



Instituto Politécnico
de Viana do Castelo

**ASSOCIAÇÃO DE POLITÉCNICOS DO NORTE (APNOR)
INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO**

**A IMPORTÂNCIA DAS *SOFT SKILLS* NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO
DOS RECÉM-DIPLOMADOS PARA O MUNDO DO TRABALHO ATUAL:
UM ESTUDO QUANTITATIVO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO -
BRASIL.**

Vinícius de Souza Frauches

*Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico do Porto para obtenção do Grau de
Mestre em Gestão das Organizações, Ramo de Gestão de Empresas.*

Orientado por
Professora Doutora Maria Alexandra Pacheco Ribeiro da Costa

Porto, Novembro de 2019



Instituto Politécnico
de Viana do Castelo

**ASSOCIAÇÃO DE POLITÉCNICOS DO NORTE (APNOR)
INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO**

**A IMPORTÂNCIA DAS *SOFT SKILLS* NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO
DOS RECÉM-DIPLOMADOS PARA O MUNDO DO TRABALHO ATUAL:
UM ESTUDO QUANTITATIVO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO -
BRASIL.**

Vinícius de Souza Frauches

Orientado por
Professora Doutora Maria Alexandra Pacheco Ribeiro da Costa

Porto, Novembro de 2019

Resumo

O presente projeto pretende, por meio de um estudo de revisão bibliográfica e inquérito por questionário, analisar as principais competências *soft skills* que são essenciais na concepção dos recém-diplomados para serem bem-sucedidos no processo de transição e de adaptação às novas exigências e na competitividade no mundo do trabalho. Para Vieira e Marques (2014) as *soft skills* são um conjunto de competências pessoais e interpessoais e, neste conjunto, “aquelas que conferem ascendentes ou vantagem na compita pelo emprego e pela sustentação de uma empregabilidade sustentável” (p. 22). O profissional passa a ter qualidade empregável ao se responsabilizar pela sua carreira (Carvalho, 2009). Assim, a pessoa que desenvolve as suas capacidades e competências, bem como uma postura de iniciativa, se torna o protagonista da sua própria carreira. Esta temática é um dos principais focos do presente trabalho, motivo pelo qual é feita uma reflexão mais longa que fundamenta o processo de investigação empírica. De forma a encontrar respostas às questões de investigação empírica, foi disponibilizado um questionário estruturado, dirigido à 267 recém-diplomados de Instituições de Ensino Superior (IES) da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) localizadas no Estado do Espírito Santo – Brasil. Com base no objetivo operacional da investigação, o tipo de estudo é correlacional com modelo de aquisição quantitativo e com características de uma investigação aplicada. Através da análise descritiva verificou-se que 60,3% dos diplomados considera muito importante o papel das *soft skills* no mundo do trabalho atual (média=4,47; DP=0,742). Na avaliação acerca do desenvolvimento das *soft skills* no percurso académico os diplomados mostraram-se divididos, porém mais de 70% da amostra é unânime ao concordar totalmente que as IES precisam ter um papel mais ativo no desenvolvimento das *soft skills* dos alunos. Nos resultados da investigação foi possível concluir que todas as *soft skills* avaliadas neste estudo são moderadamente ou muito utilizadas pelos diplomados que exercem uma atividade profissional. Contudo, *Ética e responsabilidade social*, o *Trabalho em equipa*, a *Escuta ativa*, a *Gestão do tempo* e, a *Adaptação e flexibilidade* são as competências mais utilizadas pelos diplomados no trabalho. Adicionalmente, na concordância entre graduados e pós-graduados, constatou-se que *Inteligência emocional*, *Adaptação e flexibilidade*, *Trabalho em equipa*, *Resolução de problemas* e, *Criatividade e inovação* serão as 5 *soft skills* mais valorizadas no mercado laboral para os próximos 5 anos. Outro resultado relevante a se destacar reside numa análise comparativa por habilitações académicas, em que os resultados evidenciaram que os diplomados com maior grau académico: a) utilizam mais frequentemente as *soft skills* no exercício da atividade profissional, e; b) revelam melhor avaliação acerca da preparação proporcionada pelo percurso académico em termos de *soft skills*. Efetivamente, é certo que o futuro revela-se bastante promissor àqueles que estiverem mais preparados em relação às competências *soft skills*, não só para entrada no mercado de trabalho, mas principalmente para manterem-se valorizados e indispensáveis na manutenção de suas carreiras.

Palavras-chave: Competências, *Soft Skills*, Empregabilidade, Desenvolvimento de carreira, Percurso Académico.

Abstract

The present project intends, through a bibliographic review study and questionnaire survey, to analyze the main soft skills competences that are essential in the conception of the new graduates to be successful in the transition process and adaptation to the new demands and in the competitiveness in the world of work. For Vieira and Marques (2014) soft skills are a set of personal and interpersonal skills and, in this set, “those that give rise, or advantage, to compete for employment and for sustaining sustainable employability” (p. 22). Professionals become employable when taking responsibility for their career (Carvalho, 2009). Thus, the person who develops his or her skills and competences, as well as an attitude of initiative, become the protagonist of his or her own career. This theme is one of the main focuses of the present work, which is why a longer reflection is made that underpins the process of empirical investigation. In order to find answers to empirical research questions, a structured questionnaire was made available to 267 recent graduates in Higher Education Institutions of the Greater Vitória Metropolitan Region (RMGV) located in the State of Espírito Santo - Brazil. Based on the operational objective of the investigation, the type of study is correlational with a quantitative acquisition model and with characteristics of an applied investigation. Through the descriptive analysis it was found that 60.3% of graduates consider very important the role of soft skills in the current world of work (average = 4.47; SD = 0.742). In evaluating the development of soft skills in the academic path graduates were divided, but more than 70% of the sample is unanimous in fully agreeing that Higher Education Institutions need to play a more active role in the development of students soft skills. In the results of the investigation it was possible to conclude that all soft skills evaluated in this study are moderately or widely used by the graduates who perform a professional activity. However, *Ethics and Social Responsibility, Teamwork, Active Listening, Time Management and Adaptation and Flexibility* are the skills most used by graduates at work. Additionally, the agreement between graduates and postgraduates found that *Emotional Intelligence, Adaptation and Flexibility, Teamwork, Problem Solving and Creativity and Innovation* will be the 5 most valued soft skills in the labor market for the next 5 years. Another relevant result is a comparative analysis by academic qualifications, in which the results showed that graduates with higher academic degrees: a) use soft skills more frequently in the exercise of their professional activity, and; b) reveal better evaluation about the preparation provided by the academic path in terms of soft skills. Indeed, it is certain that the future is very promising for those who are better prepared for soft skills, not only to enter the job market, but especially to remain valued and indispensable in maintaining their careers.

Keywords: Skills, Soft Skills, Employability, Career Development, Academic Background.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, pois sem Ele não seria possível chegar até aqui.

Agradeço à Doutora Maria Alexandra Pacheco Ribeiro da Costa, minha professora e orientadora, que se disponibilizou e colaborou na transmissão dos seus conhecimentos, pelo encorajamento e, sobretudo por acreditar neste projeto.

Aos meus colegas e amigos de curso, agradeço pela amizade, motivação, troca de experiências, mas também pelo apoio e companheirismo durante o período acadêmico, sem eles as dificuldades seriam maiores.

Agradeço a todos os meus professores, sem exceções, que de alguma maneira, me acompanharam nesta jornada, colaboraram na transmissão de vasto conhecimento científico da Administração, colocando-me desafios e disponibilizando-me diversas formas de apoio para concluir com êxito este marco acadêmico.

À minha família, minha eterna gratidão, por sempre acreditar em mim, pela compreensão da minha ausência e pelo apoio incondicional demonstrado desde o início da minha ida a Porto - Portugal.

A todos queria expressar a minha profunda gratidão.

Índice Geral

Resumo	i
Abstract	iii
Agradecimentos	v
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	ix
Índice de Gráficos	xi
Índice de Tabelas	xiii
INTRODUÇÃO	1
1. UMA ABORDAGEM SOBRE COMPETÊNCIAS	5
1.1. Evolução Conceitual da Competência	6
1.2. Perspectivas da Abordagem da Competência	11
1.2.1. As Competências como Atribuições	12
1.2.2. As Competências como Qualificações	12
1.2.3. As Competências como Comportamentos e Ações	13
1.2.4. As Competências como Traços e Características Pessoais	14
1.3. Soft Skills: As Competências do Futuro	15
2. TRANSIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PARA O MERCADO DE TRABALHO	19
2.1 A empregabilidade no Brasil do Século XXI	20
2.2. Desenvolvimento de Carreira Perante o Cenário do Ensino Superior Brasileiro	24
2.3. Critérios de Sucesso na Transição para o Trabalho	30
3. ESTUDO QUANTITATIVO COM RECÉM-DIPLOMADOS DO ENSINO SUPERIOR	33
3.1 Enquadramento	34
3.2 Roteiro do Estudo Quantitativo - Metodologia	34
3.2.1 Objetivo do Estudo e Hipóteses de Investigação	34
3.2.2 Instrumentos de Recolha de Dados	35
3.2.3 Tipo de Estudo	38
3.2.4 População e Amostra	38
3.2.5 Procedimento de Recolha	41

3.2.6	Tratamento de Dados	42
4.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	45
4.1	Enquadramento	46
4.2	Experiências Extracurriculares dos Diplomados	46
4.3	Situação Académica Atual	46
4.4	Situação Face ao Mercado de Trabalho.....	47
4.4.1	Obtenção de Trabalho Remunerado.....	47
4.5	Situação Face ao Mercado de Trabalho e o Grau Académico.....	49
4.6	A Remuneração e a Satisfação com o Trabalho	50
4.7	Importância Atribuída às <i>Soft skills</i>	51
4.8	Utilização das <i>Soft skills</i> no Contexto Profissional	53
4.9	A contribuição do Percorso Académico (IES) para a Preparação das <i>Soft skills</i> dos Diplomados.....	57
4.10	As <i>soft skills</i> mais valorizadas pelo mercado de trabalho nos próximos 5 anos.....	61
CONCLUSÕES	65
	Conclusão.....	66
	Limitações do Estudo	69
	Sugestões para Investigações Futuras	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		71
APÊNDICES.....		77
	Apêndice 1.....	78

Índice de Figuras

Figura 1 - Participação dos Setores no Emprego. Fonte: Menezes Filho & Komatsu (2016)	22
Figura 2 - Modelos de progressão de carreira (elaboração própria). Fonte: Benko, Anderson e Vickberg (2011).	25
Figura 3 - Número de matrículas e concluintes em cursos de graduação, por categoria administrativa - Brasil, 2006-2016 (elaboração própria). Fonte: INEP (2016).	28
Figura 4 - Proporção dos ocupados de nível superior com funções compatíveis com a sua escolaridade. Fonte: IPEA (2018).	28
Figura 5 - Região Metropolitana da Grande Vitória, ES. Fonte: Mendonça (2009).....	39

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição da amostra dos diplomados por género	39
Gráfico 2 - Distribuição dos diplomados por área de formação (n=267)	41
Gráfico 3 - Período da recolha dos dados	42
Gráfico 4 - Participação em atividades extracurriculares durante o percurso académico.....	46
Gráfico 5 - Situação académica atual dos diplomados	47
Gráfico 6 - Período que os diplomados obtiveram trabalho remunerado.	48
Gráfico 7 - Meios de obtenção de trabalho remunerado	48
Gráfico 8 - Medida em que a IES apoiou na obtenção de trabalho.	48
Gráfico 9 - Importância atribuída as soft skills no mundo do trabalho atual.	52
Gráfico 10 - As soft skills dos estudantes são devidamente desenvolvidas nas IES.	52
Gráfico 11 - O papel das IES no desenvolvimento das <i>soft skills</i> dos estudantes.....	53
Gráfico 12 - Opinião dos diplomados face às competências mais valorizadas pelo mercado de trabalho nos próximos 5 anos, por grau académico.	63

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Dimensões conceituais da competência.....	10
Tabela 2 - Quadro perspectivas de abordagem da competência	12
Tabela 3 - Conjunto de <i>soft skills</i> profissionais essenciais (elaboração própria)	18
Tabela 4 - Estrutura do questionário	36
Tabela 5 - Lista dos significados das <i>soft skills</i>	37
Tabela 6 - Amostra de diplomados por Instituição de Ensino Superior	40
Tabela 7 - Amostra distribuída por grau académico e ano letivo de conclusão	40
Tabela 8 - Situação face ao trabalho	47
Tabela 9 - Tabulação cruzada entre grau académico e situação face ao trabalho. (n=240)	49
Tabela 10 - Análise do Qui-quadrado entre grau académico e situação face ao trabalho.....	49
Tabela 11 - Tabulação cruzada entre remuneração e satisfação com o trabalho atual. (n=206) ...	50
Tabela 12 - Análise do Qui-quadrado entre a remuneração e satisfação com o trabalho atual. (n=206).	51
Tabela 13 - As <i>soft skills</i> mais utilizadas no exercício profissional (n=206).	54
Tabela 14 - Teste multivariável sobre o efeito do género na utilização das <i>soft skill</i> no exercício profissional (n=206).	54
Tabela 15 - Utilização de cada <i>soft skill</i> no exercício profissional, por género (n=206)	55
Tabela 16 - Teste multivariável sobre o efeito do grau académico na utilização das <i>soft skill</i> no trabalho (n=206).	56
Tabela 17 - Utilização de cada <i>soft skill</i> no exercício profissional, por grau académico (n=206). ..	57
Tabela 18 - As <i>soft skills</i> mais bem preparadas no percurso académico segundo os diplomados (n=267)	58
Tabela 19 - Teste multivariável sobre o efeito do género na contribuição do percurso académico para a preparação das <i>soft skills</i> (n=267).	59
Tabela 20 - Contribuição do percurso académico na preparação das <i>soft skills</i> , por género (n=267).	59
Tabela 21 - Teste multivariável sobre o efeito do grau académico na avaliação da contribuição do percurso académico na preparação das <i>soft skill</i> dos estudantes (n=267).	60
Tabela 22 - Contribuição do percurso académico na preparação das <i>soft skills</i> , por grau académico (n=267).	61

Tabela 23 - Teste multivariável sobre o efeito do grau académico na avaliação das *soft skills* mais valorizadas nos próximos 5 anos. 62

Tabela 24 - Opinião dos diplomados face às *soft skills* mais valorizadas pelo mercado de trabalho nos próximos 5 anos, por grau académico (n=267)..... 63

INTRODUÇÃO

Houve um tempo em que o mercado de trabalho valorizava quase exclusivamente as competências técnicas dos profissionais. Entretanto, as organizações estão diante de desafios que requerem, especialmente, atitudes que correspondam as constantes demandas e mudanças do ambiente externo que as envolve. O seu comportamento deve ser dinâmico, simplesmente porque a competitividade evolui no tempo, exigindo das organizações a necessidade de inovar estrategicamente, por meio de uma equipa mais preparada para lidar com situações complexas.

Com isso, as novas exigências obrigam que os profissionais, independentemente da sua formação de base, saibam liderar equipas, sejam inovadores, proativos, flexíveis e consigam adaptar rapidamente a diferentes contextos e situações, lidar com interações pessoais complexas, comunicar e relacionar-se eficazmente com indivíduos e grupos, encontrar respostas e soluções, e influenciar positivamente os outros em torno de objetivos comuns. A verdade, é que, tais profissionais, devem estar atentos aos desafios da mutante sociedade da informação e do conhecimento para manutenção de suas carreiras. Pois, assim como as podem aproveitar as mudanças para se tornarem indispensáveis e valiosos, também podem ser vítimas destas e tornarem-se ultrapassados e irrelevantes.

Quando se adentra ao assunto competências, apesar de haver uma grande gama de estudos nos últimos anos, segundo Fleury e Fleury (2001) este tema tem sido uma pauta no meio académico e empresarial em todas as esferas possíveis: em relação ao indivíduo (a competência do indivíduo), às organizações (as *core competences*) e aos países (sistemas educacionais e formação de competências).

As IES - Instituições de Ensino Superior, não obstante, não ficam alheias aos desafios mencionados, sendo fundamental 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 – as *soft skills*, que são atualmente requisitos indispensáveis aos trabalhadores do século XXI.

Através da revisão bibliográfica efetuada, analisaram-se os diferentes aspectos teóricos relacionados à temática das competências até a acensão da abordagem conceitual das *soft skills*. Em suma, as *soft skills* são um conjunto de competências profissionais de cariz pessoal, interpessoal e transversal, essenciais àqueles profissionais que lidam com demandas imprevisíveis em ambientes cada vez mais flexíveis. Neste conjunto, são “aquelas que conferem ascendentes ou vantagem na compita pelo emprego e pela sustentação de uma empregabilidade sustentável” (Vieira & Marques, 2014, p. 22).

Apesar de o estudo estar orientado à temática das *soft skills*, o presente trabalho abordará uma revisão da literatura sobre o desenvolvimento de carreira e a empregabilidade do ponto de vista do indivíduo, de forma a compreender a definição do seu desenvolvimento pessoal e profissional, sob a luz de diferentes perspectivas presentes na literatuda.

Intitulado “A importância das *soft skills* no processo de transição dos recém-diplomados para o mundo do trabalho atual”, este projeto encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro

capítulo apresenta uma abordagem conceitual sobre as competências profissionais. O segundo propõe uma investigação acerca da transição dos diplomados do ensino superior para o mercado de trabalho, compreendendo a ocupação profissional como o maior mecanismo de inserção do indivíduo na sociedade e no desenvolvimento e manifestação da sua identidade. No terceiro e quarto capítulo, procedeu-se à investigação empírica que compreende os aspectos metodológicos, utilizando-se de um questionário como instrumento de recolha de dados, a sustentar o desenvolvimento teórico para chegar a conclusões relativamente às variáveis trabalhadas e dar resposta aos objetivos do presente no estudo.

Esta pesquisa pretende colaborar para o avanço no desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e atitudes dos profissionais na busca de *performance* no ambiente de trabalho e sucesso profissional. Sobretudo, faz-se necessário sensibilizar para ampliar os estudo destas competências profissionais no percurso académico, pois, além da formação técnica, o mundo do trabalho atual coloca novos desafios aos recém-diplomados do ensino superior. Assim, pretende-se com o presente estudo contribuir de alguma forma para refletir e sedimentar conhecimentos no âmbito das competências profissionais relativamente às *soft skills*, da sua importância para o desenvolvimento pessoal e coletivo no contexto de trabalho.

1. UMA ABORDAGEM SOBRE COMPETÊNCIAS

As competências são sempre contextualizadas, portanto, não se limitam a um stock de conhecimentos teóricos e empíricos detido pelo indivíduo, nem se encontra contida restritamente numa tarefa (Fleury & Fleury, 2001).

1.1. Evolução Conceitual da Competência

A palavra competência faz parte do senso comum, aplicada àquela pessoa que tem capacidade de realizar alguma tarefa, ou seja, a competência está relacionada com capacidade ou conhecimento das pessoas sobre determinado assunto (Fleury & Fleury, 2001).

Durante a idade média, essa expressão foi unicamente utilizada na linguagem jurídica e se referia à faculdade atribuída a alguém ou a alguma instituição para analisar e julgar certos assuntos. Os juristas designavam determinada côrte ou indivíduo como competentes pela condução de um dado julgamento ou para realizar certo ato. Por extensão, o termo veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém pronunciar-se a respeito de determinado assunto (Ramos & Bento, 2016, p. 88).

O conceito de competência, segundo Le Boterf (2003), é conceito em construção. Para Deist e Winterton (2005), apesar da função crucial que as competências desempenham na prática e na teoria, há muita confusão em torno desse conceito e falta de concordância no que diz respeito à sua definição, porque é ambíguo e impreciso. Torna-se necessário, portanto, mencionar alguns autores que já se debruçaram sobre o tema para, ao final, traçar o conceito a ser utilizado para fins deste estudo.

No âmbito científico, os estudos de competência sucedem historicamente do conceito de qualificação. (Parente, 2008, citado por Costa, 2011). Inicialmente, competência era relacionada apenas com a qualificação necessária para a realização de uma determinada tarefa e utilizada com uma vertente avaliativa do trabalhador, diante da premência de eficiência no trabalho ao estilo de organizações Tayloristas (1911) que marcou a Revolução Industrial. Por muitas vezes as linhas de pesquisas reconhecem uma evolução teórica com origem no termo qualificação. Apesar de diversos autores referirem que existe uma substituição de um conceito por outro, Tomasi (2004) e Zarifian (2003) sublinham que, efetivamente existe um reajustamento dos dois conceitos e criticam a oposição teórica e prática existente em torno destes conceitos, defendendo a sua complementaridade.

Por muito tempo, a referência que balizou o conceito de qualificação e competência foi a mesma: que a tarefa ou o conjunto de tarefas se bem executadas, pertinentes ao cargo que o indivíduo ocupava, era considerado um fator preditor de bom desempenho. A idéia de trabalhar com o conjunto de habilidades e requisitos definidos a partir do desenho do cargo, próprios do modelo taylorista, já não atende às demandas de uma organização complexa, mutável em um mundo globalizado. Nota-se então, que, enquanto prevaleceu o modelo taylorista de organização do trabalho e de definição das estratégias empresariais, o conceito de qualificação propiciava o referencial necessário para se trabalhar a relação profissional do indivíduo/organização.

Um dos marcos nos estudos da competência, no que diz respeito ao ambiente organizacional, foi o desenvolvido pelo americano McClelland (1973), produzido no seu artigo *Testing for Competence Rather Than "Intelligence"*, que propunha desenvolver uma avaliação de competências como alternativa aos testes de inteligência tradicionais, que as empresas deveriam

contratar com base em competências e não mais nas pontuações obtidas em testes padronizados de conhecimento e inteligência, uma vez que eles eram largamente utilizados em diversos contextos de seleção. McClelland definiu competência como uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com o desempenho superior na realização de uma tarefa, ou de determinada situação (McClelland, 1973).

Sucedeu que, McClelland foi considerado por muitos autores (Deist & Winterton, 2005; Fleury & Fleury, 2001; Gouveia, 2007; Rychen & Salganik, 2001) o precursor de uma perspectiva mais clássica da noção de competência: competência entendida como *input*. As investigações que McClelland realizou foram demonstrando sucessivamente que as pessoas que apresentavam uma elevada *performance*, evidenciavam um conjunto de características de desempenho que, claramente as diferenciavam das outras.

Das abordagens e estudos sobre competências, a americana de McClelland é considerada a mais expressiva e respeitada, conhecida como a abordagem *Behaviorista*, assente na valorização dos aspectos observáveis da competência (desempenho/comportamento diretamente observável). Entretanto, a forma mais completa e profunda de abordar o tema das competências foi apresentada pela chamada “escola Francesa”, representada por autores como Le Boterf e Zarifian.

O debate Francês sobre competência avançou nos anos 70, em razão do questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional, principalmente técnica. Expandiram suas perspectivas da temática, sobretudo quando mudam seu foco na qualificação dos indivíduos e põem como centro do debate a noção de competência como ação.

Le Boterf (1999) afirma que o sentido mais tradicional da noção de competência já não permite compreender os novos desafios colocados pelo século XXI. Neste novo contexto de um mundo em que a complexidade e a interdependência são características dominantes, terá de se abandonar o âmbito mais tradicional da noção de competência.

O conceito de competência passou, então, a ter uma maior área de abrangência, englobando conhecimentos, habilidades e experiências voltadas para o exercício de uma função nas organizações (Ceitil, 2016, p.89).

Recentemente, Neves, Garrido, & Simões (2015) desenvolveram um estudo aprofundado que deu origem ao Manual de Competências (pessoais, interpessoais e instrumentais) e definiram as competências como:

“[...] um conjunto de comportamentos inter-relacionados, organizado em torno de uma intenção, a qual orienta a escolha e o ajustamento do comportamento adequado a uma situação específica, de entre as que definem o objeto global da competência” (p. 19).

Conforme o título da obra citada, os autores distinguem três tipos de competências: pessoais, interpessoais e instrumentais. As primeiras dizem respeito a aquelas que envolvem processos de natureza genérica e exigem uma capacidade individual que conjugue esforços de autoconhecimento e motivação intrínseca para actuar eficazmente no ambiente socioprofissional

imediatos. De entre vários exemplos de competências pessoais dos autores, associa-se tais competências com a capacidade do indivíduo de organizar a ação individualmente com base em objetivos, revelam como se articulam os elementos essenciais do processo de resolução de problemas e de tomada de decisão e, mais adiante, descreve uma análise e compreensão sobre o agir de forma ética em situações quotidianas, no fornecimento de informações para potenciar o carácter ético das decisões. As competências interpessoais, por sua vez, implicam a interação e os relacionamentos com outros indivíduos, tanto ao nível formal como informal, e incluem a gestão de conflitos, a capacidade de negociação e de persuasão, além do trabalho em equipa. Por último, dizem a respeito das competências instrumentais, que são transversais a várias áreas da vida (pessoal, profissional, social, etc.), vistas como ferramentas a usar em determinadas situações para obter resultados específicos, tais como gerir o tempo, fazer apresentações em público ou candidatar-se a emprego (Neves, Garrido, & Simões, 2015).

Nota-se que a conceituação de competências passa a ganhar novos contornos, tornando-se pluridimensional, pois assume poder de decisão, influência e participação nas questões estratégicas da organização, quando se refere à capacidade da pessoa de assumir iniciativas e ir além das atividades prescritas. A inserção dessa noção mais dinâmica, flexível e estratégica das competências, ao tempo em que esvazia a noção de competência meramente enquanto recurso e qualificação, reforça as abordagens de “evento” (Zarifian, 2001), “competência em ação” (Le Boterf, 2003), e “entrega” (Dutra, 2004). Esses três conceitos, contrário ao instrumentalismo mecanicista compreendido nas linhas tradicionais de competência, surgem como uma nova moldura que sustenta a abordagem das competências individuais, permitindo maior plasticidade na gestão das competências no âmbito das organizações.

Nesta perspectiva, Le Boterf (2003) dizia que “o profissional constrói sua competência a partir de recursos possíveis (capacidades, conhecimentos, habilidades, etc.), mas sua competência não se reduz apenas à aplicação desses possíveis. O saber mobilizar passa pelo saber combinar e pelo saber transformar” (p. 69).

