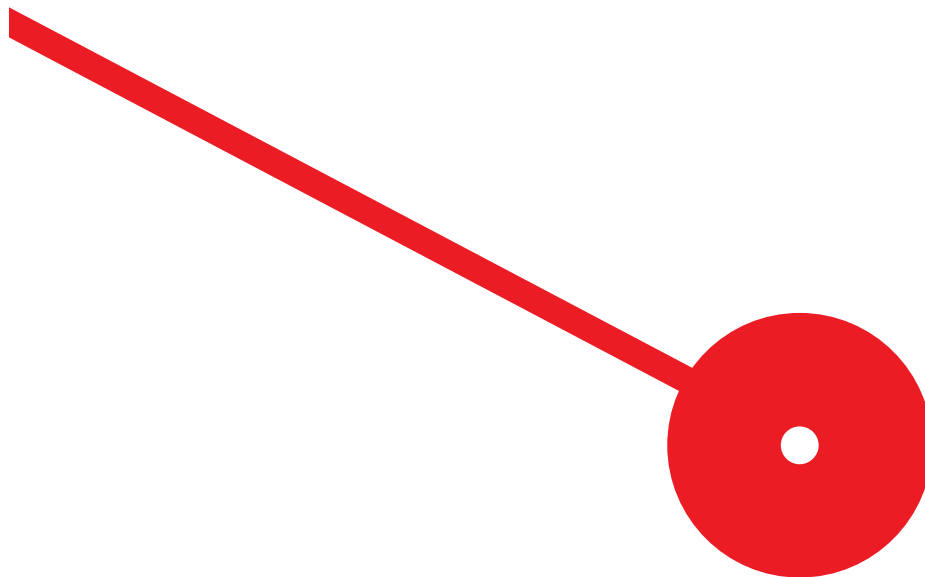




Competências Transversais: um estudo com os estagiários do PEJENE nos anos 2015 e 2016

Ana Sofia Rua Cardoso

10/2021



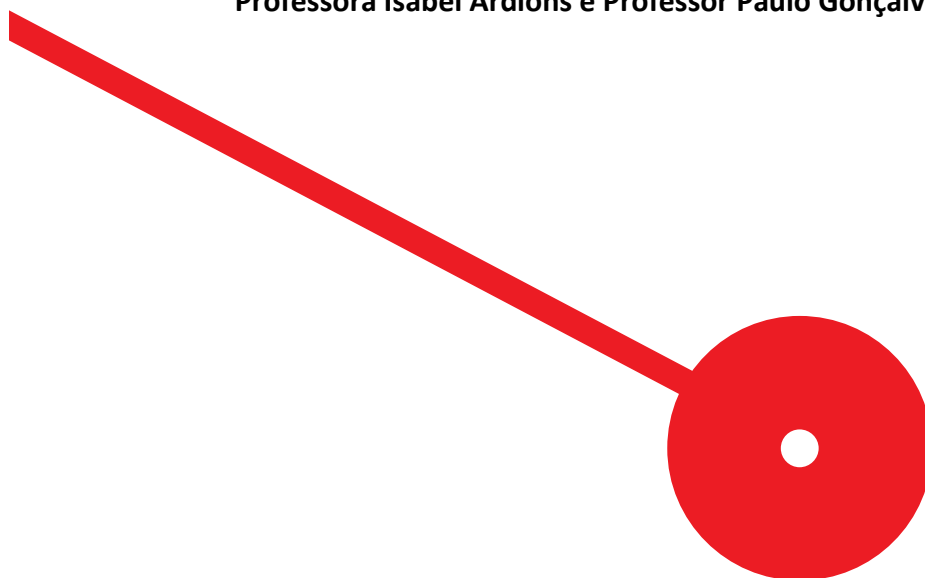


Competências Transversais: um estudo com os estagiários do PEJENE nos anos 2015 e 2016

Ana Sofia Rua Cardoso

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto para a obtenção do grau de Mestre em Assessoria de Administração, sob orientação da Professora Isabel Ardions e Professor Paulo Gonçalves.

Ana Sofia Rua Cardoso. Competências Transversais: um estudo com estagiários do PEJENE nos anos 2015 e 2016
10/2021



Agradecimentos

Chegar ao fim de uma etapa, é um sinal de superação e de vitória. Mas nunca ninguém conseguirá chegar sozinho até ao êxito. Assim sendo, só tenho a agradecer a todos aqueles que me acompanharam neste percurso.

Em primeiro lugar, começo por agradecer aos meus pais e irmão. Pessoas que serão sempre parte de mim e que estarão perpetuamente dispostos para me levantarem o ânimo, nos momentos mais difíceis.

O meu segundo agradecimento vai para a Professora Isabel Ardions, o Professor Paulo Gonçalves e a Professora Zita Romero pela paciência e papéis fulcrais no desempenho deste estudo. Foram, realmente, a luz que guia na escuridão.

Gostava também de agradecer à Fundação da Juventude, não só por promover projetos tão importantes no caminho dos jovens, mas também por me deixarem fazer parte desta investigação.

E como neste projeto não ultrapassei os obstáculos sempre sozinha, deixo aqui o meu agradecimento e palavra de força para a Catarina e Daniela.

Por último, mas não menos importante deixo uma palavra muito pesada à Cátia, ao Márcio, ao Gonçalo e à Joana, porque começamos juntos e acabaremos juntos!

Resumo:

O estágio apresenta-se como uma das fases mais importantes na aquisição de conhecimentos práticos na vida de um estudante. Perceber se esta experiência decorre exatamente da mesma forma que é idealizada, contribui para a melhoria do estágio enquanto pré-bagagem do mercado de trabalho. Nesse sentido, surge este estudo aliado à Fundação da Juventude, mais concretamente ao programa PEJENE. Neste programa, vários estudantes, de várias áreas e várias faculdades, têm a oportunidade de estagiar e viver o conhecimento que aprenderam durante anos. O objetivo central desta dissertação, pretende-se em perceber se as competências transversais obtidas diferem das competências expectáveis pelos estagiários do PEJENE, no período entre 2015 e 2016. O estudo empírico alicerçou-se numa triangulação de dados, em concreto, numa metodologia quantitativa (através da aplicação de um questionário online) e qualitativa (com base numa análise documental). Os resultados sugerem que, apesar da existência de alguns aspetos e obtenção de competências que podem ser melhoradas, os estágios acabam por corresponder às expectativas da maioria dos estudantes. Os resultados deste estudo sugerem diferentes percepções dos estagiários sobre (o modo de) aquisição de competências transversais, esperadas e adquiridas, no âmbito do PEJENE.

Palavras chave: Estágio PEJENE, Competências Transversais, Mercado de Trabalho.

Abstract:

The internship presents itself as one of the most important phases in the acquisition of practical knowledge in a student's life. Realizing if this experience takes place in exactly the same way as it is idealized, contributes to the improvement of the internship as a pre-baggage in the labor market. In this sense, this study comes together with the Youth Foundation, more specifically with the PEJENE programme. In this program, several students, from various fields and various faculties, have the opportunity to intern and live the knowledge they have learned over the years. The main objective of this dissertation is to perceive whether the transversal skills obtained differ from the skills expected by PEJENE trainees, in the period between 2015 and 2016. The empirical study was based on data triangulation, specifically, on a quantitative methodology (through the application of an online questionnaire) and qualitative (based on document analysis). The results suggest that, despite the existence of some aspects and the achievement of skills that can be improved, the internships end up meeting the expectations of most students. The results of this study suggest different perceptions of trainees about (the way of) acquisition of transversal skills, expected and acquired, within the scope of PEJENE.

Key words: PEJENE Internship, Soft Skills, Labor Market.

Índice geral

Capítulo - Introdução.....	1
Capítulo I – Revisão Literária.....	5
1.1 O trabalho no século XXI.....	6
1.2 Competências profissionais no século XXI	15
1.3 Competências transversais e competências técnicas.....	24
1.4 Transição dos jovens para o mercado de trabalho.....	28
1.5 A (primeira) experiência profissional- Estágio	34
1.6 Expectativas dos jovens versus expectativas das entidades de acolhimento	36
1.7 Estágios-Portugal	38
1.8 PEJENE.....	40
Capítulo II – Metodologia.....	42
2.1 O Estudo.....	43
2.2 Participantes	45
2.3 Instrumento.....	45
2.4 Procedimento.....	48
Capítulo III – Resultados.....	50
3.1 Análise dos resultados	51
3.1.1 Análise do instrumento quantitativo	51
3.1.2 Análise do instrumento qualitativo	81
Capítulo IV – Discussão dos resultados.....	86
Capítulo V- Conclusões.....	100
5.1 Conclusões e implicações gerais teóricas.....	101
5.2 Conclusões e implicações gerais práticas.....	102
5.3 Limitações e sugestões de investigação futura.....	104
Referências bibliográficas.....	106
Apêndices.....	118

Apêndice I – Exemplo do mail enviado para os estagiários do PEJENE	119
Apêndice II- Questionário	120
Apêndice III- Testemunhos citados em Relatório de Estágio.....	128
Anexos.....	129
Anexo I – Listagem de competências transversais e respectivas definições.....	130
Anexo II- Modelo de Relatório de Estágio PEJENE.....	133

Índice de Figuras

Figura 1- Adequação entre expectativas e oportunidades: pirâmides invertidas.....	37
Figura 2-Frequência de casos por sexo (2015 e 2016)	51
Figura 3-Frequência de casos por faixa etária (2015 e 2016).....	52
Figura 4-Frequência de casos por ano de estudos (2015 e 2016)	53
Figura 5-Frequência de casos por área de estudo (2015 e 2016).....	54
Figura 6-Frequência de casos por ramo de atividade da entidade de estágio.....	55
Figura 7-Frequência de casos empregados e desempregados (2015 e 2016).....	56
Figura 8-Frequência de casos por tempo de obtenção de emprego após realização de estágio.....	57
Figura 9-Gap das diferenças de médias entre competências expectadas e competências obtidas.....	63
Figura 10-Gap em % de variância entre as competências expectadas e as competências obtidas.....	64
Figura 11-Competências expectadas antes do estágio vs Competências efetivamente adquiridas	65
Figura 12- Grau de concordância sobre o estágio realizado pelo PEJENE facilitar a aquisição de competências transversais.....	77
Figura 13- Grau de concordância sobre se a forma como decorreu o estágio no PEJENE efetivamente ajudou a desenvolver e adquirir o que era pretendido	78
Figura 14-Cruzamento das duas fontes relativamente às competências expectadas e adquiridas	95
Figura 15-Comparação entre competências expectáveis e que superaram (significativamente) as expectativas	99

