*, no *Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos*, na *Liderança* e na *Ética e responsabilidade social*, a situação inverte-se, isto é, nestas competências profissionais são os licenciados que relatam um maior nível de preparação conseguido pelo percurso académico, por comparação com os mestres. Finalmente, não existem diferenças na avaliação da contribuição do percurso académico efetuada por licenciados e os mestres nas seguintes 4 competências: *Tomada de decisão*, *Planeamento e organização*, *Gestão do tempo* e *Escuta ativa*.

Tabela 26 - Contribuição do percurso académico para a preparação em cada competência profissional, por grau académico (n=6444)

Competência	Licenciatura		Mestrado		Estatísticas			
	Média	D.P.	Média	D.P.	F	p	η^2	P.O.
Análise e resolução de problemas	3,47	,893	3,66	,885	33,470	,000	,005	1,000
Tomada de decisão	3,30	,921	3,32	,944	3,136	,077	,000	,425
Planeamento e organização	3,62	,895	3,67	,934	,176	,675	,000	,070
Gestão do tempo	3,46	,968	3,48	1,013	2,852	,091	,000	,393
Assunção do risco	3,17	,978	3,09	1,010	36,435	,000	,006	1,000
Expressão oral	3,58	,918	3,69	,940	6,717	,010	,001	,736
Escuta ativa	3,63	,918	3,70	,957	1,405	,236	,000	,220
Comunicação escrita	3,65	,899	3,79	,929	22,989	,000	,004	,998
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	3,50	,977	3,48	1,021	9,383	,002	,001	,865
Liderança	3,22	1,019	3,16	1,057	24,284	,000	,004	,998
Criatividade e inovação	3,41	,956	3,48	,980	2,783	,095	,000	,385
Adaptação e flexibilidade	3,60	,907	3,68	,927	5,179	,023	,001	,624
Aprendizagem ao longo da vida	3,72	,922	3,87	,944	23,739	,000	,004	,998
Capacidade de conceptualizar	3,59	,864	3,75	,877	33,809	,000	,005	1,000
Trabalho em equipa	3,90	,897	3,93	,901	,923	,337	,000	,161
Motivação para a excelência	3,63	,981	3,72	,972	4,100	,043	,001	,526
Diversidade e multiculturalidade	3,56	,961	3,58	,997	,003	,958	,000	,050
Ética e responsabilidade social	3,72	,952	3,67	1,010	14,502	,000	,002	,968
Tecnologias da informação e comunicação	3,67	,966	3,70	,994	,001	,977	,000	,050
Domínio de línguas estrangeiras	2,88	1,105	3,05	1,143	24,709	,000	,004	,999
Competências técnicas da área específica de conhecimento	3,74	,917	3,97	,879	77,834	,000	,012	1,000

Nota. D.P.= desvio-padrão; P.O.= poder observado. As competências com valor estatisticamente significativo estão sombreadas. Os valores utilizados para o cálculo da média variam entre 1 e 5 (1= muito baixo e 5= muito elevado). As competências com valor estatisticamente significativo estão sombreadas.

Para analisar se existem diferenças entre a situação profissional na avaliação que os diplomados fazem acerca da preparação proporcionada pelo percurso académico em termos de competências profissionais, realizou-se uma análise de covariância multivariada (MANCOVA), controlando os efeitos do género, da idade e do ano de conclusão. Verificou-se um efeito principal da situação profissional na avaliação que os diplomados fazem do nível de preparação obtida nas compe-

tências profissionais na Instituição do Ensino Superior (*Pillai's Trace*= ,032; *F*= 4,884; *p* < .001; *Partial Eta Squared*= ,016; *Observed Power*=1,000).

Tabela 27 - Contribuição do percurso acadêmico para a preparação em cada competência profissional, por situação profissional (*n*=6270)³⁵

	Estatísticas		Procura Emprego		Procura 1.ºEmprego		Estatísticas			
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	F	p	η²	P.O.
Análise e resolução de problemas	3,55	,905	3,41	,944	3,58	,777	9,037	,000	,003	,975
Tomada de decisão	3,30	,942	3,25	,981	3,41	,802	7,532	,001	,002	,945
Planeamento e organização	3,61	,913	3,63	,959	3,79	,818	4,777	,008	,002	,796
Gestão do tempo	3,43	,993	3,44	1,000	3,69	,896	9,069	,000	,003	,975
Assunção do risco	3,13	1,006	3,07	1,033	3,30	,849	11,363	,000	,004	,993
Expressão oral	3,62	,934	3,59	,956	3,65	,868	1,657	,191	,001	,351
Escuta ativa	3,63	,942	3,63	,961	3,79	,834	3,262	,038	,001	,622
Comunicação escrita	3,69	,927	3,72	,902	3,73	,856	,607	,545	,000	,152
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	3,47	,992	3,42	1,048	3,68	,934	10,451	,000	,003	,988
Liderança	3,20	1,042	3,11	1,051	3,31	,961	8,926	,000	,003	,973
Criatividade e inovação	3,45	,966	3,37	1,007	3,42	,909	3,054	,047	,001	,592
Adaptação e flexibilidade	3,63	,914	3,50	,962	3,72	,846	10,143	,000	,003	,986
Aprendizagem ao longo da vida	3,77	,931	3,64	1,003	3,87	,853	10,337	,000	,003	,988
Capacidade de conceptualizar	3,65	,876	3,54	,926	3,68	,795	6,695	,001	,002	,916
Trabalho em equipa	3,91	,896	3,79	,952	4,04	,845	10,495	,000	,003	,989
Motivação para a excelência	3,66	,973	3,53	1,042	3,78	,925	11,416	,000	,004	,993
Diversidade e multiculturalidade	3,53	,981	3,57	1,000	3,70	,882	8,423	,000	,003	,965
Ética e responsabilidade social	3,68	,976	3,66	,997	3,87	,907	8,241	,000	,003	,962
Tecnologias da informação e comunicação	3,68	,977	3,59	1,002	3,75	,934	4,337	,013	,001	,754
Domínio de línguas estrangeiras	2,95	1,133	2,87	1,122	2,86	1,056	3,199	,048	,001	,613
Competências técnicas da área específica de conhecimento	3,84	,921	3,72	,938	3,77	,837	8,937	,000	,003	,974

Nota. D.P.= desvio-padrão; P.O.= poder observado. As competências com valor estatisticamente significativo estão sombreadas. Para cada competência, as médias a negrito assinalam o grupo que apresenta diferenças estatisticamente significativas do grupo definido pelas médias sublinhadas. No caso em que os três grupos diferem entre si, o terceiro grupo é indicado a negrito e sublinhado.

³⁵ Não foram considerados nesta análise os 174 diplomados que declararam optar exclusivamente pelo prosseguimento de estudos e que, como tal, não procuram emprego.

Conforme pode ser observado na Tabela 27, em relação às *Competências técnicas da área específica de conhecimento*, os diplomados que trabalham avaliam de forma mais positiva a preparação dada pelo percurso acadêmico do que os outros dois grupos formados pelos que estão à procura de novo ou de 1.º emprego. Nas competências *Análise e resolução de problemas*, *Planeamento e organização* e *Escuta ativa*, o grupo dos diplomados que procuram o 1.º emprego avaliam mais positivamente a preparação dada pelo percurso acadêmico - comparativamente ao grupo dos diplomados que trabalham -, enquanto os diplomados que estão à procura de novo emprego não se diferenciam dos outros grupos. Noutro conjunto de competências - *Liderança*, *Adaptação e flexibilidade*, *Aprendizagem ao longo da vida*, *Capacidade de conceptualizar*, *Trabalho em equipa* e *Motivação para a excelência* - os três grupos diferenciam-se entre si, sendo a avaliação decrescente entre o grupo dos que procuram o 1.º emprego, o grupo dos que estão a trabalhar e o grupo dos que procuram novo emprego. No que diz respeito à *Tomada de decisão*, *Gestão do tempo*, *Assunção do risco*, *Relacionamento interpessoal* e *gestão de conflitos*, *Diversidade e multiculturalidade* e *Ética e responsabilidade social*, o grupo dos que procuram o 1.º emprego evidenciam uma avaliação mais positiva do que os outros dois grupos tomados conjuntamente (dos que estão a trabalhar e dos que procuram novo emprego). Relativamente às *Tecnologias da informação e comunicação*, o grupo dos que procuram o 1.º emprego em conjunto com o grupo dos que trabalham evidenciam uma avaliação mais positiva do que o grupo dos que procuram novo emprego. Finalmente, a avaliação efetuada pelos três grupos não se diferencia em 4 competências, a saber: *Expressão oral*, *Comunicação escrita*, *Criatividade e inovação* e *Domínio de línguas estrangeiras*.

4.3.5.4. Competências mais valorizadas pelos diplomados nos próximos 5 anos

No final do questionário solicitou-se a escolha de 5 competências profissionais (entre o conjunto de vinte e uma competências) que, na opinião dos diplomados, serão mais valorizadas nos próximos 5 anos no mercado de trabalho. A Tabela 28 demonstra que há convergência na opinião de licenciados e mestres no que concerne as competências mais valorizadas pelo mercado de trabalho nos próximos 5 anos (com percentagens de escolha entre os 54,9% e os 35,5%), a saber: *Análise e resolução de problemas*, *Criatividade e inovação*, *Adaptação e flexibilidade*, *Planeamento e organização* e *Línguas estrangeiras*. Adicionalmente, a consonância

de opiniões é também constatada nas competências menos importantes, isto é, a *Comunicação escrita*, a *Escuta ativa* e a *Capacidade de conceptualizar* obtiveram as menores percentagens de escolha em ambos os grupos (entre 3% e 5%, aproximadamente). De realçar que a forma de resposta obrigava à seleção forçada de apenas 5 competências.