Um exemplo de aplicação prática sob a influência das perspectivas das competências, aconteceu no final da década de 80, no Reino Unido. O governo criou o *National Vocational Qualifications* (NVQ), com intuito de estabelecer um sistema nacional unificado de qualificações baseado no contexto laboral. As qualificações vocacionais criadas sob este quadro de referência eram baseadas em padrões estandardizados de competências, fundamentados em análises funcionais de ocupações realizadas em diversos contextos. No NVQ, os padrões ocupacionais identificam papéis-chave que se encontram subdivididos em várias unidades de competência. Posteriormente, estas unidades subdividem-se em vários elementos de competência e, para cada um destes, são definidos critérios de desempenho, que formam a base da avaliação. Deist e Winterton (2005) consideram que esta é uma abordagem funcional ao conceito de competência, distinguindo-a da *behaviorista* pela particularidade do contexto para o qual são definidas as competências.

Com isso, após esta regulação das qualificações, bem como dos critérios de desempenho, emerge um novo perfil de trabalhador para o qual se renova toda uma linguagem organizacional e

um vocabulário técnico. Com o descompasso que se observava entre as necessidades do mundo do trabalho (principalmente da indústria), os autores buscaram aproximar o ensino das necessidades reais das empresas, com a visão de aumentar a capacitação dos trabalhadores e suas chances de se empregarem.

Do campo educacional o conceito de competência passou a outras áreas, como o campo das relações trabalhistas, para se avaliarem as qualificações necessárias ao posto de trabalho, nascendo assim o inventário de competências: *bilan de compétences*. (Fleury & Fleury, 2001). A causa subjacente a esta mutação foi intensificada pela difusão das tecnologias de informação e comunicação, que permitiram não só criar mais, como melhores empregos que requerem níveis elevados de conhecimento e novas competências (*tecno-optimista*) (Kovács, 2006). Além disso, ao mesmo tempo, o conceito de competências desenvolveu-se a partir da pressão sentida pelas organizações para se tornarem mais eficazes na gestão dos seus recursos humanos, para que se pudessem tornar mais competitivas.

Vale ressaltar que o “fenômeno da inovação, motivado pela competição e pela necessidade de maiores lucros, rentabilidade e produtividade transforma incessantemente as relações de produção, de trabalho e de educação-formação” (Santos, 2010, p. 36). É neste quadro de moldagem que o significado de competências obteve várias componentes que conjuntamente o tornam dinâmico e adequado, devido à influência dos recursos (técnicos, humanos e materiais) e devido ao contexto de trabalho que, cada vez mais, tem de se adaptar às inconvenientes dos mercados.

Recentemente, o tema entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais, associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa - a competência do indivíduo, das organizações - as *core competences* e dos países - sistemas educacionais e formação de competências (Fleury & Fleury, 2001). São várias as dimensões conceituais propostas por diversos autores. Uma análise crítica sobre as diferentes definições indica que existe uma crescente amplitude do conceito e uma clara necessidade de validar este conceito teórico no contexto das organizações que dele se apropriam. Uma mostra da ampla gama de conceitos que existe no construto competência pode ser observada na Tabela 1.

Tabela 1 – Dimensões conceituais da competência

CONCEITO	AUTORIA
É uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação.	McClelland (1973)
As competências são características que estão causalmente relacionadas com efetivo e/ou desempenho superior em um trabalho. Isto significa que há uma evidência que indica que a posse das características precede e leva a um desempenho efetivo e / ou superior no trabalho.	Boyatzis (1982, p.23)
Um conjunto de características e traços que, em sua opinião, definem um desempenho superior.	Spencer & Spencer (1993, apud Fleury; Fleury, 2001)
O conceito de competência incentiva os estudiosos a pensar não só sobre o conhecimento em si, mas também sobre o conhecimento que é necessário no desempenho do trabalho competente. Assim, a expressão 'competência humana no trabalho' não se refere a todo o conhecimento e habilidade, mas aquelas que as pessoas usam quando estão trabalhando.	(Sandberg, 2000, p.9).
"A competência é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e formação e a jusante pelo sistema de avaliações. [...] é uma saber agir de maneira responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos habilidade, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo"	Fleury e Fleury (2001, p.187)
"A competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações". (ZARIFIAN, 2001, p.72). "A competência é o 'tomar iniciativa' e o 'assumir responsabilidade' do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara". (p.68).	Zarifian (2001)
"[...] é uma disposição para agir de modo pertinente em uma situação específica." (p.40) "[...] é a capacidade de integrar saberes diversos e heterogêneos para finalizá-los na realização de atividades." (p.57)	Le Boterf (2003)
Está associada ao protagonista do trabalho, que "[...] além de saber fazer, deve apresentar, em muitos casos, a capacidade de identificar e selecionar como fazer a fim de se adaptar à situação específica (customizada) que enfrenta.	Ruas (2005, p.36)

Fonte: (Silveira & Rodrigues, 2017)

McClelland (1973) indica sob o prisma de que a competência é composta apenas por dimensões intrínsecas ao indivíduo, contrariamente a definição de Boyatzis (1982), em que as dimensões intrínsecas se vinculam às características extrínsecas (ou envolvente). Mais tarde, o contributo de Spencer e Spencer (1993) vem apontar que o desempenho superior associado à competência acontece de acordo com a referência a um critério previamente definido. Le Boterf (2003), por conseguinte, apresenta um novo contributo a partir de uma abordagem claramente construtivista de competência, onde sublinha a existência de recursos que influenciam a competência, nomeadamente, a socialização, formação académica e experiência profissional. Neste sentido, apesar de estar intimamente relacionada ao contexto profissional, verifica-se que a competência trespassa diferentes esferas da vida dos sujeitos, sendo um elemento dinâmico e que recebe diversos contributos ao longo da sua vida. Na perspetiva de Fleury e Fleury (2001) confirmam-se os resultados da competência, nomeadamente, o acréscimo de valor social ao indivíduo e económico para organização. No entendimento de Zarifian (2003), destacou-se a competência como a capacidade reflexiva assumida pelo sujeito para mudar situações adversas. Zarifian propõe que competência seja a tomada de iniciativa e de responsabilidade por parte do indivíduo, demonstrando inteligência prática frente às situações, transformando conhecimentos já adquiridos.

É possível destacar que Le Boterf (1995), Fleury e Fleury (2001), Zarifian (2003) e Ruas (2005) assumem uma forte inovação nas suas conceitualizações, pela forma como se passa a definir a influência da envolvente, quer seja pelas características do contexto, quer seja pelos recursos disponíveis ao sujeito ou pela associação de protagonismo do mesmo.

Segundo Zarifian (2001) as competências são reveladas quando as pessoas agem ante as situações profissionais com as quais se deparam e usam as suas condutas individuais, as suas características positivas de personalidade, para ir de encontro aos objetivos e estratégias da organização.

Verifica-se assim uma crescente necessidade de formalizar e validar um conceito que não reúne consenso teórico nem prático, mas que é, no entanto, uma ferramenta eficaz para as organizações, nomeadamente, pela possibilidade de estimular e gerir o potencial humano e consequentemente o êxito organizacional. Contudo, pode-se verificar nos diversos estudos que a competência é composta por fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, fatores esses que condicionam o seu desempenho.

1.2. Perspectivas da Abordagem da Competência

A competência constitui um conceito multifacetado, que pode ser analisado sob diferentes perspectivas. Ao longo do tempo, a temática da competência sofreu inúmeros enriquecimentos teóricos, sendo alvo de diferentes abordagens e interpretações. Os diferentes contributos teóricos dão corpo a uma conceitualização de competência bem mais complexa do que aquela que existiu no período do taylorismo e validam as perspetivas que serão apresentadas em seguida e que reconhece a sua complexidade.

Por estar em diferentes contextos, atualmente, o conceito de competência assume-se como plástico, polissémico e polimorfo: Plástico - porque adapta-se ao longo da história tanto na área do trabalho, como área da educação; Polissémico - pois assume diversos significados associado a diversos sentidos e Polimorfo - que é vulnerável a mudar de forma, adaptando-se a interesses e condicionantes diversos (Perez, 2005).

De acordo com Ceitil (2016), a diversidade de conceitualizações de competência pode ser representada em quatro perspetivas de abordagem diferenciadas: como atribuições, como qualificações, como comportamentos e como traços (Tabela 2). Sem pretensão de ser exaustivo nesta análise, situam-se, aqui, aquelas que parecem ser as perspetivas mais relevantes.

Tabela 2 - Quadro perspectivas de abordagem da competência

<p>Competência como atribuições: a competência é um elemento formal, não é contingencial às características pessoais, nem aos desempenhos específicos, mas sim às prerrogativas que os indivíduos devem respeitar no exercício de determinados cargos, funções ou responsabilidades</p>
<p>Competências como qualificações: a competência é um elemento extra pessoal e relaciona-se com o conjunto de saberes que o indivíduo poderá adquirir formal e informalmente ao longo da sua vida. Esta perspectiva poderá ser relacionada com o contexto educativo.</p>
<p>Competências como comportamentos e ações: as competências só existem na e pela ação, sendo assim consideradas como um elemento intrapessoal.</p>
<p>Competências como traços ou características pessoais: associadas a características intrapessoais e representando capacidades dos indivíduos.</p>

Fonte: (Ceitil, 2016)

1.2.1. As Competências como Atribuições

Desde já, é importante frisar que é utilizado o vobulário competências como substantivo e não como adjetivo para análise das perspectivas.

A competência como atribuições representa a perspectiva mais tradicional sobre o conceito etimológico e a que é mais apropriada no contexto de relações de autoridade e por definições de cargo. Neste prima, as competências são consideradas como prerrogativas que determinadas pessoas podem (ou devem) usar e que são inerentes ao exercício de determinados cargos, funções ou responsabilidades, sendo, por isso, não contingenciais nem às características pessoais nem aos desempenhos específicos dos seus respectivos detentores.

Assim, significa que é um elemento externo a pessoa, que está ligado a formalidade de determinado papel organizacional ou social que a pessoa possui. Portanto, existe como elemento formal, quer a pessoa a use ou não (Ceitil, 2016, p.25).

Baseado em tal perspectiva, como exemplo, é o que se lê em documentos oficiais, onde determinada pessoa, por ocasião do seu cargo ou função, têm competência para determinado processo, pois compete a mesma exercer tal prerrogativa, não pelo fato de se considerar que é a pessoa mais indicada para o fazer, mas simplesmente pelo direito ou a obrigação de o fazer, devido a inerência direta do exercício de seu cargo ou função.

1.2.2. As Competências como Qualificações

Tal perspectiva considera a noção de competências como um conjunto de saberes ou de domínios de execução técnica adquirido pelas pessoas, seja por via de qualquer modalidade de aprendizagem ao longo da vida, formal ou não.

Assim como na perspectiva de competência por atribuições, a perspectiva das qualificações caracteriza-se pela ideia de que as competências são entidades ou atributos extra-pessoais, ou seja, atributos exteriores às pessoas que podem ser adquiridos através de agentes externos.

Como na primeira perspectiva analisada, compreende-se uma desassociação dessas perspectivas de competência ao desempenho das pessoas, pois elas podem ter as atribuições necessárias para o exercício de uma atividade, sem, todavia as exercer e sem que, igualmente, essas qualificações se reflitam necessariamente no seu desempenho.

Neste contexto, segundo Ceitil (2016) “dir-se-á que uma pessoa está qualificada para o desempenho de um determinado cargo ou função se tiver, no seu currículo, um conjunto de formações reconhecidas como válidas para garantir a qualidade do seu desempenho no exercício desse cargo ou função” (p. 26).

O facto de se ter um determinado grau académico, considerado uma qualificação, não determina, por inerência direta, que esta pessoa uma vez graduada, tenha, por esta razão, um desempenho equivalente competente.

1.2.3. As Competências como Comportamentos e Ações

Esta perspectiva enfatiza o conceito de competências enquanto comportamentos ou ações. O que realmente conta, para esta perspectiva, não é a presença ou não de traços e características pessoais, mas sua expressão excepcional na e pela ação.

Tal perspectiva pode ser entendida do seguinte modo: que pouco interessa o indivíduo possuir um conjunto de traços ou características pessoais, claramente predictoras de um bom desempenho, se tal desempenho positivo não ocorrer.

Assim, de acordo com a perspectiva ora analisada, a competência só existe, e só pode ser considerada como tal, na ação que a pessoa emprega no dia a dia ao lidar com situações imprevisíveis. Esta percepção permite diferenciar o conceito da competência de outros conceitos parecidos pertencentes ao léxico da gestão de recursos humanos usados com muita frequência, como, por exemplo, potencial e capacidade.

Segundo Ceitil (2016), é possível, por exemplo, que uma determinada pessoa possua características e traços pessoais adequados para um bom desempenho, mas nos contextos e na prática reais, não o demonstre. Dir-se-á, nestes casos, que a pessoa tem provavelmente, a capacidade e o potencial para desempenhar bem determinada atividade. Mas, contudo, não tem as competências.

Pode-se dizer, então, que uma competência está atualizada quando as manifestações no comportamento das pessoas se tornam evidentes e passíveis de medida, através de indicadores observáveis: os indicadores comportamentais.

O ponto-chave desta perspectiva é que, sendo as competências concebidas como um produto de interações e como resultados de desempenho, elas só existem e só fazem realmente sentido na e pela ação (Ceitil, 2016).

1.2.4. As Competências como Traços e Características Pessoais

Das diversas abordagens sobre competências, esta é considerada a de maior credibilidade teórica após vários estudos de investigação que teve como principal precursor McClelland, com a publicação de um artigo em 1973 chamado *Testing for Competence Rather Than Intelligence*, já referenciado no início deste estudo.

As concepções tradicionais da Psicologia relativamente às abordagens sobre medidores de competências sofreram rupturas a partir do artigo de McClelland. Seguramente, quando esta nova perspectiva torna-se mais difundida, mais amplamente aceite, até que sua aplicação aconteça nos atuais sistemas de gestão, avaliação e desempenho de competências.

Para McClelland os tradicionais testes de medida de aptidões académicas e de conhecimento aplicados na selecção de pessoas não eram preditores nem do desempenho profissional nem do sucesso na vida das pessoas e apresentava muitas vezes resultados enviesados por atitudes discriminatórias em relação a minorias étnicas, mulheres e pessoas de estratos sociais mais baixos (Ceitil, 2016).

Segundo McClelland havia limitações na aplicação dos testes psicológicos como instrumentos preditores do desempenho futuro, pois consideravam os testes descontextualizados das condições reais inerentes às atividades profissionais concretas. Este desvio levou McClelland a procurar outros factores que possam permitir um maior rigor e uma maior precisão nos prognósticos para um bom desempenho.

Esta questão conduziu McClelland a considerar que o melhor preditor para aquilo que uma pessoa é capaz de fazer e irá fazer no futuro, é aquilo que ela espontaneamente pensa e faz numa situação não estruturada – ou então, aquilo que ela já fez em situações semelhantes no passado (Ceitil, 2016).

Na sequência do estudo, McClelland conclui que, aquilo que diferencia uma pessoa com elevada *performance* de uma outra pessoa que é apenas suficientemente boa para não ser despedida não é, tanto, o seu perfil de capacidades, mas os modos concretos que utilizada para mobilizar as suas capacidades para acções concretas. E ainda, reafirma que não é o perfil de capacidades que diferencia as pessoas, mas sim os resultados concretos do seu desempenho.

Em continuidade a mesma linha de reflexão, Boyatzis, 1982, citado por Ceitil, 2016, após uma profunda e ampla investigação, propõe identificar as características diferenciadoras dos profissionais de alta *performance* em relação aos que não são. O autor conclui que vários factores interligados que diferenciam os profissionais de sucesso. Dentre os factores, inclui qualidades

peçoais, experiência, características comportamentais e motivações que são manifestados e demonstrados em determinados contextos.

Boyatzis (1982, citado por Ceitil, 2016), apresenta uma definição considerada clássica nos dias de hoje, segundo a qual uma competência é “uma característica intrínseca de uma pessoa que resulta em efectiva ou superior *performance* na realização de uma atividade”. Pode ser considerado um conjunto interligado de características como: “uma habilidade, um traço, um motivo, aspetos de auto-imagem, do papel social, ou do corpo de conhecimentos que a pessoa utiliza” e que resultam em “*performance* eficaz”.

A *performance* eficaz trata-se, por sua vez, do “alcance de resultados específicos (*outcomes*) requeridos por uma atividade, através de ações específicas, consistentes com as políticas, procedimentos e condições concretas do ambiente organizacional” (Ceitil, 2007, p.99).

Portanto, a definição da perspectiva das competências como características e traços das pessoas são profundamente estruturadas na personalidade das pessoas. Por meio desta profunda estruturação que dá realmente consistência às competências, diferenciando as pessoas consistentemente competentes daquelas que apenas apresentam bom desempenho de maneira esporádica.

O foco desta pesquisa reside na terceira e quarta perspectivas apresentadas, as competências como comportamentos ou ações e as competências como traços ou características pessoais. Estas duas perspectivas complementam-se e inserem-se no conceito de *soft skills* (que será aprofundada adiante). Segundo Ceitil (2016), “enquanto os traços e as características são realidades em potência, as competências como comportamento são realidade em ato e, como tal, visíveis, observáveis e, naturalmente, mais facilmente mensuráveis” (p. 24-34).

1.3. Soft Skills: As Competências do Futuro

Ser especialista seja em que área for já não é garantia de sucesso. A realidade é cada vez mais volátil, e o leque de exigências é cada vez mais diversificado para os profissionais do futuro.

Para Fleury e Fleury (2001), as competências são sempre contextualizadas, portanto, não se limitam a um *stock* de conhecimentos teóricos e empíricos detido pelo indivíduo, nem se encontram contidas restritamente numa tarefa. O trabalho deixou de ser um conjunto de tarefas associadas relativamente à descrição do cargo, mas sim, a expansão direta da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. Esta complexidade de situações torna o imprevisível cada vez mais quotidiano e rotineiro.

Os conhecimentos e o *know how* não adquirem status de competência exceto se forem comunicados e utilizados. A rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere a competência (Fleury & Fleury, 2001).

Skills é um termo da língua inglesa, utilizado para designar a capacidade de concretização de uma ação, de forma rápida, eficiente e focada no objetivo. São as aptidões e as destrezas aplicadas por cada profissional para a execução de determinada tarefa (Viana, 2015). Já a palavra ‘*soft*’ - que traduzida quer dizer ‘suave’, ‘leve’ ou ‘fácil’, é contestada por Peggy Klaus (2007, p. 3), que afirma que o termo é um paradoxo, por acreditar que não existe nada ‘*soft*’ ao se tratar de *soft skills*. Klaus (2007) reitera que a aprendizagem destas competências é mais complexa e demorada do que a aprendizagem de competências técnicas.

De acordo com Vieira e Marques (2014) as *soft skills* são um conjunto de competências transversais e, neste conjunto, “aquelas que conferem ascendente, ou vantagem, na compita pelo emprego e pela sustentação de uma empregabilidade sustentável” (p. 22). As autoras reiteram que as competências transversais representam um conjunto de competências pessoais e interpessoais.

As competências pessoais acabam influenciando diretamente nos produtos, serviços e conseqüentemente nos resultados de uma organização. Na perspectiva individual, as competências ‘*soft*’ estão associadas com as habilidades que cada indivíduo tem ao realizar determinado trabalho e de se comunicar com os outros do grupo, está relacionada ao saber agir, mobilizar-se, aprender, transferir os conhecimentos, engajar-se, ter visão estratégica e assumir responsabilidades (Fleury & Fleury, 2001). Entretanto, é necessário que as pessoas possam colocar em prática as *soft skills* para que, cada vez mais, consigam aperfeiçoá-las.

Viana (2015) considera as *soft skills* como habilidades intangíveis, que estão intrinsecamente relacionadas à personalidade do profissional. As *soft skills* são as habilidades que servem para mensurar o nível de especialização do profissional, ou seja, a forma como o indivíduo desempenha as tarefas, o modo de preparação e a competência para o desempenho eficiente, no qual a capacidade de trabalho em equipa e a mestria dos saberes, como o saber agir em situações de conflito, tensão e pressão são domínios importantes. Estão diretamente relacionadas com as componentes afetivas e emocionais, como a capacidade de comunicação, de iniciativa, de hábitos pessoais e relacionamento interpessoal, que funcionam como complemento às *hard skills*, consideradas as exigências técnicas ou o conhecimento teórico, prático e científico.

Apesar do foco deste estudo se concentrar nas competências *soft skills*, sem a pretensão de ser exaustivo, faz-se necessário a diferenciação da dicotomia *soft skills versus hard skills*. As *hard skills* são frequentemente tangíveis, mensuráveis e testadas, através de um diploma académico, por exemplo. No seguimento do conceito de *hard skills* surgem a inteligência geral e prática, medida a partir do quociente de inteligência (QI) e o capital intelectual - como atributos profissionais de conhecimento tácito e da capacidade de aprendizagem adquiridos ao longo do tempo. Autores como Detterman e Daniel (1989) entenderam que a inteligência geral, designada também por *fator g*, está intimamente relacionada com a *performance* laboral.

Embora a inteligência geral e prática sejam vitais para o desempenho organizacional, por si só não é suficiente. Com os novos desafios no contexto de um mundo globalizado em que a complexidade e a interdependência são características dominantes, a inteligência emocional ou

quociente emocional é uma ‘*skill*’ de mais valia, considerada uma *soft skills*, que tornara mais relevante e determinante no sucesso das organizações, quando se faz evidente a urgência em atribuir mais valor às necessidades pessoais e profissionais dos seus recursos humanos. Vale ressaltar que o termo quociente emocional se popularizou com a publicação, na década de 90, da obra “*Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*”, de Daniel Goleman (2001). A inteligência emocional se refere à capacidade que determinado indivíduo possui para identificar seus próprios sentimentos e os dos demais, de se automotivar e de aprender a gerenciar suas próprias emoções e relacionamentos. Conforme ressalta Goleman (2001):

As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de se sentirem satisfeitas e de serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade; as que não conseguem exercer nenhum controle sobre sua vida emocional travam batalhas internas que sabotam a capacidade de concentração [...] (p. 49).

A autora Bertolini (2004) reafirma a importância das *soft skills*, pois defende a competência como centrada nas pessoas, as quais aprendem ao defrontarem-se de forma reflexiva com as situações concretas e as reconstrói por sua iniciativa, assumindo a responsabilidade pelo seu trabalho e a comunicação com o outro. A autora ainda afirma que as competências são recursos intangíveis de uma organização e a sua utilização ou administração depende da compreensão que delas se tenha e por isso é necessário que sejam modeladas através de recursos explícitos.

As *soft skills* apresentam duas características distintivas: são transversais e transferíveis. A sua transversalidade deve-se ao fato de serem competências comuns a vários contextos independentes, do domínio profissional e pessoal privado. E são transferíveis porque podem ser aplicadas num âmbito diferente daquele em que foram adquiridas e adequadas a várias profissões (Ramos & Bento, 2016, pp. 108-109).

Numa pesquisa realizada pela empresa americana de recrutamento, CareerBuilder (2014), analisou uma amostra de 2.138 gestores e profissionais de recursos humanos, onde constatou que 77% dos entrevistados acreditavam que as *soft skills* são tão importantes quanto as competências técnicas (*hards skills*) aprendidas para executar um trabalho (Viana, 2015). "Quando as empresas estão avaliando candidatos a emprego, elas buscam o melhor dos dois mundos: alguém que não é apenas proficiente em uma função específica, mas também tem a personalidade certa", disse Rosemary Haefner, vice-presidente de Recursos Humanos da CareerBuilder.

Apesar da variedade da terminologia, uma revisão dos estudos efetuados sobre esta matéria na obra de Vieira e Marques (2014), revela que algumas *soft skills* tendem a sobressair. Uma são de cariz pessoal e outras remetem para as relações interpessoais, tanto no ambiente de aprendizagem para o mercado de trabalho, especificamente nas Instituições de Ensino Superior, como dentro das organizações. Porém, importa desde já explicitar que, na perspectiva das autoras Vieira e Marques (2014), assumem-se como competências transversais, intituladas de “*soft skills*”, o conjunto de competências pessoais (por exemplo, a adaptação, a flexibilidade e a inteligência

emocional) e interpessoais (por exemplo, relacionamento interpessoal e negociação), 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.

Na tabela 3 constam 16 exemplos de *soft skills* essenciais, de índole profissional, selecionadas após a sistematização de estudos, pesquisa e da revisão das literaturas centradas nas competências internacionais. Para tal seleção, recorreu-se principalmente as “*Top 10 Skills*” divulgadas pelo Forum Economico Mundial (WEF – World Economic Forum) no relatório “*The Future of Jobs*” de 2016 e na obra “Preparados para Trabalhar” de Diana Aguiar Vieira e Ana Paula Marques (2014).

Tabela 3 - Conjunto de *soft skills* profissionais essenciais (elaboração própria)

Resolução de problemas complexos	Escuta ativa
Pensamento crítico	Adaptação e flexibilidade
Criatividade e inovação	Relacionamento interpessoal
Liderança	Negociação
Trabalho em equipa	Gestão de tempo
Inteligencia emocional	Comunicação escrita
Tomada de decisão	Atitude positiva
Expressão oral	Ética e responsabilidade social

Efetivamente, as *soft skills* são atualmente indispensáveis não só para entrada no mercado de trabalho, mas principalmente para manter-se empregado; são comportamentos não técnicos necessários para o desenvolvimento da carreira profissional (Klaus, 2007, p. 1); são traços de personalidade, atitudes e comportamentos intangíveis que enfatizam as qualidades de um indivíduo enquanto líder, facilitador, mediador e negociador (Parsons, 2008, citado por Dabke, 2015, pp. 2-3); e são ferramentas imprescindíveis que beneficiam o indivíduo à atingir o seu potencial (Muir, 2014, citado por Dabke, 2015, p. 3)

2. TRANSIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PARA O MERCADO DE TRABALHO

“Continuing to invest for the future using yesterday’s blueprint is futile” (Benko, Anderson & Vickberg, 2011).

2.1 A empregabilidade no Brasil do Século XXI

Numa era marcada pelo acesso a tecnologia, a informação e a valorização do conhecimento, e diante de um quadro de crise político-econômica, de mudanças sociais e institucionais com grandes desafios ao nível de empregabilidade, torna-se fundamental aprofundar os debates sobre esta temática no Brasil. Por ser esse um tema atual e complexo, com diversas vertentes teóricas, o presente capítulo deste estudo focará atenção nas questões a nível de preparo do profissional, bem como dos aspectos pragmáticos da temática segundo os estudos da Administração de Recursos Humanos e da Psicologia Vocacional.