Índice de Tabelas

Tabela 1-Conceitos das dimensões de competência profissional.....	18
Tabela 2-Lista de Competências Transversais	26
Tabela 3-Exemplos de Competências Técnicas	27
Tabela 4- Estrutura do questionário e interligação com os objetivos.....	47
Tabela 5- Resultados relativos às competências transversais esperadas antes do estágio	58
Tabela 6-Resultados relativos percepção de competências transversais adquiridas com o estágio.....	59
Tabela 7-Diferenças entre expectativas antes do estágio e percepções de competências transversais efetivamente adquiridas com o estágio.....	62
Tabela 8-Resultados relativos às expectativas existentes antes do estágio de obtenção de competências transversais por ano (2015-2016)	66
Tabela 9-Resultados relativos às percepções de obtenção de competências transversais por ano (2015-2016)	67
Tabela 10-Competências Transversais (Expectativas antes do estágio) por sexo.....	68
Tabela 11-Competências Transversais (efetivamente adquiridas após o estágio) por sexo	68
Tabela 12-Competências Transversais (Expectativas antes do estágio) por faixa etária .	69
Tabela 13-Competências Transversais (efetivamente adquiridas) por faixa etária.....	70
Tabela 14-Competências Transversais (Expectativas antes do estágio) por ano de estudo	71
Tabela 15-Competências Transversais (efetivamente adquiridas) por ano de estudo....	72
Tabela 16-Competências Transversais (expectativas antes do estágio) por tipo de ensino	72
Tabela 17-Competências Transversais (efetivamente adquiridas) por tipo de ensino ...	73
Tabela 18-Competências Transversais (expectativas antes do estágio) por área de formação	74
Tabela 19-Competências Transversais (efetivamente adquiridas) por área de formação	75
Tabela 20-Competências Transversais (expectativas antes do estágio) por situação perante o trabalho	76

Tabela 21-Competências Transversais (efetivamente adquiridas) por situação perante o trabalho	76
---	----

Lista de abreviaturas

PEJENE- Programa de Estágios de Jovens Estudantes do Ensino Superior nas Empresas

O papel de continuidade na espécie humana que os jovens representam é fulcral para a espécie humana, no que toca ao desenvolvimento económico. A educação é a premência fundamental que os encarrega na sua preparação e transição para a vida adulta (Gracioli, 2009). Esta ideia dá-nos o mote para o cerne desta dissertação – o estágio. O estágio leva a cabo a educação que forma e prepara futuros adultos para o mercado de trabalho. Este surge com o desenvolvimento das formas de prestação de serviços na sociedade capitalista contemporânea, sendo uma forma de união, entre a parte escolar e a profissional. Constitui, portanto, uma forma de inclusão do estudante no âmbito profissional, viabilizando o seu desenvolvimento e ajudando também na formação e crescimento pessoal (Polzin, 2019).

Assim, salta à vista o estágio como experiência, como primeiro contacto com o mundo laboral, onde para muitos representa uma esperança, onde expectativas são criadas, mas, nem sempre concretizadas. Deste modo, o tema desta dissertação foca-se na correspondência, ou não, das expectativas dos jovens relativamente à realidade vivida, nos estágios feitos através do Programa de Estágios de Jovens Estudantes do Ensino Superior das Empresas (PEJENE), nos anos de 2015 e 2016.

São vários os estudos que têm abordado a importância dos estágios e como eles, de certa forma, influenciam a vida de quem por eles passa. Teixeira et al (2011) abordam o estágio como um campo de treinamento, onde inevitavelmente existirá espaço para aprendizagem e experiências que produzirão em cada estagiário o espírito e senso crítico, que serão de extrema relevância ao longo da vida. E, nesse sentido, é reiterado por Coelho (2012) a capacidade de resolução de problemas que o estágio consegue instigar, obtendo ao mesmo tempo a aplicação de métodos de trabalho. Ainda para Bolhão (2013), o estágio pode ser uma solução para aqueles que estão prestes a terminar o seu ciclo de estudos e, conseqüentemente, ainda não possuem qualquer experiência. Nesta linha de pensamento, vendo o estágio, muitas vezes, como uma forma de contratação, inserção profissional e o primeiro contacto com o conhecimento prático, e tudo aquilo que foi ensinado teoricamente, que se elegeu este tema. Assim, torna-se fulcral perceber de que forma esta experiência pode ou não corresponder às expectativas de quem o vivencia.

Como expectativa, pensa-se na ilusão do futuro e dos avanços que este possa trazer. Assim, a ilusão materializa-se a cada momento em ações que passam ao longo de horas, dias, meses. E só, assim, se vai construindo o futuro idealizado por cada um (Gracioli, 2009). Para os jovens, um estágio

pode representar uma alavanca para a inserção profissional, uma ajuda ao combate do desemprego jovem, ou até um complemento prático à formação teórica obtida anteriormente (Coelho, 2012).

Nesse sentido, o programa de estágios PEJENE (promovido pela Fundação da Juventude) abarca um conjunto de oportunidades para a melhoria do desempenho de atividades profissionais e aumento dos conhecimentos numa conjuntura real de trabalho. Torna-se, assim, importante perceber, de que forma estes estágios poderão influenciar a prestação dos estudantes, enquanto futuros trabalhadores, no mercado laboral. Ou seja, perceber o possível impacto que estes estágios tiveram e, sobretudo, se as expectativas criadas e sonhadas foram concretizadas. Nesse sentido, a questão de partida para este estudo é a seguinte: será que as competências transversais esperadas são significativamente diferentes das percebidas, pelos estagiários do PEJENE, no período de 2015 e 2016? Para além de analisar e medir (em parte as) competências transversais dos estagiários do PEJENE, no período entre 2015 e 2016, foram delineados outros objetivos específicos, não menos relevantes, como: analisar a teoria associada às competências transversais, de acordo com a revisão de literatura; compreender as(os) condições/momentos do período de estágio e a formação das competências transversais; analisar as informações recolhidas documentalmente sobre os estágios; que competências transversais apresentam, eventualmente, maior diferença entre as competências percebidas, face às adquiridas; analisar se os elementos sócios demográficos (idade, habilitações, sexo) são estatisticamente significativos entre as competências transversais esperadas e obtidas.

Para dar resposta aos objetivos propostos, recorreu-se a instrumentos de medida e análise, seja através de questionário divulgado aos inquiridos/alunos que, nos anos de 2015 e 2016, vivenciaram um estágio pelo PEJENE, seja pela análise documental dos relatórios entregues pelos estagiários no fim do seu estágio. Este cruzamento de dados permitiu uma leitura mais consistente sobre o possível impacto dos estágios promovidos pela Fundação da Juventude.

A dissertação para além da introdução, está dividida em quatro capítulos, sendo que no primeiro foi abordado a revisão literária, delimitando assuntos que complementam a temática principal, analisando ainda a teoria em torno das competências transversais. No segundo capítulo, está contemplada a metodologia abordada, com a descrição das opções metodológicas, nomeadamente, a amostra, o procedimento e métodos utilizados, para a posterior análise de dados. No terceiro capítulo são apresentados os resultados e uma análise empírica realizada a partir dos dados

recolhidos no questionário. No capítulo 4 apresenta-se uma discussão de resultados. Por fim, segue-se a conclusão, onde se expõem as conclusões e análise final do estudo, as limitações, sugestões de melhoria para pesquisas futuras.

CAPÍTULO I – REVISÃO LITERÁRIA

1.1 O trabalho no século XXI

“Ao longo da história e das culturas, o trabalho aparece como uma referência fundamental na vida das pessoas e dos povos” (Blanch & Codi, 2003, p. 6).¹

Através desta contextualização teórica sobre o trabalho no século atual, pretende-se, não só perceber como o mesmo evoluiu (face às suas problemáticas passadas, presentes e futuras), como também, saber como se enquadra a sua evolução/transformação no tema central desta dissertação.

O ponto de partida para esta reflexão é a visão enunciada por Blanch e Codi (2003), em que, inicialmente, o trabalho era visto como algo negativo, destinado apenas aos escravos, tendo evoluído ao longo dos tempos e, nos dias de hoje, sendo percebido como extremamente importante no que toca às relações políticas, económicas e sociais.

Representando um dos papéis mais importantes da vida pessoal, organizacional e social, o trabalho é uma das principais atividades das sociedades industrializadas, ocupando cerca de um terço da atividade humana e, sendo um pilar básico da sociedade, permite compreender um conjunto de acontecimentos fundamentais, tais como a inclusão social e o consumo de bens e serviços (Salanova et al., 1996).

Falar sobre o labor implica falar sobre a sua complexidade enquanto atividade que foi, atravessando variadas condições no tempo e no espaço, com os variados sujeitos que se envolveram nestas condições (Sánchez, 2017).

Para Frassa (2007) o trabalho é uma relação social, pilar dos papéis sociais e da vida social que afeta alguns aspetos como a formação de identidades, preparação do dia a dia e ainda a construção das relações sociais.

De modo mais completo, Roque (2010) afirma que o trabalho é visto como um conjunto de atividades materiais e intelectuais exercidas pelo Homem, contribuindo para a evolução da realidade social. Após a passagem por variadas fases, como o Taylorismo e o Fordismo, e até 1970, o significado do trabalho era confundido com a denominação de emprego e ainda como fonte de rendimento, realização pessoal, poder e estatuto.

¹ Tradução livre da autora. No original “A lo largo de la historia y a lo ancho de las culturas, el trabajo figura como un referente clave en la vida de las personas y de los pueblos” (Blanch & Codi, 2003, p. 6).

Inegavelmente, o trabalho ou ofício esteve sempre presente na história da humanidade. E, o seu significado na sociedade atual, está vivamente marcado pelas diferentes fases pelas quais passou ao longo da história, sendo que compreendendo o seu passado será mais fácil entender o seu presente (Salanova et al., 1996). O que nos conduz aos primórdios da Revolução Industrial, em que se verifica a divergência sobre a influência da evolução da tecnologia no trabalho, no emprego e nos salários. A diferenciação de concordâncias variava sobre se, a mecanização iria destruir o emprego, ou seja, as máquinas iriam conduzir à diminuição dos salários; e, ainda a visão das máquinas, como a salvação, em que elevariam a produtividade e, portanto, os salários não seriam exceção (Teles & Caldas, 2019).