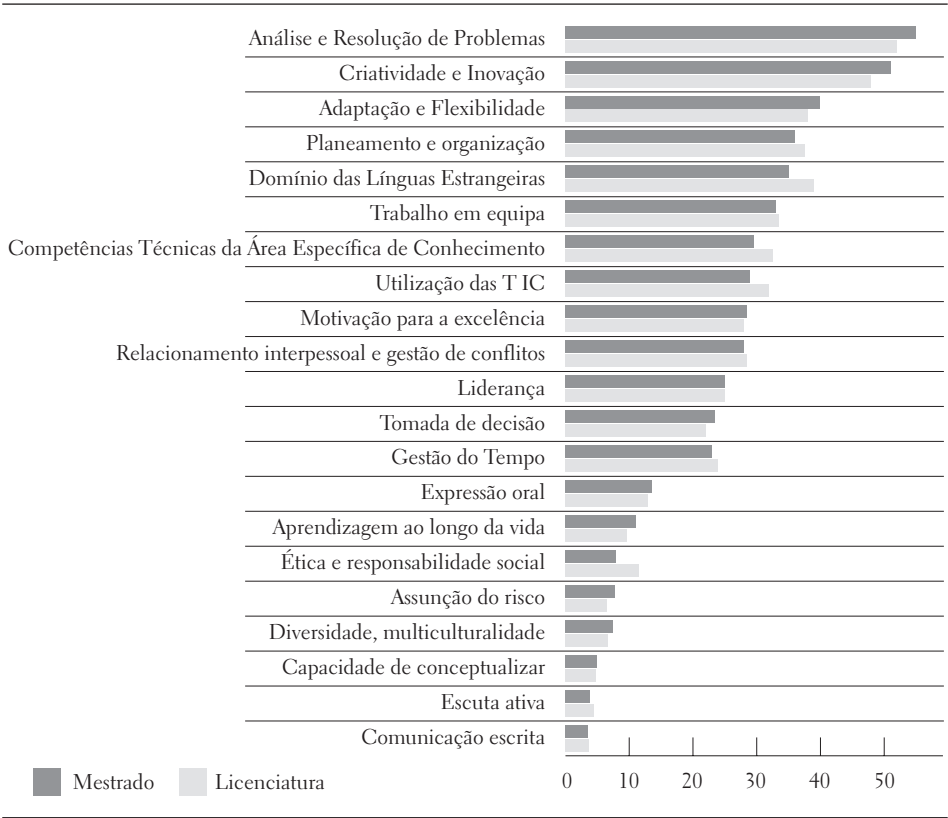
Tabela 28 - Opinião dos diplomados face às competências mais valorizadas pelo no mercado de trabalho nos próximos 5 anos, por grau académico (%; n= 6444)

	Licenciatura	Mestrado
Análise e resolução de problemas	52,2	54,9
Criatividade e inovação	47,9	51,3
Adaptação e flexibilidade	38,4	40,2
Planeamento e organização	38,2	36,6
Domínio de línguas estrangeiras	38,7	35,5
Trabalho em equipa	33,7	33,1
Competências técnicas da área específica de conhecimento	32,7	29,8
Tecnologias da informação e comunicação	31,6	29,2
Motivação para a excelência	27,9	28,9
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	28,5	28,5
Liderança	25,2	25,3
Tomada de decisão	22,2	23,7
Gestão do Tempo	23,9	23,4
Expressão oral	12,7	13,6
Aprendizagem ao longo da vida	9,7	11,2
Ética e responsabilidade social	11,4	8,0
Assunção do risco	6,3	7,8
Diversidade, multiculturalidade	6,6	7,7
Capacidade de conceptualizar	4,5	5,0
Escuta ativa	4,1	3,2
Comunicação escrita	3,3	3,1

Nota. As competências com maiores e menores valores percentuais estão sombreadas.

No Gráfico 32 é mais facilmente visualizada a convergência da opinião entre os licenciados e os mestres face à importância das vinte e uma competências transversais e profissionais no mercado de trabalho, nos próximos cinco anos.

Gráfico 32 - Opinião dos diplomados face às competências mais valorizadas pelo no mercado de trabalho nos próximos 5 anos, por grau académico (%; n= 6444)



4.4. Empregadores

4.4.1. Avaliação do grau de preparação dos diplomados nas competências transversais e profissionais

Este estudo pretendeu auscultar a opinião de empregadores e obter informação relacionada com a sua avaliação relativamente ao grau de preparação dos diplomados face a um conjunto de vinte e uma competências para o trabalho. De lembrar que, para cada competência, os empregadores utilizaram uma escala de resposta Likert com 5 pontos (1= muito baixo, 2= baixo, 3= média, 4= elevado e 5= muito elevado), bem como a opção “não se aplica ou não sei” para o caso de não possuir informação suficiente para responder (esta última opção de resposta foi valorada com zero).

Conforme se pode constatar na Tabela 29, os empregadores avaliam o grau de preparação dos diplomados nas vinte e uma competências profissionais entre os níveis médio ou elevado, sendo as *Tecnologias da informação e comunicação* a competência avaliada de forma mais positiva (M=4,18) e a *Liderança* avaliada menos positivamente (M=2,82), embora, ainda assim, seja de realçar que este valor - que é o mais baixo - ainda reflete um nível médio de preparação. O conjunto das competências identificadas pelos empregadores como evidenciando maiores níveis de preparação por parte dos diplomados é constituído pelas seguintes 5 competências: *Tecnologias da informação e comunicação*, *Trabalho em equipa*, *Adaptação e flexibilidade*, *Aprendizagem ao longo da vida*, e *Ética e responsabilidade social*, com médias entre 4,18 e 3,57. No rol das competências com menores níveis de preparação constam a *Liderança*, a *Assunção do risco* e a *Tomada de decisão* cujas médias são indicativas de um nível de preparação médio, variando entre 2,89 e 2,82.

Tabela 29 - Opinião dos empregadores acerca do grau de preparação dos diplomados face a cada uma das competências para o trabalho (n=781)

Competência	Grau de preparação	
	Média	D.P.
Tecnologias da informação e comunicação	4,18	,695
Trabalho em equipa	3,79	,753
Adaptação e flexibilidade	3,61	,859
Aprendizagem ao longo da vida	3,61	,840
Ética e responsabilidade social	3,57	,871
Competências técnicas da área específica de conhecimento	3,54	,779
Diversidade e multiculturalidade	3,52	,815
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	3,51	,864
Escuta ativa	3,49	,827
Expressão oral	3,47	,820
Domínio de línguas estrangeiras	3,45	,851
Criatividade e inovação	3,44	,817
Motivação para a excelência	3,44	,895
Capacidade de conceptualizar	3,33	,785
Planeamento e organização	3,31	,815
Análise e resolução de problemas	3,29	,810
Comunicação escrita	3,27	,888
Gestão do tempo	3,14	,856
Tomada de decisão	2,89	,846
Assunção do risco	2,85	,896
Liderança	2,82	,859

Nota. D.P.= desvio-padrão. Os valores utilizados para o cálculo da média variam entre 1 e 5 (1= muito baixo e 5= muito elevado). Os valores mais altos e mais baixos estão sombreados.

4.4.2. Competências mais valorizadas pelos empregadores nos próximos 5 anos

No final do questionário solicitou-se a escolha de 5 competências (entre o conjunto de vinte e uma competências) que, na opinião dos empregadores, serão mais importantes no mercado de trabalho, nos próximos 5 anos. A *Análise e resolução de problemas*, a *Criatividade e inovação*, a *Adaptação e flexibilidade*, o

Planeamento e organização e a Motivação para a excelência foram identificadas pelos empregadores como as mais importantes, tendo sido escolhidas por 50,9%, 46,8, 44,6%, 39,5% e 33,5% dos empregadores, respetivamente (Cf. Tabela 30). Por seu turno, as competências consideradas menos importantes foram a *Escuta ativa* (3,9%) e a *Comunicação escrita* (4%). De realçar que o formato de resposta implicou que os empregadores seleccionassem, de um conjunto de vinte e uma competências profissionais, apenas cinco.

Tabela 30 - Opinião dos empregadores face às competências mais valorizadas pelo no mercado de trabalho nos próximos 5 anos (%)

Competência	%
Análise e resolução de problemas	50,9
Criatividade e inovação	46,8
Adaptação e flexibilidade	44,6
Planeamento e organização	39,5
Motivação para a excelência	33,5
Competências técnicas da área específica de conhecimento	30,9
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	29,4
Domínio de línguas estrangeiras	27,6
Trabalho em equipa	26,9
Tecnologias da informação e comunicação	24,6
Gestão do tempo	21,0
Liderança	19,2
Tomada de decisão	18,9
Aprendizagem ao longo da vida	13,7
Assunção do risco	10,2
Ética e responsabilidade social	9,4
Diversidade, multiculturalidade	7,1
Expressão oral	6,4
Capacidade de conceptualizar	6,4
Comunicação escrita	4,0
Escuta ativa	3,9

Nota. As competências com maiores e menores valores percentuais estão sombreadas.

4.5. Análises comparativas entre empregadores e diplomados

Um dos objetivos deste estudo consistiu na comparação das opiniões dos empregadores e diplomados relativamente ao grau de preparação dos diplomados face às competências para o trabalho. Com este intuito, realizou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) no sentido de identificar se existem diferenças entre o grupo dos empregadores e o grupo dos diplomados. Verificou-se um efeito principal do grupo de pertença (empregadores ou diplomados) no modo como é avaliada a preparação dos diplomados em termos das suas competências para o trabalho (*Pillai's Trace* = ,193; $F = 81,089$; $p < ,000$; *Partial Eta Squared* = ,193; *Observed Power* = 1,000).

A nível univariado verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a opinião de diplomados e de empregadores, exceto em duas competências: *Tecnologias da informação e comunicação* e *Domínio de línguas estrangeiras* (Cf. Tabela 31). Nas 19 competências em que há diferenças sistemáticas, constata-se que as médias dos diplomados são mais elevadas do que as médias dos empregadores, isto é, os diplomados têm uma perceção mais positiva do seu grau de preparação do que aquela que lhes é atribuída pelos empregadores. Com base no tamanho dos efeitos univariados é possível salientar que essas diferenças são mais expressivas nas seguintes competências: *Tomada de decisão*, *Gestão do tempo*, *Planeamento e organização*, *Comunicação escrita*, *Escuta ativa*, *Liderança*, *Assunção do risco* e *Análise e resolução de problemas*.