É inegável o reconhecer que muitas inovações tecnológicas proporcionaram melhorias na qualidade de produtos/serviços, nas descobertas científicas, e de facto na qualidade de vida das pessoas. Por outro lado, nas organizações, ao mesmo tempo que as tecnologias permitem um melhoramento na qualidade dos produtos e na produtividade, provocam reestruturação de setores e conseqüentemente, a substituição da mão de obra fazendo com que o trabalhador busque outras qualificações para se manter no mercado de trabalho.

De acordo com Saviani (1997, p. 1, citado por Abbade, Diefenthaler, & Noro, 2011), a empregabilidade surgiu “como sinônimo do caminho salvador para o fantasma do desemprego”. As preocupações referentes ao desemprego têm aumentado nos últimos anos, e as transformações do mundo do trabalho parecem causar forte impacto sobre os padrões de atuação profissional. A maioria dos profissionais dependia das empresas para o seu desenvolvimento profissional, perante as demandas de serviços que as mesmas apresentavam. Atualmente, o profissional deve especializar-se constantemente, desenvolver as suas capacidades e competências, bem como, uma postura de iniciativa (Gresele, Conrado, & Neto, 2008). Por esta razão, a empregabilidade, é um termo que tem emergido e ganhado força, no meio acadêmico, empresarial, nos debates sobre políticas públicas, no Brasil e em muitos países.

Quanto à realidade brasileira sobre empregabilidade, pergunta-se: o que é determinante no acesso ao emprego no Brasil? Na tentativa de responder a esta pergunta, o presente estudo recorreu a um dos autores brasileiros mais conhecidos e respeitados na área de Administração de Empresas e Recursos Humanos do Brasil: Idalberto Chiavenato. Para Chiavenato (2008):

A crise do emprego transborda no Brasil e no mundo industrializado para a crise da empregabilidade. Que bicho é esse? Resumidamente é a falta de qualificação profissional dentro de um mercado de trabalho em ebulição. Existem vagas oferecidas que não são preenchidas devido ao “analfabetismo profissional” dos candidatos. Quem não mudar junto com elas perde o bonde do emprego que passa. Isso vale para o chão de fábrica ou para o comando da empresa (p. 419).

O mesmo autor menciona uma entrevista do Grupo Catho, Consultoria de RH, dirigida a 520 profissionais de média e alta gerência em São Paulo e no Rio de Janeiro. Um em cada quatro

deles estava desempregado, o que não é nenhuma surpresa em tempos de *downsizing*¹. Porém, a pesquisa chama a atenção para as seguintes descobertas: [1] 54% dos executivos desempregados não falam inglês; [2] São desempregados com diploma universitário; [3] 41% nunca teve, por conta própria, algum curso de desenvolvimento ligado à sua profissão; [4] 29% não leu livro algum de interesse profissional nos últimos seis meses (Chiavenato, 2010, p. 419).

O profissional passa a ter qualidade empregável ao se responsabilizar pela sua carreira (Carvalho, 2009). A prática da empregabilidade representa um conjunto de conhecimentos, habilidades e mudanças de comportamento que tornam o profissional importante para a sua organização e para toda e qualquer outra. No capítulo anterior deste estudo, pôde-se compreender as *soft skills* e da importância destas competências humanas de maneira mais clarificada.

Segundo Chiavenato (2010) existe um fenômeno menos visível e mais grave que o desemprego: “a erosão do coeficiente de empregabilidade dos que estão ocupados” (p. 22). Esta erosão, segundo o autor, surge da diferença entre a incrível velocidade das mudanças tecnológicas (que exigem novos conhecimentos, habilidades e competências dos trabalhadores) e a baixa velocidade da reaprendizagem.

Para Bohlander, Snell e Sherman (2005) a necessidade de inovação e mudança tecnológica significa que as habilidades valorizadas hoje podem tornar-se obsoletas amanhã.

O sucesso profissional já não está mais relacionado com as habilidades mecanicistas da era passada e nem tão pouco, restritas ao cumprimento de obrigações na descrição do cargo. Para Chiavenato (2010) “na revolução da informação o mercado de trabalho está se deslocando rapidamente do setor industrial para a economia de serviços” (p. 106). A título de exemplo, o emprego industrial que antes demonstrava-se pujante e oferecia estabilidade na carreira profissional, foi reduzido em função da alta inserção de tecnologia e automação, enquanto o setor de serviços se expandiu.

Nas últimas décadas, o desempenho das atividades que compõem o setor de serviços vem se destacando pelo dinamismo e pela crescente participação na produção econômica brasileira. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o setor de serviços foi o grande responsável por sustentar o Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro em 2018. O indicador foi responsável por 75,8% do PIB brasileiro, com variação positiva de 1,3% face ao ano anterior (Revista Veja, 2019).

A participação da mão de obra no setor de serviços é superior à do setor industrial desde o início da série (anos 50). No entanto, é interessante perceber como a diferença na participação nos empregos totais gerados entre os setores aumenta no tempo: em 2011, 63,7% dos empregos

¹ Significa “achatamento”. É uma técnica conhecida em todo o mundo e que visa a eliminação de processos desnecessários que engessam a empresa e atrapalham a tomada de decisão, com o objetivo de criar uma organização mais eficiente e enxuta possível.

concentram-se no setor de serviços, 20,1% no setor industrial e 16% na agricultura, enquanto em 1950 os percentuais eram de, respectivamente, 19,1%, 16,4% e 64,3% (Figura 1).

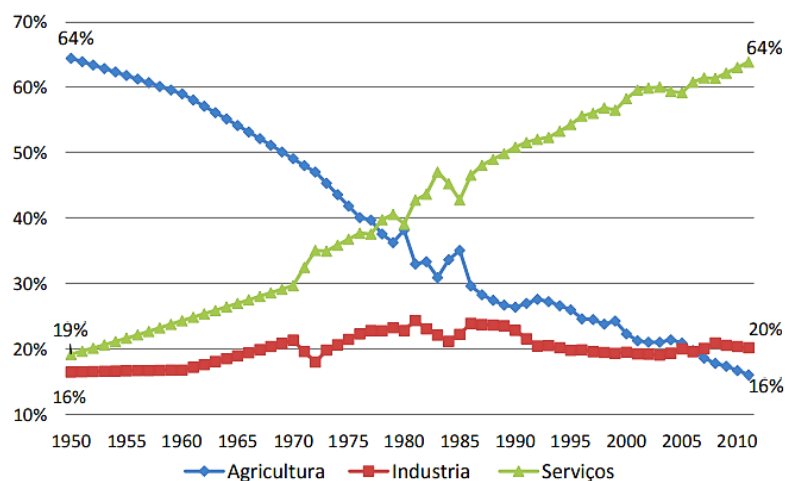


Figura 1 - Participação dos Setores no Emprego. Fonte: Menezes Filho & Komatsu (2016)

Arbache (2006) defende que o crescimento do setor de serviços não se deve ao crescimento da renda e nem ao desenvolvimento industrial, mas sim e fundamentalmente, à ausência de dinamismo dos demais setores. Constituem um agregado definido, ao menos inicialmente como resíduo, ou seja, como atividades que não eram industriais e nem de agropecuária. Por esse motivo, o setor agrega uma série de atividades bastante heterogêneas, englobando desde serviços de baixo valor adicionado (como serviços de limpeza e manutenção predial) até atividades com conteúdo tecnológico maior (como serviços de tecnologia associados às empresas). Dessa forma, é possível que certos segmentos do setor sejam mais dinâmicos e apresentem ganhos de produtividade, contribuindo para o crescimento da produtividade agregada da economia (Silva, Menezes Filho, & Komatsu, 2016).

No ambiente hipercompetitivo e mais dinâmico, cada vez mais, o conhecimento constitui um ponto de apoio para a sobrevivência dos indivíduos, da sociedade e das empresas. As pessoas que desenvolvem conhecimento são potencial humano quando incentivadas por empresas que as valorizam como fator crítico de sucesso.

Embora as organizações compreendam a importância do investimento na empregabilidade, verifica-se ainda pouca iniciativa em ações de incentivo ao potencial humano. Segundo Lopes (2000) os recursos humanos são um fator de competitividade, "(...) mas a maioria dos dirigentes tem dificuldade em reconhecer, gerir e potencializar o capital de conhecimentos acumulado pelas pessoas" (p. 239). Portanto, desenvolver modelos de organização do trabalho que permita mais participação e potencialize condições de aprendizagem torna-se essencial, na medida em que permite ao trabalhador ser ativo e ir além do seu trabalho. Ações como "*learning organization*" (aprendizagem organizacional), sugerido por Peter Senge (1993), são potencializadores de desenvolvimento dos recursos humanos e das próprias empresas, ao adquirirem experiências de aprendizagens constantes (Almeida, 2007).

O conceito de empregabilidade é utilizado para referir-se às condições da integração dos indivíduos à realidade atual do mercado de trabalho. No entanto, os debates sobre esta temática se divergem, dado que o acesso ao emprego não é determinado de forma simplista e restrita ao indivíduo. Segundo Paiva (2000, p. 57, citado por Helal & Rocha, 2011), empregabilidade é uma “construção social mais complexa, na medida em que se descola das instituições formais e da experiência adquirida para considerar aspectos pessoais”. Nesta perspectiva, um novo significado do termo inserido na sociologia econômica busca identificar exatamente a limitação de se tratar a empregabilidade como algo restrito ao esforço individual, como também, propõe contextualizar socialmente a busca pelo emprego, atribuindo responsabilidade a fatores presentes na sociedade (Granovetter, 1985, citado por Helal & Rocha, 2011).

Por se tratar de um fenômeno recente, os entendimentos sobre empregabilidade são dispersos e diversificados. Por isso é importante compreender o conceito de empregabilidade devido às revoluções sociais pelas quais o homem vive atualmente. Requer-se uma reflexão da responsabilidade individual pelo sucesso profissional e pela gestão da carreira. Sobretudo, o desenvolvimento profissional por conta própria é necessário para a preservação da empregabilidade pessoal.

De acordo com McQuaid e Lindsay (2005), “*employability can be seen as referring to the individual’s relationship with a single job (or ‘class of jobs’), so that someone considered ‘employable’ for one job might not be considered so for a diferente job*” (p. 214).

Dessa forma, a empregabilidade provém da interação entre o indivíduo e o mercado de trabalho, contendo três dimensões: fatores individuais, circunstâncias pessoais e fatores externos. Os fatores individuais estão associados às competências que os indivíduos apresentam como as habilitações escolares, qualificações profissionais, competências sociais, comportamentais, competências de adaptabilidade, entre outras. As circunstâncias pessoais são situações que podem ser de foro familiar, econômico e/ou social, que influenciam o grau de pré-disposição do indivíduo para trabalhar. Por último, os fatores externos centram-se nas dinâmicas do mercado de trabalho a nível das condições de trabalho, das formas contratuais e das políticas exercidas nas empresas (McQuaid & Lindsay, 2005).

A noção de empregabilidade que ganha espaço atualmente é aquela que atribui ao próprio trabalhador a tarefa de se ajustar às condições de trabalho. Barduchi, Picoli e Tittanegro (2010) dizem que, “resumidamente, empregabilidade é a capacidade do indivíduo de conseguir novas oportunidades de emprego, manter-se empregado e também de conseguir promoções, por meio de seus conhecimentos, habilidades e atitudes” (p. 35).

Neste sentido, torna-se essencial a condição de ser empregável, isto é, ter a capacidade de aprender e adaptar-se às exigências da nova realidade do mercado de trabalho, onde os sujeitos já não procuram um emprego tradicional, passando a oferecer soluções para os diversos problemas das empresas e/ou sociedades. Assim, o indivíduo passa de um papel passivo no mercado de trabalho, na qual era submetido a indicações de trabalho, para um papel ativo, oferecendo as suas competências, como mais-valias para um determinado posto de trabalho. As

mudanças contínuas nos processos e o aparecimento de novas tecnologias caracterizaram-se desafiadores aos novos profissionais. Passou ao profissional a responsabilidade por manter sua empregabilidade. Não apenas adquirir habilidades no emprego, mas sim o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva no processo de aprendizagem continuada.

2.2. Desenvolvimento de Carreira Perante o Cenário do Ensino Superior Brasileiro

Um composto de sentimentos e expectativas permeia a trajetória acadêmica e, ao final da graduação, espera-se que os concluintes consigam atuar na sua área de formação. A transição da universidade para o trabalho (*school-to-work transition*) tem sido um tema de interesse cada vez maior entre os pesquisadores e teóricos da psicologia de carreira e vocacional. A complexidade do cenário onde as carreiras se constroem e se desenvolvem exige que os trabalhadores e os pesquisadores aceitem a necessidade frequente de mudança na carreira como a regra e não como exceção (Fernandez, Fouquereau, & Heppner, 2008).

Originalmente, o conceito de carreira referia-se às posições alcançadas dentro de uma determinada hierarquia organizacional, com padrões esperados de carreiras estáveis e convencionais, em que, na maioria das vezes, o profissional desenvolvia sua carreira em uma única organização. Conhecida como “*corporate ladder*”, esta representa a noção tradicional da carreira, pois se refere a um modelo de ascensão vertical com percurso de carreira linear e trajeto unidirecional, pois o objetivo é chegar ao topo da pirâmide. A estrutura organizacional tradicional era representada por uma pirâmide hierárquica estigmatizada pelos diferentes níveis de responsabilidade assim como pela restrição no acesso à informação. O sucesso seria atingido pelo alcance da posição mais alta na organização onde a coordenação vertical atribuía o poder às sucessivas promoções e à categoria salarial (Arthur & Rousseau, 1996; Benko, Anderson, & Vickberg, 2011).

Contudo, atualmente, em consequência das mudanças organizacionais causada pela economia globalizada, pelas mudanças tecnológicas e pelo dinamismo da era do conhecimento, o modelo tradicional de carreira *corporate ladder* passou a dar lugar à modelos de carreira multidirecional, na qual o indivíduo experiencia diferentes estágios de crescimento e desenvolvimento. Benko, Anderson e Vickberg (2011) caracteriza este modelo como “*corporate lattice*” (treliça corporativa), que representa categoricamente “uma estrutura tridimensional que se estende infinitamente em qualquer direção” (p. 95). A carreira *corporate lattice* reflete uma mudança de mentalidade e perspectiva ao cruzar o abismo da Era industrial para a economia do conhecimento, onde as organizações são flexíveis e expansivas, impactando na maneira de trabalhar potenciado pelo fomento à participação.

O conceito de carreira *corporate lattice* oportuniza o indivíduo experienciar outras áreas, desempenhar outras funções e conhecer novas pessoas e equipas dentro da organização,

possibilitando uma visão mais geral do negócio e de como os diferentes departamentos interagem entre si. Esta estrutura multidimensional intensifica uma melhoria na produtividade, na capacidade de inovação, e no desenvolvimento pessoal e profissional (dada à participação fomentada), o que leva a retenção e ao compromisso dos melhores talentos (Benko *et al*, 2011). Na *corporate lattice* as organizações ampliam os caminhos de carreiras, em direções laterais e diagonais pelas quais a pessoa pode crescer e se desenvolver (Figura 2).

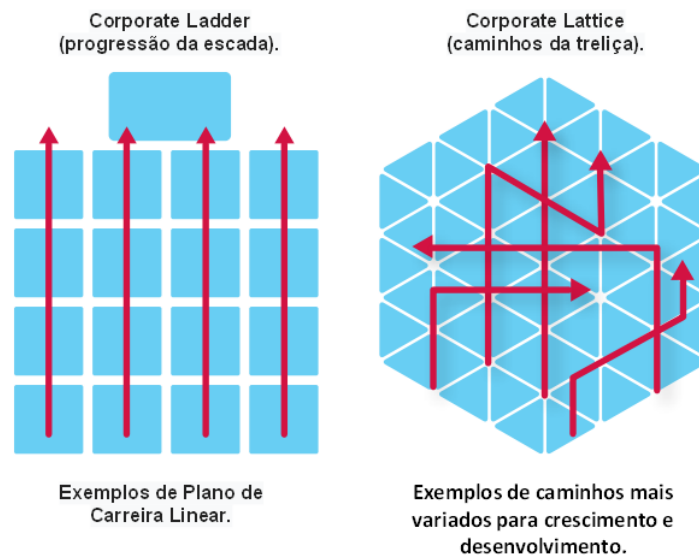


Figura 2 - Modelos de progressão de carreira (elaboração própria). Fonte: Benko, Anderson e Vickberg (2011).

Um paradigma do conceito de carreira desafiam os pressupostos tradicionais acerca do emprego: A carreira movida pela pessoa e não pela organização, isto é, um conceito que coloca o indivíduo no centro da gestão da sua carreira e onde a sequência de oportunidades de trabalho vai além das fronteiras da noção tradicional de um emprego para a vida. Este novo conceito embasa o discurso denominado “carreira sem fronteiras” (*Boundaryless Career*).

Arthur e Rousseau (1996), os principais teóricos do conceito de carreira sem fronteiras salienta que a carreira transcende a pertença organizacional e que consiste numa sequência de experiências ao longo de vários empregos e de várias organizações. No entanto, ressalta que uma carreira sem fronteiras pode ser construída de diversas formas, dependendo do tipo de organização e das características do trabalho desenvolvido, mas que não levam em conta as formas tradicionais, vinculadas às relações empregatícias. Porém, não se pode dizer que a construção da carreira se estrutura totalmente livre das fronteiras organizacionais. Para Arthur (1996), na carreira sem fronteiras, é necessário que o profissional entenda as razões para trabalhar, buscando construir um sentido para a sua vida profissional e, para tanto, precisa fazer os seus próprios planos pessoais e de carreira.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento de carreira não depende mais exclusivamente das organizações e sim dos esforços despendidos pelo próprio profissional na busca por um sentido na carreira (Oliveira, 2007).

Greenhaus, Callanan e Godshalk (2010) propõem três traços principais na definição da carreira sem fronteiras. Em primeiro lugar, o movimento entre organizações é definido pelo indivíduo na procura de novas oportunidades que correspondam aos seus interesses pessoais. Em segundo lugar, as capacidades devem ser estrategicamente geridas de forma a alcançar a identidade pessoal – *know-why* (saber o porquê); a empregabilidade – *know-how* (saber fazer); e a criação de *networks* relevantes na busca de informação – *know-whom* (saber através de quem), de forma que o indivíduo possa construir uma rede de relacionamento na vida profissional, a fim de obter um fluxo constante de trabalho. Em terceiro lugar, o indivíduo tem de ser capaz de se autorresponsabilizar pelas suas escolhas de forma a alcançar objetivos que devem ser facilmente alterados na eventualidade de mudanças no mundo do trabalho.

Ao revisar a literatura do desenvolvimento de carreira, observou-se um destaque nas contribuições de Donald Super que ao longo de mais de trinta anos (1957, 1980, 1983, 1985, 1990), dedicou-se a estudos empíricos na busca de traduzi-los em modelos operacionais que explicassem o desenvolvimento de carreira. Super é o responsável por trazer a perspectiva desenvolvimentista à psicologia vocacional colocando em foco a relevância vocacional ao longo de todo o ciclo vital (Monteiro & Gonçalves, 2011). O mesmo autor define carreira como “a combinação e sequencia de papéis desempenhados por uma pessoa no curso de sua vida” (Super, 1980, p. 282).

Nesta nova abordagem, a carreira passa a ser vista como um processo dinâmico que vai sendo estruturado pelo indivíduo ao longo de toda a sua vida, atravessando diferentes etapas, cada uma com distintas tarefas de desenvolvimento a serem realizadas (Sparta, 2003). Basicamente, na teoria de Donald Super, em cada estágio do desenvolvimento humano, determinados tipos de comportamento de carreira (tarefas evolutivas) são requeridos para avançar com sucesso ao estágio seguinte do desenvolvimento de carreira (Lobato, 2001, citado por Oliveira, 2007).

Dentre as várias contribuições de Super, constata-se que a Maturidade de Carreira (MC) é um dos aspectos mais pesquisados quando se pretende estudar o desenvolvimento de carreira. A Maturidade de Carreira pode ser definida como a capacidade do indivíduo para responder de maneira apropriada às tarefas do desenvolvimento de carreira com as quais é confrontado como consequência de seu desenvolvimento social e biológico, de uma parte, e se atende às expectativas da sociedade em relação às outras pessoas que alcançaram este estágio do desenvolvimento, de outra parte (Super, 1990). De maneira geral, a MC refere-se a prontidão do jovem para tomar as decisões de carreira que são esperadas de acordo com sua idade e responder adequadamente às tarefas do desenvolvimento de carreira com as quais é confrontado.

Na literatura vocacional, a transição para o mundo do trabalho é encarada como um elemento de desenvolvimento vocacional caracterizado por um processo prolongado no tempo, que se inicia antes da conclusão do percurso formativo e que prossegue mesmo depois do início da atividade laboral (Vieira & Coimbra, 2007).

Assim, a transição para o trabalho não termina imediatamente após a conclusão do percurso formativo, mas persiste durante a adaptação ao trabalho. Uma vez que o mercado de trabalho continua a estreitar-se e o número de diplomados continua a aumentar, não se pode assumir que

os diplomados do ensino superior considerem fácil esta fase dos seus percursos vocacionais (Vieira & Coimbra, 2007). Lent, Hackett e Brown (1999) enfatizam que a transição para o trabalho deve ser considerada como um processo que se desenvolve gradualmente durante os anos académicos, estendendo-se pelo período de ajustamento ao trabalho e aos demais papéis sociais.

Durante os anos académicos, as IES – Instituições de Ensino Superior devem primar pela inovação, reflexão e previsão para desenvolverem as suas práticas educativas na preparação de estudantes aptos ao mercado de trabalho. A conclusão de um curso superior está inerente a ideia de uma formação enriquecedora para o indivíduo a vários níveis, como indica Eurico (2011):

O seu desenvolvimento acontece em diferentes patamares, podendo referir-se o que se relaciona directamente com a aquisição de conhecimentos pertencentes a uma área científica específica; o que se prende com o enriquecimento intelectual e consequente abertura para a esfera do saber e o que respeita a um acréscimo de valor desse mesmo indivíduo no mercado de trabalho (p. 116).

Deste último aspecto compreende-se a ideia de que a um ensino superior com qualidade corresponderão bons empregos e, em situações de precariedade do mercado de trabalho, corresponderão atributos característicos de empregabilidade (Knight, 2001, citado por Eurico, 2011).

Para Medeiros (2006) as IES têm autonomia para construir um modelo pedagógico no qual determinem as competências e as habilidades que desejam desenvolver para atender às demandas da sociedade, baseando-se na premissa de que o papel da educação superior é o de, segundo o mesmo autor, “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais” (p. 5). Diante desses fatos, entende-se que o treinamento universitário teria de combinar o ensino de matérias específicas com o ensino de habilidades que pudessem ser transferidas às diversas áreas de trabalho.

No Brasil, nos últimos anos, o ensino superior lida com novos contextos e desafios que têm originado profundas mudanças após a democratização do acesso ao ensino superior com a forte expansão da oferta de vagas. De acordo com o Censo da Educação Superior (2016), o número de matrículas, nos cursos de graduação, aumentou em 62,8% de 2006 a 2016, sendo de 66,8% na rede privada e de 59% na rede pública de ensino. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2016). Em suma, os motivos dessa expansão estão associados, por um lado, ao crescimento econômico alcançado pelo Brasil, principalmente entre os anos de 2004 a 2011 (o PIB cresceu a 7,5% em 2010), o que requerem dos profissionais um perfil mais especializado e, por outro, devido ao aumento de IES e, consequentemente, do número de vagas ofertadas. Agregam-se a tais motivos as políticas públicas de incentivo ao acesso e à permanência na educação superior, por meio de programas como o Financiamento Estudantil (Fies) e Programa Universidade para Todos (Prouni) e o aumento da oferta de vagas na rede federal, via abertura de novos *campi* de IES, bem como a interiorização de universidades já existentes (Oliveira, Detomini, & Silva, 2013).

Outro dado significativo se refere ao número de estudantes concluintes no ensino superior brasileiro. A mesma pesquisa estatística do INEP (2016) revela que no mesmo período de 2006 a

2016, a variação percentual do número de concluintes em cursos de graduação foi maior na rede privada, com 62,6%; enquanto na pública esse crescimento foi de 26,5% no mesmo período (Figura 3).

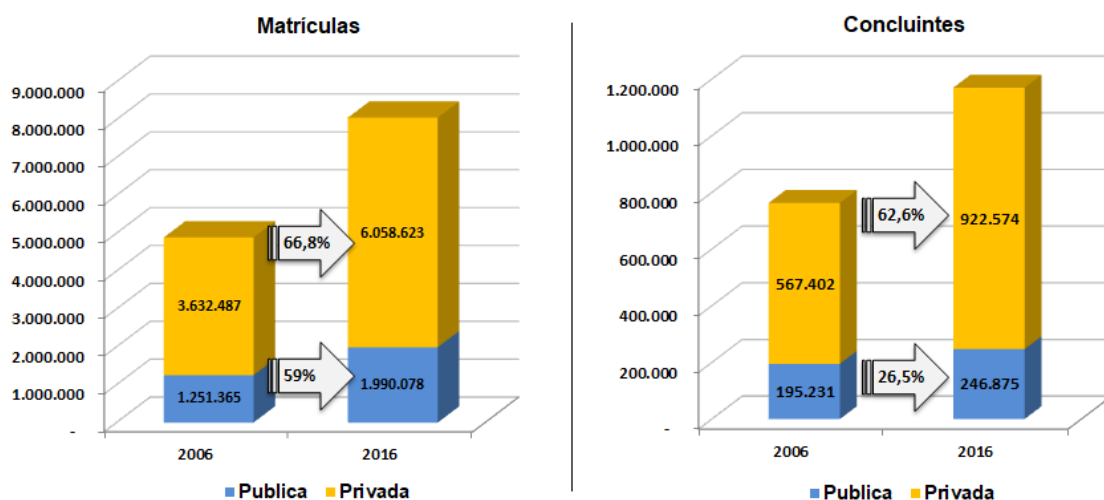
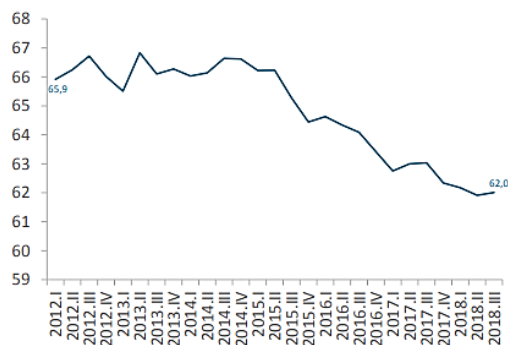


Figura 3 - Número de matrículas e concluintes em cursos de graduação, por categoria administrativa - Brasil, 2006-2016 (elaboração própria). Fonte: INEP (2016).