Durante o processo de desenvolvimento da Revolução Industrial, para além das inovações tecnológicas, as mudanças na forma do trabalho e na política administrativa também sofreram evoluções consideráveis. O modelo taylorista-fordista surgiu pela necessidade de aumentar a produtividade, por sua vez provocada pelo aumento populacional e o crescimento dos mercados mundiais. E, este panorama despoletou a necessidade de um aumento de produtividade para que os lucros aumentassem e correspondessem às expectativas da época. Assim, Henry Ford utilizando os princípios (que aperfeiçoou) de Taylor criou a linha de montagem. Em 1914, para além de duplicar o salário dos seus operários, Henry Ford também adotou o horário de trabalho de 8 horas diárias. Este novo modelo possibilitou o crescimento da produção que para além de usar o sistema de recompensas, como incentivo, baseava-se essencialmente nas repetições e simplificação de operações. Consequentemente, as empresas necessitavam de agilidade na hora de contratar e um grande foco na destreza dos trabalhadores para a repetição constante de tarefas descomplicadas numa linha de produção especializada (Moraes, 2008).

Segundo ainda Fleury (2004, como citado em Moraes, 2008), para além do modelo mencionado anteriormente, outros, como o sociotécnico, o japonês e a gestão estratégica de Recursos Humanos marcaram de forma significativa a organização do trabalho. No que toca ao modelo sociotécnico, este acabou por criticar o método mecanista utilizado pelas empresas aquando do modelo taylorista-fordista. A constante repetição, aos olhos do modelo sociotécnico, provocava a redução da produtividade, doenças, conflitos, ausências e rotatividade elevada. Assim sendo, o que se defendia com este novo modelo era a criação de grupos de trabalho com alguma autonomia no processo de tomada de decisões, promovendo uma maior aprendizagem, combinação de

conhecimentos e habilidades técnicas das empresas. Já o modelo japonês, nascido nos anos de 1950, tem como fundamentos principais o desperdício e a fabricação com qualidade. Para que estes fundamentos ocorram é necessário o comprometimento dos trabalhadores, pois um alto grau de envolvimento e valorização do seu conhecimento constrói uma maior vontade de participar na inovação e desenvolvimento da envolvente empresarial em que se encontram inseridos. A gestão estratégica dos recursos humanos também procurou incluir os alicerces do modelo japonês, privilegiando o desenvolvimento do empregado. Assim as empresas começam a importar-se cada vez mais com as *soft skills* como é o caso da comunicação corporativa. Para além disto, o encorajamento à diversidade na criação de um ambiente organizacional através da inclusão de diferentes raças foi uma mais-valia por parte da gestão estratégica dos recursos humanos. A controvérsia acerca dos efeitos da evolução tecnológica no emprego, nos salários e no trabalho tem origens remotas nos primórdios da Revolução Industrial. O trabalho de Teles e Caldas (2019) questiona os fundamentos das narrativas mais correntes acerca do ‘futuro do trabalho’. Mostra, na primeira secção, que o debate académico sobre os ritmos, a direcção e os impactos da inovação tecnológica sobre o emprego e o trabalho está longe de ser conclusivo. Rejeitando exercícios especulativos, procura distinguir profecias de automação total, de transformações tecnológicas que já reorganizam a forma como o trabalho é prestado. A segunda secção, depois de passar em revista abordagens convencionais da inovação e da tecnologia na teoria económica, convoca contributos da economia política marxista que enfatizam o papel instrumental da tecnologia para o controlo do trabalho e sua desqualificação. Argumenta-se na terceira secção que, em mercados capturados por um punhado de empresas tecnológicas financeirizadas, o incentivo à inovação radical, promotora de ganhos significativos de produtividade, é diminuto, tendendo a ser substituído por inovações de produto incrementais e pela reestruturação do trabalho. Este processo torna-se particularmente visível na emergência das plataformas digitais monopolistas, ditas colaborativas, cuja principal inovação se encontra na promoção de novas formas de desqualificação e desvalorização do trabalho. Finalmente, a conclusão sintetiza os diferentes contributos apresentados, entendidos como condição analítica para uma abordagem dos impactos tecnológicos que não sendo centrada em antecipações acerca dos impactos incertos no emprego enfatize as consequências realmente experimentadas no processo de trabalho e no trabalhador, recuperando, ao mesmo tempo, a dimensão política para o centro de debate.

Com a evolução tecnológica, também provocada pela Revolução Industrial, surgem dois autores que apresentam a perspectiva da redução do trabalho com duas visões completamente opostas - Keynes e Marx. Para Keynes, a melhoria tecnológica iria reduzir o tempo de trabalho e, conseqüentemente, iria alargar o tempo do bem-estar e prazer (Neto & De, 2014). Já para Marx, a mecanização e evolução tecnológica despromovem o desenvolvimento de individualidades. Para este autor, o trabalho que não se encontra relacionado com reprodução material da sociedade é o que se considera como um trabalho mais emancipado e que satisfaz a autorrealização do indivíduo (Neto & De, 2014).

Os argumentos utilizados nos séculos XIX e XX, em que tudo apontava para uma compensação dos empregos destruídos pelos novos empregos, acabaram por cair em esquecimento. Assim, e com o avanço cada vez mais marcante da tecnologia, iniciou-se a previsão da numerosa destruição de emprego proclamada por instituições internacionais, como o Fórum Económico Mundial (2016), a Organização Internacional do Trabalho (2015) ou, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2017) (Teles & Caldas, 2019).

Segundo, ainda, Teles e Caldas (2019) devido à crise económica internacional que se fez sentir entre 2008 e 2012, primeiramente nos Estados Unidos e depois na União Europeia foi propagado o discurso do “fim do trabalho”. Este discurso fez com que as instituições anunciassem um futuro marcado pelo desemprego, não pelas medidas anteriormente tomadas (tanto a nível financeiro, como outras políticas) mas, por ser visto como algo inevitável, consequência do grande avanço tecnológico que não poderia ser impedido. No entanto e, contradizendo esta visão, no relatório *The Future of Jobs Report* (2018) algumas antevistas aliam as novas tecnologias à criação de emprego. Apesar destas antevistas sobre as consequências resultantes do avanço tecnológico, por parte das organizações internacionais, existem aspetos que se mantêm inalteráveis ao longo do tempo. É o caso da mistura entre as práticas de prestação do trabalho, com os efeitos da robotização no emprego. Ou seja, a regulação do trabalho nos seus tempos, na remuneração e na sua prestação parecem estar destinadas a desaparecer entre a ameaça do desemprego de massas e as modalidades precárias da sua prestação (Teles & Caldas, 2019).

Nesta sequência e, também, de acordo com o relatório *The Future of Jobs Report* (2018) a abordagem tecnológica é vista como uma revolução em que há “ganhadores” e “perdedores”. Sendo que, entre os “perdedores”, se encontram aqueles com tarefas mais rotineiras e associadas

à simplicidade do dia a dia; já os “ganhadores” são os que marcam pelas competências associadas à originalidade, pensamento crítico, persuasão e negociação.

Acrescentando a tudo o que foi referido, anteriormente, poder-se-á também aludir à noção (que o objetivo) do pleno emprego não se compatibiliza com as imposições do mundo digital, mesmo, tendo presente o exemplo do apoio às situações de substituição de competências ultrapassadas por outras, adequadas aos requisitos das tecnologias e, ainda, a compensação dos “perdedores” da transição tecnológica e do emprego através de apoios sociais, como é o caso do Rendimento Básico Incondicional (Teles & Caldas, 2019). Este rendimento tem como foco a correção das desigualdades sociais provocadas por uma má redistribuição da riqueza. Outro motivo da sua existência, foi também a tentativa de melhoria dos desequilíbrios criados pelo mercado em fases de transição económica e revolução industrial. O Rendimento Básico Incondicional é distribuído aos que não têm forma de sobreviver e tem como intuito procurar garantir um mínimo de dignidade, promovendo uma melhor qualidade de vida aos cidadãos (Sampaio, 2019). Este rendimento, em Portugal, pode ser equiparado ao Rendimento Social de Inserção. Segundo a Segurança Social (2019) este rendimento protege as pessoas que se encontrem em pobreza extrema e pode ser constituído por uma prestação em dinheiro ou um programa de inserção que integra um contrato.

Por último, a existência do determinismo tecnológico, onde a inovação é um processo exógeno e independente das circunstâncias sociais da produção, das instituições e valores sociais, seguindo um caminho marcado pela pesquisa e descoberta, em que, tanto os indivíduos, como as organizações se devem adaptar, sob a punição de sucumbir ou abdicar de qualquer processo que possa beneficiar as próximas gerações (Teles & Caldas, 2019).

Nos estudos de Frey e Osborne (2013), em que foram examinadas 701 profissões nos EUA, os autores concluíram que 45% destas atividades corriam o grande risco de serem substituídas por máquinas. Ainda nos mesmos estudos de Frey e Osborne (2013), mas na China, os números disparavam para 77%. Segundo estes autores, a capacidade de aprendizagem que se encontra automatizada nas máquinas é o fator diferenciador e que conduz à usurpação de mecanismos de compreensão que antigamente eram vigentes e que supunham a presença de capacidades humanas únicas, incapazes de serem automatizadas (Frey & Osborne, 2013).

Deste modo, todos os trabalhos considerados repetitivos e pouco qualificados são aqueles que serão mais suscetíveis de serem substituídos pelas máquinas - tarefas industriais, por exemplo (Teles & Caldas, 2019).

Para além dos exemplos anteriormente mencionados, a tecnologia acaba por influenciar inúmeras atividades, principalmente no que toca à informação e comunicação, trazendo consigo uma necessidade de aprendizagem e a atualização constantes. Por outro lado, estão longe de serem conclusivos os debates sobre os impactos do progresso tecnológico e como as relações presentes no trabalho são interferidas pela tecnologia não só no trabalho braçal, mas também em trabalhos de constante mudança, complexidade e exigência (Sánchez, 2017).