Tabela 31 - Análise comparativa da opinião de diplomados (n=6444) e de empregadores (n=781) acerca da preparação dos diplomados face às competências para o trabalho

Competência	Diplomados		Empregadores		Estatísticas			
	Média	D.P.	Média	D.P.	F	p	η^2	P.O.
Análise e resolução de problemas	3,91	,792	3,29	,810	384,916	,000	,051	1,000
Tomada de decisão	3,78	,849	2,89	,846	715,988	,000	,091	1,000
Planeamento e organização	4,03	,808	3,31	,815	503,007	,000	,066	1,000
Gestão do tempo	3,96	,833	3,14	,856	626,876	,000	,081	1,000
Assunção do risco	3,60	,896	2,85	,896	434,361	,000	,057	1,000
Expressão oral	3,93	,845	3,47	,820	197,235	,000	,027	1,000
Escuta ativa	4,12	,769	3,49	,827	444,005	,000	,059	1,000
Comunicação escrita	4,00	,822	3,27	,888	500,219	,000	,066	1,000
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	4,01	,805	3,51	,864	256,464	,000	,035	1,000
Liderança	3,62	,949	2,82	,859	446,386	,000	,059	1,000
Criatividade e inovação	3,71	,880	3,44	,817	61,551	,000	,009	1,000
Adaptação e flexibilidade	4,10	,773	3,61	,859	253,276	,000	,034	1,000
Aprendizagem ao longo da vida	4,21	,771	3,61	,840	378,658	,000	,050	1,000
Capacidade de conceptualizar	3,89	,792	3,33	,785	321,787	,000	,043	1,000
Trabalho em equipa	4,19	,788	3,79	,753	174,643	,000	,024	1,000
Motivação para a excelência	4,07	,844	3,44	,895	344,726	,000	,046	1,000
Diversidade e multiculturalidade	3,97	,867	3,52	,815	176,719	,000	,024	1,000
Ética e responsabilidade social	4,20	,794	3,57	,871	398,392	,000	,053	1,000
Tecnologias da informação e comunicação	4,12	,817	4,18	,695	2,861	,091	,000	,394
Domínio de línguas estrangeiras	3,46	1,049	3,45	,851	,133	,715	,000	,065
Competências técnicas da área específica de conhecimento	3,94	,840	3,54	,779	143,090	,000	,020	1,000

Nota. D.P.= desvio-padrão; P.O.= poder observado. As competências com valor estatisticamente significativo estão sombreadas. Os valores utilizados para o cálculo da média variam entre 1 e 5 (1= muito baixo e 5= muito elevado).

Na comparação entre diplomados e empregadores pretendeu-se também analisar as convergências e/ou divergências nos dois grupos face às competências eleitas como as mais importantes para o mercado de trabalho, nos próximos cinco anos. Tal como mostra a Tabela 32, verifica-se uma importante convergência nas posições de ambos os grupos quanto às competências eleitas como as mais importantes, dado que as 4 competências mais escolhidas foram coincidentes entre os diplomados e entre os empregadores, a saber: *Análise e resolução de problemas* (53% e 51%, respetivamente), *Criatividade e inovação* (49% e 47%, respetivamente), *Adaptação e flexibilidade* (39% e 45%, respetivamente) e *Planeamento e organização* (38% e 40%, respetivamente). No extremo oposto, isto é, nas competências menos escolhidas como as mais importantes, encontramos novamente um alinhamento entre os dois grupos já que as 3 competências menos escolhidas pelos diplomados e pelos empregadores são coincidentes, designadamente: *Escuta ativa* (4% em ambos os grupos), *Comunicação escrita* (3% e 4%, respetivamente) e *Capacidade de conceptualizar* (5% e 6%, respetivamente). Ainda, outro aspeto comum entre os empregadores e diplomados é o facto de todas as competências terem sido escolhidas, embora com variações percentuais elevadas (entre 4% e 51% nos empregadores e entre 3% e 53% nos diplomados).

Aliada à forte convergência encontrada quanto à hierarquização da importância das competências para o mercado de trabalho nos próximos 5 anos, quando se comparam as percentagens de escolha para cada competência, constata-se ainda mais aspetos comuns entre os diplomados e os empregadores. Efetivamente, não existem associações estatisticamente significativas entre a pertença a um dos grupos (empregadores ou diplomados) e a preferência evidenciada nas seguintes 11 competências: *Análise e resolução de problemas*, *Criatividade e inovação*, *Planeamento e organização*, *Competências técnicas da área específica de conhecimento*, *Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos*, *Gestão do tempo*, *Ética e responsabilidade social*, *Diversidade e multiculturalidade*, *Expressão oral*, *Comunicação escrita* e *Escuta ativa*.

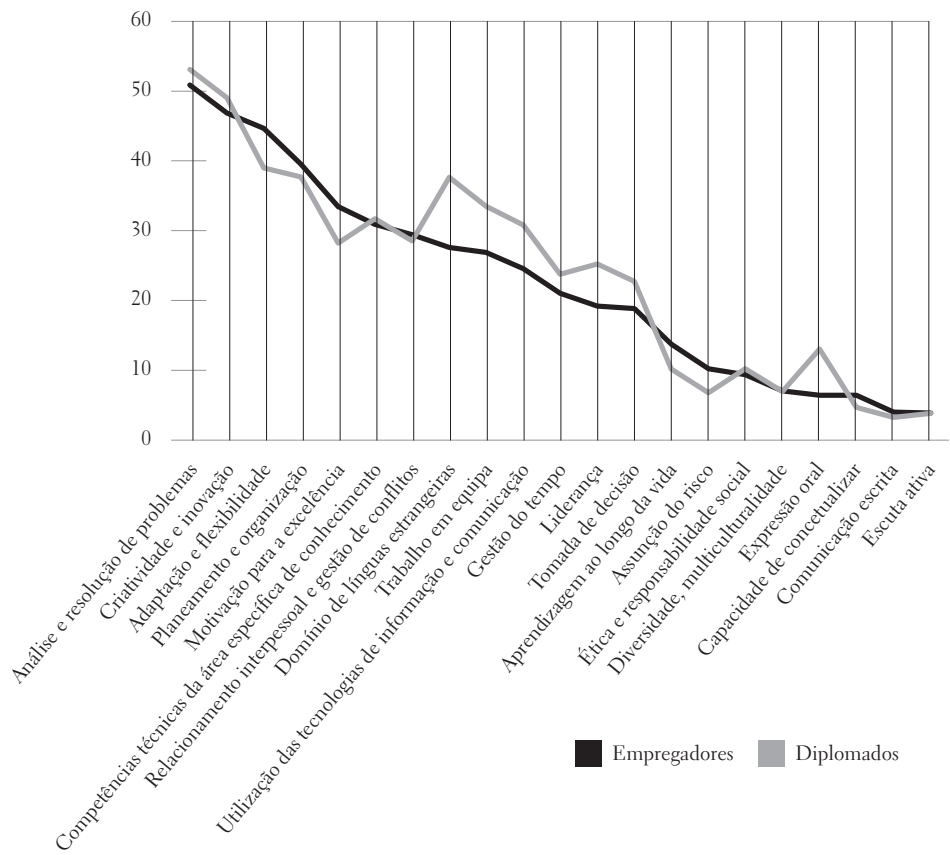
Tabela 32 - Análise comparativa da opinião de diplomados (n=6444) e de empregadores (n=781) face às competências mais valorizadas pelo mercado de trabalho nos próximos 5 anos (%)

	Diplomados	Empregadores	χ^2	p
Análise e resolução de problemas	53	51	1,463	,226
Criatividade e inovação	49	47	1,433	,231
Adaptação e flexibilidade	39	45	9,780	,002
Planeamento e organização	38	40	1,053	,305
Motivação para a excelência	28	33	9,771	,002
Competências técnicas da área específica de conhecimento	32	31	,226	,634
Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	29	29	,290	,590
Domínio de línguas estrangeiras	38	28	31,557	,000
Trabalho em equipa	33	27	14,433	,000
Tecnologias da informação e comunicação	31	25	13,574	,000
Gestão do tempo	24	21	2,955	,086
Liderança	25	19	14,289	,000
Tomada de decisão	23	19	6,328	,012
Aprendizagem ao longo da vida	10	14	9,898	,002
Assunção do risco	7	10	13,082	,000
Ética e responsabilidade social	10	9	,612	,434
Diversidade e multiculturalidade	7	7	,009	,925
Expressão oral	13	6	29,349	,000
Capacidade de conceptualizar	5	6	4,965	,026
Comunicação escrita	3	4	1,231	,267
Escuta ativa	4	4	,007	,933

Porém, ainda a partir da análise do Gráfico 33, constata-se pontos de divergência entre os dois grupos - ainda que alguns deles pouco expressivos - na forma como algumas competências foram valorizadas. Assim, nas competências onde foram detetadas associações estatisticamente significativas entre a pertença a um dos grupos e as escolhas evidenciadas, constata-se que os empregadores valorizam, mais do que os diplomados, as seguintes 5 competências: *Adaptação e flexibilidade*, *Motivação para a excelência*, *Aprendizagem ao longo da vida*, *Assunção do risco* e *Capacidade de conceptualizar*. Por seu turno, são os diplomados

- quando comparados com os empregadores - que mais valorizam o *Domínio de línguas estrangeiras*, o *Trabalho em equipa*, as *Tecnologias de informação e comunicação*, a *Liderança* e a *Tomada de decisão*.

Gráfico 33 - Comparação entre empregadores e diplomados face às competências mais importantes nos próximos 5 anos (%)

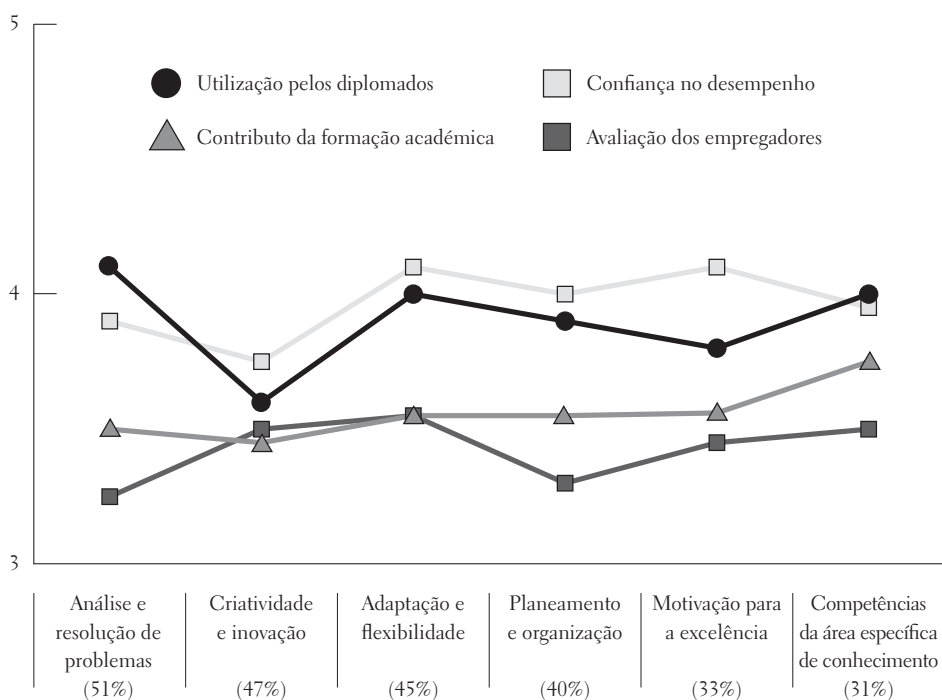


O Gráfico 33 permite uma melhor visualização da comparação entre as opiniões dos empregadores e dos diplomados face às competências mais importantes para o mercado de trabalho, nos próximos 5 anos.