Se, por um lado, ao longo de anos têm-se dados animadores sobre o acesso ao ensino superior no Brasil, por outro, em pesquisa realizada pelo IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2018) constatou-se no terceiro trimestre de 2018, que 38% dos que concluíram o ensino superior estão a trabalhar fora de sua área de atuação, isto é, estão a desempenhar funções que requerem uma qualificação inferior à sua escolaridade. No caso dos mais jovens, o estudo revela que sua inserção nos segmentos de ocupação correspondentes com seu grau de instrução é ainda mais difícil. No fim de 2014, 38% dos indivíduos de 24 a 35 anos com ensino superior possuíam empregos abaixo do seu nível de formação, enquanto no último trimestre de 2018 aumentou para 44,2% (IPEA, 2018).

Proporção dos ocupados com nível superior que desempenham funções compatíveis com a sua escolaridade no total da ocupação (Em %)



Fonte: PNAD Contínua/IBGE.
Elaboração: Grupo de Conjuntura da Dimac/Ipea.

Proporção dos ocupados – com idade entre 24 e 35 anos – com nível superior que desempenham funções compatíveis com a sua escolaridade no total da ocupação (Em %)



Fonte: PNAD Contínua/IBGE.
Elaboração: Grupo de Conjuntura da Dimac/Ipea.

Figura 4 - Proporção dos ocupados de nível superior com funções compatíveis com a sua escolaridade. Fonte: IPEA (2018).

Segundo os resultados da mesma pesquisa (IPEA, 2018), a crise econômica brasileira (em 2015-2016) foi a responsável pelo expressivo aumento da taxa de desocupação, dificultando ainda mais o acesso a empregos de maior escolaridade de quem estava ingressando no mercado de trabalho, sobretudo dos jovens recém-diplomados sem experiência profissional. Ou seja, diante de um cenário de poucas oportunidades, parte dos trabalhadores mais escolarizados aceitou desempenhar funções abaixo das suas qualificações a fim de evitar o desemprego (IPEA, 2018).

De uma forma geral, mesmo diante deste cenário crítico apresentado, nas últimas décadas demonstrou-se que a formação superior eleva a expectativa de renda e promove maior empregabilidade aos concluintes. O relatório *“Education at a Glance 2018”* da OECD - *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2018, p. 8) aponta que indivíduos com idades entre 25 e 64 anos diplomados do ensino superior possuem rendimentos (salário) em média 135% a mais que os trabalhadores com ensino médio (ensino secundário).

Para Wendlandt e Rochlen (2008) a transição universidade-mercado de trabalho é um processo importante na vida pessoal e profissional, mas difícil de ser vivenciado pela maioria dos universitários. O fim do curso universitário suscita uma confusão de sentimentos. Se, por um lado, os recém-diplomados se sentem felizes por superarem as dificuldades do caminho e vitoriosos pela conquista de um diploma de curso superior, por outro, sentem medo, apreensão e insegurança por não saberem o que encontrarão no futuro, se serão capazes de colocar em prática tudo o que aprenderam durante os anos de graduação.

Bardagi e Hutz (2010) estiveram a estudar 939 alunos em diferentes estágios da graduação (inicial, 36,8%; intermediário, 30%; e final, 33,2%) e apontaram que alunos em estágio final do curso avaliam com maior realismo e objetividade as oportunidades de inserção de carreira do que alunos ingressantes, indicando que há uma evolução progressiva, ao longo do curso, das expectativas acerca desse momento de transição.

Melo e Borges (2007) realizaram uma pesquisa junto a 20 jovens (9 diplomados e 11 recém-diplomados) com o objetivo de identificar semelhanças e diferenças nas suas vivências decorrentes do processo de universidade- trabalho e o papel da universidade em prepará-lo para este momento. Curiosamente, algumas conclusões podem ser destacadas: [1] quase metade dos jovens entrevistados relatou a falta de preparo para o mercado de trabalho, o que reforça o comportamento de continuar a investir em sua qualificação e aponta o questionamento sobre a proximidade da Universidade com aquele setor; [2] os jovens investigados apontam dificuldades de conseguir empregos em categorias tais como: falta de oportunidade, de atitude de busca e de conhecimentos teóricos.

Para Melo e Borges (2007):

Se os jovens aprendessem a planejar a sua carreira antecipando-se às tendências do mercado de trabalho, provavelmente, reduziriam as suas vivências de angústia e incertezas e se tornariam mais próativos, buscando ter uma visão de oportunidades ligadas ao trabalho e não necessariamente ao emprego, o que os tornaria mais empreendedores em seus projetos de carreira (p. 389).

Em meio a tantas exigências na carreira, espera-se dos profissionais que estão a iniciar suas carreiras a possibilidade de se adaptarem às contínuas transformações sociais e organizacionais, desenvolvendo e desempenhando novos papéis, além de apresentarem maior capacidade para enfrentar situações ambíguas e incertas, uma vez que sua identidade profissional é formada neste novo contexto, que demanda investimentos contínuos no conhecimento e na própria carreira.

Tendo em vista este cenário, torna-se indispensável atualizar e melhorar a comunicação entre o mundo da educação superior e o mundo do trabalho no Brasil. Acredita-se que orientar o estudante no seu desenvolvimento de carreira de maneira integradora é imprescindível para que o mesmo possa enfrentar, de maneira eficiente, as demandas sociais e do mundo laboral. O desenvolvimento de carreira, neste sentido, pode ser definido como um processo de autoconsciência ocupacional, planejamento e predisposição para explorar o mundo do trabalho e conhecimento das tarefas do desenvolvimento de carreira.

2.3. Critérios de Sucesso na Transição para o Trabalho

No que concerne à investigação direcionada especificamente à transição da formação superior para o trabalho, sem a pretensão de ser exaustivo, procurou-se sistematizar um conjunto de estudos tendo por objetivo analisar os critérios utilizados na avaliação do sucesso nessa transição.

Embora pouca atenção tem sido devotada à uma análise dessa natureza e à ausência de uma definição clara de sucesso na transição de diplomados para o mundo do trabalho, um modelo de referência auxiliar da caracterização do sucesso profissional vem sendo abordado. Consiste na distinção teórica proposta por Everett Hughes (1937, 1958), entre *carreira objetiva* e *subjetiva*. Em suma, o autor refere-se à carreira objetiva como diretamente observável, mensurável e verificável por outras parte imparcial, enquanto à carreira subjetiva é apenas experienciada pelo indivíduo no envolvimento com a própria carreira (Vieira, 2012).

Na concepção de carreira subjetiva, Schein (1996) refere-se a uma *carreira interna* que envolve o sentido subjetivo de direção da vida profissional do indivíduo, enquanto a *carreira externa* representa os estádios e os papéis formais do indivíduo na estrutura ocupacional.

Segundo Gunz e Heslin (2005) em razão da grande amplitude dos sentidos atribuídos ao sucesso, não existe uma definição conceitual única, visto que o considerado sucesso para uma pessoa pode não o ser para outra, fazendo esse termo ter componentes de caráter objetivo e subjetivo.

Assim, o sucesso na carreira objetiva relaciona-se à conquista de um emprego, atuar na área de formação com boa remuneração, reconhecimento social pelo desempenho profissional, cargo ocupado e *status*. Já o sucesso subjetivo estaria relacionado à satisfação, possibilidades de aprendizagem, reconhecimento, construção da identidade profissional, confiança no futuro de carreira, adaptação ao papel de trabalhador, satisfação com o percurso profissional (Oliveira, 2013).

Perante os estudos empíricos analisados acerca da transição para o trabalho, em termos gerais, é possível verificar a predominância na utilização de critérios de sucesso objetivo, ou seja,

focalizaram-se em perspectivas objetivas utilizando indicadores tangíveis da situação profissional do indivíduo (Vieira, 2012). De facto, indicadores como a obtenção do emprego, a remuneração, o tipo de vínculo laboral e a adequação formação-função têm sido os critérios objetivos mais utilizados (Vieira & Coimbra, 2006).

Vieira, Caires e Coimbra (2011) descrevem o percurso formativo, a procura por atividade remunerada e a adaptação ao trabalho como sendo três grandes etapas que caracterizam a dinâmica do processo de transição universidade-trabalho como sendo o caminho crítico para o sucesso na carreira profissional. Os autores indicam que, antes do início do exercício profissional, é o percurso formativo que tende a agregar os investimentos vocacionais do indivíduo. Depois, quando o indivíduo optar por iniciar à atividade profissional, o processo de busca por uma atividade remunerada ganha o foco dos investimentos. E finalmente, após a conquista de uma posição profissional remunerada, a adaptação ao trabalho emerge naturalmente como o marco mais significativo, no qual os indivíduos dedicam seus esforços. Uma vez que as movimentações entre os espaços formativos e laborais são cada vez mais constantes, é importante considerar a inter-relação entre os três momentos da carreira do recém-diplomado.

Nesta mesma perspectiva, Herr (1999, citado por Vieira & Coimbra, 2006) contribui ao revelar que o processo de transição não encerra com o descobrir de um primeiro emprego, mas sim com a adaptação ao contexto de trabalho, enfatizando a ideia de que não é suficiente encontrar um emprego para assumir que a transição para o trabalho foi bem-sucedida.

Além disso, o facto de ter um emprego, por si só, não é um indicador fiável de um maior sucesso na transição do que outras atividades como o trabalho voluntário, sem remuneração ou o prosseguimento de estudos, desde que tais atividades sejam vocacionalmente significativas para o jovem e que façam parte dos seus projetos de vida prioritários (Vieira & Coimbra, 2006).

Outra abordagem teórica elementar na busca por critérios de sucesso na transição universidade-trabalho é a valiosa contribuição da Teoria Social Cognitiva proposta por autores como Betz e Hackett (1981), Albert Bandura (1977; 1997), dentre outros. Bandura é responsável por introduzir a perspectiva de *autoeficácia*, considera como “a crença do indivíduo na sua capacidade para organizar e executar as ações requeridas para lidar com situações futuras” (Bandura, 1995, p. 2). Estes autores propuseram, inicialmente, que o construto da autoeficácia pode ser uma variável importante para incluir em modelos de desenvolvimento de carreira, influenciando o comportamento, realização e decisões académicas e de carreira.

As crenças de autoeficácia referem-se a forma como o indivíduo avalia a sua capacidade para desempenhar determinadas ações com sucesso. Assim, este conceito possui implicações significativas no psicológico humano, dado que a autoeficácia influencia as escolhas que fazemos, o esforço que empreendemos, a persistência perante a confrontação com obstáculos, a qualidade do nosso desempenho bem como a forma como nos sentimos (Bandura, 1997).

Sob este propósito, Bandura (1986; 1997) considera que as crenças de autoeficácia constituem o mecanismo principal na agência pessoal, uma vez que no desenvolvimento vocacional já exista

um contexto de fatores extra-pessoais que potenciam ou inibem o indivíduo. Ser agente significa influenciar de maneira intencional as movimentações da vida, com a finalidade de atingir seus objetivos pessoais. Com isso, a confiança que o indivíduo tem na sua capacidade para desempenhar com sucesso determinada tarefa ou conjunto de tarefas, ajuda a determinar se o indivíduo irá iniciar, perseverar e ser bem sucedido em determinados desempenhos (Lent, Hackett & Brown, 1999).

Efetivamente, para Vieira e Coimbra (2007), a autoeficácia na transição para o trabalho é definida como a crença na própria capacidade para organizar e executar ações de procura de emprego e de adaptação ao mundo do trabalho. Sendo um fator essencial no esforço do recém-diplomado, porque destaca a importância de crenças sobre sua própria capacidade de sucesso como um precursor em tal momento de transição.

Considerando o crescimento exponencial verificado nos últimos anos no número de diplomados do ensino superior, como também, a precariedade na oferta de emprego, verifica-se a existência de algumas dificuldades na inserção profissional por parte dos jovens diplomados. No processo de inserção profissional é fundamental que os diplomados, combinem estratégias de aprendizagem (de formação profissional) com estratégias de procura ativa de emprego. Esta correlação determina a velocidade com que os indivíduos desempregados conseguem alcançar efetivamente emprego (Trindade, 2012).

Assim, o processo de procura de emprego é determinado pelas competências mínimas necessárias para uma determinada função; pela informação sobre o mercado de trabalho que a pessoa adquire e pela tomada de decisão na seleção de ofertas de emprego a que o indivíduo se candidata. Nestas circunstâncias, um jovem que evidencie mais confiança face à sua capacidade para, por exemplo, se candidatar a um emprego, terá maior probabilidade de o fazer, dado que as crenças positivas de autoeficácia estão associadas à experimentação de comportamentos (procura ativa). Pelo inverso, a falta de confiança quanto a este aspecto poderá potenciar o evitamento do indivíduo face a determinados comportamentos e aumentar a tendência para desistir quando confrontado com dificuldades, o que em nada contribuirá para o processo de procura de emprego (Vieira & Coimbra, 2007).

Desta forma, assume-se que a autoeficácia possui um papel fulcral no processo de transição para o trabalho, o que torna pertinente o desenvolvimento de esforços para a avaliação deste construto. Considerando a influência da autoeficácia no comportamento dos jovens (a nível da persistência e do confronto com as dificuldades) é possível verificar que aqueles com crenças elevadas de autoeficácia tendem a ser mais pró-ativos, persistentes e criativos nas estratégias a utilizar para conseguirem emprego.

3. ESTUDO QUANTITATIVO COM RECÉM-DIPLOMADOS DO ENSINO SUPERIOR

3.1 Enquadramento

Neste capítulo, sucedeu-se através de uma abordagem quantitativa à avaliação da preparação dos diplomados do ensino superior acerca das competências *soft skills* para o trabalho, o que implica o construto de instrumentos de recolha de dados em formato de questionário de modo a viabilizar a percepção de um elevado número de respondentes para compor uma amostra significativa. O processo da investigação empírica utilizado neste estudo foi ancorado essencialmente na revisão de literatura sistematizada nos dois primeiros capítulos deste trabalho.

3.2 Roteiro do Estudo Quantitativo - Metodologia

3.2.1 Objetivo do Estudo e Hipóteses de Investigação

O presente projeto pretende, por meio de um estudo de revisão bibliográfica e inquérito por questionário, analisar as principais competências *soft skills*, que são essenciais aos recém-diplomados para serem bem-sucedidos no processo de transição e de adaptação às novas exigências e na competitividade no mundo do trabalho.

Para completar o estudo estabeleceram-se ainda os seguintes objetivos específicos (OS):

- Compreender a evolução concetual das competências profissionais através de revisão bibliográfica;
- Definir o processo de transição dos diplomados do ensino superior para o mundo do trabalho;
- Identificar as competências *soft skills* que os diplomados utilizam no exercício da sua atividade profissional e comparar as diferentes perspetivas por género e grau académico;
- Avaliar, na perspectiva dos diplomados, a contribuição do percurso académico para sua preparação ao nível das competências *soft skills* e comparar as diferentes perspetivas por género e grau académico;
- Identificar junto aos diplomados as *soft skills* consideradas mais importantes e valorizadas no mundo do trabalho para os próximos cinco anos e comparar as diferentes perspetivas por grau académico.

Para operacionalizar os objetivos, conceberam-se as seguintes hipóteses (H), em coerência com as questões de investigação:

H1 - *O grau académico está associado à situação face ao emprego.*

H2 - *O grau de satisfação com o trabalho está associado à remuneração.*

H3 - *As soft skills utilizadas no exercício profissional apresentam relações diferentes se comparadas por grupos de género.*

H4 - *As soft skills utilizadas no exercício profissional apresentam relações diferentes se comparadas por grupos de grau acadêmico.*

H5 - *Existem diferenças no grau de contribuição do percurso acadêmico para a preparação das soft skills dos estudantes face ao gênero.*

H6 - *Existem diferenças no grau de contribuição do percurso acadêmico para a preparação das soft skills dos estudantes face ao grau acadêmico.*

H7 - *Existe convergência na opinião dos graduados e pós-graduados face as competências mais valorizadas pelo mercado de trabalho nos próximos 5 anos.*

3.2.2 Instrumentos de Recolha de Dados

Em conformidade com o objetivo do estudo e a população-alvo, faz-se necessário a correta elaboração e escolha do instrumento de recolha de dados.

Inicialmente, compreendeu-se que o estudo apresenta características de uma pesquisa de método quantitativo, pois o método quantitativo:

Utiliza a coleta e a análise de dados para responder às questões de pesquisa e testar as hipóteses estabelecidas previamente, e confia na medição numérica, na contagem e frequentemente no uso de estatística para estabelecer com exatidão os padrões de comportamento de uma população (Sampieri, Collado, Lucio, 2006, p.5).

Por conseguinte, para o instrumento de recolha de dados, optou-se pelo inquérito por questionário, que é um procedimento frequente em ciências sociais e humanas. Segundo Coutinho (2011), numa investigação por inquérito, o levantamento de dados pode ser conduzido através da realização de entrevistas (presenciais ou telefónicas) ou pela aplicação de um questionário. Assim, entendeu-se que o inquérito por questionário é o mais adequado instrumento no processo de recolha dos dados para este estudo.

Nas palavras de Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

A organização do inquérito por questionário² decorreu da definição dos objetivos e da revisão de literatura do presente estudo. Por se tratar de um questionário de preenchimento individual sem o auxílio de um pesquisador, dedicou-se bastante atenção à formulação das questões, com o objetivo de torná-las claras, precisas e de fácil preenchimento.

² O questionário utilizado para a investigação pode ser apreciado no apêndice

Para a realização deste estudo, o questionário foi dividido em três partes distintas (Tabela 4). A primeira parte compreende questões relacionadas com os dados sociodemográficos, o percurso académico e a situação profissional dos diplomados.

Na segunda parte (tópico nº 5 do questionário), consta um instrumento desenvolvido especificamente para este estudo após a revisão literária centrada nas competências profissionais intituladas de *soft skills*. Assim, esta parte visa obter informações relacionadas com um conjunto de dezasseis competências profissionais que foram selecionadas após a sistematização de estudos, pesquisa e revisão das literaturas centradas nas competências internacionais essenciais para o mundo do trabalho. Para tal seleção, recorreu-se principalmente à obra “Preparados para Trabalhar” (Vieira & Marques, 2014) e também ao relatório “*The Future of Jobs*” divulgado pelo Fórum Económico Mundial em 2016 (WEF – *World Economic Forum*), que trata dez habilidades que serão importantes para o trabalho até 2025 (*Top 10 Skills*) na perspetiva dos principais empregadores do mundo.

No final e última parte do questionário permitiu-se a escolha de 5 (cinco) competências *soft skills* (entre o conjunto das dezasseis) que, na opinião dos diplomados, serão as mais valorizadas nos próximos cinco anos no mundo do trabalho. A estrutura do questionário pode ser observada na Tabela 4.

Tabela 4 - Estrutura do questionário

	Temas	Questões (nº)	Dimensões
Grupo 1	Condições dos diplomados	4	Nível pessoal Nível sócio demográfico
	Situação académica atual	5	Nível social Nível académico
	Situação do trabalho atual	13	Nível económico Nível empregabilidade
Grupo 2	Utilização das <i>soft skills</i> no trabalho	1 (lista de 16 <i>soft skills</i> , escala Likert.)	Nível profissional (opinião)
	Contribuição do percurso académico na preparação das <i>soft skills</i>	1 (lista de 16 <i>soft skills</i> , escala Likert.)	Nível académico (opinião)
	Importância atribuída as <i>soft skills</i>	3 (escala Likert)	Nível académico e profissional (opinião)
Grupo 3	Escolha das 5 <i>soft skills</i> mais valorizadas	1 (lista de 16 <i>soft skills</i> , escolher 5.)	Nível profissional (opinião)

Em razão da extensa lista de competências profissionais selecionadas na composição da pesquisa, na garantia da compreensão do significado de cada uma delas e por considerar a relevância da temática para obtenção de opiniões sinceras, procurou-se a clarificação dos significados subjacentes. Desta forma, no questionário desenvolvido para este estudo, os respondentes tiveram acesso à definição proposta para cada competência, de acordo com a Tabela 5:

Tabela 5 - Lista dos significados das *soft skills*

1. Resolução de problemas	Identificar as várias faces de um problema e contribuir com soluções, ponderando as ideias próprias e alheias.
2. Adaptação e flexibilidade	Lidar bem com imprevistos, situações de <i>stresse</i> e críticas construtivas; adaptar-se a situações de mudança.
3. 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.
4. Negociação	Procura obter acordos mutuamente satisfatórios; capaz de conseguir bons acordos.
5. Inteligencia emocional	Conhecer a si próprio para se tornar capaz de lidar com frustrações, controlar impulsos e manter a motivação independente das adversidades.
6. Criatividade e inovação	Construir novas ideias para apresentar algo “novo”; Sugerir propostas inovadoras no trabalho; Descobrir maneiras diferentes de fazer a mesma coisa; Inventar um novo uso para algo já existente.
7. Pensamento crítico	Consiste em analisar e avaliar a consistência dos raciocínios, é concretizado através da observação, da experiência, do raciocínio ou do método científico, visando evitar impressões particulares.
8. Liderança	Capacidade de compreender e lidar com pessoas; Conduzir uma equipa, motivando e desenvolvendo suas habilidades.
9. Escuta ativa	Ouvir atentamente os outros; responder de forma adequada aos outros durante conversas/reuniões; Certificar-se de que está a entender de forma correta.
10. Tomada de decisão	Decidir no tempo certo com base na avaliação das respetivas consequências; Assumir responsabilidade pelas decisões tomadas.
11. Comunicação escrita	Redigir de forma correta documentos formais ou informais.
12. Relacionamento interpessoal	Relacionar-se positivamente com os outros potenciando o alcance de objetivos laborais e um ambiente amistoso; Identificar fontes de conflito e atuar no sentido da sua resolução.
13. Atitude positiva	Otimista; entusiasta; animado; auto motivado; feliz e confiante.
14. 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.
15. Gestão do tempo	Ser pontual; ser capaz de estabelecer prioridades e de alocar tempo de forma eficiente no sentido de cumprir prazos; Gerir várias tarefas de uma vez.
16. Ética e responsabilidade social	Demonstrar integridade, comportamento ético e lealdade; agir de forma responsável face aos interesses da comunidade.

Todas as competências *soft skills* foram avaliadas em duas dimensões distintas, a saber: a) o grau da sua utilização no exercício profissional e b) a opinião dos diplomados acerca da contribuição do

percurso acadêmico na preparação em cada competência. Para ambas as dimensões, os respondentes selecionam entre possíveis opções numa escala de respostas Likert de 1 à 5 pontos (desde 1= muito baixo, 2= baixo, 3= média, 4= elevado e 5= muito elevado).

3.2.3 Tipo de Estudo

O tipo de estudo, com base no objetivo operacional da investigação, é correlacional com modelo de aquisição quantitativo, ou seja, um estudo que se utiliza do método de pesquisa social com aquisição de dados através da aplicação de um inquérito por questionário estruturado. Consiste essencialmente em recorrer ao tratamento estatístico dos dados recolhidos, encontrar relações entre variáveis, testar teorias e tirar conclusões.

Conforme Almeida e Freire (2008), o estudo correlacional permite ao investigador comparar variáveis em termos de proporção ou de médias, associar o grau de variação conjunta de duas ou mais variáveis, ou em que medida os valores de uma variável tendem a aparecer associados com a variação dos valores na outra.

Entre os tipos de investigação empírica mais vulgarmente utilizados, o estudo tem característica de uma investigação aplicada porque se pretende aplicar as teorias para responder questões específicas na busca de gerar conhecimento para a aplicação prática, dirigida a solução de problemas que contenham objetivos anteriormente definidos.

Hill e Hill (2008) afirmam que “a investigação aplicada baseia-se, quase sempre, em fundamentação teórica e raramente é possível resolver problemas práticos e urgentes por meio de uma investigação empírica sem recorrer à teoria” (p. 20).

Além disso, o estudo tem alcance temporal transversal porque é estático, dirigido a uma determinada população bem definida em um determinado momento.

3.2.4 População e Amostra

Na sequência estão descritas a população e a caracterização dos participantes da amostra, as quais são determinantes para que, depois de interpretadas e analisadas, respondam os objetivos estabelecidos da pesquisa.

Para Lakatos e Marconi (2002) a população é “o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum” (p. 41). Consiste na totalidade de elementos distintos que possui certa paridade nas características definidas para determinado estudo.

Dessa forma, a presente pesquisa considera como população-alvo 284 diplomados de nível superior, concluintes entre os anos de 2015 e 2019 em IES da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), localizadas no Estado do Espírito Santo – Brasil (Figura 4).

Obteve-se a dimensão da população-alvo ao estimar aqueles que em algum momento no período de recolha de dados foram convidados à participação voluntária no inquérito. Então, considerou-se como população-alvo: [a] os que participaram; [b] os que não responderam o questionário por completo; [c] os que recusaram-se a participar, e; [d] os que não puderam participar por inúmeras justificativas.