É, igualmente, importante considerar a perspetiva em que se vê o embate da tecnologia no mundo do trabalho e como esta pode modificar as suas consequências a longo prazo. Modelos como a “uberização da economia” e a “economia colaborativa” expõem como deve haver uma separação entre a capacidade da tecnologia, enquanto substituição de alguém, e como esta afeta as relações laborais e o processo de trabalho sem que, com isso, haja alterações significativas na produtividade ou na quantidade de postos de trabalho. A evolução tecnológica acaba por deixar de ser uma ameaça quando o foco se torna a evolução recente do trabalho e a introdução de novas tecnologias em alguns setores de atividade (Teles & Caldas, 2019).

Além das mudanças referidas anteriormente, é importante sublinhar que a reinstitucionalização do trabalho traz consigo mudanças na sociedade e na forma como as pessoas se relacionam neste meio, tendo como exemplos o teletrabalho, a terceirização e o trabalho por projetos (Sánchez, 2017).

No entanto, pensar no futuro do trabalho implica, não apenas pensar na evolução da tecnologia, mas, refletir no futuro das classes e das desigualdades (Estanque & Costa, 2018). Desigualdades essas provocadas pelo desemprego, pela precariedade e ainda pela pobreza aquando da adoção de políticas de austeridade (Almeida et al., 2017). Por consequência, os desafios das organizações passaram a ser o combate à individualização e ainda empreender formas de ação coletiva. No entanto, a precariedade foi o problema que mais se prolongou. Marcada pela descontinuidade ou falta de rendimentos, são várias as modalidades pelas quais a precarização é composta. É o caso da contratação a termo; dos recibos verdes; trabalho a tempo parcial involuntário; trabalho

temporário; precariedade aproveitada pelo Estado em estágios, bolsas e contratos de emprego e inserção (Estanque & Costa, 2018).

Estes factos, e especialmente o fator desemprego, podem ser corroborados pelas estatísticas do Instituto do Emprego e Formação Profissional, relativamente, ao mês de fevereiro de 2021. Nelas é possível observar que são 404 456 o número de pessoas desempregadas registadas. Deste número, 56% é representado por mulheres e o restante por homens, o que mostra ainda que as mulheres são aquelas que mais sofrem no mundo laboral. No que toca ao nível de instrução, os que têm o 3º ciclo e o ensino básico são os que mais contribuem para estas taxas de desemprego. Relativamente ao desemprego jovem, aqueles que têm até 25 anos representam 88,4%, dos quais 200 921 são mulheres e 156 784 são homens. Pode-se, assim, observar que a grande maioria dos desempregados são jovens, do sexo feminino, tendo como níveis de instrução o ensino secundário e básico (IEFP, 2021).

Todas estas desigualdades e problemáticas, tinham sido abordadas em 2017, numa simulação da Conferência Internacional do Trabalho na Organização Internacional do Trabalho, nomeadamente, assuntos relacionados com o futuro do trabalho e possíveis cenários: macro regulação económica do emprego; novas tecnologias; fim do emprego ou fim do trabalho?; novas formas de desigualdade no trabalho; o futuro das relações de trabalho (Costa, 2017).

Nesta conferência, para cada um destes assuntos foram pensadas várias medidas que pudessem resolver as problemáticas em causa. Nos comités, foram reconhecidos os principais problemas e condicionantes no trabalho e como contornar estes obstáculos no futuro. Assim, no decorrer da discussão destas questões foram exploradas possíveis soluções (Costa, 2017):

- Relativamente à macro regulação económica do emprego foi recomendada a criação de um Fundo Social Europeu, com objetivos de criação de emprego, igualdade no acesso ao trabalho e promoção da coesão social. Conclui-se que só através de uma gestão mais eficiente dos recursos e das políticas orientadas para a valorização do trabalho existiria um futuro com emprego digno;
- Sobre as novas tecnologias foi sugerido um impulso ao desenvolvimento de um programa de cofinanciamento entre os Governos e as Empresas para a requalificação de trabalhadores. Assim, o principal objetivo passaria pela especialização dos trabalhadores, evitando os despedimentos. Outra das recomendações emanadas, refere-se à limitação do

tipo e número de máquinas que substituam diretamente postos de trabalho (protegendo-se os trabalhadores e evitando a redução do emprego nas mais diversas áreas);

- Sobre a preocupação crescente com as constantes desigualdades que se refletem nas assimetrias salariais, no aumento de número de trabalhadores em risco de pobreza, ou nas desigualdades existentes no acesso a emprego e progresso de carreira com base no género, foi considerado necessária a definição de renovadas formas jurídicas, cujo intuito seria garantir, não só, a conciliação de interesses e reclamações por parte das empresas, como também as inquietações e carências dos trabalhadores.

Para além destas medidas, foi salientado o reforço daquelas que contribuíssem para a promoção de uma maior igualdade entre géneros, tanto no âmbito empresarial, como também na sociedade. Assim, o principal objetivo passaria por estimular um equilíbrio entre duas vidas que se complementam: a vida profissional e a vida familiar, acabando com os impedimentos de acesso ao emprego e à progressão na carreira.

Por último, relativamente ao futuro das relações do trabalho foi dado destaque discussões, sobre a forma de manter ativas as estratégias de diálogo entre as várias posições no mercado de trabalho, envolvendo representantes de governos, empregadores e trabalhadores. Isto para que o trabalho seja um local de valorização, realização e um espaço de responsabilização e dever profissional. Nesse sentido, foi incentivada a defesa dos direitos laborais e da dignificação das condições de trabalho e combate à precariedade, pois, tal como referido em Costa (2017), só através de um trabalho digno se consegue chegar à valorização do trabalho enquanto fator humano, social, económico e político, imprescindível para o bom desenvolvimento da sociedade.

Independentemente de todas as previsões feitas ao longo dos tempos, e da prerrogativa de nenhuma, no momento em que é feita, provar a sua incontestabilidade ou inexatidão (Teles & Caldas, 2019), a inovação tecnológica aliada à economia digital culminam na emergência da Indústria 4.0 que, conseqüentemente, leva à reflexão profunda do trabalho, do seu futuro e ainda as suas possíveis implicações (Estanque & Costa, 2018). Assim, embora o trabalho seja para muitos uma forma ativa de participar em sociedade, a verdade é que, devido às circunstâncias pandémicas ocorridas no ano de 2020 e 2021, foram muitas e inesperadas as alterações que aquele sofreu no seu funcionamento. Deste modo, para evitar grandes aglomerados, foram tomadas medidas que culminaram numa alteração do paradigma de trabalho em muitos setores de atividade,

em especial, para o teletrabalho, conceito este, descrito no Código do Trabalho Português (2016) como uma prestação laboral concretizada com subordinação jurídica e com o recurso a tecnologias. Neste sentido, a tecnologia revelou-se fundamental para esta nova adaptação de tantos trabalhadores (Moreira, 2020).

É sabido que no passado, assim como no presente, a tecnologia não foi a maior aliada da empregabilidade em alguns setores, antes, contribuiu/contribui para a degradação salarial. Contudo, uma vez que as tecnologias modificam processos de trabalho e ainda contribuem a desqualificação, desvalorização e aumento do controlo sobre os trabalhadores, estas devem ser alvo de uma investigação minuciosa. Apesar da tecnologia mostrar inúmeras vantagens, como o aumento da eficiência no trabalho, a sua aplicação, simultaneamente, tem-se demonstrado relativamente lenta nalguns casos, devido aos custos que esta aporta (Teles & Caldas, 2019).

Da Indústria 4.0, marcada pelo uso de tecnologias avançadas, poderá emergir num equilíbrio mais acentuado entre empresas de diferentes dimensões, mas, também numa maior divisão da força de trabalho e ainda de funções produtivas. Tal como aconteceu no passado, o emprego do futuro irá diferir daquele que aconteceu no passado (Estanque & Costa, 2018). E, o momento atual, é disto exemplo.

Ainda de acordo com Teles e Caldas (2019), para além dos estudos e pesquisas feitas sobre o “fim do trabalho”, é importante apostar numa investigação que mostre como a tecnologia não é a determinante principal do futuro no mundo laboral e como depende de outros fatores, como a escolha de várias políticas ao nível da macroeconomia, do comércio, da política, da indústria e do ambiente. Apenas, através de pontos de vista e investimento apoiados em realidades históricas e territoriais específicas, poder-se-á propiciar o rumo para políticas que assegurem a dignidade do trabalho, onde as escolhas democráticas prevaleçam sobre as inevitabilidades tecnológicas

Apesar da inevitabilidade tecnológica e os perigos que esta assume para o emprego humano, é de considerar a importância, cada vez mais acrescida das competências profissionais e o que elas representam no mundo do trabalho. Por isso, o tópico que se segue vai de encontro a esta abordagem.

1.2 Competências profissionais no século XXI

As competências têm vindo a ser debatidas, enquanto grandes cúmplices do sucesso organizacional, uma vez que inevitavelmente envolvem a capacidade de realizar tarefas e, simultaneamente, o desempenho laboral (Montezano et al., 2015). A pressão mais significativa por parte das mudanças tecnológicas, políticas, sociais e culturais, leva(m) até, à imprescindibilidade da evolução das competências, permitindo o aumento da competitividade entre as organizações (Ceitil, 2016).

Competência, numa versão simplificada, pode ser definida como a capacidade humana de realizar algo (Moraes, 2008). Mas, a origem da sua palavra provém do latim *competentia*, que por sua vez deriva de *competere* e significa “chegar ao mesmo ponto”. Para além de se referir “o que convém”, no francês antigo também significa “apropriado” (Tomasi, 2004).

Em primeira instância, para que uma competência exista é necessário que haja um processo constante de aprendizagem por parte do Homem. Essa aprendizagem é um processo de educação, onde os conhecimentos, atitudes e habilidades são trabalhados para que o comportamento esperado pelas organizações seja demonstrado e confirmado (Moraes, 2008).

Apesar de atualmente existir um variado leque de definições para este termo, a verdade é que na Idade Média a palavra competência era proferida essencialmente na linguagem jurídica, sendo a explicação do indivíduo ou instituição, para serem responsáveis por algo. Na área da administração o conceito evoluiu, ao ponto de ser considerado como a capacidade de se pronunciar sobre algo, ou, ainda a qualificação de alguém em condições de realizar um determinado trabalho (Brandão, 2009).