Para finalizar, seleccionamos as competências profissionais consideradas mais importantes nos próximos cinco anos que foram escolhidas por mais de 30% dos

empregadores - *Análise e resolução de problemas* (51%), *Criatividade e inovação* (47%), *Adaptação e flexibilidade* (45%), *Planeamento e organização* (40%), *Motivação para a excelência* (33%) e *Competências da área específica de conhecimento* (31%) - e apresentamos as médias das quatro dimensões avaliadas nesse conjunto de competências (Cf. Gráfico 34).

Gráfico 34 - Médias das respostas de diplomados e de empregadores nas competências transversais e profissionais mais importantes na opinião dos empregadores



No Gráfico 34 observa-se que as médias dos diplomados na utilização destas seis competências no exercício profissional estão bastante alinhadas com o grau de confiança no desempenho das mesmas o que, à partida, não é de estranhar pois vários são os estudos que comprovam que a experiência é uma das principais fontes da confiança no próprio desempenho (Bandura, 1997). Outro aspeto a realçar diz respeito à maior divergência entre a opinião dos empregadores e dos

diplomados na *Análise e resolução de problemas* e no *Planeamento e Organização*, o que aliás foi verificado anteriormente na análise comparativa da opinião de diplomados e de empregadores acerca da preparação dos diplomados face às competências para o trabalho na qual se pode constatar que, apesar de haverem diferenças estatisticamente significativas nestas seis competências, os tamanhos dos efeitos são, de facto, maiores na *Análise e resolução de problemas* e no *Planeamento e Organização*.

4.6. *Discussão e síntese dos resultados*

Assumindo os principais objetivos deste estudo como fio condutor da discussão e síntese dos resultados encontrados no estudo quantitativo, na caracterização do percurso académico efetuado pelos diplomados destacamos que a maioria realizou estágios curriculares e/ou extracurriculares (67%) e que os resultados deste estudo evidenciam efeitos positivos do estágio na confiança face à capacidade para evidenciar as seguintes competências: *Tomada de decisão*, *Planeamento e organização*, *Gestão do tempo*, *Expressão oral*, *Escuta ativa*, *Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos*, *Criatividade e inovação*, *Adaptação e flexibilidade*, *Trabalho em equipa* e *Competências técnicas da área específica de conhecimento*. Estes resultados são corroborados por estudos anteriores que sinalizam o estágio durante a formação académica como fator facilitador da transição para o trabalho (e.g. Vieira, Caires & Coimbra, 2011).

Outro dado interessante relativo ao percurso académico diz respeito à participação dos diplomados em pelo menos uma atividade extracurricular durante o percurso académico (46%), evidenciando que cerca de metade dos diplomados exploraram espaços do contexto formativo que fornecem oportunidades que podem ser distintivas no que diz respeito ao desenvolvimento de competências transversais e profissionais. Efetivamente, em quase todas as competências transversais e profissionais consideradas neste estudo verificou-se que a participação em atividades extracurriculares é vantajosa - isto é, promove o desenvolvimento destas competências. Neste âmbito, os resultados assumem uma maior expressividade no *Domínio das línguas estrangeiras*, o que pode estar associado à participação em programas de mobilidade no estrangeiro - uma das atividades extracurriculares mais mencionadas.

A maioria dos diplomados deste estudo (cerca de 70%) escolheria o mesmo percurso académico, percentagem semelhante à relatada por Gonçalves e Menezes (2014). Porém, não deixa de ter expressão a quantidade de diplomados - cerca de 30% - que, caso tivesse oportunidade de reiniciar o percurso académico, efetuará uma escolha diferente. Porém, quando questionados sobre os motivos, os diplomados revelam que tal motivação deve-se sobretudo à dificuldade de inserção profissional que constatarem após a conclusão do curso de ensino superior, podendo ser a opção por uma escolha diferente interpretada como um indicador do sentimento de frustração atualmente vivido por uma parte significativa de recém-diplomados com dificuldades no acesso a trabalho remunerado³⁶.

Quanto à situação face ao trabalho, cerca de 75% dos diplomados possuem atividade laboral remunerada, o que vai de encontro a dados oriundos de estudos recentes sobre a inserção profissional de diplomados do ensino superior (por exemplo, Gonçalves & Menezes, 2014). Porém, nos diplomados com grau de mestre - por comparação com os licenciados - constata-se uma maior tendência para estarem empregados, o que evidencia que o mestrado pode ser uma mais-valia em termos do acesso a trabalho remunerado.

Quando se cruza a situação face ao emprego com as áreas de educação e formação, contata-se uma maior probabilidade dos diplomados estarem à procura de novo emprego nas áreas “Educação” e “Artes e Humanidades”, o que pode ser indicador de uma transição mais frequente entre oportunidades de trabalho remunerado e situações de desemprego nestas áreas - por comparação com as restantes - e tem sido verificado noutros estudos (*e.g.* Gonçalves, 2010). Ainda, a probabilidade de estar a trabalhar é maior nas áreas de “Ciências Sociais, Comércio e Direito” e de “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção”, resultado corroborado pelo estudo de Cardoso, Escária, Ferreira, Madruga, Raimundo e Varanda (2012) no qual se constatou que estas duas áreas registam uma maior percentagem de diplomados do ensino superior integrados pela 1ª vez no mercado de trabalho. Nas restantes áreas de educação e formação, o presente estudo não revelou qualquer associação com a situação face ao emprego.

³⁶ Neste estudo não existe relação estatística entre a opção por uma escolha diferente e a área de educação e formação de proveniência dos diplomados.

Passando à caracterização profissional dos diplomados que exercem uma atividade laboral remunerada, vínculos laborais instáveis tais como o estágio profissional e contrato a termo certo são maioritários. De realçar também que cerca de 15% dos diplomados criaram a sua própria empresa e 9% trabalham fora de Portugal.

No que concerne a relação entre a atividade profissional exercida e o curso, mais de 80% dos diplomados a definem como moderada, forte ou muito forte. Porém, mais importante do que tal relação parece-nos ser o grau de satisfação dos diplomados com o trabalho atual e, a este respeito, os resultados encontrados são muito positivos pois cerca de 90% dos diplomados relatam estar satisfeitos com o trabalho atual.

Focando-nos no grupo dos diplomados que estão à procura do 1.º emprego, e apesar da esmagadora maioria destes diplomados ter já desencadeado várias iniciativas na tentativa de encontrar trabalho remunerado, é preocupante o facto de 44% já estarem nessa situação há mais de doze meses. Efetivamente, o tempo entre a conclusão do curso e a obtenção de uma atividade laboral remunerada tem vindo a aumentar nos últimos anos, a par do agravamento da situação económica nacional e internacional.

Identificar as competências profissionais transversais (pessoais, interpessoais e técnicas) e específicas da área de conhecimento que os diplomados utilizam no exercício da sua atividade profissional constituiu-se como um dos objetivos deste estudo. Todas as competências profissionais consideradas neste estudo são utilizadas em grau médio ou elevado no exercício profissional dos diplomados, com especial destaque nas seguintes cinco competências: *Análise e resolução de problemas*, *Aprendizagem ao longo da vida*, *Trabalho em equipa*, *Adaptação e flexibilidade* e *Gestão do tempo*. Após controlados os efeitos do género, da idade e do ano de conclusão do grau académico, verifica-se que a maioria das competências analisadas é mais utilizada pelos diplomados com mestrado, por comparação com os licenciados, com especial incidência na *Análise e resolução de problemas*, nas *Línguas estrangeiras* e nas *Competências técnicas da área específica de conhecimento*.

Este estudo revela que, genericamente, os diplomados sentem-se “confiantes” ou “muito confiantes” face à capacidade para evidenciar as competências profissionais consideradas, sendo as cinco competências com níveis de confiança mais elevados

a *Aprendizagem ao longo da vida*, a *Ética e responsabilidade social*, o *Trabalho em equipa*, as *Tecnologias de informação e comunicação* e a *Escuta ativa*. Quando comparamos os diplomados licenciados com os que possuem o grau de mestre, constatamos que o facto de ter o mestrado aumenta o nível de confiança dos diplomados face à esmagadora maioria das competências transversais e profissionais.

Do ponto de vista dos diplomados, a contribuição do percurso académico para sua preparação em termos das competências profissionais foi avaliada como média a elevada, embora com uma maior preponderância de avaliações de nível médio. As cinco competências nas quais os diplomados referem uma maior preparação fornecida pelas instituições de ensino superior foram as seguintes: *Trabalho em equipa*, *Competências técnicas da área específica de conhecimento*, *Aprendizagem ao longo da vida*, *Ética e responsabilidade social* e *Comunicação escrita*. Por seu turno, as *Línguas estrangeiras*, a *Assunção do risco* e a *Liderança* foram as competências cuja preparação proporcionada pelas IES foi sinalizada como menor. Embora partindo de um conjunto diferente de competências, é interessante notar que a referência às “línguas estrangeiras” e à “capacidade para coordenar equipas de trabalho” como as competências menos desenvolvidas durante a formação académica verifica-se igualmente no estudo de Gonçalves & Menezes (2014). Quando se compara a avaliação da preparação recebida por grau académico, na maioria das competências constata-se uma superioridade por parte dos diplomados com mestrado.

Na opinião dos empregadores, a preparação dos diplomados nas competências profissionais situa-se entre os níveis médio e elevado para todas as competências. No conjunto das cinco competências cujos níveis de preparação dos diplomados são avaliados como superiores encontram-se as *Tecnologias de informação e comunicação*, *Trabalho em equipa*, *Adaptação e flexibilidade*, *Aprendizagem ao longo da vida* e *Ética e responsabilidade social*. As três competências assinaladas pelos empregadores com menores níveis de preparação são a *Liderança*, a *Assunção do risco* e a *Tomada de decisão*.