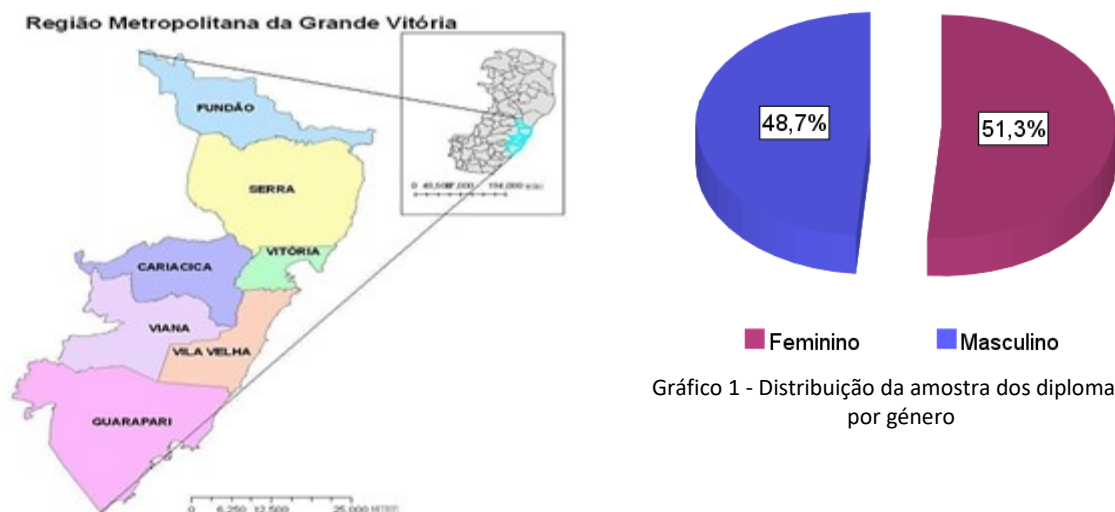


Figura 5 - Região Metropolitana da Grande Vitória, ES.
Fonte: Mendonça (2009)

A composição da amostra, de acordo com Lakatos e Marconi (2002) deverá corresponder a “uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população)” (p. 41). Trata-se do subconjunto da população especificada e tem como objetivo reproduzir as características da população a qual foi definida.

A amostra contou com a participação de 267 diplomados³ (n=267), o que corresponde a 94% da população-alvo. A maior parcela da amostra está qualificada no grupo etário de 20-30 anos (Média=1,29; DP=0,546) o que corresponde em 74,5% face ao total de diplomados. Quanto à distribuição por gênero, a amostra está relativamente equilibrada, 51,3% feminino e 48,7% masculino (Gráfico 1).

O método de amostragem é probabilístico aleatório, pois não sofreu influência do pesquisador na escolha e abordagem dos inquiridos, o que garante que todos da população tenham a mesma probabilidade de pertencer à amostra, e no estudo da amostra tornará possível a obtenção de resultados não tendenciosos.

Na Tabela 6 apresenta-se a amostra de diplomados distribuída pelas IES, constatando-se que, na generalidade, a contagem de diplomados participantes tende a refletir a dimensão de cada IES. A

³ A amostra deste estudo, embora inclua diplomados das principais IES da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) dos subsistemas público/privado, não pode ser considerada representativa se considerado o universo das IES em toda a RMGV.

maior parcela de inquiridos representa os recém-diplomados da UFES (25,5% do total da amostra), sendo a única IES de administração pública a estar presente no estudo.

Tabela 6 - Amostra de diplomados por Instituição de Ensino Superior

		Contagem (n)	n %
Instituição de Ensino Superior	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	68	25,5%
	UVV - Universidade de Vila Velha	59	22,1%
	Faculdade Multivix de Vitória	63	23,6%
	Faculdade Novo Milênio	62	23,2%
	Outras	15	5,6%
	Total	267	100,0%

Uma vez apurada a dimensão da amostra por IES, do mesmo modo efetuou-se a apuração do tamanho da amostragem distribuída por grau acadêmico e ano letivo de conclusão (Tabela 7). No Brasil, o grau acadêmico corresponde às modalidades de educação superior, que se dividem em: [1] Graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogo), [2] Pós-graduação (*lato sensu*), [3] Mestrado e [4] Doutorado. Sendo assim, referente ao grau acadêmico, os inquiridos submeteram-se ao faseamento proposto. Após a apuração, constatou-se que a maioria dos respondentes concluiu o curso superior no ano de 2019 (37%). Ao inverso, a minoria dos participantes concluíram o curso em 2015 (10,9%).

Tabela 7 - Amostra distribuída por grau acadêmico e ano letivo de conclusão

	Graduados	Pós-graduados	Mestres	Doutores	Total
2015	12 6,0%	15 32,6%	2 11,8%	- -	29 10,9%
2016	25 12,6%	12 26,1%	1 5,9%	- -	38 14,2%
2017	20 10,1%	8 17,4%	2 11,8%	- -	30 11,2%
2018	56 28,1%	7 15,2%	6 35,3%	2 40,0%	71 26,6%
2019	86 43,2%	4 8,7%	6 35,3%	3 60,0%	99 37,1%
Total	199 100,0%	46 100,0%	17 100,0%	5 100,0%	267 100,0%

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), importante agência de fomento a pesquisa científica e tecnológica do Brasil, classifica as áreas de conhecimento em nove grandes áreas que são subdivididas em várias outras subáreas e especialidades. Nesta amostra, por exemplo, a área de “Ciências Sociais Aplicadas”, inclui respondentes que são administradores, arquitetos e profissionais do ramo do direito. Então, como a pesquisa não delimitou a população por área de conhecimento e para uma melhor apuração, foram definidas as opções de respostas consoante às nove áreas, a saber: Ciências sociais aplicadas; Ciências exatas e da terra; Engenharias; Ciências da saúde; Ciências biológicas; Ciências humanas; Ciências agrárias; Artes e letras; e Outros.

Entretanto, em razão da extensa gama de cursos e especialidades que compõe as nove áreas de conhecimento, e em muitos casos, pelo desconhecimento por parte dos inquiridos sobre qual área de conhecimento pertence à dele, para garantir a compreensão e a obtenção de respostas corretas, procurou-se a clarificação dos significados subjacentes. Desta forma, no questionário desenvolvido para este estudo, os respondentes tiveram acesso à compreensão sobre cada área de conhecimento.

Em seguimento, no que diz respeito à área de conhecimento dos diplomados, pode-se verificar no Gráfico 2 uma distribuição maioritariamente na área de Engenharia com 43,1% e depois com 28,5% na área de Ciências Sociais Aplicadas. A área de Ciências Agrárias, com menor representatividade, foi reagrupada no grupo “Outro”.

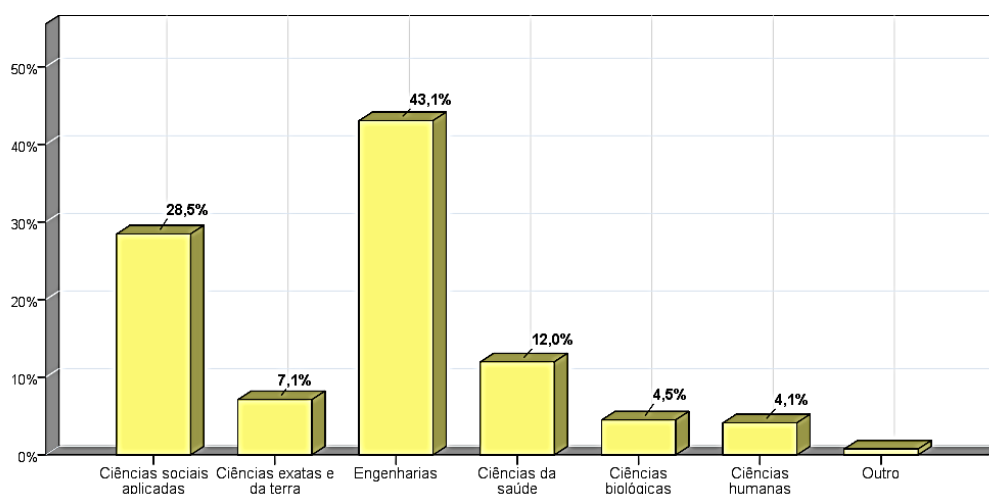


Gráfico 2 - Distribuição dos diplomados por área de formação (n=267)

3.2.5 Procedimento de Recolha

Em sequência à apresentação do instrumento e da caracterização da amostra, seguem os procedimentos que ocorreram para a aplicação do questionário.

No sentido de poder dar andamento a esta investigação foi solicitada autorização aos coordenadores académicos e dos cursos de pós-graduação por meio de correio electrónico para que fosse lançado o questionário aos discentes e concluintes das IES.

O processo de recolha de dados decorreu entre os meses de agosto e setembro de 2019, dirigido à população-alvo caracterizada no tópico anterior. É possível observar no Gráfico 3 que nos dias 20 e 27 de agosto obteve-se maior número de inquiridos, a representar 46% do total da distribuição do período de recolha de dados. Isso se deu pela visita combinada às IES, em que, através da colaboração dos coordenadores e docentes, conseguiu-se um número expressivo de participantes. Do total da amostra, 86% responderam o questionário por meio da plataforma *online*, e os demais no método tradicional de abordagem pessoal.

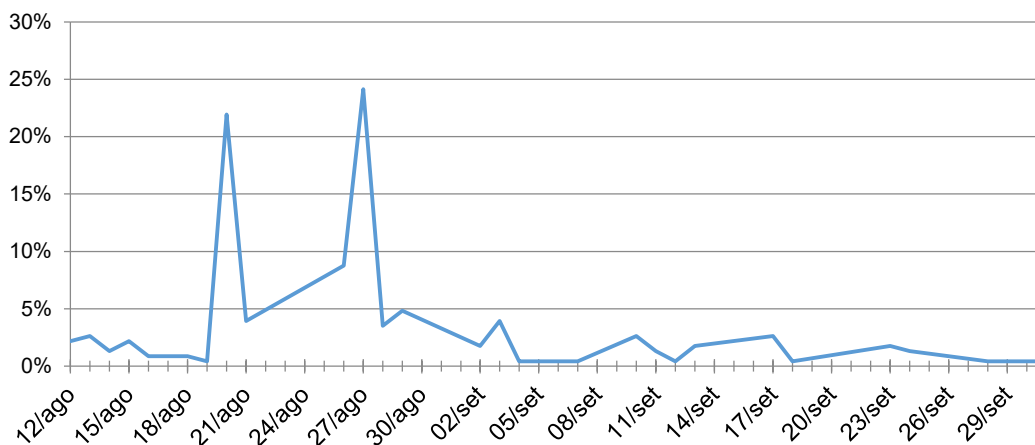


Gráfico 3 - Período da recolha dos dados

Em vários momentos foi disponibilizado o link do questionário *online*⁴ via *Whatsapp* dirigido àqueles que correspondiam ao perfil da população-alvo. Aquando do lançamento do questionário informou-se aos inquiridos que os dados recolhidos seriam tratados confidencialmente, garantindo o seu anonimato.

A ferramenta de recolha de dados utilizada foi uma plataforma de inquérito online conhecida como “*Google Forms*”, que possibilitou um alcance numeroso de respondentes em diversas localizações geográficas, de maneira rápida e sustentável ao economizar com impressões do método de questionário tradicional. A plataforma “*Google forms*” proporciona a automatização da recolha e organização das respostas ao questionário, possibilitando a todo o tempo a acessibilidade de dados e ainda oferecendo a opção de analisá-los em tempo real através da visualização de gráficos produzidos automaticamente pela plataforma.

3.2.6 Tratamento de Dados

No que se refere ao tratamento de dados, os dados recolhidos foram transferidos e tratados no software estatístico IBM SPSS - *Statistical Package for Social Sciences* (Versão 21) para dar resposta ao objetivo do estudo e às respetivas hipóteses de investigação apresentadas.

Inicialmente, realizou-se uma análise descritiva univariada para a caracterização da amostra, avançando-se posteriormente para um tratamento e análise mais apurado, utilizando cruzamento de variáveis e correlações, quando considerado necessário.

Nos casos em que se pretendeu estudar a associação entre variáveis qualitativas, como por exemplo, na apuração das hipóteses H1 e H2, recorreu-se ao teste estatístico Qui-quadrado (χ^2).

⁴ Link do questionário online: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdlSja5v_Gs01PxRxQ7gK2S8mgTp-i30bZkKaf6h4mURkDG4Q/viewform

De acordo com Marôco (2014), o teste do Qui-quadrado (χ^2) permite assim “testar se duas ou mais populações (ou grupos) independentes diferem relativamente a uma determinada característica, isto é, se a frequência com que os elementos da amostra se repartem pelas classes de uma variável qualitativa é ou não aleatória” (p. 99).

Conforme Fávero e Belfiore (2017), o teste da estatística χ^2 supõe a não associação (independência) entre as variáveis analisadas a um nível de confiança de 95%. No entanto, para que a estatística (χ^2) seja considerada válida e aplicada com rigor, deve-se garantir a condição de no máximo 20% das células da tabela cruzada com uma contagem de valores esperados menores do que 5. Porém, caso a condição não se verifique, os dados são submetidos com recurso à simulação de Monte Carlo, a um nível de confiança de 99%.

Acerca das hipóteses H3, H4, H5, H6 e H7, utilizou-se a análise de variância univariada (ANOVA) e multivariada (MANOVA) de forma a ser possível analisar os efeitos diferenciais entre grupos.

Segundo Hair, Anderson, Tatham e Black (2005), a análise multivariada de variância (MANOVA) “é uma técnica estatística que pode ser usada para explorar simultaneamente as relações entre diversas variáveis independentes categóricas e duas ou mais variáveis dependentes métricas (quantitativas)”. Como tal “ela representa uma extensão da análise univariada de variância ou ANOVA” (p. 35).

Adicionalmente, e no contexto das análises de variância (univariadas e multivariadas) 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: o η^2 (Eta quadrado), conhecido como tamanho do efeito (Levine & Hullett, 2002; Richardson, 2011). De acordo com Loureiro e Gameiro (2011), o teste Eta (η^2) apresenta medidas para avaliar a força das relações, ou das diferenças entre as médias com resultados estatisticamente significativos. Segundo o mesmo autor, o tamanho do efeito “permite estabelecer a diferença real entre grupos” (p. 157).

Finalmente, para análise do efeito das diferenças estatísticas a nível univariado, recorreu-se à Potência Observada (*Observed Power*). Em suma, a Potência Observada é uma estimativa do poder de um estudo com base no tamanho do efeito observado, em que o valor nunca deverá ser inferior a 50% no caso das ciências sociais (Yuan & Maxwell, 2005; Hill & Hill, 2008).

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Enquadramento

O procedimento de apresentação e análise dos dados descreve as informações recolhidas no inquérito por questionário e tem como objetivo principal obter informações suficientes e de qualidade, testando as hipóteses propostas e permitindo-se chegar a uma conclusão sobre o tema tratado na pesquisa.

Conforme Pádua (2010), “essa não é uma etapa que se realiza automaticamente. Exige criatividade, caso contrário o trabalho não ultrapassa o nível da simples compilação de dados e opiniões sobre determinado tema” (p. 82).

Dessa forma, buscou-se identificar relações entre os dados e apresentar informações de modo que os leitores possam interessar-se sobre o estudo.

4.2 Experiências Extracurriculares dos Diplomados

De modo a averiguar a participação dos diplomados em atividades extracurriculares durante o percurso académico, verifica-se que do total da amostra válida (n=267), maioritariamente 197 diplomados (73,8%) responderam já ter realizado alguma atividade extracurricular enquanto estudantes. Entre as atividades mais realizadas encontra-se “Estudar idiomas” com 42,1% seguida de “Voluntariado” com 33% (Gráfico 4).

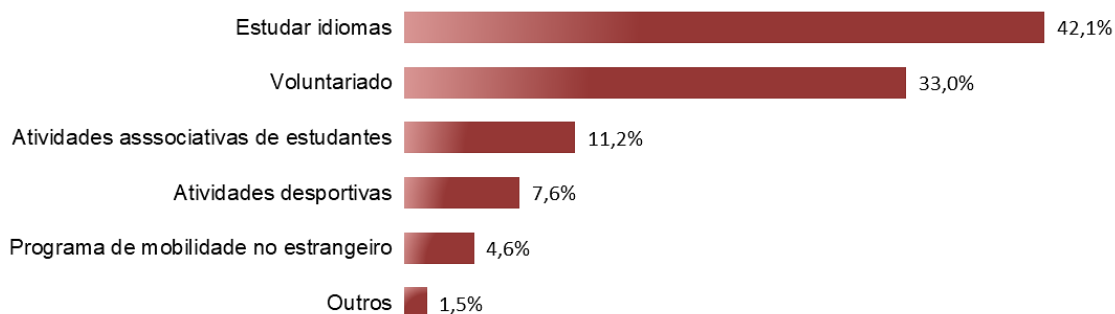


Gráfico 4 - Participação em atividades extracurriculares durante o percurso académico

4.3 Situação Académica Atual

Relativamente à situação académica atual dos diplomados, isto é, a situação dos diplomados no que concerne ao estudo no momento de resposta ao questionário, 59,9% menciona conciliar o estudo com o trabalho, 30% diz não estudar e o restante 10,1% dos diplomados estão exclusivamente dedicados ao estudo e não procuram trabalho (Gráfico 5).



Gráfico 5 - Situação académica atual dos diplomados

4.4 Situação Face ao Mercado de Trabalho

No que concerne 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”.

Considerando as respostas válidas, verifica-se na Tabela 8 que a maioria dos diplomados estão a trabalhar ou estagiar (85,8%), enquanto 9,6% procuram novo emprego e os demais 4,6% estão a procura do primeiro emprego. Os dados ausentes (27 inquiridos) na tabela de frequência representam aqueles que estão exclusivamente dedicados nos estudos e não procuram trabalho.

Tabela 8 - Situação face ao trabalho

Situação face ao mercado de trabalho					
		Frequência	Porcentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Estou a trabalhar/estagiar	206	77,2	85,8	85,8
	Procuro novo emprego	23	8,6	9,6	95,4
	Procuro 1º emprego	11	4,1	4,6	100,0
	Total	240	89,9	100,0	
Ausente	Sistema	27	10,1		
Total		267	100,0		

4.4.1 Obtenção de Trabalho Remunerado

No que se refere ao período que os diplomados obtiveram trabalho remunerado, foi considerado apenas as respostas válidas dos que trabalham (n=206). Conforme o Gráfico 6, observa-se que a maior parte dos diplomados com 45,6% das respostas referiram ter obtido trabalho remunerado durante o percurso académico. Dos restantes diplomados, 22,8% obtiveram trabalho remunerado até um ano após a conclusão do curso, 21,4% antes do percurso académico e os demais 10,2%, a mais de um ano após a conclusão do curso.

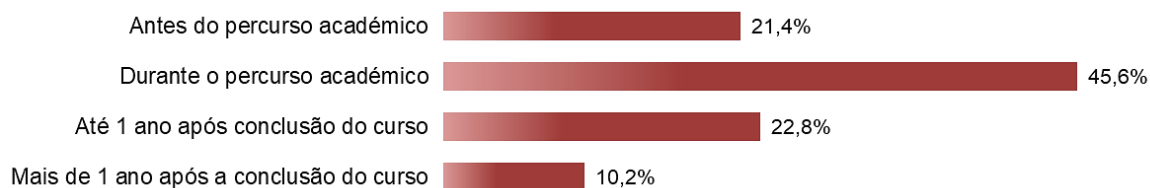


Gráfico 6 - Período que os diplomados obtiveram trabalho remunerado.

Os meios de obtenção de trabalho mais comuns por ordem de relevância foram: Através de amigos e familiares, com expressivos 31,6%, seguido de “envio de candidaturas espontâneas” (17%) e “inscrição em concurso público” (12%). Pelo inverso, os de menor relevância foram “Linkedin” (2,4%) e “recomendação de um professor” (2,9%).



Gráfico 7 - Meios de obtenção de trabalho remunerado

Ao serem questionados em que medida receberam apoio da Instituição de Ensino Superior na obtenção do trabalho atual, a maioria dos diplomados com 63,1% das respostas disseram não terem recebido nenhum tipo de apoio. Apenas 20 diplomados referiram “muito” e “totalmente” com 5,3% e 4,4% das respostas, respectivamente.

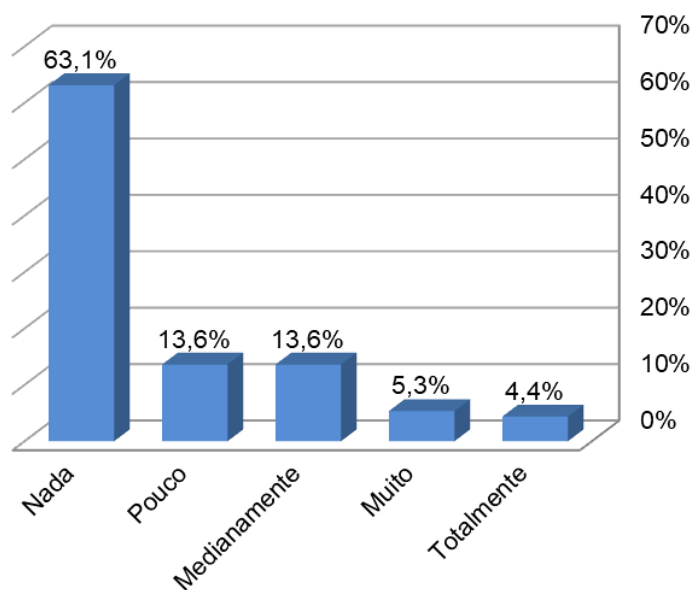


Gráfico 8 - Medida em que a IES apoiou na obtenção de trabalho.

4.5 Situação Face ao Mercado de Trabalho e o Grau Académico

Relativamente à **H1**, assume-se que: *O grau académico está associado à situação face ao emprego.*

De maneira a investigar a existência de vantagem do maior grau académico em termos de situação face ao emprego, efetuou-se uma análise comparativa da distribuição de frequência dos dados para as duas variáveis em estudo de maneira conjunta por meio da tabela de classificação cruzada (*cross-tabulation*). Em razão da obtenção de poucas respostas nos grupos de grau académico “pós-graduação”, “mestrado” e “doutorado” por comparação ao grupo “graduados”, optou-se por unificá-los no grupo “pós-graduados”.

Ao observar a Tabela 9, verifica-se que para todos os grupos de grau académico a maioria está a trabalhar/estagiar (85,8%), com maior destaque para 63,8% de graduados, enquanto na comparação, 22% dos respondentes que trabalham são pós-graduados. A análise não considerou 27 diplomados, que referiram ser estudantes a tempo exclusivo e não estarem à procura de emprego.

Tabela 9 - Tabulação cruzada entre grau académico e situação face ao trabalho. (n=240)

		<i>Graduados</i>	<i>Pós-graduados (+ Mestres e Doutores)</i>	<i>Total</i>
Estou a trabalhar/estagiar	n	153	53	206
	%	63,8%	22%	85,8%
Procuo novo emprego	n	19	4	23
	%	7,9%	1,7%	9,6%
Procuo 1º emprego	n	8	3	11
	%	3,3%	1,3%	4,6%
Total	n	180	60	240
	%	75%	25%	100%

Seguidamente, de maneira a testar a hipótese (H1), efetuou-se a análise do teste Qui-quadrado (χ^2). Assim, pôde-se concluir que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que as variáveis grau académico e situação face ao trabalho estão associadas ($p > 0,05$), isto é, o maior grau académico (pós-graduação) não influencia positivamente a situação face ao trabalho (Tabela 10).

Tabela 10 - Análise do Qui-quadrado entre grau académico e situação face ao trabalho.

Testes de qui-quadrado				Symmetric Measures		
	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)		Valor	Sig. Aprox.
Qui-quadrado de Pearson	,799 ^a	2	,671	Nominal por Nominal	Phi	,058
Razão de verossimilhança	,856	2	,652		V de Cramer	,058
Associação Linear por Linear	,142	1	,707		Coefficiente de contingência	,058
N de Casos Válidos	240				N de Casos Válidos	240

a. 1 células (16,7%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 2,75.

4.6 A Remuneração e a Satisfação com o Trabalho

Relativamente à **H2**, assume-se que: *O grau de satisfação com o trabalho está associado à remuneração.*

Buscou-se apurar a existência de vantagem da melhor remuneração em termo de satisfação com o trabalho atual dos diplomados. Para tal, comparou-se as variáveis “Grau de satisfação com o trabalho” e “Remuneração dos diplomados” de maneira conjunta por meio da tabela cruzada.

Considerando o cruzamento das variáveis observadas na Tabela 11, revela-se que os diplomados com remuneração de 2 a 3 mil reais são os mais representados com 27,2% e, neste grupo 55,4% referiram estar mediamente satisfeitos com o trabalho atual. Posteriormente, dos que recebem acima de 4 mil reais, a representar 25,2% do total, 44,2% referiram estarem muito satisfeitos com o trabalho atual. Dos 18 respondentes que indicaram estar totalmente satisfeitos com o trabalho, 8 (44%) recebe a melhor remuneração. Apenas 4 indivíduos referiram não estar satisfeitos com o trabalho atual. Nesta análise 61 diplomados ficaram ausentes entre os que referiram ser estudantes a tempo exclusivo e não estarem à procura de emprego, os que procuram novo emprego e os que procuram o 1º emprego (n=206).

Tabela 11 - Tabulação cruzada entre remuneração e satisfação com o trabalho atual. (n=206)

		Remuneração bruta mensal					Não remunerado	Total	
		Até 1.000 reais	De 1.000 a 2.000 reais	De 2.000 a 3.000 reais	De 3.000 a 4.000 reais	Acima de 4.000 reais			
Grau de satisfação com o trabalho atual	Totalmente satisfeito	Contagem	5	1	1	2	8	1	18
		Expected Count	2,3	3,3	4,9	2,9	4,5	,1	18
		% Remun.	19,2%	2,6%	1,8%	6,1%	15,4%	100%	8,7%
		% do Total	2,4%	0,5%	0,5%	1,0%	3,9%	0,5%	8,7%
	Muito satisfeito	Contagem	6	10	19	15	23	0	73
		Expected Count	9,2	13,5	19,8	11,7	18,4	,4	73
		% Remun.	23,1%	26,3%	33,9%	45,5%	44,2%	0,0%	35,4%
		% do Total	2,9%	4,9%	9,2%	7,3%	11,2%	0,0%	35,4%
	Mediamente satisfeito	Contagem	12	19	31	10	18	0	90
		Expected Count	11,4	16,6	24,5	14,4	22,7	,4	90
		% Remun.	46,2%	50%	55,4%	30,3%	34,6%	0,0%	43,7%
		% do Total	5,8%	9,2%	15,0%	4,9%	8,7%	0,0%	43,7%
	Pouco satisfeito	Contagem	3	6	4	6	2	0	21
		Expected Count	2,7	3,9	5,7	3,4	5,3	,1	21
		% Remun.	11,5	15,8%	7,1%	18,2%	3,8%	0,0%	10,2%
		% do Total	1,5%	2,9%	1,9%	2,9%	1,0%	0,0%	10,2%
	Nada satisfeito	Contagem	0	2	1	0	1	0	4
		Expected Count	,5	,7	1,1	,6	1	0	4
		% Remun.	0,0%	5,3%	1,8%	0,0%	1,9%	0,0%	1,9%
		% do Total	0,0%	1,0%	0,5%	0,0%	0,5%	0,0%	1,9%
Total	Contagem	26	38	56	33	52	1	206	
	% Remun.	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
	% do Total	12,6%	18,4%	27,2%	16,0%	25,2%	0,5%	100%	

Tendo em conta que a tabela de classificação cruzada apresenta 18 células (60% do total) com valores esperados menores do que 5, recorreu-se ao teste Monte Carlo. A partir disso, o teste de Qui-quadrado é analisado pelo resultado *Fisher's Exact Test*, como é visto na tabela seguinte (Tabela 12).