Já na economia do século XIX, este termo tornou-se um conceito complexo, envolvendo várias dimensões do indivíduo, tais como o conhecimento, valores e comportamentos. Tornou-se algo completamente ligado às estratégias e caminhos que levavam ao sucesso das empresas. As mudanças no processo produtivo e na estrutura organizacional das empresas levaram, também, ao aparecimento do conceito de competência na Europa e nos Estados Unidos. Mais, concretamente, em França, este conceito tinha como intuito dar suporte à qualificação profissional das empresas (Moraes, 2008). A definição de competência é uma construção determinada por vários fatores, como a história, cultura e respetivo desenvolvimento da sociedade (Bomfim, 2012).

Pela visão de Fleury e Fleury (2004), a competência que cada indivíduo detém não é um estado ou um conhecimento específico. Esta pode ser situada como o resultado do cruzamento de três eixos: 1) a formação da pessoa (onde a sua biografia e socialização são pontos fulcrais); 2) a formação educacional e 3) a experiência profissional. A competência, por ser um saber agir responsável, é reconhecível pelos outros, implicando saber como mobilizar, incluir recursos e transferir os conhecimentos num determinado contexto profissional (Le Boterf, 1995 apud Fleury & Fleury, 2004).

Já no estudo desenvolvido por Neves et al. (2015), as competências são definidas 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, dentre as que definem o objecto global da competência (p. 19).

Ainda de acordo com estes autores, é mencionado a existência de algumas competências com tendência a destacar-se mais facilmente. É o caso das competências de cariz pessoal que permitem a definição de objetivos, o uso de informação, a resolução de problemas e a tomada de decisões. Outras encaminham para as relações interpessoais que abrangem a comunicação, o trabalho em equipa, a capacidade de negociar, gerir conflitos, o uso do poder e o comportamento político. Já as competências de índole instrumental, envolvem a execução de entrevistas, guiar reuniões ou procurar emprego (Neves et al., 2015).

Sob a perspetiva de Ceitil (2016), o conceito de competências pode ser dividido em quatro perspetivas: 1) competências como atribuições; 2) competências como qualificações; 3) competências como traços ou características pessoais e 4) competências como comportamento e ações. Relativamente às primeiras, estas encontram-se associadas à responsabilidade e conhecimentos intrínsecos à prática de certas funções. Já as segundas, são vistas como um conjunto de saberes, domínios e conhecimentos técnicos que poderão ser obtidos através de aprendizagens formativas, podendo assim ser associadas ao conceito de *hard skills*. Por outro lado, as competências transversais ou *soft skills* associadas aos traços ou características pessoais estão relacionadas com capacidades e características interpessoais. E, por fim, sob uma visão de comportamentos e ações, estas competências referem-se à forma como nos relacionamos com os outros; todavia, o fator essencial é se somos capazes de as demonstrar e aplicar.

Pensando ainda mais em concreto no termo competência profissional, a partir dos anos oitenta, o modelo destas competências começa a ser discutido no mundo empresarial, devido a vários fatores como: esgotamento do padrão taylorista/fordista, hipertrofia da esfera financeira na fase da internacionalização do capital, competência aguerrida intercapitalista (grande tendência para o crescimento de concentração de capitais, devido às junções entre empresas monopolistas e oligopolistas) e desregulamentação dos mercados e da força de trabalho (provocada pela crise da organização assalariada do trabalho e do contrato social) (Deluiz, 2001).

Deste modo, competência profissional pode ser referida quando uma pessoa qualificada é indicada para desempenhar determinada função (Bomfim, 2012). Assim, este termo está intrinsecamente associado à prática de uma ação fundamentada, juntamente com um conhecimento definido e um conjunto de particularidades moldáveis desenvolvidas ou não conforme a necessidade do profissional para o melhor desempenho dos seus encargos, tendo em conta o ambiente ou contexto onde está inserido (Saupe et al., 2006). Portanto, este conceito, segundo Bomfim (2012), é definido como a estruturação do conhecimento com a responsabilidade e reconhecimento de todos.

Sendo inevitável o vínculo entre o trabalho e a competência, o comportamento no labor impõe ao profissional, além do conhecimento, as suas habilidades e ainda as suas atitudes (Bomfim, 2012), pelo que aqui já se extravasa para a conceção de *soft skill*. Corroborando esta afirmação, Perrenoud (1999) afirma que competência é a capacidade de agir de forma eficaz numa determinada situação e apoiando-se em conhecimentos, não se limitando aos mesmos. E, para enfrentar uma situação da melhor forma possível, devem ser conjugados vários recursos cognitivos complementares, como é o caso dos conhecimentos.

Ainda nesta perspetiva, para Fleury e Fleury (2001), o conceito de competência pode ser interpretado como um conjunto de capacidades humanas (conhecimentos, habilidades e atitudes) que permitem um melhor desempenho, apoiado na inteligência e personalidade das pessoas. Assim, competência pode ser considerada como um armazenamento de recursos que o indivíduo tem. A noção deste conceito, pode ser vista como uma combinação de conhecimentos, saber fazer, experiências e comportamentos que devem ser praticados num contexto concreto (Zafarian, 2001 apud Bomfim, 2012).

Para melhor compreensão das dimensões que a competência profissional pode abranger, a tabela que se segue demonstra a definição dessas mesmas dimensões.

Tabela 1- Conceitos das dimensões de competência profissional

Conceito	Definição
Conhecimento	Conjunto de informações obtido por meio de leitura que possibilitam ao profissional o domínio do saber e a capacidade de tomar decisões e solucionar problemas.
Habilidades	Conjunto de experiências obtidas por repetições que fornecem ao profissional o domínio do saber fazer e a capacidade de tomar decisões e solucionar problemas.
Atitudes	Conjunto de comportamentos adquiridos pela observação que confere ao profissional o domínio ético e afetivo de um saber ser e saber conviver, além da capacidade de tomar decisões e solucionar problemas.

Fonte: Adaptado de Saupe (2006)

A avaliação das competências individuais acaba por ser feita tendo em conta o conjunto de tarefas ou cargo ocupado pela pessoa. Seguindo esta linha de pensamento, em que a competência é vista como a tarefa ou um conjunto das mesmas, a gestão da competência é uma etiqueta moderna para gerir uma realidade organizacional, fundada no taylorismo-fordismo (Fleury & Fleury, 2004). Com base nestes princípios do taylorismo-fordismo (abordados na alínea anterior), as empresas tinham como objetivo qualificar os seus trabalhadores no que toca às habilidades técnicas para a execução de atividades específicas. Silva (2009), afirma que existe uma abordagem racionalista que preserva a ideia da competência como um conjunto específico de atributos usados aquando da execução da função. Mas, com o decorrer das pressões sociais e o aumento das relações de trabalho, as organizações passaram a considerar no desenvolvimento profissional dos seus trabalhadores, não apenas as habilidades técnicas, mas, também, o comportamento social no trabalho (Bomfim, 2012).

Assim, a competência fica ligada ao conceito de qualificação, normalmente definida pelos requisitos associados ao cargo em que os saberes e conhecimentos do indivíduo podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional. Esta definição de competência pode não atender aos pedidos de uma organização exigente, complexa e inconstante num mundo em constante mudança. Ou seja, os recursos individuais imprescindíveis para o bom desempenho de

um cargo ou posição, não se revelam suficientes para corresponder à inovação e flexibilidade presentes nas organizações de um mundo globalizado (Fleury & Fleury, 2004).

Dentro daquilo em que se inserem as competências, não importam apenas os saberes disciplinares escolares ou técnico profissionais, mas, também, a capacidade de mobilizar esses saberes para a resolução de problemas e enfrentar os imprevistos que podem surgir (Deluiz, 2001). Desta maneira, o trabalho deixa de ser o conjunto de tarefas associadas descritivamente à função, mas, torna-se o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza face a uma situação profissional cada vez mais alterável e complicada (Fleury & Fleury, 2004).

Por isso, as noções estruturantes das competências profissionais passam pela flexibilidade, transferibilidade, polivalência e ainda a empregabilidade (Serón, 1998). A gestão de competências envolve a disposição de trabalhadores flexíveis capazes de encarar as mudanças, enfrentar imprevistos e, ainda, capazes de serem transferidos de uma função para outra, dentro da empresa. Desta maneira, é necessária a polivalência e a constante atualização de competências (Deluiz, 2001).

Neste contexto, evidencia-se cada vez mais a necessidade de munir os indivíduos de competências. Mas, estas não devem ser apenas de caráter técnico, mas, também, de carácter relacional e pessoal que possibilitem a adaptação a um mundo complexo e de constante mudança (Sá & Paixão, 2015). E, este conceito é designado como competências essenciais que, segundo o Jornal Oficial da União Europeia (2018), se destinam a lançar bases para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária, respondendo à indispensabilidade de um crescimento inclusivo, sustentável, com coesão social e ainda desenvolvimento da cultura democrática.

Ainda para Cachapuz et al (2002), entendem-se como saberes básicos todas as competências fundamentais que se espera que todos os cidadãos possuam ao nível da informação e do conhecimento de forma harmoniosa. Estas devem ser aprendidas ao longo da vida e sem elas, a realização pessoal, social e profissional de cada indivíduo tornar-se-á muito mais árdua e complexa. Durante muito tempo, os saberes básicos resumiam-se fundamentalmente em três componentes: ler, escrever e contar. Apesar destas competências ainda serem essenciais, não são mais suficientes para acompanhar a aceleração científica/tecnológica (Cachapuz et al., 2002).

Assim, as competências essenciais são estritamente necessárias para a realização pessoal e a concretização de uma cidadania ativa, uma vida saudável e bem-sucedida numa sociedade. Estas são desenvolvidas desde a infância, prolongando-se numa aprendizagem ao longo da vida, através da aprendizagem formal, não formal e informal e abrangendo todos os contextos como a família, o local de trabalho, a vizinhança e outras comunidades (Jornal Oficial da União Europeia, 2018).

Ou seja, este tipo de competências possibilita que os indivíduos participem de forma eficiente em vários contextos e domínios sociais que acabam por contribuir, não só, para o bom funcionamento da sociedade, assim como, o sucesso individual de cada indivíduo (Sá & Paixão, 2015).

No fundo, para além destas serem consideradas uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes também se definem como a capacidade de executar processos e de utilizar conhecimentos. Todas são consideradas importantes, pois cada uma delas ajuda à realização de uma vida mais próspera em sociedade. São várias as combinações e contextos em que as competências podem ser empregues. Existem, portanto, várias que estão incluídas em todas as competências. São o caso do espírito crítico, a resolução de problemas, trabalho em equipa, capacidade de comunicação e negociação, as capacidades analíticas, a criatividade e as competências interculturais (Jornal Oficial da União Europeia, 2018).