Comparar o grau de confiança dos diplomados face à sua capacidade para evidenciar competências profissionais com a avaliação dos empregadores face ao nível de preparação dos diplomados nessas mesmas competências constitui-se como um dos objetivos do presente estudo. Neste âmbito, os resultados evidenciam que, na generalidade, os diplomados têm uma perceção mais positiva do

seu grau de preparação do que aquela que lhes é atribuída pelos empregadores, sendo a diferença entre a opinião de empregadores e diplomados mais vincada nas seguintes competências: *Tomada de decisão*, *Gestão do tempo*, *Planeamento e organização*, *Comunicação escrita*, *Escuta ativa*, *Liderança*, *Assunção do risco* e *Análise e resolução de problemas*. Porém, é importante realçar que, mesmo nessas competências, os empregadores avaliaram positivamente os diplomados. Contudo, as avaliações dos diplomados são mais positivas do que as perceções dos empregadores.

A identificação - junto de empregadores e de diplomados - das competências profissionais consideradas mais importantes no mercado de trabalho dos próximos cinco anos, bem como a comparação destas duas perspectivas, constituíram-se igualmente um dos objetivos deste estudo. Um dos resultados a destacar é a constatação de que todas as competências foram escolhidas, tanto por diplomados como por empregadores, o que é evidenciado não só pela dispersão dos valores percentuais das escolhas como também pelo facto da competência com a maior percentagem - *Análise e resolução de problemas* - ter sido escolhida apenas por cerca de metade dos indivíduos em cada uma das amostras. Adicionalmente é de realçar que as quatro competências eleitas como as mais importantes - *Análise e resolução de problemas*, *Criatividade e inovação*, *Adaptação e flexibilidade*, e *Planeamento e organização* - foram coincidentes entre os diplomados e entre os empregadores.

5. REFLEXÕES FINAIS

Neste espaço final destacaremos alguns dos resultados que, em nosso entender, mais implicações trazem para a abordagem da preparação dos estudantes do ensino superior para o trabalho. Seguidamente identificamos algumas das limitações deste estudo e terminamos com a referência a alguns dos potenciais contributos do mesmo.

Antes de mais, o levantamento sistemático de *práticas de promoção de competências* entendidas como “Boas práticas” nas IES permitiu-nos ter uma primeira radiografia do perfil de iniciativas e projetos desenvolvidos, nomeadamente quanto à tipologia educacional privilegiada (maioritariamente de tipo não-formal, e com alguns exemplos de educação informal e formal), ao potencial de transferibilidade para outros contextos e de processos de aprendizagem coletiva e organizacional e, ainda, quanto à diversidade de atores-chave envolvidos na sua conceção, implementação e acompanhamento (*e.g.* responsáveis institucionais, professores, estudantes e diplomados, antigos estudantes e *Stakeholders*). Do balanço crítico que acompanhou este exercício de análise da informação sai reforçada a importância das várias iniciativas e projetos para a inclusão profissional, no sentido de preparação para o mercado de trabalho e para a criação do próprio emprego/ negócio, mas igualmente para uma cidadania ativa e responsável dos diplomados. Todavia, ficam, igualmente, evidenciados os aspetos a melhorar relacionados com, por exemplo, a dimensão da população alvo destas iniciativas, as exigências de maior organização e planeamento das iniciativas, bem como, perante a escassez de recursos humanos, materiais e financeiros, de uma gestão mais eficaz e profissionalizante por parte dos atores-chave envolvidos. Ainda que de forma exploratória, esta análise permitiu-nos, em termos de *benchmarking*, diagnosticar os principais fatores críticos e recomendar melhorias no desenvolvimento de futuras iniciativas ou projetos. As questões que importa formular são: O que fazer para promover o alargamento do público-alvo? Que estratégias utilizar para obter um maior financiamento? Quais as orientações sócio valorativas emergentes em torno do trabalho/ profissão a serem enquadradas nestas iniciativas? Como antecipar “futuros profissionais” da atual geração? Como fomentar e articular as atividades de educação formal e não-formal e também informal, para se potenciar os pontos fortes destas modalidades educativas? Como constituir bases

de redes e parceria, de confiança e partilha contínua entre os atores-chaves, no sentido de construir dinâmicas de trabalho colaborativo num mundo globalizado e competitivo a uma escala internacional, nacional e regional/ local?

Neste estudo ficou claro tanto a avaliação positiva que os diplomados fazem do seu percurso académico, como o contributo da realização de estágios e de atividades extracurriculares durante o percurso académico para o desenvolvimento de competências transversais e profissionais. Embora a importância destas atividades não seja uma novidade, o que é reforçado neste trabalho é a sua inequívoca pertinência. Pensamos que este resultado merece especial atenção uma vez que, na nossa perspetiva, nos procedimentos de adequação dos cursos do ensino superior ao Processo de Bolonha e no consequente encurtamento da maioria dos ciclos de estudo conducentes ao grau de licenciatura de cinco para três anos, várias estruturas curriculares abdicaram do estágio, a favor de conteúdos curriculares. Além disso, da nossa própria experiência no ensino superior, não são raras as vezes em que observamos a realização de iniciativas extracurriculares que contribuem indiscutivelmente para o desenvolvimento de competências transversais, mas cuja participação dos estudantes tende a ser diminuta. Efetivamente, por vezes são os próprios estudantes que não atribuem o valor devido às oportunidades para participar em atividades extracurriculares ou mesmo para a realização de estágios (nos casos em que tal se configura como uma opção curricular), dando primazia aos conteúdos curriculares e à formação em sala de aula sobre outros tipos de atividades apenas possíveis de acontecer noutros contextos. Esperamos que este estudo venha a contribuir para consolidar uma perceção mais alargada da importância do estágio e das atividades extracurriculares enquanto espaços privilegiados para o desenvolvimento de competências transversais e profissionais durante o percurso formativo dos estudantes e que, com este dado em mente, as Instituições de Ensino Superior reflitam e propiciem formas de facilitar aos estudantes a vivência deste tipo de experiências, seja através da inclusão de estágios nas estruturas curriculares e atribuição de horas de contato entre os docentes e estudantes de forma a potenciar essas experiências³⁷, seja pela viabilização da atribuição de créditos (ECTS) pela participação em atividades extracurriculares.

³⁷ *Já tivemos oportunidade de refletir de forma mais aprofundada sobre a pertinência de espaços curriculares formais de acompanhamento dos estágios (Caires, Almeida & Vieira, 2012; Vieira, Caires & Coimbra, 2011).*

Como contributos relevantes do estudo qualitativo importa destacar, desde já, o facto do mesmo reforçar a sinalização das competências transversais em que diplomados e empregadores avaliam como melhor desenvolvidas no âmbito da missão da IES, mas também em défice ou que serão necessárias no futuro próximo. Além disso, permite-nos aprofundar os principais argumentos em que os grupo-alvo do estudo se sustentam. Os diplomados entrevistados apresentam itinerários diversos em termos de contextos de profissionalização e de ritmos de obtenção de emprego/ profissão, sendo de destacar aqui a precarização patente nos estatutos assumidos pela maioria dos participantes nos *focus group*. Com efeito, de um conjunto de 83 diplomados pertencentes à *coorte* 2008-2012, apenas 14 declararam estar numa situação contratual “estável”. Igualmente, relevante foi o facto de 19 serem “trabalhadores independentes” e “empresários/ empreendedores”. Igualmente, é importante realçar o facto de muitos destes diplomados testemunharem importantes reconfigurações ao nível das categorias profissionais e das próprias funções adjacentes, observando-se uma multiplicidade de funções e responsabilidades numa mesma pessoa. A imaterialidade e o carácter não prescritivo da maioria dos contextos de trabalho remetem para múltiplas funções ou *mix* de competências, em que se destacam as competências transversais.

Por sua vez, os empregadores sinalizam claramente a necessidade de um reforço ao nível da preparação comportamental dos diplomados, já que as exigências atuais dos mercados e competitividade da economia impõem uma permanente atualização de conhecimentos e aprendizagens contínuas ao longo da vida. Associada a esta questão surge a temática da “imaturidade” da geração atual, obrigando a refletir sobre a vulnerabilidade que a caracteriza, como a relativizar a individualização que, por vezes, parece se impor entre os diplomados e o mercado de trabalho. Pelo contrário, a relevância de iniciativas de promoção de competências e de empregabilidade pelas IES são valorizadas pelos diplomados e empregadores. Em concreto, a mediação institucionalizada e a facilitação da transição do mundo académico para o mundo do trabalho remetem-nos para: (a) o papel dos serviços/ gabinetes de orientação e preparação para o trabalho (nas diversas vertentes de educação formal a não-formal/ informal); (b) a ligação dos ex-alunos com as IES e seus testemunhos de experiências profissionais; (c) o alargamento de redes de contactos (*e.g.* redes sociais, parcerias e projetos) e divulgação da imagem e oferta dos cursos a nível nacional e internacional, entre outras iniciativas.

Assim, importa refletir sobre as consequências destas “narrativas de empregabilidade” ao nível da componente de formação académica em si e da intervenção e papel a desempenhar pelos diversos atores-atores que fazem parte da comunidade académica mais abrangente. Será que uma formação académica mais especializada ou de banda larga poderá responder mais adequadamente aos desafios da economia e sociedade atuais? Como decidir? E com que critérios? Como justificar um investimento nos 2.º e 3.º ciclos e sua articulação com o 1.º ciclo? Que lições retirar do processo de Bolonha e que estratégias deverão ser pensadas para se melhorar os processos de preparação para o mercado de trabalho? Como contribuir para uma reorganização da oferta formativa à luz do sistema binário do ensino superior, evitando a duplicação de cursos e fundamentando os novos em referenciais estrategicamente partilhados pelas IES?

O estudo quantitativo revelou que cerca de 73% dos diplomados estão a trabalhar e os restantes dividem-se de forma equilibrada pelo grupo dos que procuram novo emprego (isto é, estão desempregados mas já trabalharam) e pelo grupo daqueles que estão à procura do 1.º emprego. Grande parte dos diplomados que trabalham evidenciam vínculos laborais marcados pela instabilidade e 44% dos diplomados que procuram o 1.º emprego estão nesta condição há mais de 1 ano.

A parte quantitativa deste estudo identificou diversas variáveis individuais e académicas que se relacionam com as competências transversais (pessoais, interpessoais e técnicas) e com as competências da área específica de formação, tais como o género, a idade, o tempo decorrido desde a conclusão do curso, o grau académico e a área formativa. Porém, é importante destacar que o poder explicativo destas variáveis - o tamanho dos efeitos - foi modesto, o que evidencia mais uma vez que a complexidade desta temática não se compadece com leituras simplistas que ignorem a multiplicidade de fatores envolvidos no desenvolvimento de competências e no processo de transição do ensino superior para o trabalho.