Tabela 12 - Análise do Qui-quadrado entre a remuneração e satisfação com o trabalho atual. (n=206).

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)	Testes de qui-quadrado					
				Sig. Monte Carlo (2 lados)		Sig. Monte Carlo (1 lado)			
				Sig.	Intervalo de confiança 99%	Sig.	Intervalo de confiança 99%		
			Limite inferior	Limite superior		Limite inferior	Limite superior		
Qui-quadrado de Pearson	39,076 ^a	20	,007	,023 ^b	,019	,027			
Razão de verossimilhança	35,105	20	,020	,014 ^b	,011	,017			
Fisher's Exact Test	35,321			,007 ^b	,005	,010			
Associação Linear por Linear	6,183 ^c	1	,013	,013 ^b	,010	,015	,007 ^b	,009	
N de Casos Válidos	206								

a. 18 células (60,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é ,02.

b. Baseado em 10000 tabelas amostradas com valor inicial 126474071.

c. A estatística padronizada é -2,486.

Efetivamente, na Tabela 12 é possível verificar que pela análise do teste Qui-quadrado de Fisher's, dado o valor de 'p' ($Sig = 0,007$) menor ao nível de significância de 0,01 (1%), rejeita-se a hipótese de independência e pode-se concluir que existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que as variáveis remuneração e satisfação com o trabalho estão associadas. Logo, a melhor remuneração influencia positivamente a satisfação com o trabalho atual.

4.7 Importância Atribuída às *Soft skills*

De modo a apurar a opinião dos diplomados a respeito da importância atribuída às *soft skills* no mundo do trabalho atual, da participação das IES no desenvolvimento das *soft skills* e a possibilidade de melhora na aprendizagem destas competências aos estudantes, foram apresentadas três afirmações às quais, numa escala de resposta Likert de 1 a 5 pontos, mostrariam o seu acordo ou desacordo (n=267).

Conforme o Gráfico 9, após uma análise descritiva, verificou-se que 60,3% dos diplomados considera muito importante o papel das *soft skills* no mundo do trabalho atual (média=4,47; DP=0,742). A média de 4,47 evidencia estatisticamente que a maior parte dos diplomados referiram concordar com esta afirmação, porém 11,6% não souberam opinar.

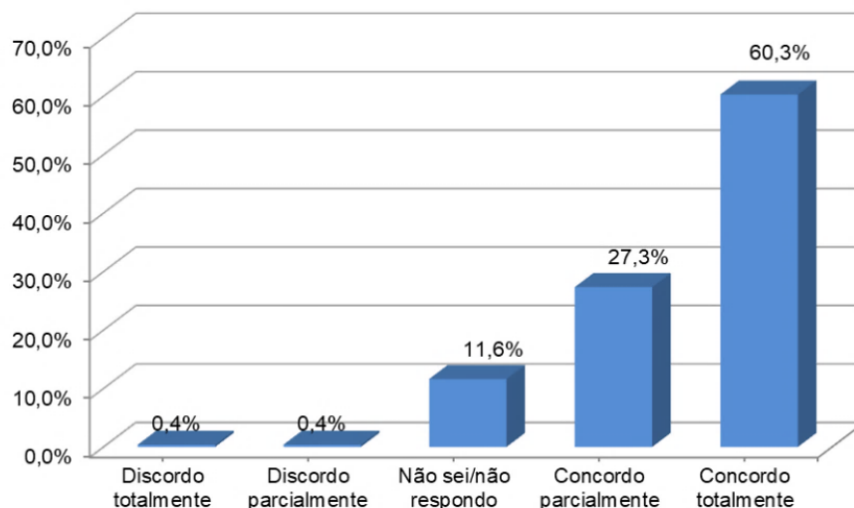


Gráfico 9 - Importância atribuída as soft skills no mundo do trabalho atual.

A segunda afirmação refere-se ao contributo das IES quanto ao desenvolvimento das *soft skills* dos seus estudantes. O Gráfico 10 indica que a maior parte dos diplomados respondentes mostraram-se divididos em dois grupos de respostas: 36% responderam “discordo parcialmente” e 30,7% referiram concordar parcialmente (média=2,85; DP=1,24). Apenas 8,6% concordam totalmente que as *soft skills* dos estudantes são devidamente desenvolvidas nas IES.

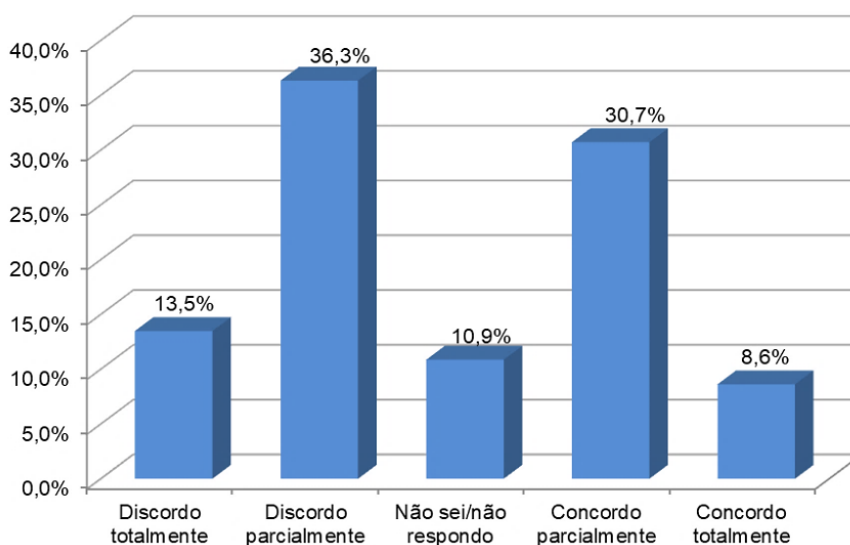


Gráfico 10 - As soft skills dos estudantes são devidamente desenvolvidas nas IES.

Na terceira afirmativa obteve-se a opinião dos diplomados a verificar se as IES deveriam ter um papel mais ativo no desenvolvimento das *soft skills* dos estudantes.

Mais de 70% da amostra é unânime no que concerne a um papel mais ativo por parte das IES no desenvolvimento das *soft skills* dos estudantes (Gráfico 11).

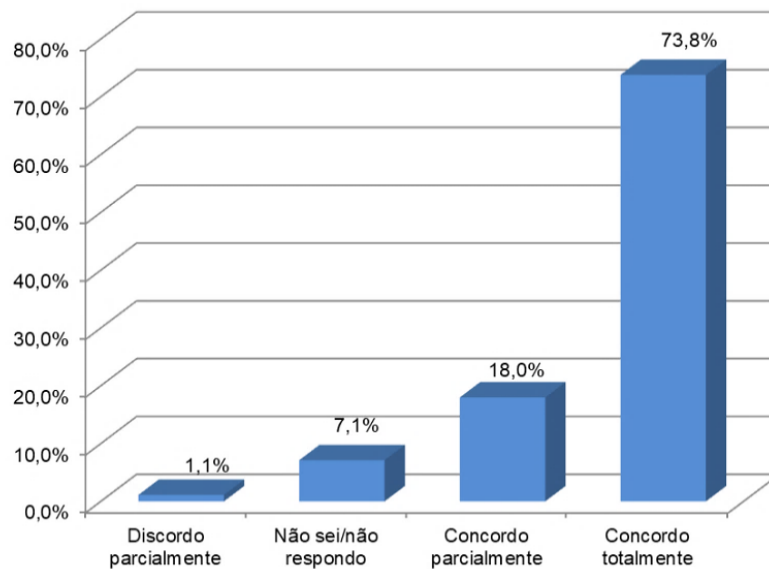


Gráfico 11 - O papel das IES no desenvolvimento das *soft skills* dos estudantes.

4.8 Utilização das *Soft skills* no Contexto Profissional

No sentido de evidenciar as *soft skills* mais utilizadas no exercício profissional, foi necessário transformar as respostas de escala Likert (1 a 5 pontos) em médias consoante a cada uma das *soft skills*.

Na Tabela 13, observa-se que as médias relativas à utilização das *soft skills* no exercício profissional variam entre 3,62 e 4,44, indicando que todas as competências são utilizadas em grau médio ou elevado. As competências mais utilizadas pelos diplomados que trabalham, tomados no seu conjunto, são: a *Ética e responsabilidade social* (Média=4,44; DP= ,666); o *Trabalho em equipa*; a *Escuta ativa*; a *Gestão do tempo*, e; a *Adaptação e flexibilidade*. Estas cinco *soft skills* indicadas estão sombreadas em ordem de relevância na Tabela 11. Pelo inverso, verifica-se que às menos utilizadas no exercício profissional são, por exemplo: a *Negociação* (Média=3,62; DP= ,939) e a *Comunicação escrita* (média=3,65).

Tabela 13 - As *soft skills* mais utilizadas no exercício profissional (n=206).

	Mín-Máx	Média	DP
1 Resolução de problemas	1-5	3,98	,817
2 Adaptação e flexibilidade	1-5	3,99	,864
3 Trabalho em equipa	1-5	4,17	,824
4 Negociação	1-5	3,62	,939
5 Inteligencia emocional	1-5	3,89	1,046
6 Criatividade e inovação	1-5	3,72	1,010
7 Pensamento crítico	1-5	3,92	,902
8 Liderança	1-5	3,73	1,051
9 Escuta ativa	1-5	4,12	,788
10 Tomada de decisão	1-5	3,99	,869
11 Comunicação escrita	1-5	3,65	1,080
12 Relacionamento interpessoal	1-5	3,96	1,026
13 Atitude positiva	1-5	3,96	,997
14 Expressão oral	1-5	3,87	,854
15 Gestão do tempo	1-5	4,05	,899
16 Ética e responsabilidade social	1-5	4,44	,666

Relativamente à **H3**, assume-se que: *As soft skills utilizadas no exercício profissional apresentam relações diferentes se comparadas por grupos de género.*

Procurou-se explorar a existência de diferenças estatisticamente significativas na utilização das *soft skills* para o trabalho consoante o género. Os resultados da tabela de teste da análise multivariada (MANOVA) evidenciam um tamanho de efeito principal do género consoante o nível de utilização das *soft skills* por parte dos diplomados que trabalham (Rastreamento de *Pillai's* = ,135; F= 1,841; Eta Parcial ao Quadrado= ,135; Potência Observada= ,942). É possível concluir que as diferenças entre as médias são estatisticamente significativas (Tabela 14).

Tabela 14 - Teste multivariável sobre o efeito do género na utilização das *soft skill* no exercício profissional (n=206).

	Testes multivariáveis							
	Valor	F	df de hipótese	Erro df	Sig.	Eta parcial quadrado	Noncent. Parâmetro	Potência observada ^b
Rastreamento de Pillai	,135	1,841 ^a	16,000	189,000	,029	,135	29,451	,942
Lambda de Wilks	,865	1,841 ^a	16,000	189,000	,029	,135	29,451	,942
Rastreamento de Hotelling	,156	1,841 ^a	16,000	189,000	,029	,135	29,451	,942
Maior raiz de Roy	,156	1,841 ^a	16,000	189,000	,029	,135	29,451	,942

Cada F testa o efeito multivariável de Género. Esses testes têm como base as comparações de pares linearmente independentes entre as médias marginais estimadas.

a. Estatística exata

b. Computado usando alfa = ,05

Posteriormente, na Tabela 15 indica a média de utilização de cada competência *soft skill* entre os 206 diplomados que trabalham, separados por género. A nível univariado, se as médias do género masculino e feminino diferem significativamente entre si, então pode-se assumir que a variável independente (género) tem efeito sobre a variável dependente analisada.

Desse modo, verificou-se a existência de 4 (quatro) *soft skills* com valores estatisticamente significativos ($p\text{-value} < 0,05$) nas avaliações das *soft skills* utilizadas para o trabalho consoante o género, isto é, que apresentaram nas estatísticas o valor de “p” menor que o alfa de 0,05 para afirmar que existem diferenças significativas entre os grupos. Além disso, as *soft skills* com diferenças mais expressivas indicam valores maiores de tamanho do efeito (η^2) e a Potência Observada (P.O) acima de 50%. Tendo em conta esta análise, as *soft skills* com valores estatisticamente significativos estão sombreadas na Tabela 15.

Tabela 15 - Utilização de cada *soft skill* no exercício profissional, por género (n=206)

	Feminino		Masculino		Estatísticas			
	Média	D.P.	Média	D.P.	F	p	η^2	P.O.
1 Resolução de problemas	3,84	,863	4,12	,742	6,212	,013	,030	,699
2 Adaptação e flexibilidade	3,91	,991	4,07	,700	1,870	,173	,009	,275
3 Trabalho em equipa	4,17	,845	4,17	,805	,000	,999	,000	,050
4 Negociação	3,61	,962	3,62	,919	,003	,959	,000	,050
5 Inteligência emocional	3,93	1,106	3,84	,982	,414	,521	,002	,098
6 Criatividade e inovação	3,69	,999	3,77	1,024	,333	,565	,002	,098
7 Pensamento crítico	3,77	,939	4,08	,837	6,087	,014	,029	,690
8 Liderança	3,75	1,078	3,72	1,026	,030	,863	,000	,053
9 Escuta ativa	4,12	,870	4,11	,695	,013	,909	,000	,051
10 Tomada de decisão	3,95	,866	4,02	,876	,306	,581	,001	,085
11 Comunicação escrita	3,60	1,152	3,69	1,002	,327	,568	,002	,088
12 Relacionamento interpessoal	3,81	1,105	4,12	,913	4,745	,031	,023	,582
13 Atitude positiva	4,01	1,065	3,91	,922	,511	,476	,002	,110
14 Expressão oral	4,01	,762	3,72	,922	6,058	,015	,029	,688
15 Gestão do tempo	4,11	,887	3,98	,910	1,132	,289	,006	,185
16 Ética e responsabilidade social	4,45	,664	4,43	,671	,060	,806	,000	,057

Não obstante, observou-se que determinadas *soft skills* são mais utilizadas pelos homens, como: *Resolução de problema*; *Pensamento crítico*, e; *Relacionamento interpessoal*. Apenas uma *soft skill* é utilizada em maior grau por mulheres (*Expressão oral*). Em compensação, outras competências são igualmente utilizadas por ambos os géneros, como: *Adaptação e flexibilidade*; *Trabalho em equipa*; *Negociação*; *Inteligência emocional*; *Criatividade e inovação*; *Liderança*; *Escuta ativa*; *Tomada de decisão*; *Comunicação escrita*; *Atitude positiva*; *Gestão do tempo*, e; *Ética e responsabilidade social*.

Apesar de constatada a influência do género face o grau de utilização das *soft skills* no exercício profissional dos diplomados que trabalham, optou-se por observar se existem relações diferentes por grau académico. Portanto, esta análise é apresentada a seguir, uma vez que o efeito “isolado”

do grau acadêmico sobre a utilização das *soft skills* no exercício profissional constitui-se como um dos focos deste estudo.

Relativamente à **H4**, assume-se que: *As soft skills utilizadas no exercício profissional apresentam relações diferentes se comparadas por grupos de grau acadêmico.*

Para explorar a existência de diferenças estatisticamente significativas na utilização das *soft skills* consoante o grau acadêmico realizou-se uma análise multivariada de variância (MANOVA).

Previamente, verifica-se na Tabela 16 que o resultado do teste multivariável evidencia um efeito principal do grau acadêmico de acordo com a utilização das *soft skills* para o exercício profissional dos que trabalham (Rastreamento de *Pillai's* = ,146; F= 2,025; Eta Parcial ao Quadrado= ,146; Potência Observada= ,963). Com o valor de 'p' (sig=0,14) menor ao nível de significância de alfa ($p < 0,05$) é possível concluir que as diferenças entre as médias são estatisticamente significativas.

Tabela 16 - Teste multivariável sobre o efeito do grau acadêmico na utilização das *soft skill* no trabalho (n=206).

Testes multivariáveis								
	Valor	F	df de hipótese	Erro df	Sig.	Eta parcial quadrado	Noncent. Parâmetro	Potência observada ^b
Rastreamento de Pillai	,146	2,025 ^a	16,000	189,000	,014	,146	32,395	,963
Lambda de Wilks	,854	2,025 ^a	16,000	189,000	,014	,146	32,395	,963
Rastreamento de Hotelling	,171	2,025 ^a	16,000	189,000	,014	,146	32,395	,963
Maior raiz de Roy	,171	2,025 ^a	16,000	189,000	,014	,146	32,395	,963

Cada F testa o efeito multivariável de Grau academico reagrupado. Esses testes têm como base as comparações de pares linearmente independentes entre as médias marginais estimadas.

a. Estatística exata

b. Computado usando alfa = ,05

Na Tabela 17 revela a média de utilização de cada competência entre os 206 diplomados que trabalham, diferenciando por grau acadêmico, entre graduados e pós-graduados. Lembrando que neste estudo, os Mestres e Doutores fazem parte do grupo "Pós-graduados".

As médias das competências *soft skills* utilizadas no exercício profissional variam de 3,50 a 4,41 nos graduados e de 3,64 a 4,53 nos pós-graduados, o que evidencia que todas as competências são utilizadas em grau médio ou elevado.

Tabela 17 - Utilização de cada *soft skill* no exercício profissional, por grau académico (n=206).

	Graduados		Pós-graduados		Estatísticas			
	Média	D.P	Média	D.P	F	p	η^2	P.O
1 Resolução de problemas	3,85	,817	4,34	,706	15,127	,000	,069	,972
2 Adaptação e flexibilidade	3,88	,881	4,28	,744	8,791	,003	,041	,839
3 Trabalho em equipa	4,11	,791	4,34	,898	3,061	,082	,015	,414
4 Negociação	3,50	,961	3,96	,784	10,108	,002	,047	,886
5 Inteligência emocional	3,76	1,070	4,26	,880	9,591	,002	,045	,869
6 Criatividade e inovação	3,67	1,018	3,87	,981	1,466	,227	,007	,226
7 Pensamento crítico	3,86	,911	4,09	,861	2,616	,107	,013	,363
8 Liderança	3,63	1,024	4,02	1,083	5,395	,021	,026	,638
9 Escuta ativa	4,05	,793	4,30	,749	4,010	,047	,019	,513
10 Tomada de decisão	3,91	,853	4,21	,885	4,742	,031	,023	,582
11 Comunicação escrita	3,65	1,085	3,64	1,076	,001	,974	,000	,050
12 Relacionamento interpessoal	3,86	1,060	4,26	,858	6,390	,012	,030	,711
13 Atitude positiva	3,88	1,000	4,19	,962	3,768	,054	,018	,489
14 Expressão oral	3,78	,866	4,11	,776	5,982	,015	,028	,682
15 Gestão do tempo	4,05	,913	4,06	,864	,006	,940	,000	,051
16 Ética e responsabilidade social	4,41	,664	4,53	,668	1,208	,273	,006	,194

Efetivamente, no grupo de pós-graduados, das dezasseis *soft skills* analisadas, 9 são utilizadas em maior grau, por comparação com os graduados. Nenhuma competência é mais utilizada por graduados do que por pós-graduados. Porém, outras 7 competências são utilizadas em grau semelhante nos dois grupos, a saber: *Trabalho em equipa*; *Criatividade e inovação*; *Pensamento crítico*; *Comunicação escrita*; *Atitude positiva*; *Gestão do tempo*, e; *Ética e responsabilidade social*.

4.9 A contribuição do Percurso Académico (IES) para a Preparação das *Soft skills* dos Diplomados

No que se refere a contribuição do percurso académico no desenvolvimento das *soft skills* dos estudantes, sucedeu-se em obter a concepção dos diplomados através da indicação do grau de preparação do percurso académico face a cada competência. A fim de capturar a intensidade das opções dos respondentes, recorreu-se novamente a uma escala de resposta Likert de 5 pontos (1= Muito baixo; 2= Baixo; 3 =Médio; 4= Elevado; 5= Muito Elevado). Para a consecução de análise dos dados, utilizou-se a média das respostas para verificar as *soft skills* que os diplomados melhor avaliam na preparação proporcionada pelo percurso académico dos estudantes, além de explorar quais as diferenças na influência do género e grau académico sobre cada *soft skill* avaliada.

Conforme a Tabela 18, as médias relativas ao grau de contribuição do percurso académico no desenvolvimento das *soft skills* dos estudantes variam entre 3,10 e 3,88, o que revela que os diplomados avaliam a preparação proporcionada pelas IES com uma maior preponderância em nível médio.

As competências nas quais os diplomados atribuem um maior nível de preparação fornecido pelas Instituições de Ensino Superior, em ordem de relevância, foram as seguintes: *Ética e responsabilidade social, Trabalho em equipa, Relacionamento interpessoal, Pensamento crítico e Comunicação escrita*. Todas as 5 *soft skills* citadas estão sombreadas em ordem de relevância na Tabela 18.

Tabela 18 - As *soft skills* mais bem preparadas no percurso académico segundo os diplomados (n=267)

	Mín-Máx	Média	DP
1 Resolução de problemas	1-5	3,56	1,029
2 Adaptação e flexibilidade	1-5	3,40	1,048
3 Trabalho em equipa	1-5	3,73	,998
4 Negociação	1-5	3,10	1,066
5 Inteligência emocional	1-5	3,16	1,206
6 Criatividade e inovação	1-5	3,39	1,025
7 Pensamento crítico	1-5	3,60	1,015
8 Liderança	1-5	3,27	1,066
9 Escuta ativa	1-5	3,42	1,122
10 Tomada de decisão	1-5	3,36	1,040
11 Comunicação escrita	1-5	3,57	1,136
12 Relacionamento interpessoal	1-5	3,60	1,121
13 Atitude positiva	1-5	3,28	1,189
14 Expressão oral	1-5	3,43	,999
15 Gestão do tempo	1-5	3,45	1,104
16 Ética e responsabilidade social	1-5	3,88	1,068

Relativamente à **H5**, assume-se que: *Existem diferenças no grau de contribuição do percurso académico para a preparação das soft skills dos estudantes face ao género.*

Procurou-se explorar a existência de diferenças estatisticamente significativas na contribuição do percurso académico acerca da preparação das *soft skills*, consoante o género. Os resultados da tabela de teste da análise multivariada evidenciam um tamanho de efeito principal do género sobre as variáveis dependentes analisadas (Rastreamento de *Pillai's* = ,132; $F = 2,377$; Eta Parcial ao Quadrado = ,132; Potência Observada = ,987). Com o valor de 'p' (sig=0,03) menor ao nível de significância alfa ($p < 0,05$) é possível concluir que as diferenças entre as médias são estatisticamente significativas (Tabela 19).

Tabela 19 - Teste multivariável sobre o efeito do gênero na contribuição do percurso acadêmico para a preparação das *soft skills* (n=267).

Testes multivariáveis								
	Valor	F	df de hipótese	Erro df	Sig.	Eta parcial quadrado	Noncent. Parâmetro	Potência observada ^b
Rastreamento de Pillai	,132	2,377 ^a	16,000	250,000	,003	,132	38,035	,987
Lambda de Wilks	,868	2,377 ^a	16,000	250,000	,003	,132	38,035	,987
Rastreamento de Hotelling	,152	2,377 ^a	16,000	250,000	,003	,132	38,035	,987
Maior raiz de Roy	,152	2,377 ^a	16,000	250,000	,003	,132	38,035	,987

Cada F testa o efeito multivariável de Gênero. Esses testes têm como base as comparações de pares linearmente independentes entre as médias marginais estimadas.

a. Estatística exata

b. Computado usando alfa = ,05

Na Tabela 20 indica a avaliação média dos 267 diplomados da amostra separados por gênero sobre o grau de contribuição do percurso acadêmico acerca da preparação de cada *soft skill*. A nível univariado, verificou-se a existência de 7 (sete) *soft skills* com valores estatisticamente significativos ($p < 0,05$), dado que, as médias da avaliação do gênero feminino e masculino são significamente diferentes para assumir que a variável independente (gênero) possui efeito sobre as variáveis dependentes analisadas. Além disso, as *soft skills* com diferenças mais expressivas apresentam valores maiores de tamanho do efeito (η^2) e a Potência Observada (P.O) acima de 50%. Tendo em conta esta análise, as *soft skills* com valores estatisticamente significativos estão sombreadas na Tabela 20.

Tabela 20 - Contribuição do percurso acadêmico na preparação das *soft skills*, por gênero (n=267).