A identificação deste tipo de competências resulta de um processo de análise, discussão e da concordância entre a diplomacia e a política onde os investigadores são parte interessada perante os outros (Sá & Paixão, 2015).

Segundo ainda o Jornal Oficial da União Europeia (2018), são oito as competências essenciais estabelecidas no século XXI: competências de literacia, competências multilingues, competências matemáticas e no domínio das ciências, da tecnologia e engenharia, competências digitais, competências pessoais, competências de cidadania, competências de empreendedorismo e competências de sensibilidade e expressão culturais.

Falando sobre a competência da literacia, esta é definida como a capacidade que implica a interpretação, a compreensão, a expressão e a identificação de opiniões, factos e sentimentos, seja oralmente ou por escrito. É necessária a envolvimento da comunicação e interação eficientes de forma adequada e construtiva. O progresso da literacia impulsiona as interações linguísticas subsequentes, podendo ser desenvolvidas na língua materna, na língua de instrução ou ainda na

língua oficial de um país ou região. Para o bom uso e a constante evolução desta competência é necessário um bom domínio da leitura e da escrita e uma boa compreensão da informação escrita. Naturalmente, tudo isto pressupõe um bom conhecimento do vocabulário, da gramática e das funções da linguagem (Jornal Oficial da União Europeia, 2018).

As competências multilíngues são definidas como a capacidade de conseguir comunicar e expressar de forma exímia e eficiente em várias línguas, assentando na capacidade de mediar em diferentes línguas e meios de comunicação. Para além da partilha das competências da literacia, as competências multilíngues abrangem dimensões históricas e competências interculturais. Estas implicam um conhecimento alargado de vocabulário, da gramática funcional de diferentes línguas e ainda o conhecimento dos tipos de interação verbal e registos de linguagem. A capacidade de compreender mensagens faladas, assim como a capacidade de utilizar as ferramentas de forma adequada e ainda aprender línguas formalmente, informalmente e de maneira não formal, ao longo da vida, são pontos essenciais para uma boa eloquência multilíngue (Jornal Oficial da União Europeia, 2018).

Relativamente às competências matemáticas nos domínios das ciências, tecnologia e engenharia, consiste em desenvolver e aplicar um raciocínio e conhecimento matemático nas situações do dia a dia. Esta capacidade deve incluir a vontade de aplicar as formas de pensamento e representação matemáticas. No que toca à parte das ciências, esta encontra-se aliada à vontade de aclarar o mundo natural através de metodologias como a observação e a experimentação. Os conhecimentos utilizados nas competências em tecnologia e em engenharia servem como soluções e respostas aos problemas que vão surgindo no quotidiano. Ter estas competências inclui assimilar as mudanças e a responsabilidade proporcionadas pela existência humana. Um bom domínio desta competência depreende uma boa sabedoria, relativamente aos números, às medidas, às estruturas, às operações fundamentais, às representações matemáticas base e ainda um bom entendimento dos termos e conceitos matemáticos (Jornal Oficial da União Europeia, 2018).

No que diz respeito às competências digitais, estas envolvem uma utilização das tecnologias digitais confiável, crítica e responsável, usando as mesmas em vários contextos, como no trabalho, aprendizagem e participação na sociedade. Numa relação com a tecnologia impera a reflexão crítica, uma atitude positiva e que consiga acompanhar a sua evolução. São também necessárias a curiosidade e a abertura de espírito, aliado a uma abordagem ética, segura e responsável da

utilização destes utensílios. As tecnologias podem favorecer e apoiar a comunicação, a criatividade e a inovação, estando ao mesmo tempo consciente das suas possibilidades, delimitações, consequências e perigos. O uso da tecnologia deve ser empregue para apoiar a cidadania ativa e a inclusão social. Para esta competência, as pessoas devem conseguir gerir e proteger informações, reconhecer e interagir de modo eficaz com o *software* (Jornal Oficial da União Europeia, 2018).

Em relação às competências pessoais, sociais e a competência de “aprender a aprender”, estas focam-se na habilidade de reflexão sobre si próprio, na gestão eficaz do tempo e a informação, na resiliência e de conseguir orientar a sua própria aprendizagem e carreira. Zelar pelo bem-estar físico e emocional, conservar a saúde física e mental, sentir empatia e ainda saber gerir conflitos num ambiente favorável e inclusivo, são algumas das capacidades que são incluídas nas competências mencionadas. Um bom controlo destas competências implica uma grande capacidade de lidar com a dúvida e o stress, comunicar de forma construtiva, cooperar em equipa, entender diferentes perspetivas, mostrar empatia, tolerância e gerar confiança (Jornal Oficial da União Europeia, 2018).

No que se refere às competências de cidadania, estas são estabelecidas como a capacidade de agir como cidadãos responsáveis e participar na vida social e cívica (Jornal Oficial da União Europeia, 2018). Ou seja, estas competências passam pela forma responsável de agir sob o ponto de vista social e pessoal, no panorama das sociedades modernas, fomentando estes sistemas e ao mesmo tempo tirando proveito dos mesmos na vida profissional e desenvolvimento pessoal (Cachapuz et al., 2002). Estas competências baseiam-se no conhecimento de conceitos e fenómenos relacionados com pessoas, grupos, organizações laborais, entre outros (Jornal Oficial da União Europeia, 2018). Trata-se ainda de incitar o atual sentido de globalização, que não deve ser apenas visto pelo lado económico, integrando também a globalização da liberdade, justiça e solidariedade (Cachapuz et al., 2002). De modo a atingir um claro domínio desta competência torna-se de vital importância a capacidade de interagir com os outros, seja para o bem público ou comum, envolvendo o desenvolvimento sustentável da sociedade. É também essencial ter acesso aos meios de comunicação e apoiar constantemente a diversidade cultural, igualdade de género, coesão social, promoção à paz e respeito pela privacidade dos outros (Jornal Oficial da União Europeia, 2018).

No que concerne às competências de empreendedorismo, são vistas como a capacidade de saber aproveitar ideias e oportunidades, tornando-as valores para outros. Sobretudo, estas competências necessitam de pensamento crítico, criatividade, espírito de iniciativa, trabalho em conjunto, conhecer métodos de planeamento e gestão de projetos (Jornal Oficial da União Europeia, 2018). Saber monitorizar as suas capacidades, identificando os pontos fracos ou as competências a melhorar e ainda delineando como desenvolver de forma mais eficaz essas competências, também faz parte das competências empreendedoras (Figueiredo, 2012). Além de tudo o que foi mencionado anteriormente, torna-se substancial a capacidade de tomar decisões financeiras, a capacidade de se exprimir e negociar eficientemente e ainda ter empatia sendo capaz de enfrentar decisões, responsabilidades que futuramente levarão também a escolhas éticas (Jornal Oficial da União Europeia, 2018).

A oitava competência abrange competências de sensibilidade e expressões culturais, exigindo a compreensão e o respeito pelas demais culturas e a forma como estas se expressam, seja através das artes ou a expressão criativa e comunicativa de ideias. Para esta competência, é de grande relevo conhecer as outras culturas, as suas expressões a todos os níveis geográficos, bem como as tradições e o património. Além de tudo isto, é necessário contar com certas aptidões, como a capacidade de se expressar, interpretar ideias figurativas e abstratas, capacidade de aproveitar oportunidades de valorização pessoal, ter uma atitude aberta e de respeito pelas diversidades culturais e éticas e, sobretudo, uma atitude positiva (Jornal Oficial da União Europeia, 2018).

Para Sá e Paixão (2015), entre todas estas competências, é notória a visibilidade e importância, cada vez mais crescente, atribuída à educação em ciências na comunidade internacional. As aprendizagens de conteúdos científicos, revelam-se basilares para a formação de cidadãos com a capacidade de compreender mais facilmente a dificuldade e multidimensionalidade das atuais problemáticas científicas, alicerçando o domínio da Ciência e Tecnologia como domínio essencial das competências-chave do século XXI.

Como já foi mencionado anteriormente, é de salientar que as competências essenciais sejam instigadas e desenvolvidas pelos aprendizes, desde a infância, continuando pela vida fora. Um investimento em educação, formação e constante aprendizagem resultam em oportunidades para o desenvolvimento de competências essenciais. Assim, é de vital importância que as abordagens

orientadas para a aquisição de competências sejam empregues em todas as estruturas de educação, formação e aprendizagem ao longo da vida (Jornal Oficial da União Europeia, 2018).

Considerando que o trabalho do futuro será cada vez mais exigente no que toca ao rigor do conhecimento, da capacidade de organização, da autodisciplina, da autoaprendizagem permanente, das competências relacionais, da iniciativa e do sentido de risco, é natural que prevaleça cada vez mais a necessidade de pessoas dotadas de outras competências que não as técnicas (Ceitil, 2016). Deste modo, torna-se cada vez mais um requisito as competências do “saber ser” aliadas ao “saber fazer” (Ribeiro, 2017). Conceitos estes que abordaremos na alínea seguinte.

1.3 Competências transversais e competências técnicas

Tal como foi mencionado, anteriormente, as exigências do mundo do trabalho são, cada vez mais, desafiadoras e mutáveis. As habilidades e competências técnicas não se revelam mais suficientes para um ambiente de trabalho mundialmente competitivo (Dean & East, 2019). Nesse sentido, é de salientar a urgência em possuir outras competências que não as técnicas. Pois, são estas que permitem, num qualquer processo de recrutamento, fazer a distinção entre concorrentes. Estas outras competências são cada vez mais uma exigência e cada vez menos uma mais-valia (Ribeiro, 2017). A sua importância crescente relaciona-se com a inconstância e imprevisibilidade provocado pelas modificações e alterações do mercado de trabalho (Pereira & Rodrigues, 2013). É importante referir que relativamente à nomenclatura destas competências que não as técnicas, em Portugal denominam-se, em termos de literatura como competências transversais (Pais, 2020).

Designadas como também já referimos de *soft skills*, estas representam as competências pessoais, interpessoais ou transversais de uma pessoa, também consideradas características intrínsecas, do âmbito comportamental (Ribeiro, 2017). Na mesma linha Swiatkiewicz (2014), define este conceito de competências transversais como habilidades gerais, críticas, humanas, não académicas ou ainda competências necessárias para conseguir permanecer no trabalho.