Embora este estudo não permita concluir relações de causa-efeito dado o seu carácter transversal, é interessante notar que o grupo dos diplomados que estão a trabalhar possui mais confiança do que o grupo dos diplomados que estão à procura do 1.º emprego na sua capacidade para evidenciar três das cinco competências eleitas como as mais importantes pelos empregadores (e também pelos diplomados), nomeadamente, a *Análise e resolução de problemas*, a *Criatividade e inovação* e a *Adaptação e flexibilidade*. Se os diplomados conseguiram aceder

ao trabalho remunerado por serem mais capazes nessas competências ou se desenvolveram as mesmas pelo exercício da atividade laboral em contexto profissional é uma questão que fica em aberto neste estudo. Assim, seria interessante a realização de estudos futuros de carácter longitudinal que avaliassem a confiança dos diplomados à saída do ensino superior e que seguissem o processo de transição para o trabalho desses mesmos diplomados, permitindo, assim, contribuir para a elucidação desta questão.

Outro resultado relevante obtido na parte quantitativa deste estudo diz respeito à vantagem do investimento numa formação ao nível do mestrado, não só do ponto de vista do desenvolvimento de competências profissionais (técnico-científicas ou não), mas da própria facilitação no acesso ao mercado de trabalho. Efetivamente, numa análise comparativa por habilitações académicas (licenciatura ou mestrado), os resultados evidenciaram que os diplomados com mestrado: a) têm uma maior probabilidade de conseguir trabalho remunerado; b) utilizam mais frequentemente as competências transversais e profissionais no exercício da atividade profissional; c) possuem mais confiança na sua capacidade para evidenciar tais competências; e, d) revelam um maior contributo da preparação proporcionada pelas Instituições de Ensino Superior.

Não poderíamos dar como concluído este ponto sem nos debruçarmos na análise do lugar das competências específicas da área de conhecimento face às competências transversais (pessoais, interpessoais e técnicas) consideradas neste trabalho. Efetivamente, as competências da área específica de conhecimento ocupam o 6º lugar na importância atribuída pelos empregadores sendo os primeiros cinco lugares ocupados por outro tipo de competências que, em nosso entender, são essencialmente de carácter pessoal, por oposição ao carácter técnico ou científico. Será que as IES estão atualmente a dar atenção suficiente ao desenvolvimento de competências pessoais tais como, por exemplo, a *Criatividade e inovação* ou a *Adaptação e flexibilidade*, nos contextos formativos dos seus estudantes? Em que contextos serão estas competências melhor aprendidas?

Com o estudo qualitativo pretendeu-se aprofundar as perceções, atitudes representações sobre processo de transição para o mercado de trabalho, em concreto sobre as competências transversais e a empregabilidade dos diplomados. Apesar de não ser possível proceder à extrapolação das conclusões, nem sendo este o propósito fundamental de um estudo qualitativo, entendemos que a realização

de 21 *focus group* a diplomados e empregadores permitiu-nos atingir uma dimensão robusta, em termos teóricos, para a interpretação da informação, bem como forneceu pistas e questionamentos para investigações futuras.

Quanto à abordagem quantitativa, uma das limitações do presente estudo diz respeito às amostras de diplomados e de empregadores e ao respetivo potencial de generalização dos resultados encontrados. Embora o número de participantes tenha sido francamente elevado (6444 diplomados e 781 empregadores), quando comparado com outros estudos, e a natureza dos participantes tenha sido heterogênea (diplomados oriundos dos subsistemas de ensino superior público e privado, universitário e politécnico; empregadores diversificados em termos de área de formação, área de atividade económica, dimensão da empresa, localização geográfica e mercado de atuação), estas amostras não são representativas pelo que é necessário cautela quanto à capacidade de generalização dos resultados encontrados neste estudo para o universo dos diplomados do ensino superior e dos empregadores.

Apesar do contributo deste estudo na identificação de pistas para potenciar a aproximação entre o ensino superior e o mercado de trabalho, nomeadamente, através da identificação das competências mais valorizadas pelos empregadores, a opção pela realização de estudos de âmbito mais restrito do ponto de vista das áreas de educação e formação, centrados nas competências exigidas em áreas profissionais específicas, poderá eventualmente contribuir de forma mais clara para a identificação de padrões configuracionais mais precisos no que se refere às competências (por exemplo, OCDE, 2013; Silva & Nascimento, 2013, 2014). Neste estudo optou-se pela avaliação de competências de dimensão ou nível de complexidade distintos. Por exemplo, sem dúvida que a *Comunicação escrita* é uma competência muito menos complexa do que a *Liderança*, sendo que esta última envolve a conjugação harmoniosa de uma outra série de competências. Um dos modos de lidar com este aspeto poderá passar pela apresentação do *desdobramento* das competências mais complexas em descritivos comportamentais mais específicos. Porém, tal procedimento tende a exigir a criação de instrumentos de avaliação demasiado longos e morosos que, regra geral, desmotivam o respondente. Deste modo, e na tentativa de minimizar esta limitação, nos questionários utilizados neste estudo optou-se por apresentar aos respondentes as definições de cada competência sob avaliação de modo a por um lado, evidenciar a desagregação das competências mais complexas e por outro lado, homogeneizar as leituras

dos diferentes atores - diplomados e empregadores - acerca do significado e do alcance de cada uma.

A conjugação das abordagens qualitativa e quantitativa, aliadas à auscultação simultânea de diplomados e empregadores sobre a mesma realidade constitui, em nossos entender, um contributo deste estudo para a compreensão da preparação dos diplomados do ensino superior para o trabalho.

Embora não tenha feito parte do presente livro - por não se constituir como um dos objetivos do estudo - uma análise comparativa da situação dos diplomados face ao mercado de trabalho por instituição, a aplicação do mesmo instrumento de medida nas treze instituições de ensino superior participantes no estudo possibilitaria tal análise³⁸ e de uma forma mais rica e completa do que o indicador do nº de desempregados registados nos Centros de Empregos por par Curso/Instituição. Neste sentido, pensamos que este trabalho foi inovador pelo esforço conjunto de colaboração entre treze instituições de ensino superior - unidas em consórcio com a Fórum Estudante -, vindo contrariar a tendência de proliferação de observatórios de emprego verificada nos últimos anos e que dificulta a comparação de resultados devido às diferentes metodologias e instrumentos de recolha de dados utilizados.

Consideramos que este estudo permitiu apontar alguns aspetos nos quais as IES poderão, eventualmente, intervir com maior eficácia na preparação dos estudantes para lidar com o mercado de trabalho do século XXI. Com base nas competências transversais (pessoais, interpessoais e técnicas) que tanto os empregadores como os diplomados mais valorizam, poder-se-ão potenciar práticas que já se encontram em várias instituições de ensino superior e torna-las mais intencionais e sistemáticas. Por exemplo, tendo em conta que as competências não se ensinam mas aprendem-se através da prática contextualizada, tal prática pode ser efetivada formalmente pela existência de unidades curriculares especificamente direcionadas para o desenvolvimento de competências transversais (pessoais e interpessoais) mas também em unidades curriculares com conteúdos programáticos estritamente técnico-científicos, por via do recurso a práticas pedagógicas adequadas tais como, por exemplo, a Aprendizagem baseada na resolução de

³⁸ Aliás, no projeto “Preparados para trabalhar?” foi disponibilizado a cada uma das IES envolvidas os resultados dos respetivos diplomados e a comparação com os resultados da amostra global constituída pelas treze IES no seu conjunto.

problemas (*Problem-Based Learning*). Aqui coloca-se a questão da pertinência da formação pedagógica dos docentes do ensino superior e da qualidade do processo ensino-aprendizagem que, sendo um aspeto “core” da atividade docente, é, em nosso entender, pouco valorizada na avaliação docente. Embora não haja lugar neste trabalho para o aprofundamento desta questão, gostaríamos apenas de deixar aqui uma nota relativa à primazia - por vezes exacerbada - que é atribuída à investigação, ou melhor dizendo, à publicação em revistas com fator de impacto - os vulgarmente chamados de “artigos ISI” - na avaliação dos docentes do ensino superior, o que, em nosso entender, pode desvirtuar a razão central da existência das instituições de ensino superior: a formação dos estudantes através da atividade letiva.

Uma vez que o processo de transição do ensino superior para o trabalho é cada vez mais desafiante e que, mesmo depois de ter experiência profissional, as transições entre a situação de emprego e desemprego são cada vez mais frequentes e expectáveis, as instituições de ensino superior deveriam intensificar e/ou criar dispositivos de apoio à transição para o trabalho, ao desenvolvimento vocacional e à gestão da carreira dos seus diplomados. Isto é, os recém-diplomados do século XXI confrontam-se com novos - e exigentes - desafios no que diz respeito à sua relação com o mundo laboral e formativo e não deveriam ser deixados “entregues a si próprios” após a conclusão do curso, tendo aqui as instituições de ensino superior a responsabilidade - não de criar empregos - mas de apoiar os seus antigos alunos na sua relação com o trabalho e com a aprendizagem ao longo da vida.

Concluindo, as instituições de ensino superior não podem ficar alheias aos desafios atuais do mundo laboral, sendo o seu papel na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento de competências profissionais de carácter não-técnico/científico mas que são atualmente requisitos indispensáveis aos trabalhadores do século XXI. Não obstante, a responsabilidade pelo desenvolvimento de tais competências poderá ser partilhada entre os próprios estudantes, os empregadores, as instituições de ensino superior e as políticas públicas, numa ação conjunta, concertada e de responsabilidade partilhada. Importa, por isso, fomentar uma postura de abertura, diálogo crítico e de melhoria contínua na concretização da missão das instituições do ensino superior português no contexto de internacionalização e competitividade crescentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Allen, J., & Van der Velden, R. (2005). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: Conceptual Framework of the REFLEX Project*, REFLEX Working paper 1, Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market. Disponível em: <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=17097>.
- Allen, J., & Van der Velden, R. (eds.) (2007). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market. Disponível em: http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/documents%20public/publications/reflex_book_eu.pdf
- Allen, J. & Van der Velden, R. (eds.) (2009). *Competencies and early labour market careers of higher education graduates: report on the large-scale graduate survey*. HEGESCO: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences. Disponível em: http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/finalreportshegesco/Competencies_and_Early_Labour_Market_Careers_of_HE_Graduates.pdf.
- Almeida, A. J. (2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. Sísifo, *Revista de Ciências da Educação*, 2, 51-58.
- Alves, M. G. (2004). *A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspetiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: FCT/UNL..
- Alves, M. G. (2007). *A Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior Numa Perspetiva Educativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Alves, N. (2005). Trajetórias académicas e de inserção profissional dos licenciados pela Universidade de Lisboa (1999-2003). Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Alves, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? Sísifo, *Revista de Ciências da Educação*, 2, 59-68.