Contribuição do percurso acadêmico na preparação das <i>soft skills</i> (n=267)	Feminino		Masculino		Estatísticas			
	Média	D.P	Média	D.P	F	p	η^2	P.O
1 Resolução de problemas	3,55	1,007	3,56	1,057	,003	,957	,000	,050
2 Adaptação e flexibilidade	3,49	1,044	3,30	1,047	2,182	,141	,008	,313
3 Trabalho em equipa	3,90	,926	3,55	1,043	8,512	,004	,031	,828
4 Negociação	3,15	1,026	3,05	1,109	,497	,481	,002	,108
5 Inteligencia emocional	3,25	1,211	3,08	1,198	1,347	,247	,005	,212
6 Criatividade e inovação	3,56	,969	3,21	1,054	8,187	,005	,030	,814
7 Pensamento crítico	3,72	,913	3,47	1,101	4,206	,041	,016	,533
8 Liderança	3,37	1,050	3,15	1,074	2,821	,094	,011	,387
9 Escuta ativa	3,60	1,108	3,23	1,110	7,334	,007	,027	,770
10 Tomada de decisão	3,37	,985	3,35	1,099	,021	,885	,000	,052
11 Comunicação escrita	3,72	1,111	3,42	1,147	4,472	,035	,017	,558
12 Relacionamento interpessoal	3,73	1,081	3,45	1,149	4,092	,044	,015	,522
13 Atitude positiva	3,34	1,152	3,22	1,228	,598	,440	,002	,120
14 Expressão oral	3,55	,962	3,29	1,023	4,669	,032	,017	,577
15 Gestão do tempo	3,46	1,085	3,43	1,127	,046	,830	,000	,055
16 Ética e responsabilidade social	3,95	1,002	3,82	1,133	1,043	,308	,004	,174

Conseqüentemente, observou-se que as mulheres, por comparação com os homens, demonstraram avaliações mais favoráveis concernente a contribuição do percurso acadêmico para a sua preparação em 7 *soft skills*, a saber: *Trabalho em equipa*; *Criatividade e inovação*;

Pensamento crítico; Escuta ativa; Comunicação escrita; Relacionamento interpessoal, e; Expressão oral. Por seu turno, os homens não expressaram avaliações favoráveis em nenhuma das competências. Além disso, não se verificam diferenças de gênero na avaliação da contribuição do percurso acadêmico para a preparação nas seguintes 9 *soft skills*: *Resolução de problemas; Adaptação e flexibilidade; Negociação; Inteligência emocional; Liderança; Tomada de decisão; Atitude positiva; Gestão do tempo, e; Ética e responsabilidade social.*

Relativamente à **H6**, assume-se que: *Existem diferenças no grau de contribuição do percurso acadêmico para a preparação das soft skills dos estudantes face ao grau acadêmico.*

Para explorar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre graduados e pós-graduados na avaliação da contribuição do percurso acadêmico na preparação em cada *soft skill*, realizou-se o teste do efeito multivariável de *Pillai e posteriormente*, uma análise multivariada de variância (MANOVA) para observar quais as diferenças significativas desta análise.

Recorrendo-se ao teste da análise multivariada (Tabela 21), evidenciou-se o efeito principal do grau acadêmico sobre as variáveis dependentes analisadas (Rastreamento de *Pillai's* = ,114; F= 2,005; Eta Parcial ao Quadrado= ,114; Potência Observada= ,965). Com o valor de 'p' (sig=0,13) menor ao nível de significância de alfa ($p < 0,05$) é possível concluir que as diferenças entre as médias são estatisticamente significativas.

Tabela 21 - Teste multivariável sobre o efeito do grau acadêmico na avaliação da contribuição do percurso acadêmico na preparação das soft skill dos estudantes (n=267).

Testes multivariáveis								
	Valor	F	df de hipótese	Erro df	Sig.	Eta parcial quadrado	Noncent. Parâmetro	Potência observada ^b
Rastreamento de Pillai	,114	2,005 ^a	16,000	250,000	,013	,114	32,085	,965
Lambda de Wilks	,886	2,005 ^a	16,000	250,000	,013	,114	32,085	,965
Rastreamento de Hotelling	,128	2,005 ^a	16,000	250,000	,013	,114	32,085	,965
Maior raiz de Roy	,128	2,005 ^a	16,000	250,000	,013	,114	32,085	,965

Cada F testa o efeito multivariável de Grau academico reagrupado. Esses testes têm como base as comparações de pares linearmente independentes entre as médias marginais estimadas.

a. Estatística exata

b. Computado usando alfa = ,05

Ao proceder com a análise multivariada de variância (MANOVA), a princípio, nota-se que as médias das competências *soft skills* preparadas no percurso acadêmico variam de 3,13 a 3,90 nos graduados e de 3,03 a 3,96 nos pós-graduados, o que evidencia que todas as competências são avaliadas em grau médio para ambas as categorias.

A nível univariado, verificou-se a existência de 3 (três) *soft skills* com valores estatisticamente significativos ($p < 0,05$) dado que, as médias da avaliação dos graduados e pós-graduados são significamente diferentes entre si, e para assumir que a variável independente (gênero) possui efeito sobre as variáveis dependentes analisadas. Além disso, as *soft skills* com diferenças mais expressivas apresentam valores maiores de tamanho do efeito (η^2) e a Potência Observada (P.O) acima de 50%. Considerando esta análise, as *soft skills* com valores estatisticamente significativos estão sombreadas na Tabela 22.

Constata-se na Tabela 22 que os diplomados pós-graduados, em comparação aos diplomados graduados, expressam melhor avaliação acerca da preparação proporcionada pelo percurso acadêmico em termos de *soft skills* para apenas 3 competências, a saber: *Trabalho em equipa*; *Pensamento crítico*, e; *Comunicação escrita*. Curiosamente, nenhuma das *soft skills* é avaliada em maior grau pelos diplomados de graduação.

Por fim, não existem diferenças significativas na avaliação da contribuição do percurso acadêmico acerca das *soft skills* entre os diplomados graduados e os pós-graduados para as seguintes 13 competências: *Resolução de problemas*; *Adaptação e flexibilidade*; *Negociação*; *Inteligência emocional*; *Criatividade e inovação*; *Liderança*; *Escuta ativa*; *Tomada de decisão*; *Relacionamento interpessoal*; *Atitude positiva*; *Expressão oral*; *Gestão do tempo*, e; *Ética e responsabilidade social*.

Tabela 22 - Contribuição do percurso acadêmico na preparação das *soft skills*, por grau acadêmico (n=267).

Contribuição do percurso acadêmico na preparação das <i>soft skills</i> (n=267)	Graduados		Pós-graduados		Estatísticas			
	Média	D.P	Média	D.P	F	p	η^2	P.O
1 Resolução de problemas	3,52	1,014	3,66	1,074	,926	,337	,003	,160
2 Adaptação e flexibilidade	3,36	1,049	3,50	1,044	,882	,349	,003	,155
3 Trabalho em equipa	3,65	1,023	3,96	,888	4,884	,028	,018	,596
4 Negociação	3,13	1,128	3,03	,863	,412	,522	,002	,098
5 Inteligencia emocional	3,16	1,198	3,19	1,237	,044	,835	,000	,055
6 Criatividade e inovação	3,38	1,052	3,41	,950	,043	,836	,000	,055
7 Pensamento crítico	3,50	1,024	3,90	,933	8,060	,005	,030	,808
8 Liderança	3,28	1,029	3,24	1,173	,075	,784	,000	,059
9 Escuta ativa	3,40	1,110	3,47	1,165	,189	,664	,001	,072
10 Tomada de decisão	3,38	1,085	3,31	,902	,250	,618	,001	,079
11 Comunicação escrita	3,48	1,150	3,84	1,060	5,047	,025	,019	,610
12 Relacionamento interpessoal	3,59	1,151	3,62	1,037	,035	,851	,000	,054
13 Atitude positiva	3,25	1,184	3,37	1,208	,485	,487	,002	,107
14 Expressão oral	3,37	1,001	3,60	,979	2,852	,092	,011	,391
15 Gestão do tempo	3,42	1,116	3,51	1,072	,356	,551	,001	,091
16 Ética e responsabilidade social	3,90	1,044	3,84	1,141	,166	,684	,001	,069

4.10 As *soft skills* mais valorizadas pelo mercado de trabalho nos próximos 5 anos.

Relativamente à **H7**, assume-se que: *Existe convergência na opinião dos graduados e pós-graduados face as competências mais valorizadas pelo mercado de trabalho nos próximos 5 anos.*

No final do questionário solicitou-se a escolha de 5 competências *soft skills* (entre o conjunto de dezasseis) que, na opinião dos diplomados, serão mais valorizadas nos próximos 5 anos no mercado laboral. Ressalta-se que a forma de resposta obrigava a cada um dos respondentes à seleção forçada de apenas 5 *soft skills*.

De forma a apurar se existe convergência nos grupos de grau acadêmico no que se refere às competências mais valorizadas pelo mercado de trabalho nos próximos 5 anos, realizou-se uma análise multivariada de variância (MANOVA).

Recorrendo-se ao teste multivariável observa-se um efeito principal do grau acadêmico (variável independente) sobre as variáveis dependentes analisadas. Assim, dado o valor de 'p' (sig=0,089) maior ao nível de significância de alfa 0,05, é possível concluir que as diferenças entre as médias não são estatisticamente significativas. Portanto, as opiniões dos grupos de habilitações acadêmicas convergem-se face as competências mais valorizadas pelo mercado de trabalho nos próximos 5 anos (Tabela 23).

Tabela 23 - Teste multivariável sobre o efeito do grau acadêmico na avaliação das *soft skills* mais valorizadas nos próximos 5 anos.

Testes multivariáveis								
	Valor	F	df de hipótese	Erro df	Sig.	Eta parcial quadrado	Noncent. Parâmetro	Potência observada ^b
Rastreamento de Pillai	,089	1,639 ^a	15,000	251,000	,064	,089	24,588	,897
Lambda de Wilks	,911	1,639 ^a	15,000	251,000	,064	,089	24,588	,897
Rastreamento de Hotelling	,098	1,639 ^a	15,000	251,000	,064	,089	24,588	,897
Maior raiz de Roy	,098	1,639 ^a	15,000	251,000	,064	,089	24,588	,897

Cada F testa o efeito multivariável de Grau acadêmico reagrupado. Esses testes têm como base as comparações de pares linearmente independentes entre as médias marginais estimadas.

a. Estatística exata

b. Computado usando alfa = ,05

No entanto, de acordo com Loureiro e Gameiro (2011) “quando se conclui que as diferenças das médias não são significativas, isso não indica propriamente que as médias sejam iguais, ou que não exista um efeito substantivo, significa sim que não houve evidência suficientemente forte para provar que essas diferenças eram significativas” (p. 159).

Assim, a nível univariado, verificou-se a existência de apenas 2 (duas) *soft skills* com diferenças entre as médias estatisticamente significativas, ao nível de significância de 0,05 ($p < 0,05$), a saber: [4] Resolução de problemas com valor de 'p'=0,008 e [15] Atitude positiva com valor de 'p'=0,016.

A Tabela 24 apresenta a estatística descritiva em percentuais e demonstra a convergência na opinião de graduados e pós-graduados em relação às competências mais valorizadas pelo mercado de trabalho nos próximos 5 anos (com percentagens de escolha entre os 60,8% e os 32,4%). As respostas individuais dos inquiridos (n=267) permitiram concluir que as 5 *soft skills* que, no geral, são mais importantes e valorizadas no mercado de trabalho para os próximos 5 anos, em ordem de relevância, incluem: *Inteligência emocional; Adaptação e flexibilidade; Trabalho em equipa; Resolução de problemas e; Criatividade e inovação*. Além disso, a concordância de opiniões é também constatada nas *soft skills* menos importantes, isto é, a *Escuta ativa, a Atitude positiva e a Comunicação escrita* obtiveram as menores percentagens de escolha em ambos os grupos (entre 4,4% e 8,5%). As *soft skills* com maiores e menores valores percentuais estão sombreadas na Tabela 24.

Tabela 24 - Opinião dos diplomados face às soft skills mais valorizadas pelo mercado de trabalho nos próximos 5 anos, por grau académico (n=267).

	Graduados		Pos-graduados		Total	
1 Inteligência emocional	121	60,8%	37	54,4%	158	11,8%
2 Adaptação e flexibilidade	105	52,8%	41	60,3%	146	10,9%
3 Trabalho em equipe	107	53,8%	37	54,4%	144	10,8%
4 Resolução de problemas	113	56,8%	26	38,2%	139	10,4%
5 Criatividade e inovação	85	42,7%	22	32,4%	107	8,0%
6 Ética e responsabilidade social	74	37,2%	23	33,8%	97	7,3%
7 Liderança	69	34,7%	26	38,2%	95	7,1%
8 Relacionamento interpessoal	60	30,2%	23	33,8%	83	6,2%
9 Gestão do tempo	55	27,6%	23	33,8%	78	5,8%
10 Tomada de decisão	52	26,1%	23	33,8%	75	5,6%
11 Pensamento crítico	45	22,6%	17	25,0%	62	4,6%
12 Negociação	39	19,6%	10	14,7%	49	3,7%
13 Expressão oral	27	13,6%	10	14,7%	37	2,8%
14 Escuta ativa	17	8,5%	8	11,8%	25	1,9%
15 Atitude positiva	13	6,5%	11	16,2%	24	1,8%
16 Comunicação escrita	13	6,5%	3	4,4%	16	1,2%
	n=199		n=68		1335	100%

Por último, elaborou-se um gráfico para clarificar a visualização da convergência de opinião entre as titulações consoante à importância das dezasseis competências *soft skills* no mercado de trabalho, nos próximos cinco anos (Gráfico 12).



Gráfico 12 - Opinião dos diplomados face às competências mais valorizadas pelo mercado de trabalho nos próximos 5 anos, por grau académico.

CONCLUSÕES

Conclusão

Chega-se à reta final deste projeto extremamente enriquecedor a nível académico e pessoal, traduzindo-se como um ponto de partida para que futuros profissionais possam desenvolver competências *soft* e tornarem-se cada vez mais indispensáveis e valiosos na manutenção de suas carreiras, independente da formação superior.

Este projeto objetivou por meio de um estudo de revisão bibliográfica e inquérito por questionário, analisar as principais competências *soft skills*, que são essenciais aos recém-diplomados para serem bem-sucedidos no processo de transição e de adaptação às novas exigências e na competitividade no mundo do trabalho.

A princípio, convém destacar alguns aspectos positivos sobre este estudo. Primeiro, trata-se do crescente interesse e importância atribuídos às *soft skills* em contexto profissional, tanto por parte do público da amostra, como na revisão da literatura e estudos preliminares mencionados. Os diversos autores reunidos no entorno desta pesquisa assumem que o tema deve ser levado para a pauta das discussões académicas e empresariais uma vez que os resultados das *soft skills* significam acréscimo de valor social ao indivíduo e económico para a organização.

Outro aspecto positivo encontra-se no facto de que as *soft skills* podem ser aprendidas, treinadas e melhoradas pois são habilidades intrinsecamente relacionadas à personalidade dos profissionais, centradas nas pessoas, as quais aprendem, ao defrontarem-se de forma reflexiva com as situações concretas, imprevisíveis, cotidianas, a reconstruir estes cenários com iniciativa, assumindo a responsabilidade pelo trabalho e pela comunicação com os outros.

De acordo com o primeiro objetivo da investigação, pôde-se compreender no âmbito científico, que a abordagem da competência apresenta duas grandes correntes teóricas notáveis, admitidas em diversos artigos publicados. A primeira, representada, sobretudo, pelos estudos do norte-americano David McClelland (1973), conhecida historicamente como abordagem Behaviorista. Esta entende a competência como um conjunto de qualificações ou características implícito à pessoa, casualmente relacionada à sua elevada *performance* que claramente a diferencia das outras (Fleury & Fleury, 2001). A segunda, representada principalmente por autores franceses (Le Boterf e Zarifian) ao expandirem suas perspectivas da temática. A “escola francesa” associa a competência não a um conjunto de atributos da pessoa, mas sim àquilo que o indivíduo produz ou realiza no trabalho, revelada quando a pessoa usa suas características positivas de personalidade e disposição para agir de modo pertinente em uma situação específica, isto é, ir além das tarefas prescritas, assumindo poder de decisão, influência e participação nas questões estratégicas da organização.

Embora observadas as dimensões conceituais propostas por diversos autores, uma análise crítica sobre as diferentes definições permite concluir que existe uma crescente amplitude do conceito e uma clara necessidade de validar esta concepção teórica no contexto das organizações que dela se apoderam, pela possibilidade de estimular e gerir o potencial humano e conseqüentemente o

êxito organizacional. Concluí-se também que a competência é composta por fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, fatores esses que condicionam o seu desempenho.

O segundo objetivo proposto no estudo concerne à definição do processo de transição dos diplomados do ensino superior para o mundo do trabalho. Conforme Vieira, Caires & Coimbra (2011), o percurso formativo, a procura por atividade remunerada e a adaptação ao trabalho representam três grandes etapas que caracterizam a dinâmica do processo de transição universidade-trabalho. Nessa perspectiva, para o cumprimento de tal objetivo, recorreu-se a revisão da literatura que abordasse a temática da empregabilidade e do desenvolvimento de carreira.

De forma não menos importante, convém lembrar que as mudanças contínuas marcadas pelo acesso à tecnologia, a valorização do conhecimento e as exigências do mercado de trabalho por profissionais mais preparados caracterizaram-se desafiadoras aos novos profissionais. Não se pode assumir que os diplomados do ensino superior considerem fácil esta fase de transição para o trabalho. Nesse sentido, verificou-se que é essencial para o indivíduo a condição de ser empregável, isto é, ter a capacidade de aprender continuamente e adaptar-se às exigências da nova realidade do mercado de trabalho, assumindo a responsabilidade pela sua carreira.

Por outro lado, as IES não ficam alheias aos desafios mencionados, tendo o seu papel fundamental na preparação dos estudantes para o mundo do trabalho. Assim, revelou-se a necessidade de atualizar e melhorar a comunicação entre o universo da educação superior e o mundo laboral, pois orientar o estudante no seu desenvolvimento de carreira de maneira integradora é imprescindível para que o mesmo possa enfrentar eficientemente as demandas sociais e do mundo do trabalho.

Adicionalmente, conclui-se que o processo de transição universidade-trabalho não se encerra com o descobrir de um primeiro emprego, mas sim com a adaptação ao contexto de trabalho, enfatizando a ideia de que não é suficiente encontrar um emprego para assumir que o percurso para o trabalho foi bem-sucedido. A transição e adaptação para o trabalho torna-se mais rápida e viável para os profissionais dotados com algum domínio em termos de competências *soft skills*, o que facilita a empregabilidade e a manutenção de carreira a longo prazo. Não obstante, diversos autores da psicologia vocacional, assumem que a *autoeficácia* possui um papel fulcral no processo de transição para o trabalho. Considerando a influência da autoeficácia no comportamento dos jovens, é possível concluir que aqueles com crenças elevadas de *autoeficácia* tendem a ser mais pró-ativos, persistentes e criativos nas estratégias a utilizar para conseguirem o sucesso na carreira.

Com o intuito de dar respostas aos objetivos dos capítulos subsequentes, referente ao estudo quantitativo, recorreu-se à seleção de dezasseis *soft skills* essenciais de índole profissional, contidas em duas principais fontes de estudo: as “*Top 10 Skills*” do relatório “*The Future of Jobs*” (2016) divulgadas pelo Fórum Económico Mundial (*WEF - World Economic Forum*) e também, na obra “Preparados para Trabalhar” de Vieira e Marques (2014). Com isso, esse conjunto de dezasseis *soft skills* foi analisado por recém-diplomados através do estudo empírico quantitativo

proposto neste trabalho. Assim, compõe a lista: *Resolução de problemas; Adaptação e flexibilidade; Trabalho em equipa; Negociação; Inteligência emocional; Criatividade e inovação; Pensamento crítico; Liderança; Escuta ativa; Tomada de decisão; Comunicação escrita; Relacionamento interpessoal; Atitude positiva; Expressão oral; Gestão do tempo, e; Ética e responsabilidade social.*

Nos resultados da investigação foi possível concluir que todas as *soft skills* avaliadas são utilizadas pelos diplomados que trabalham em grau médio ou elevado. Contudo, *Ética e responsabilidade social*, o *Trabalho em equipa*, a *Escuta ativa*, a *Gestão do tempo* e, a *Adaptação e flexibilidade* prevalecem como sendo as competências mais utilizadas pelos diplomados no trabalho. Além disso, verificou-se a existência de 4 (quatro) *soft skills* utilizadas para o trabalho com diferenças estatisticamente significativas ($p\text{-value} < 0,05$) entre as médias de homens e mulheres. As *soft skills* mais utilizadas pelos homens no trabalho, são: *Resolução de problema; Pensamento crítico, e; Relacionamento interpessoal*. Apenas uma *soft skill* é utilizada em maior grau por mulheres (*Expressão oral*). Na comparação por grau académico, observou-se que no grupo de pós-graduados (especialistas, mestres e doutores), das dezasseis *soft skills* analisadas, 9 são utilizadas em maior grau por comparação com os graduados. Nenhuma competência é mais utilizada por graduados do que por pós-graduados.

De maneira a verificar a perspectiva dos diplomados referente a contribuição do percurso académico na preparação das *soft skills*, foi possível concluir que os diplomados avaliaram de forma moderada o contributo das IES na preparação das *soft skills*, com destaque para 5 competências, a saber: *Ética e responsabilidade social, Trabalho em equipa, Relacionamento interpessoal, Pensamento crítico e Comunicação escrita*. Consequentemente, constatou-se que as mulheres, por comparação com os homens, demonstraram avaliações mais favoráveis concernente a contribuição do percurso académico para a sua preparação em 7 *soft skills*, a saber: *Trabalho em equipa; Criatividade e inovação; Pensamento crítico; Escuta ativa; Comunicação escrita; Relacionamento interpessoal, e; Expressão oral*. Por seu turno, os homens não expressaram avaliações favoráveis em nenhuma das competências. Entretanto, na comparação por grau académico, revelou-se que os pós-graduados, em comparação aos graduados, expressam melhor avaliação acerca da preparação proporcionada pelo percurso académico em termos de *soft skills* para apenas 3 competências, a saber: *Trabalho em equipa; Pensamento crítico, e; Comunicação escrita*. Curiosamente, nenhuma das *soft skills* é avaliada em maior grau pelos diplomados com graduação.

Por fim, objetivou identificar junto aos diplomados as 5 *soft skills* (entre o conjunto de dezasseis) consideradas mais importantes e valorizadas no mundo laboral para os próximos cinco anos e comparar as diferentes perspectivas por grau académico. Os resultados mostraram as 5 *soft skills* que na concordância entre graduados e pós-graduados serão as mais valorizadas no mercado laboral nos próximos 5 anos, em ordem de relevância, a saber: *Inteligência emocional, Adaptação e flexibilidade, Trabalho em equipa, Resolução de problemas e, Criatividade e inovação*. Porém, na comparação de graduados com pós-graduados, os graduados avaliam melhor: *Inteligência*

emocional; Resolução de problemas; e Criatividade e inovação. Já as *soft skills* avaliadas em maior grau pelos pós-graduados, são: *Adaptação e flexibilidade e Trabalho em equipa.*

Outro resultado relevante a se destacar na parte quantitativa do estudo diz respeito à vantagem do investimento numa formação académica maior que a graduação (pós-graduação, mestrado e doutorado) quando se refere ao desenvolvimento de competências *soft*. De facto, numa análise comparativa por habilitações académicas, os resultados evidenciaram que os diplomados com pós-graduação, mestrado e doutorado: a) utilizam mais frequentemente as *soft skills* no exercício da atividade profissional, e; b) revelam melhor avaliação acerca da preparação proporcionada pelo percurso académico em termos de *soft skills*.

Em suma, é possível concluir que o objetivo principal desta investigação foi atingido, uma vez que foram respondidos os objetivos propostos em estudo, mediante fundamentação teórica e teste de hipóteses estatísticas para análise das principais competências *soft skills* que são essenciais aos recém-diplomados para serem bem-sucedidos no processo de transição e de adaptação às novas exigências e na competitividade no mundo do trabalho.

Limitações do Estudo

O presente trabalho encontrou algumas limitações no que diz respeito à pesquisa do referencial teórico sobre a temática das competências *soft skills* e transição de recém-diplomados para o mundo do trabalho, pois se trata de um assunto pouco explorado em bibliografias brasileiras, sendo difícil encontrar metodologias semelhantes. Outro ponto limitante residiu na recolha dos dados em termos de disponibilidade de recém-diplomados com habilitações académicas a nível de mestrado e doutorado (doutoramento), pois obteve-se a participação de apenas 17 mestres e 5 doutores.

Sugestões para Investigações Futuras

Ao dar por concluído este trabalho, fica a possibilidade de acrescentar sugestões para investigações futuras em virtude da importância de se prosseguir na elaboração e implementação de um programa intensivo de preparação para a entrada no mercado de trabalho, que vise o desenvolvimento de competências e o apoio à empregabilidade.

Nessa perspectiva, para investigações futuras são propostos dois acréscimos importantes. Primeiro, sugere-se a inclusão de estratégias de desenvolvimento de competências, recorrendo-se as metodologias de aprendizagem de competências, como por exemplo, *Mentoring, Coaching, Personal branding e Job shadowing* (dentre outras), no intuito de levar ao conhecimento dos diplomados a possibilidade de romper com paradigmas de comportamento e abrir caminho à aprendizagem de novas *soft skills*. Além disso, operacionalizar essa temática em questionário estruturado de maneira à apurar a opinião dos diplomados sobre qual a ferramenta de desenvolvimento de competências mais apropriada para a aprendizagem das *soft skills*.