No entanto, para Travassos (2019) as *soft skills* representam mais do que competências interpessoais e sociais. Estas podem ser consideradas como qualidades pessoais que permitem a existência de mais valias na execução de cada tarefa laboral. Neste seguimento, Silva (2009) refere

que as competências transversais são entendidas como atitudes, capacidades e habilidades que um sujeito consegue desenvolver com o decorrer da vida, sendo instigadas pelo próprio indivíduo com o intuito de saber atuar habilidosamente nas diversas situações laborais que possam surgir.

Já em 2007 Klaus (2007) referia que as *soft skills* não têm o respeito merecido. Na sua perspectiva, como é que algo descrito como “soft”, pode ter a valorização merecida no mundo empresarial que pretende ter bons resultados e um bom impacto financeiro? As *soft skills* de “soft” não têm nada e são mais importantes que as *hard skills*, merecendo mais atenção e reconhecimento.

Ainda hoje definir este conceito não é algo relativamente fácil, uma vez que a percepção do mesmo difere segundo o contexto e a sua aplicação. O que pode ser considerado uma *soft skill* numa área, pode também ser considerada *hard skill* noutra (Schulz, 2008). Ribeiro (2017) dá o exemplo da criatividade em que se revela fundamental e um requisito obrigatório para um *designer* enquanto para um contabilista, considera-se uma competência dispensável. Ainda assim, a criatividade não é uma competência técnica que possa ser aprendida de uma forma mais estereotipada. A criatividade é uma competência natural, inata, inerente que difere de pessoa para pessoa, mas que pode ser desenvolvida. Tornando a situação mais clara, no mundo empresarial, o domínio de línguas pode ser considerado uma *hard* ou *soft skill*. Por exemplo, no caso de um tradutor vai-se tornar uma competência fundamental e conseqüentemente uma *hard skill*. Mas para um contabilista é uma *soft skill*, não se revelando uma competência fundamental para a execução do seu trabalho.

Esta falta de clareza na definição deste termo, pode vir a ter conseqüências que levarão a uma descrição de cargos menos precisa e uma seleção de candidatos a uma função menos adequada. Conseqüentemente, haverá um desperdício de tempo, tanto por parte dos candidatos, como dos empregadores que acabam por não conseguir aquilo que procuram (Gabelloni et al., 2018).

Assim, as *soft skills* ocupam, cada vez mais, um lugar de destaque no mundo laboral por toda a parte (Ribeiro, 2017). Estas são de grande relevância, aquando da procura de emprego e fulcrais para uma carreira produtiva, gratificante e de sucesso (Majid et al., 2019). Além disto, abrangem comportamentos pessoais, sociais, de comunicação e autogestão e foram-se tornado muito significativas para as empresas na hora de incorporar novos colaboradores (Klaus, 2007). Para Gabelloni et al. (2018), estas competências são o suporte para o crescimento pessoal. No que toca

à parte da empregabilidade do trabalhador, esta revela cada vez mais uma dependência da posse dos dois tipos de habilidades - sejam *soft skills* ou *hard skills*. Até porque, as *soft skills* podem ser representadas por um guarda-chuva que abriga várias competências de sobrevivência (Seth & Seth, 2013 apud Ribeiro, 2017, p.35). Na Tabela 2, seguindo o apresentado por Vieira et al. (2019), listamos dezassete exemplos de *soft skills* essenciais a um desempenho profissional em sintonia com as necessidades do mercado de trabalho nos dias de hoje. Em anexo (Anexo I) transcrevemos a listagem destas e outras competências transversais/*soft skills* com a respetiva definição de acordo com estes autores e outros pertencentes ao projeto Ulisse.

Tabela 2-Lista de Competências Transversais

Soft Skills
Comunicação oral
Gestão de conflitos
Criatividade
Pensamento crítico
Tomada de decisão
Sensibilidade à diversidade
Gestão de emoções
Flexibilidade
Foco nas necessidades dos clientes
Liderança
Orientação para os resultados
Planeamento
Resolução de problemas
Trabalho em equipa
Gestão de tempo
Vontade de aprender
Ética no trabalho

Fonte: Adaptado de Vieira et al.(2019)

A aprendizagem das *soft skills* revela-se mais demorada e complicada do que as competências técnicas (Ribeiro, 2017). Mas, ainda assim, as *soft skills* podem ser desenvolvidas através do compromisso, paciência, foco e trabalho (Ryan, 2014). Apesar das *hard skills* envolverem a

capacidade técnica e o conhecimento necessário para a realização do trabalho, a verdade é que são as *soft skills* que permitem uma prática mais eficaz das habilidades técnicas e conhecimentos (Klaus, 2007).

Contudo, ainda é visível a constatação de quando as empresas procuram um novo colaborador, prevalece o nível de habilidade para o cargo, ou seja, prevalecendo as competências de carácter técnico e que são avaliadas a curto prazo (Dean & East, 2019).

Esta situação advém das *hard skills* serem regularmente tangíveis, mensuráveis e comprovadas através de um certificado académico ou um certificado de proficiência (Ribeiro, 2017). Estas exercem influência na performance pela qualidade do conhecimento e ainda pelo impacto que o trabalhador proporciona quando ocupa um cargo do seu interesse na organização, simplesmente pelo facto que as pessoas ficam mais empenhadas quando trabalham no que gostam (Travassos, 2019).

Por outro lado, geralmente, podem ser descritas com base no contexto específico em que são usadas (Hendarman & Cantner, 2018) e, como já referimos, são consideradas competências técnicas, relacionadas com a atividade profissional e que enfatizam o “saber fazer” (Ramos & Bento, 2006 apud Ribeiro, 2017, p. 32). Trudeau-Poskas (2020) acrescenta que estas competências/*skills* são habilidades técnicas essenciais que os membros da organização têm tendência a desenvolver para a realização de tarefas e que se encontram relacionadas com a eficiência no trabalho. Prieto (2019) adiciona que estas competências mais específicas indicam um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que as pessoas precisam para a boa execução de um trabalho. Além disso, estas podem diferir consoante o trabalho em questão, podendo ser adquiridas em formação específica. E, portanto, as *hard skills* acabam por ser influenciadoras diretas da performance de qualquer trabalhador (Borrego, 2020).

Na Tabela 3 listamos algumas áreas em que se enquadram as *hard skills*, para além das que já fomos referindo, como é o caso das competências multilingues, das competências de literacia, das competências matemáticas e das competências digitais:

Tabela 3-Exemplos de Competências Técnicas

Hard Skills
Conhecimento/ Habilidades particulares

Hard Skills
Profissionalismo
Habilitações académicas
Cumprir os padrões de segurança
Domínio multilingue
Conhecimentos de informática
Experiência profissional

Fonte: Adaptado de Swiatkiewicz (2014)

É importante, por fim, compreender que os dois tipos de competências - *hard* e *soft* -, aqui mencionadas, funcionam como complemento e não isoladamente. O equilíbrio entre ambas será o fator determinante do sucesso profissional, pois, tal como já aludido, enquanto que as *hard skills* retratam as capacidades e os conhecimentos técnicos que proporcionam o desempenho exímio das funções, as *soft skills* espelham a atitude no trabalho e no relacionamento com os diversos interlocutores profissionais (Ribeiro, 2017).

Portanto, torna-se vital a aquisição deste conjunto de competências – *hard* e *soft skills*, principalmente estas últimas, normalmente desvalorizadas nos planos de formação, de forma a facilitar a inserção no mercado de trabalho dos recém-formados e uma preparação mais adequada a um mercado em constante evolução.

Este paradigma é o que nos conduz à próxima alínea, onde abordaremos como a transição entre o mundo académico e o mundo laboral pode ser facilitado pela valorização das competências transversais ou *soft skills*.

1.4 Transição dos jovens para o mercado de trabalho

Antes de abordarmos em profundidade este assunto, é importante ter em conta que questões como a transição para o mercado de trabalho e a empregabilidade são sempre questões de abordagem complexa, pois exigem uma análise que inclui sempre o lado dos estudantes, dos empregadores e do sistema de educação (Monteiro et al., 2016).

No século em que vivemos, a inserção dos jovens no mercado laboral tem sido um assunto abordado de forma recorrente, por parte de diversos agentes sociais. As transformações vividas na sociedade contemporânea fazem com que este assunto ganhe um interesse, cada vez maior na agenda social (A. Monteiro et al., 2019). Para os jovens, nem sempre esta transição é fácil, uma vez que focam as suas energias na estabilidade rápida após a finalização dos estudos (Melo & Borges, 2007). Além disto, esta mudança pode representar o afastamento da família de origem, para a constituição de uma nova (Carreira, 2013).

A transição do ensino superior não se trata apenas de uma transição de contexto, mas, principalmente, de uma transição de identidade em que o jovem se vai aproximando, cada vez mais, do papel de trabalhador e se afasta do papel de estudante, desempenhado ao longo de vários anos. É um marco muito importante, pois, passam a ser cada vez mais exigidos comportamentos, características e habilidades semelhantes às de alguém já inserido no mundo do trabalho (Silva & Teixeira, 2013).

A inserção profissional e o que esta implica, ganham uma visibilidade, cada vez maior nos estudantes, nas suas famílias, nos empregadores, nos académicos e também nos governos que a adotam como um dos critérios de avaliação do ensino superior. Também pode ser entendida como uma área temática de pesquisa que se encaixa no campo de indagação das conexões entre educação, trabalho e emprego, compatibilizando domínios disciplinares, metodológicos e perspectivas de análise. Pode ser definida ainda como uma etapa de aprendizagem, onde os indivíduos têm o primeiro contacto com o contexto profissional. Para isso sentem a necessidade de adquirir conhecimentos técnicos e teóricos e fortalecer as capacidades de inter-relacionamento em ambientes de trabalho (Alves, 2005). Em Portugal, a inclusão dos jovens no mundo laboral (mesmo jovens com altos níveis de escolaridade) tem sido marcada pela incerteza e instabilidade (Kovács, 2013).

Mas, antes de se observar melhor esta problemática a fundo, é importante perceber o que mudou no ensino português, nos últimos anos. Através desta contextualização, será mais fácil entender as características de hoje sobre o processo da transição dos jovens para o mercado de trabalho (A. Monteiro et al., 2019).