- Alves, N. (2008). Juventudes e inserção profissional. Lisboa: Educa - Unidade de I & D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Alves, M.G.; Alves, N. e Chaves, M. (2012). Inserção profissional e razões de ingresso e reingresso no ensino superior: um ponto de partida para uma temática em aberto. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 60, pp. 99-118.
- Andrews, J. & Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33, 411-422.
- Archer, W. & Davidson, J. (2008). *Graduate Employability: What do Employers think and want?* London: The Council for Industry and Higher Education.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beishuizen, J., Carneiro, R. & Steffens, K. (eds) (2007). *Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: Individual Learning and Communities of Learners*. Aachen: Shaker Verlag. ISBN 978-3-8322-6832-9.
- Bouffartigue, P. & Gadea, C. (2000). *Sociologie des cadres*. Paris: La Découverte & Syros.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique social du jugement*. Paris: les Éditions de Mimit.
- Brandão, A.M. & Marques, A.P. (2013). *Jovens, Trabalho e Cidadania: Que sentido(s)?* Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho.
- Brannen, J. et al. (Eds.). (2002). *Young Europeans, Work and Family: Futures in Transitions*, Londres: Routledge.
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C.V. & Silva, P. (2006). *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior - Perspectiva dos Empregadores e Diplomados*, Guimarães: Tecminho, Disponível em: <http://www.tecminho.uminho.pt/ctdes/uploads/CTDES%20-%20Livro.pdf>.
- Cardoso, J. L., Escária, V., Ferreira, V. S., Madruga, P. Raimundo, A. & Varanda, M. (2012). *Empregabilidade e ensino superior em Portugal* (A3ES Readings Nº 3). Lisboa: A3ES.

- Caria, T. H. (ed.). (2005). *Saber Profissional*. Coimbra: Almedina.
- Carneiro, R. (2013). Living by learning, learning by living: The quest for meaning. *International Review of Education*, 59(3), 353-372.
- Carneiro, R. (2006). Motivating School Teachers to Learn: Can ICT add value? *European Journal of Education*. 41, 3/4, 415-436.
- Carneiro, R. (2003). Do sentido e da aprendizagem. A descoberta do tesouro. *Revista Portuguesa de Investigação Edicacional*, 2 (2), 107-123.
- Carneiro, R. & Gordon, J. (2013). Warranting our Future: Literacy and literacies. *European Journal of Education*, DOI: 10.1111/ejed.12055.
- Carneiro, R. & Steffens, K. (2011). Research on Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: Two Examples from Europe. In R. Azevedo & V. Aleven (Eds.). *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*. New York: Springer.
- Carneiro, R. & Simão, A. M. V. (2011). Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments in Portugal. In R. Carneiro, P. Lefrere, K. Steffens & J. Underwood (Eds.) (2011). *Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers. Technology Enhanced Learning, 5. ISBN 978-94-6091-652-6 (paperback).
- Carneiro, R., Lefrere, P., Steffens, K. & Underwood, J. (Eds.) (2011). *Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers. Technology Enhanced Learning, 5. ISBN 978-94-6091-652-6 (paperback).
- Carneiro, R., Lefrere, P., Steffens, K. & Underwood, J. (eds.) (2010). *Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: A European Perspective*. Sense Publishers.
- Carneiro, R. & Steffens, K. (2006). *Self-regulated learning in technology-enhanced learning environments: Studies in European higher education*. Editorial. *European Journal of Education*, 41, 3/4, 345-352.
- Carneiro, R., Lefrere, P., Steffens, K. & Underwood, J. (eds.) (2005). *Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments*. Aachen: Shaker Verlag. ISBN 3-8322-4741-6.

- Casner-Lotto, J. & Barrington, L. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century US workforce*. New York: The Conference Board, Inc., the Partnership for 21st Century Skills, Corporate Voices for Working Families, and the Society for Human Resource Management, Disponível em: http://www.p21.org/storage/documents/FINAL_REPORT_PDF09-29-06.pdf.
- Castells, M. (2003). *A era da informação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola - Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- CEDEFOP (2008). *Future Skills Needs in Europe. Medium-Term Forecast. Synthesis Report*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities, disponível em: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4078_en.pdf.
- CEDEFOP (2008). *Terminology of Education and Training Policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. <http://www.cedefop.europa.eu> (acesso a 02, 2013).
- Chaves, M. (2010). *Confrontos com o Trabalho entre Jovens Advogados. As Novas Configurações da Inserção Profissional*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Clarke, M. & Patrickson, M. (2008). The new covenant of employability. *Employee Relations*, 20 (2), 121-141.
- Classificação Portuguesa das Atividades Económicas - Rev. 3 (2007). Instituto Nacional de Estatística.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coimbra, J. L. (1991). *Desenvolvimento de estruturas cognitivas da compreensão e ação interpessoal*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento, FPCE-UP.
- Coimbra, J. L. (2001). *Formação: Construção de competências pessoais e profissionais para o trabalho*. In C. Borrego, J. L. Coimbra & D. Fernandes (Eds.), *Construção de competências pessoais e profissionais para o trabalho* (pp.47-56). Porto: Delegação Regional do Norte do Instituto do Emprego e da Formação Profissional.
- Coimbra, J. L., Campos, B. & Imaginário, L. (1994). *Career intervention from a psychological perspective: Definition of the main ingredients of naan ecological-developmental methodology*. 23rd International Congress of Applied Psychology, Madrid.

- Coimbra, J. L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão de Carreiras*. Lisboa: Direção Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Comissão Europeia (2000). *Memorandum on Lifelong Learning*. SEC (2000) 1832.
- Cotton, K. (2001). Developing Employability Skills, Northwest Regional Educational Research Laboratory, Portland, OR, Disponível em: www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c015.html
- Crant, J. M. (2000). Proactive behaviour in organizations. *Journal of Management*, 26, 435-462.
- Crysdale, S., K., A. J. C. e Mandell, N. (1999). *On Their Own? Making the Transition*. Quebec: McGill-Queen's.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et Sociétés*, 7, 23-36.
- EU High Level Group On Literacy, *Final Report*, September 2012.
- Europa 2020 (2010). Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável inclusivo. Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível em: <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000043517/documento/0001/>
- Eurostat (2014). The EU in the world 2014: a statistical portrait. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: <http://ec.europa.eu/eurosta>
- Everitt, B.S. (1992). *The analysis of contingency tables* (2nd Edition). New York: Chapman & Hall/CRC.
- Evers, F. T., Rush, J. C. & Berdrow, I. (1998). *The Bases of Competence: Skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferguson, C. (2009). An Effect Size Primer: a Guide for Clinicians and Researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40, 5, 532-538.
- Ferreira, V. (2004). Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios, *Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*. Disponível em: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR-46291f9a72c00_1.pdf (acesso a 05 de 2013).
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd Ed.). London: Sage Publications.

- Finn, D. (2000). From full employment to employability: a new deal for Britain's unemployed? *International Journal of Manpower*, 21 (5), 384-399.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Fugate, M., Kinicki, A., & Ashforth, B. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications. *Journal of Vocational Behaviour*, 65, 14-38.
- Gohn, M. da G. (1995). *Movimentos e lutas sociais na História do Brasil*. São Paulo: Loyola.
- Gohn, M. da G. (2006). Educação não-formal na pedagogia social. *Proceedings of the I. I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, São Paulo.
Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=iso.
- Gomes, B. & Vieira, D.A. (2011). A Auto-Eficácia na Procura de Emprego Junto de Desempregados. In L. Faria, A. Araújo, F. Morais, E. S. Sá, J.C. Pinto & A. D. Silva (Eds.) *Carreira, Criatividade e Empreendedorismo* (pp.279-286). Braga: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira.
- Gonçalves, C. M. (2001). Desenvolvimento vocacional e promoção de competências. In C. Borrego, J. L. Coimbra & D. Fernandes (Eds.), *Construção de competências pessoais e profissionais para o trabalho* (pp.69-78). Porto: Delegação Regional do Norte do Instituto do Emprego e da Formação Profissional.
- Gonçalves, C. M. (2005). Evoluções recentes do desemprego em Portugal, *Revista da Faculdade de Letras: Sociologia*, 15, 125-164.
- Gonçalves, C. M. (Coord.) (2009). *Licenciados, Precariedade e Família*. Estratégias Criativas.
- Gonçalves, C.M. (2010). *Emprego dos licenciados universitários: Reflexões em torno de dois estudos*. In AAVV (orgs.) *Inserção profissional de graduados em Portugal. (Re) configurações teóricas e empíricas*. Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho.
- Gonçalves, C. M. (2013). Jovens e desemprego: algumas notas. In A.M. Brandão e A.P. Marques (orgs.), *Jovens, Trabalho e Cidadania: Que sentido(s)?* (pp. 8-19). Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho.
- Gonçalves, C. M. & Menezes, I. (2014). *Diplomados (2011) da Universidade do Porto. Situação no mercado de trabalho em 2013*. Porto: Universidade do Porto.

- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (eds.) (2008). *Universities contribution to the Bologna Process An introduction, Tuning Project*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, Disponível em: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (eds.) (2008). “Universities contribution to the Bologna Process An introduction”, Tuning Project, Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, Disponível em: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf.
- Harvey, L. & Bowers-Brown, T. (2004). Employability Cross-Country Comparisons (Winter 04/05). *Graduate Market Trends*. Disponível em: http://www.prospects.ac.uk/cms/ShowPage/Home_page/Members___Log_in/Labour_market_information/Graduate_Market_Trends/Employability_cross_country_comparisons___Winter_04_05_/p!epmjli.
- Hatzfeld, H. (1998). *Construire des nouvelles légitimités en travail social*. Paris: Dunod.
- Harvey, L. (1999). *Employability: Developing the relationship between higher education and employment*. Opening presentation at the Fifth Quality in Higher Education 24-Hour Seminar, Scarman House, Warwick University.
- Hawkins, P. and Winter, J. (1995). *Skills for Graduates in the 21st Century*. London: Association of Graduate Recruiters.
- Hernández-March, J., Peso, M. M. & Leguey, S. (2009). Graduates Skills and Higher Education: The employers’ perspective. *Tertiary Education and Management*, 15, 1-16.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2000). Investigação por questionário. Lisboa: Sílabo.
- Hillage, J. & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. London: DfEE.
- Humburg, M., Van der Velden, R. & Verhagen, A. (2013). *The Employability of Higher Education Graduates: The Employers’ Perspective*. Final report. European Union.
- Imaginário, L. & Castro, J.M. (2011). *Psicologia da formação profissional e da educação de adultos. Passos passados, presentes e futuros*. Porto: Livpsic.
- Kirkpatrick, I., et. al. (2009). Professions and Professionalism in Management. In T. Clark & M. Kipping (eds.). *The Oxford Handbook of Management Consulting*. Oxford: Oxford University Press.