A segunda proposta, trata-se do desenvolvimento de um novo questionário dirigido aos empregadores de pequenas e médias empresas, de forma à obter informação relacionada com suas avaliações relativamente ao grau de preparação dos diplomados face ao mesmo conjunto de 16 *soft skills* submetidas ao grupo de diplomados. Adicionalmente, fazer a comparação das opiniões dos empregadores com a dos diplomados, apurar a convergência entre os grupos por meio de análise multivariável, bem como de analisar qual grupo têm uma percepção mais positiva do grau de preparação à nível das *soft skills* estudadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbate, E. B.; Diefenthaler, G.; Noro, G. B. (2011). *Desenvolvendo a Empregabilidade no Âmbito Acadêmico*. VIII SEGeT: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/731441.pdf>>. Acesso em: 07 set., 2019.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. 5ª ed. Braga: Psiquibrios.
- Almeida, A. (2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. *Revista de Ciências da Educação*, 51-58.
- Arbache, J. (2006). Produtividade no Setor de Serviços. In: De Negri, F.; Cavalcante, L. R. (Orgs.). *Produtividade no Brasil: desempenho e determinantes*. Brasília: IPEA, vol. 2. p. 277-300.
- Arthur, M. B. & Rousseau, D. M. (1996). Introduction: the boundaryless career as a new employment principle. In: M. B. Arthur & M. D. Rousseau (orgs.). *The boundaryless career - a new employment principle for a new organizational era*. New York: Oxford University Press.
- Bardagi, M. P. & Hutzs, C. S. (2010). Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1). p. 159-170.
- Barduchi, A. L. J.; Picoli, A. P. B.; Tittanegro, F. S. (2010). *Empregabilidade: competências pessoais e profissionais*. São Paulo: Pearson Prentice.
- Benko, C.; Anderson, M. & Vickberg, S. (2011). *The corporate Lattice: A strategic response to the changing world of work*. Deloitte University Press.
- Bertolini, E. (2004). Competências: uma ferramenta para o desenvolvimento organizacional. *Revista técnica das FIEP (Faculdades Integradas do Instituto Paulista de Ensino)*. São Paulo, 4(1), p. 73-84.
- Bohlander, G; Snell, S; Sherman, A. (2005). *Administração de recursos humanos*. São Paulo: Pioneira Thomson learning.
- Boyatzis, R. (2008). Competências do século 21. *Journal of Management Development*, 27(1), 5 - 12.
- Brandão, H. P. & Guimarães, T. A. (2001). *Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?* Revista de administração de empresas, 4(1), p. 8-15. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n1/v41n1a02.pdf>>. Acesso em: 19 jul.,2019.
- CareerBuilder (2014, April 10) *Overwhelming Majority of Companies Say Soft Skills Are Just as Important as Hard Skills, According to a New CareerBuilder Survey* [Web page]. Retrieved from <https://www.careerbuilder.com/share/aboutus/pressreleasesdetail.aspx?sd=4/10/2014&id=pr817&ed=12/31/2014>.
- Carvalho, P. C. (2009). *Empregabilidade: a competência necessária para o sucesso no novo milênio*. 6. ed. Campinas: Alínea.
- Ceitel, M. (2007). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*, 2ª. Edição, Edições Sílabo, Lisboa.
- _____. (2016). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*, 2ª Edição, Editora Sílabo, Lisboa, p. 23-185.
- Chiavenato, I. (2010). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*, Edições Almedina, 344 p.
- Costa, S. M. S. (2011). *SAGE – Sistema de Avaliação e Gestão Estratégica do Grupo Crédito Agrícola: Uma realidade Presente na Caixa de Crédito Agrícola Mútuo do Minho*. Dissertação de Mestrado (Psicologia do Trabalho e das Organizações), Univerdade Fernando Pessoa. Porto, Portugal.
- Cunha, M. P., Rego, A., Campos e Cunha, R., & Neves, P. (2014). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH

- Dabke, D. (2015). Soft skills as a predictor of perceived internship effectiveness and permanent placement opportunity. *The IUP Journal of Soft Skills*, 9(4), 26-42.
- Deist, F. D. L. & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.
- Detterman, D. K. & Daniel, M. H. (1989). Correlations of mental tests with each other and with cognitive variables are highest for low-IQ groups. *Intelligence*, 247-250.
- Dias, M. A. F. (2015). Estudantes do ensino superior e transição para o mercado de trabalho. Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Açores, Portugal.
- Dutra, J. C. (2004). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.
- Eurico, S. (2011), Ensino Superior em Turismo: Satisfação e empregabilidade, *Tese de Doutorado*, Faro: Universidade do Algarve.
- Fávero, L. P. L., & Belfiore, P. P. (2017). Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com excel, SPSS e stata. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Fernandez, A.; Fouquereau, E. & Heppner, M. J. (2008). The career transition inventory. A psychometric evaluation of a French version (CTI-F). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 384-398.
- Fleury, M. T. L.; Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *RAC: Revista de Administração Contemporânea*, Rio de Janeiro, (2), n. Especial, p. 183-196.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Greenhaus, J., Callanan, G. & Godshalk, V. (2010). *Career Management*, 4ª edição. SAGE Publications, Inc.
- Gresele, W., Conrado, G., & Neto, S. (2008). A empregabilidade do egresso de administração: O caso UNIMEO. In *V CONVIBRA – Congresso Virtual Brasileiro de Administração*.
- Goleman, D. (2001). *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gunz, H. P. & Heslin, P. A. (2005). Reconceptualizing career success. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (2), 105-111.
- Hair, J. J. F.; Anderson, R. E.; Tatham, R. L.; Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados*. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman.
- Helal, D. H. & Rocha, M. (2011). O discurso da empregabilidade: o que pensam a academia e o mundo empresarial. Rio de Janeiro: *Cadernos Ebape. BR*, 9(1), art. 8.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. 2ª ed. Lisboa, Edições Sílabo, 377 p.
- Horton, Silvia; Hondeghem, Annie; Farnham, David (2002). Competency management in the public sector: European variations on a theme. *IIAS – EGPA*, IOS Press, p. 4-7.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2013). *Censo da educação superior 2011 - resumo técnico*. pp.114. ISBN: 978-85-7863-022-5. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superio_2011.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2016). *Censo da educação superior 2016*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2018). A evolução da população ocupada com nível superior no mercado de trabalho. Carta Conjuntura. nº 41. 4º Trimestre, 2018. Brasília: Brasil. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/181211_cc41_nota_tecnica_mercado_de_trabalho.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2019.
- Klaus, P. (2007). *The hard truth about soft skills*. New York: HarperCollins.

- Klink, M., Boon, J. & Schlusmans, K. (2007). *Competências e ensino superior profissional: presente e futuro*. Revista Europeia de Formação Profissional, 72-89.
- Kovács, Ilona (2006): *A Evolução do Emprego, das Qualificações e Competências no Contexto da Sociedade da Informação*, Sociedade e Trabalho, nº 30, p. 53-71.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2002). *Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostras e Técnicas de Pesquisas, Elaboração, Análise e Interpretação de Dados*. 5. Ed. São Paulo: Atlas.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence - essai sur un attracteur étrange*. In: Les éditions d'organisations. Paris: Quatrième Tirage.
- Le Boterf, G. (2003) *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 297-311.
- Levine, T. & Hullett, C. (2002). Eta Squared, Partial Eta Squared, and Misreporting of Effect Size in Communication Research. *Human Communication Research*. 28. 612 - 625. 10.1111/j.1468-2958.2002.tb00828.x.
- Loiato, C. R. P. S. (2001). *Maturidade vocacional e gênero: Adaptação e uso de instrumentos de avaliação*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Lopes, H. (2000). *As modalidades da empresa que apreende e empresa qualificante*. Lisboa: OEFP.
- Loureiro, L. M. J. & Gameiro, M. G. H. (2011). Interpretação crítica dos resultados estatísticos: Para lá da significância estatística. *Revista de Enfermagem Referência*, v.3, n.3, p.151-162. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rev/vser/3n3/ser/3n3a16.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2019.
- Machado, L. (1998). Educação básica, empregabilidade e competência. *Trabalho & Educação - ISSN 1516-9537 / E-ISSN 2238-037X*, 3, 15-31. Recuperado de: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8681>>.
- Magalhães, M. O. (2005). *Personalidades vocacionais e desenvolvimento na vida adulta: generatividade e carreira profissional*. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Psicologia), UFRS, Porto Alegre.
- Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (6th ed.). Pêro Pinheiro: Report Number.
- McClelland, David C. (1973) *Testing for competence rather than intelligence*. American Psychologist, Washington, p. 1-14.
- McQuaid, R. & Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42, 197-2019.
- Medeiros, C. R. O. A. (2006). Contribuição do Estágio Supervisionado para a Formação de Competências do Administrador. *IX SEMEAD Seminários de Administração - FEA/USP*, São Paulo, Brasil.
- Melo, S. L. & Borges, L. O. (2007). A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27(3), p. 376-395.
- Mendonça, P. R. (2009). *Região metropolitana da grande vitória: uma análise das condições de saneamento e de saúde pública*. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG - Brasil. Disponível em: <<http://www.novos cursos.ufv.br/graduacao/ufv/geo/www/wp-content/uploads/2013/08/Patr%C3%ADcia-Ramaldes-Mendon%C3%A7a.pdf>> Acesso em: 08 out.,2019.
- Monteiro, A. M., & Gonçalves, C. M. (2011). Desenvolvimento vocacional no ensino superior: Satisfação com a formação e desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 12(1), 15-27.
- Neves, J. G., Garrido, M. V., & Simões, E. (2015). *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais - Teoria e prática*. Lisboa: Edições Sílabo.

- OECD (2018), "Brazil", in *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Retrieved from: <<https://doi.org/10.1787/eag-2018-73-en>>.
- Oliveira, M. C., Detomini, V. C. & Silva, L. L. M. (2013). Sucesso na transição universidade-trabalho: expectativas de universitários formandos. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 19(3), p. 497-518.
- Oliveira, M. C. (2007). Desenvolvimento e maturidade de carreira de estudantes universitários: validade de instrumentos de medida. *Universidade Federal Uberlândia*, Uberlândia, MG - Brasil. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17266/1/MCOliveiraDISPRT.pdf>> Acesso em: 05 nov. 2019.
- Pádua, E. M. M. (2010). *Metodologia de Pesquisa: Abordagem teórico-prática*. 16. Ed. São Paulo: Papirus Editora.
- Patton, W. & McMahon, M. (2006). *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practice*. 2 ed. Sense Publishers.
- Perez, M. (2005). *Competência: uma noção plástica, polissêmica e polimorfa*. Trabalho e Educação, 57-65.
- Ramos, E. & Bento, S. (2016). *As competências: quando e como surgiram*, In M. Ceitil, Gestão e desenvolvimento de competências (pp. 87-118). Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Revista Veja. (2019). *Setor de serviços sustenta o crescimento do PIB de 2018*. Editora Abril. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/economia/setor-de-servicos-sustenta-o-crescimento-do-pib-de-2018/>>. Acesso em: 25 out., 2019.
- Richardson, J. T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135–147.
- Ruas, R. (2005). *Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações*. Porto Alegre: Bookman.
- Sampieri, R., Collado, C. & Lúcio, P (2006). *Metodologia de Pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Ed. McGraw Hill.
- Santos, A. Margarida (2010): *Conceito, Tipologias e Medidas de Competências*, In Cadernos da Sociedade e Trabalho, nº.13, pp.31-48.
- Schein, E. H. (1996). Career anchors revisited: Implications for career development in the 21th century. *Academy of Management Executive*, 10, 80-88.
- Schulz, B. (2008). *The importance of soft skills: education beyond academic knowledge*. Journal of Language and Communication, 146-154.
- Seth, D. & Seth, M. (2013). Do soft skills matter? - Implications for educators based on recruiters perspective. *The IUP Journal of Soft Skills*, 7(1), 7-20.
- Silva, C. M., Menezes Filho, N. & Komatsu, B. (2016). *Uma Abordagem sobre o Setor de Serviços na Economia Brasileira*. São Paulo: Insper, 2016. (Insper. Policy paper, n.19). Disponível em: <<https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/Abordagem-sobre-Setor-Servicos-Economia-Brasileira.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2019.
- Silveira, L. R. & Rodrigues, A. P. G. (2017). *Competências do bibliotecário no trabalho em biblioteca universitária de uma instituição pública: implicações das dimensões interdisciplinares e da subjetividade*. Disponível em: <cidesp.com.br/index.php/lcidesp/1cidesp/paper/download/292/87> Acesso em: 14 jan.,2019.
- Sparta, M. (2003). O Desenvolvimento da Orientação Profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2) 1-11.
- Suleman, F. (2000). *As competências profissionais-chave e a renovação dos perfis profissionais*. in Carneiro, R. (ed.), *O futuro da educação em Portugal - tendências e oportunidades*. Um estudo de reflexão prospectiva, Tomo.II, pp. 105-146, Lisboa: Ministério da Educação.
- Super, D. E. (1980). *A Life-Space Approach to Career Development*. Journal of Vocational Behavior, 16, 282-298

- Tomasi, A. (2004). *Qualificação ou Competência?* In: Tomasi, A., *Da Qualificação à Competência - pensando o Séc. XXI*, pp. 143-157. São Paulo: Papirus.
- Trindade, S. (2012). *Procura de emprego na transição universidade - mercado de trabalho*. Dissertação de Doutoramento, Instituto Superior de Economia e Gestão - Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Viana, R. (2015). A importância do trabalho multidisciplinar e dos soft skills nos dias de hoje. *Arquivos De Ciências da Saúde*, 22(2), 7-8. doi:10.17696/2318-3691.22.2.2015.178
- Vieira, D. A. & Coimbra, J. L. (2006). A autoeficácia na transição para o trabalho. In: AZZI, R.; POLYDORO, S.A.J. (Org.) *Autoeficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Editora Alínea.
- Vieira, D. A. & Coimbra, J. L. (2007). Do ensino superior para o trabalho: Análise factorial confirmatória da escala de auto-eficácia na transição para o trabalho (AETT). *Avaliação Psicológica*, 6(1), 3-12.
- Vieira, D. A., Caires, S. & Coimbra, J. L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para a inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29-36.
- Vieira, D. A. (2012). *Transição do ensino superior para o trabalho: O poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais*. Porto: Politema, Fundação Politécnico do Porto/Vida Económica.
- Vieira, D. A. & Marques, A. P. (2014). *Preparados para trabalhar?* Um estudo com diplomados do ensino superior e empregadores. [s.l.]: Forum estudante. 271 p. ISBN 978-972-8976-02-6.
- Yuan, K. H. & Maxwell, S. (2005). On the Post Hoc Power in Testing Mean Differences. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 141-167.
- Wendlandt, N. M. & Rochlen, A. B. (2008). Addressing the college-to-work transition. *Journal of Career Development*, 35(2), 151-165.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence : Mythe, construction ou réalité?* Paris: Liaisons.
- _____. (2001). *Objetivo: competência*. São Paulo: Editora Atlas.
- _____. (2003). *O modelo de competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. 2ª ed. São Paulo: Senac.

APÊNDICES

Apêndice 1

Questionário para uma pesquisa de Mestrado

Tema: A importância das soft skills no processo de transição dos recém-diplomados para o mundo do trabalho atual: Um estudo quantitativo no Estado do Espírito Santo, Brasil.

Exmº Senhor(a), este inquérito foi concebido no âmbito da elaboração de uma dissertação do Mestrado em Gestão das Organizações no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto - Portugal (APNOR).

Através deste questionário você estará colaborando com uma importante pesquisa sobre um tema bastante atual, mas ainda pouco explorado no Estado do Espírito Santo-BR, que é relevante em todas as áreas profissionais, inclusive a sua!

As Soft Skills são competências profissionais, humanas e transversais que complementam as competências técnicas ou de ofício, necessárias e cada vez mais requisitadas dos profissionais que desejam destacar-se e manter-se valorizados no mundo laboral.

Obs.: Vale ressaltar que este inquérito é de natureza confidencial e anônima. Não haverá respostas certas ou erradas relativamente a qualquer um dos itens, pretendendo-se apenas a opinião pessoal e sincera de cada inquirido.

*Obrigatório

1. **Endereço de e-mail ***

1. Condições dos diplomados

2. **Gênero ***

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

3. **Grupo etário ***

Marcar apenas uma oval.

- 20-30 anos
 31-40 anos
 41-50 anos
 > 51 anos

4. **Grau académico ***

Marcar apenas uma oval.

- Licenciatura/Bacharel
 Pós-graduação
 Mestrado
 Doutorado

5. **Ano letivo de conclusão ***

Marcar apenas uma oval.

- 2015
 2016
 2017
 2018
 2019

6. **Área de formação académica ***

Marcar apenas uma oval.

- Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Direito, Economia, Arquitetura, Serviço Social, Comunicação, etc.)
- Ciências Exatas e da Terra (Ciência da computação, Matemática, Física, Oceanografia, etc.)
- Engenharias (Eng. Civil, Eng. Mecânica, Eng. Elétrica, Eng. Química, Eng. Produção, dentre outras.)
- Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, etc.)
- Ciências Biológicas (Bioquímica, Biofísica, Farmacologia, Genética, etc.)
- Ciências Humanas (Psicologia, História, Filosofia, Sociologia, Antropologia, etc.)
- Ciências Agrárias (Medicina veterinária, Agronomia, Eng. agrícola, etc.)
- Outras.

7. **Município da Instituição de Ensino Superior que formou ***

Marcar apenas uma oval.

- Vitória
- Vila Velha
- Serra
- Cariacica
- Viana
- Fundão
- Guarapari

8. **Instituição de Ensino Superior que formou ***

Marcar apenas uma oval.

- UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
- UVV - Universidade de Vila Velha
- Multivix
- Católica de Vitória Centro Universitário - Salesiano
- Faculdade Novo Milênio
- Faculdade Estácio de Sá
- FAESA - Centro Universitário
- Faculdade UCL
- Outras

9. **Participação em atividades extracurriculares durante o percurso académico ***

Marcar apenas uma oval.

- Estudar idiomas
- Atividades desportivas
- Voluntariado
- Atividades associativas - associação de estudantes
- Programa de mobilidade no estrangeiro
- Nenhuma
- Outro: _____

2. Situação académica atual

10. **Situação académica atual ***

Marcar apenas uma oval.

- Não estudo
- Concilio os estudos com o trabalho
- Exclusivamente dedicado ao estudo e não procuro emprego. *Ir para a pergunta 25.*

3. Situação do trabalho atual

11. **3.1. Situação face ao mercado de trabalho ***

Atenção! Se na questão anterior marcou "Concilio os estudos com o trabalho" deve marcar apenas a opção "Estou a trabalhar/estagiar". * *Marcar apenas uma oval.*

- Estou a trabalhar/estagiar *Ir para a pergunta 16.*
- Procuo novo emprego *Ir para a pergunta 25.*
- Procuo o 1º emprego

12. **Tempo de procura do 1º emprego desde a obtenção do diploma *** *Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 6 meses após conclusão do curso
- Entre 6 e 12 meses após a conclusão do curso
- Mais de 12 meses após a conclusão do curso

13. **Iniciativas desencadeadas na procura do 1º emprego *** *Marcar apenas uma oval.*

- Candidatura pessoal espontânea
- Inscrição em empresas de recrutamento e emprego
- Respostas a anúncios de empregos na internet e jornais
- Inscrição em concurso público
- Inscrição no Gabinete de Encaminhamentos Profissionais da Instituição de Ensino
- Diligências para a criação do próprio emprego
- Outra.

14. **Quantas vezes recusou proposta(s) de trabalho *** *Marcar apenas uma oval.*

- Uma vez
- Duas vezes
- Três vezes ou mais
- Nenhuma

15. **Razões da recusa de trabalho ***

Atenção! Se na questão anterior marcou "Nenhuma", favor responder APENAS a opção "Nenhuma". *Marcar apenas uma oval.*

- Baixa remuneração
- Horário conflitante com os estudos
- Função incompatível com a área
- Inviabilidade Logística (muito distante)
- Condições de trabalho
- Insegurança na proposta
- Outro.
- Nenhuma

Ir para a pergunta 25.

16. **3.2. Natureza do Vínculo Laboral *** *Marcar apenas uma oval.*

- Empregado regime CLT
- Estágio profissional
- Contrato por tempo indeterminado
- Contrato por tempo determinado
- Servidor público
- Criei minha própria empresa.

17. **Horário de Trabalho** * *Marcar apenas uma oval.*

- Tempo integral
- Tempo parcial
- Horário flexível

18. **Remuneração bruta mensal** * *Marcar apenas uma oval.*

- Até 1.000 reais
- De 1.000 a 2.000 reais
- De 2.000 a 3.000 reais
- De 3.000 a 4.000 reais
- Acima de 4.000 reais
- Sem remuneração.

19. **Grau de satisfação com o trabalho atual** * *Marcar apenas uma oval.*

- Totalmente satisfeito
- Muito satisfeito
- Mediamente satisfeito
- Pouco satisfeito
- Nada satisfeito.

20. **3.3. Período que obteve trabalho remunerado** * *Marcar apenas uma oval.*

- Antes do percurso acadêmico
- Durante o percurso acadêmico
- Até 1 ano após conclusão do curso
- Mais de 1 ano após a conclusão do curso
- Nunca

4. Relação do trabalho atual com o curso

21. **Relação do trabalho/estágio atual com o curso** * *Marcar apenas uma oval.*

- Muito forte
- Forte
- Moderado
- Fraco
- Nenhum.

22. **Meio de obtenção do trabalho/estágio atual** * *Marcar apenas uma oval.*

- Envio de candidaturas espontâneas
- Respostas a anúncios de empregos na internet ou jornais
- Através de amigos e familiares
- Continuidade do estágio
- Recomendação de um(a) professor(a)
- Inscrição em concurso público
- LinkedIn
- Empresa de recrutamento e centro de emprego
- Inscrição no Gabinete de encaminhamentos profissionais da Instituição
- de Ensino Diligências para a criação do próprio emprego
- Outro.

23. **Em que medida recebeu apoio da Instituição de Ensino Superior na obtenção do emprego/estágio atual** * Marcar apenas uma oval.

- Totalmente
- Muito
- Mediamente
- Pouco
- Nada.

5.

Atenção, responda com sinceridade! Arraste a tabela para o lado pois há respostas de 1-Muito baixo até 5-Muito Elevado (escala de 1 à 5).

24. **5.1. Grau de utilização de cada competência no exercício profissional**

* Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito baixo	Baixo	Médio	Elevado	Muito elevado
1. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (Identificar as várias faces de um problema e contribuir com soluções, ponderando as ideias próprias e alheias).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ADAPTAÇÃO E FLEXIBILIDADE (Lidar bem com imprevistos, situações de stress e críticas construtivas; adaptar-se a situações de mudança).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. TRABALHO EM EQUIPE (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).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. NEGOCIAÇÃO (Procura obter acordos mutuamente satisfatórios; capaz de conseguir bons acordos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. INTELIGENCIA EMOCIONAL (Conhecer a si próprio para se tornar capaz de lidar com frustrações, controlar impulsos e manter a motivação independente das adversidades).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO (Construir novas ideias para apresentar algo "novo"; Sugerir propostas inovadoras no trabalho; Descobrir maneiras diferentes de fazer a mesma coisa; Inventar um novo uso para algo já existente).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. PENSAMENTO CRÍTICO (Consiste em analisar e avaliar a consistência dos raciocínios, é concretizado através da observação, da experiência, do raciocínio ou do método científico, visando evitar impressões particulares).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. LIDERANÇA (Capacidade de compreender e lidar com pessoas; Conduzir uma equipe, motivando e desenvolvendo suas habilidades).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. ESCUTA ATIVA (Ouvir atentamente os outros; responder de forma adequada aos outros durante conversas/reuniões; Certificar-se de que está a entender de forma correta).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. TOMADA DE DECISÃO (Decidir no tempo certo com base na avaliação das respetivas consequências; Assumir responsabilidade pelas decisões tomadas).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. COMUNICAÇÃO ESCRITA (Redigir de forma correta documentos formais ou informais).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. RELACIONAMENTO INTERPESSOAL (Relacionar-se positivamente com os outros potenciando o alcance de objetivos laborais e um ambiente amistoso; Identificar fontes de conflito e atuar no sentido da sua resolução).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. ATITUDE POSITIVA (Otimista; entusiasta; animado; auto motivado; feliz e confiante).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. 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).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. GESTÃO DO TEMPO (Ser pontual; ser capaz de estabelecer prioridades e de alocar tempo de forma eficiente no sentido de cumprir prazos; Gerir várias tarefas de uma vez).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL (Demonstrar integridade, comportamento ético e lealdade; agir de forma responsável face aos interesses da comunidade).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. **5.2. Grau de contribuição do percurso académico na preparação de cada competência profissional** * Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito baixo	Baixo	Médio	Elevado	Muito elevado
1. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (Identificar as várias faces de um problema e contribuir com soluções, ponderando as ideias próprias e alheias).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ADAPTAÇÃO E FLEXIBILIDADE (Lidar bem com imprevistos, situações de stress e críticas construtivas; adaptar-se a situações de mudança).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. TRABALHO EM EQUIPE (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).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. NEGOCIAÇÃO (Procura obter acordos mutuamente satisfatórios; capaz de conseguir bons acordos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. INTELIGENCIA EMOCIONAL (Conhecer a si próprio para se tornar capaz de lidar com frustrações, controlar impulsos e manter a motivação independente das adversidades).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO (Construir novas ideias para apresentar algo "novo"; Sugerir propostas inovadoras no trabalho; Descobrir maneiras diferentes de fazer a mesma coisa; Inventar um novo uso para algo já existente).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. PENSAMENTO CRÍTICO (Consiste em analisar e avaliar a consistência dos raciocínios, é concretizado através da observação, da experiência, do raciocínio ou do método científico, visando evitar impressões particulares).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. LIDERANÇA (Capacidade de compreender e lidar com pessoas; Conduzir uma equipe, motivando e desenvolvendo suas habilidades).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. ESCUTA ATIVA (Ouvir atentamente os outros; responder de forma adequada aos outros durante conversas/reuniões; Certificar-se de que está a entender).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. TOMADA DE DECISÃO (Decidir no tempo certo com base na avaliação das respetivas consequências; Assumir responsabilidade pelas decisões tomadas).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. COMUNICAÇÃO ESCRITA (Redigir de forma correta documentos formais ou informais).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. RELACIONAMENTO INTERPESSOAL (Relacionar-se positivamente com os outros potenciando o alcance de objetivos laborais e um ambiente amistoso; Identificar fontes de conflito e atuar no sentido da sua resolução).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. ATITUDE POSITIVA (Otimista; entusiasta; animado; auto motivado; feliz e confiante).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. 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).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. GESTÃO DO TEMPO (Ser pontual; ser capaz de estabelecer prioridades e de alocar tempo de forma eficiente no sentido de cumprir prazos; Gerir várias tarefas de uma vez).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL (Demonstrar integridade, comportamento ético e lealdade; agir de forma responsável face aos interesses da comunidade).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. 5.3. Opinião sobre o grau de importância atribuída as Soft Skills:

* Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei / não respondo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considera muito importante o papel das <i>soft skills</i> no mundo laboral atual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As <i>soft skills</i> dos estudantes são devidamente desenvolvidas durante a sua formação académica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As instituições de ensino superior deveriam ter um papel mais ativo no desenvolvimento das <i>soft skills</i> dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. 6. Escolher apenas 5 (cinco) soft skills que considera mais importantes e valorizadas no mercado de trabalho para os próximos 5 (cinco) anos * Marque todas que se aplicam.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Resolução de problemas complexos | <input type="checkbox"/> Escuta ativa |
| <input type="checkbox"/> Adaptação e flexibilidade | <input type="checkbox"/> Tomada de decisão |
| <input type="checkbox"/> Trabalho em equipa | <input type="checkbox"/> Comunicação escrita |
| <input type="checkbox"/> Negociação | <input type="checkbox"/> Relacionamento interpessoal |
| <input type="checkbox"/> Inteligência emocional | <input type="checkbox"/> Atitude positiva |
| <input type="checkbox"/> Criatividade e inovação | <input type="checkbox"/> Expressão oral |
| <input type="checkbox"/> Pensamento crítico | <input type="checkbox"/> Gestão do tempo |
| <input type="checkbox"/> Liderança | <input type="checkbox"/> Ética e responsabilidade social |