- Kruger (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lallement, M. (2010). *Le travail sous tensions*. Paris: Éditions Sciences Humaines.
- Le Boterf, G. (1994). *De La compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
- Levine, T.R. & Hullett, C.R. (2002). Eta Squared, Partial Eta Squared, and Misreporting of Effect Size in Communication Research. *Human Communication Research*, 28, 4, 612-625.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel: un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse: Octarès Editions.
- Marôco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, Software e Aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber Lda.
- Marques, A. P. (2001). Dinâmicas da relação entre trabalho e emprego: O fetiche da 'empregabilidade permanente'. *Sociedade e Cultura: Cadernos do Noroeste*, 16 (1-2), pp. 12.
- Marques, A. P. (2006). *Entre o Diploma e o Emprego. A inserção profissional de jovens engenheiros*. Porto: Afrontamento 167-185.
- Marques, A. P. (2007). MeIntegra - Mercados e estratégias de inserção profissional. Licenciados versus empresas da Região Norte. Relatório final, Coleção DS/CICS. Universidade do Minho, Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8633/1/MeIntegra%20-%20RepositoriUM.pdf>.
- Marques A. P. (2009). Novas legitimidades de segmentação do mercado de trabalho de jovens diplomados, *In Revista Portuguesa de Educação* [online], vol.22, n.2, pp. 85-115. ISSN 0871-9187.
- Marques, A. P. (2010a). "Sacralização" do mercado de trabalho: Jovens diplomados sob o signo da precariedade. *Configurações*, 7, 65-89.
- Marques, A. P. (2010b). Recrutamento e gestão da transição de graduados: o olhar dos empregadores da Região Norte. In A. P. Marques & M. G. Alves (orgs.). *Inserção Profissional de Graduados em Portugal: (Re)configurações teóricas e empíricas* (pp. 259-286). V.N. Famalicão: Húmus.
- Marques, A. P (2012). Restituir a multidimensionalidade do mercado de trabalho: O "olhar" sociológico, in F. B. Ribeiro, M. C. Silva e A. P. Marques (Org.). *Trabalho, Técnicas e o Mundo: Perspectivas e debates*. V.N. Famalicão: Húmus, pp. 61-81.

- Marques, A. P. (2013). Empregabilidade e (novos) riscos profissionais. In A. M. Brandão e A.P. Marques (Org) *Jovens, Trabalho e Cidadania: Que Sentidos?*, Ebook; CICS/ Universidade do Minho, pp. 20-34 ISBN 978-989-96335-1-3 [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cics_ebooks/issue/view/123] [<http://hdl.handle.net/1822/26455>]
- Marques, A. P. & Alves, M. G. (2010). *Inserção profissional de graduados em Portugal. (Re)configurações teóricas e empíricas*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- McLaughlin, M. (1995). *Assessing Employability Skills*. Canada: Eric Digest Information Analysis.
- McQuaid, R. & Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies* 42, (2), 197–219.
- Moreau, M.P. & Leathwood, C. (2006). Graduates' employment and the discourse of employability: A critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19 (4), 305–324.
- Muller, W. Gangl, M. (Eds.).(2003). *Transitions from Education to Work in Europe: The Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford: Oxford University Press.
- Neves, J. G., Garrido, M., & Simões, E. (2006). Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais: teoria e prática. Lisboa: Edições Sílabo.
- Newton, R.R. & Rudestam, K.E. (1999). *Your Statistical Consultant: Answers to your data analysis questions*. London: Sage.
- OCDE (2007). *Recognition of non-formal and Informal Learning. Project Plan and Rationale for the activity*. www.oecd.org/edu/recognition (acesso a 02, 2013).
- OCDE (2013). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO). Feasibility Study*.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- Pedroso, P., (2005). *Acesso ao Emprego e Mercado de Trabalho. Formulação de políticas Públicas no horizonte de 2013*. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Disponível em: http://www.qren.pt/np4/file/1430/9_Acesso_ao_Emprego_e_ao_Mercado_de_Trab.pdf.
- Pinto, M. (2005). Sobre Educação não-formal. *Cadernos InEducar*, Lisboa: 1-7.
- Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março, Diário da República. Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF).

- Rocha, J., Gonçalves, C. & Vieira, D. A. (2012). Competências Transversais: Perceção de estudantes do 1.º ano do ensino superior. In D. A. Vieira, A. I. L. Ferreira, C.P. Fernandes, I. Magalhães, I. Ardions, S. Pinto e A. S. Pereira (Eds.), *Apoio Psicológico no Ensino Superior: Um olhar sobre o futuro* (pp.196-206), Porto: Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto/RESAPES-AP, Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/677/1/A_DianaVieira_2012.pdf.
- Rocha, L., Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2002). Exploração, avaliação e promoção de competências transversais (pp.385-407). In A. R. Sánchez & M. V. Fernandes (Coords.), *Novos horizontes para a formación profesional*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Russel, R. (1999). Developing a process model of intrapreneurial systems: a cognitive mapping approach. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Volume 23, 65-84.
- Sennett, R. (2001). *A Corrosão do Carácter: As Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*. Lisboa: Terrama.
- Sennett, R. (2006). *The Culture of the new capitalism*. New Haven: Yale University Press.
- Silva, R. S. & Nascimento, I. (2013). Transição do Ensino Superior para o Mundo do trabalho: As competências transversais enquanto património imaterial a capitalizar na vida ativa. *Atas do XV Congresso Internacional Norte de Portugal Galiza de Formação para o Trabalho*, Ourense, 26 a 28 Setembro.
- Silva, R.S. & Nascimento, I. (2014). Desenvolvimento de competências transversais no Ensino Superior: HUB Universidade-Empresas. *Atas do III Congresso da RESAPES*, Lisboa, 29 e 30 junho, 32-45.
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 240-262.
- Taunguy, L. et al. (dir.) (1986). *L'Introuvable relation formation-emploi*. Paris: La Documentation française.
- Teichler, U. (2007). Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives. Col. Higher Education Dynamics, nº 17. London: Springer.
- Teichler, U. (2009). Higher Education and the World of Work: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings, Rotterdam: Sense Publishers, Disponível em: <https://www.sensepublishers.com/media/469-higher-education-and-the-world-of-work.pdf>.

- Tomlison, M. (2009). *Higher Education and Graduate Employability*, VDM Publishing.
- Tomlison, M. (2012). Graduate employability: A Review of Conceptual and Empirical Themes, *Higher Education Policy*, 25 (407-431).
- Tomlison, M. (2013). *Education, Work and Identity*. Themes and Perspectives, Bloomsbury Academic.
- Tremblay, K., Lalancette, D. & Roseveare, D. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO). Feasibility Study Report. Volume 1 - Design and Implementation*. OCDE. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>.
- Urbano, C. (2011). A (id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal: da Lei de Bases do Sistema Educativo à Declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 66, pp. 95-115.
- Van der Heijde, C. M., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45, 449-476.
- Vieira, D. A. (2010). Auto-eficácia na formação superior: Um factor protector face ao insucesso académico? In A.S. Pereira, H. Castanheira, A.C. Melo, A.I. Ferreira e P. Vagos (Eds.), *Apoio Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas* (pp.355-361). Aveiro: Universidade de Aveiro/RESAPES-AP.
- Vieira, D. A. (2012). Transição do ensino superior para o trabalho: O poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais. Porto: Politema, Vida Económica.
- Vieira, D. A. (2014). Do “soft” ao “hard”: *Questionário de avaliação de Competências para o Trabalho*. IX Congresso Ibero-Americano de Psicologia/ 2.º Congresso Nacional da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Lisboa: Centro Cultural de Belém, 9-13 de setembro.
- Vieira, D. A., Caires, S. & Coimbra, J.L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: O contributo dos estágios na inserção profissional, *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12 (1), 29-36.
- Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2005). O papel do estágio no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Aprender (par)a trabalhar: A importância do contexto de trabalho na aprendizagem e na construção de competências para a competitividade e para a coesão social. Porto: Delegação Regional do Norte do Instituto do Emprego e da Formação Profissional, pp. 351-360.

- Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2006). Sucesso na Transição Escola-Trabalho: A Percepção de Finalistas do Ensino Superior Português, *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7 (1), 1-10.
- Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2008). La transition de l'enseignement supérieur pour le travail: Auto-efficacité, attentes de résultats et objectifs vocationnels, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37 (1), 91-112.
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, 60, 21-36.
- Yorke, P. (2006). *Employability in higher education: what it is- what it is not*. York: Higher Education Academy.
- Yorke, P., & Knight, M. (2006). *Employability: judging and communicating achievements*. York: Higher Education Academy.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Werquin, P. (2012). The missing link to connect education employment: recognition of non-formal and informal learning outcomes. *Journal of Education and Work*, 25 (3): 259-278.

Sítios de interesse

- http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/sum_e.htm
- http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/PDF/cheers_pub.pdf
- <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>
- http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/finalreportshegesco/Competencies_and_Early_Labour_Market_Careers_of_HE_Graduates.pdf
- http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/finalreportshegesco/Qualitative_Analysis_of_HEIs_and_Employers_in_Five_Countries.pdf
- http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/finalreportshegesco/HEGESCO_Summary.pdf

“Genericamente, a preparação dos diplomados para o trabalho é positiva, tanto na perspetiva dos próprios diplomados como na opinião dos empregadores. Porém, há um espaço amplo para a melhoria da preparação dos diplomados que poderá passar, nomeadamente: a) pela intensificação, por parte das IES, da utilização de práticas pedagógicas potenciadoras do desenvolvimento das competências transversais e profissionais identificadas neste estudo; b) pelo envolvimento do estudante em atividades extracurriculares; c) pela maior articulação entre o meio académico e o meio profissional, potenciadora de oportunidades que “levem o meio académico” para ambientes “profissionais” (por exemplo, através dos estágios curriculares em empresas) e que fomentem a movimentação também no sentido inverso - isto é, do meio “profissional” para o “académico” - (por exemplo, integrando profissionais nos processos de reestruturação curricular)”

in “Preparados para trabalhar?”