Foi após a revolução do 25 de abril que o número de instituições do ensino superior começou a aumentar progressivamente. Assim, nos anos 90 tornou-se maior a generalização e a oportunidade

de aceder mais facilmente ao ensino superior. E, portanto, ter um curso superior deixou de ser algo “anormal” e um estatuto de “privilégio”, mas sim um reconhecimento de qualificação de um grupo cada vez maior de jovens. Este reconhecimento e aposta no ensino superior por parte dos jovens, desenvolveu uma expectativa, em que um diploma seria o grande passaporte e garantia de um emprego de sucesso. Principalmente (e acrescentando ao que foi dito), ter um curso superior era visto como um “escudo protetor” do desemprego ou até da precarização do trabalho (A. Monteiro et al., 2019).

No entanto, é também a partir dos anos 70 que começa a ser notório o aumento das dificuldades dos diplomados em encontrar emprego. Consequentemente, aumenta também a necessidade de planificar o sistema educativo, conjugando-o com as alterações do sistema produtivo, surgindo um campo de investigação centrado nas relações complexas entre a educação e trabalho (Alves, 2005). É a partir de metade da década referida que também são implantadas várias medidas, em todo mundo, com o intuito de abrir os mercados, desregulamentar a economia, privatizar os setores estratégicos, e serviços públicos e tornar as pessoas responsáveis pela própria situação no mercado de trabalho e pela sua segurança (Kovács, 2013).

Hoje, o mundo está completamente marcado por evoluções tecnológicas e científicas (A. Monteiro et al., 2019). Kovács (2013) corrobora que nas últimas três décadas surgiram grandes alterações do mercado de trabalho. Isto não só por causa das mudanças inevitáveis que a tecnologia da informação trouxe consigo, como também devido à globalização económica.

Diversos estudos expõem que a mudança do processo de transição foi ocorrendo, conforme as modificações do mercado de trabalho. Assim, as transições dos jovens da atualidade diferem completamente das gerações precedentes (Kovács, 2013). E, se antes, o futuro profissional do diplomado parecia estar garantido (associando-o ao estatuto social e rendimento económico altos), este passou a ser um clima de incerteza no que toca ao verdadeiro significado que o diploma pode proporcionar (Alves, 2005). Apesar das qualificações serem cada vez mais elevadas e mais acessíveis, estes mesmos avanços suscitam dúvidas às gerações mais jovens, relativamente à incerteza das profissões que possam vir a desempenhar no futuro (A. Monteiro et al., 2019).

O trabalho tornou-se um bem mais exíguo, gerando um maior risco e incerteza nos jovens diplomados. São cada vez menos as pessoas que têm um emprego regular e a tempo inteiro (A. Monteiro et al., 2019) e, consequentemente, são enormes os custos que o desemprego acarreta para

os jovens, existindo o risco de estes se tornarem apáticos no que toca à vida social, política e cívica, ou ainda terem comportamentos de risco causados por fatores psicológicos e isolamento social (Carreira, 2013).

A dificuldade que os jovens sentem em conseguir trabalho após a sua formação deve-se, também, à diminuição de espaços tradicionais de inserção no mercado de trabalho, redução dos empregos na função pública, privatização de empresas públicas e, em consequência, a redução das funções do Estado-providência. Com a chegada da pandemia em 2020, a situação piorou, apagando metade dos empregos criados no governo. E especialmente, no que toca aos jovens, mais de 81 mil encontrava-se sem emprego em 2020 (Ribeiro, 2020).

Deste panorama destaca-se a importância desta fase de transição na vida dos jovens - da academia para o mercado de trabalho – que, apesar de não ser a única, torna-se uma das mais relevantes, porque vai sempre acabar por interferir com outras experiências igualmente marcantes (Melo & Borges, 2007). Nesse sentido, é importante perceber que o tempo de espera entre o término da faculdade e o primeiro emprego, é um grande fator chave para a diminuição ou aumento da autonomia, da autoconfiança e, por consequência, da capacidade de encontrar um trabalho estável, seguro e que se enquadre na formação realizada (Carreira, 2013). A estabilidade profissional é o mais desejado pelos jovens para a constituição da família. No entanto, torna-se uma ilusão com o constante agravamento da crise social e económica (Kovács, 2013). Esta ideia foi reforçada no ano de 2020, onde a pandemia deteriorou as oportunidades de emprego para os jovens. Assim, os jovens têm sido claramente mais prejudicados pela crise económica que a Covid-19 gerou (*Global Employment Trends for Youth 2020*, 2020).

Uma vez que a passagem para o mundo laboral é, cada vez mais complexa (como foi referido anteriormente), tendem a ser notórios comportamentos, como a emigração daqueles que possuem mais qualificações. Embora o peso dos jovens na população seja cada vez mais diminuto e a sua formação cada vez mais elevada, a verdade é que alguns deles estão condenados a permanecer à margem da sociedade muito por causa do desemprego e instabilidade do emprego. Por outro lado, a segregação de grande parte dos jovens abala a sociedade e ameaça a sua reprodução (Kovács, 2013). Muitos jovens empregados revelaram, num estudo feito por Guerreiro e Abrantes (2007), que se encontram em empregos inferiores às suas qualificações, com remunerações baixas e a exercer funções que não gostam. Na atualidade, este problema permanece devido à experiência

insuficiente por parte dos jovens e à diferença de expectativas entre candidatos e empregadores. Assim, os jovens acabam por não encontrar boas oportunidades de emprego, sendo impulsionados para trabalhos precários (Ufba, 2021).

Por conseguinte, é importante fazer os estudantes perceberem que o ensino superior não é apenas um meio de preparação para o mercado de trabalho, mas, sim, parte de um processo de desenvolvimento pessoal, onde cresce a capacidade de pensar e analisar a sociedade de forma crítica (A. Monteiro et al., 2019). Mais importante ainda, é também aliar a interação entre as escolas e o mercado de trabalho para formar alunos com qualificações mais enquadradas à oferta do mercado de trabalho e por outro lado as empresas poderem também criar melhores empregos e oportunidades de carreira mais atrativas para os jovens (Carreira, 2013). Até porque os jovens encontram-se presos a competências técnicas que facilmente acabam em desuso ou se tornam supérfluas, obrigando-os a mudanças profissionais (A. Monteiro et al., 2019). Nesse sentido, Coelho (2012) reforça que se torna vital que o sistema de ensino seja inovador, pois, este tem um papel fulcral no adiantamento das necessidades futuras do sistema produtivo no que toca a perfis profissionais. A educação é, sem dúvida, um fator primordial para a competitividade, cada vez mais marcada no mercado de trabalho, fazendo toda a diferença o desenvolvimento de *soft skills* durante o processo formativo e o seu ajuste às necessidades do mercado de trabalho. Esta perceção é evidenciada na investigação do Projeto Ulisse (2019). Este estudo verificou que: a formação e as competências que são adquiridas durante a mesma podem ou não corresponder às necessidades do mercado; a tomada de decisão, a liderança e a criatividade são algumas das *soft skills* que terão ainda mais relevância no futuro, segundo os empregadores; os estudantes nos seus currículos não evidenciam estas competências e, por consequência, não indo ao encontro das necessidades requeridas pelos empregadores. Isto conduz à tese da necessidade de uma maior aproximação entre as formações oferecidas e as necessidades do mercado de trabalho no que a *soft skills* diz respeito (Ulisse, 2019).

E, concordando com Kovács (2013), não existem estratégias e atitudes gerais e iguais para todos. Contudo, e num futuro considerado incerto, quem apresenta as competências requeridas pelo mercado tem mais probabilidades de ter segurança no que poderá acontecer, desenvolvendo estratégias em prol dos seus projetos profissionais e crescimento de carreira. Do mesmo modo, a aceitação da precariedade ou ter um emprego, mesmo não sendo o idealizado, ou não na área de

formação, pode ser considerado um privilégio, pois, a oferta dos mesmos é escassa. Além disso, o mercado de trabalho para os jovens é descrito com baixas taxas de emprego, elevada rotatividade e ainda predomínio de trabalho informal. Todas estas características, aliadas ao facto dos jovens terem menos experiência, inevitavelmente, faz com que exista uma maior dificuldade na procura do primeiro emprego e na inserção do mercado de trabalho (Ufba, 2021).

Fazendo a ligação para a nossa realidade - Portugal, o mercado de trabalho proporciona percursos de “integração periférica” com tendência a prolongar-se no tempo de forma indefinida. Esta situação acaba por provocar problemas aos jovens, principalmente àqueles que pretendem tornar-se independentes ou até constituir família. Apesar da existência de trabalho para a grande parte dos jovens, este não corresponde ao emprego idealizado. Normalmente, estes não contam com condições e inserções efetivas e correspondentes às expectativas dos jovens. Geralmente este tipo de situação tinha tendência a ocorrer nos trabalhos de baixa qualificação. Porém, esta situação já acontece em empregos qualificados (Guerreiro & Abrantes, 2007).

Assim, todos os fatores mencionados anteriormente cooperam com a extensão complexa do processo de transição, conduzindo a transições incompletas por incumprimento ou cumprimento parcial de algumas fases que este percurso implica, tais como: o regresso a casa dos pais por falta de rendimento, a monoparentalidade, entre outros casos. É importante ter em conta que questões como a transição para o mercado de trabalho e a empregabilidade são sempre questões de abordagem complexa, pois exigem uma análise que inclui sempre o lado dos estudantes, dos empregadores e do sistema de educação (Monteiro et al., 2016).

No entanto, estas problemáticas abordadas anteriormente, podem ser evitadas preventivamente através do processo educativo ou ainda do processo entre a escola e o emprego como é o caso dos estágios profissionais (Coelho, 2012).

Na grande maioria das vezes, o primeiro contacto profissional surge no âmbito de estágios curriculares integrados num plano de estudos do ensino superior (Vieira et al., 2011). E, por ser, muitas das vezes, o primeiro contacto com o mercado de trabalho, é que este momento se revela de importância inestimável para o futuro profissional. Pela importância que assume será o tópico que abordaremos na alínea seguinte - a primeira experiência profissional proporcionada pelos estágios.

1.5 A (primeira) experiência profissional- Estágio

O mercado laboral exige profissionais dedicados para que desempenhem as suas atividades com sucesso. As empresas são cada vez mais rigorosas no processo de seleção de candidatos. Assim, torna-se difícil para os jovens a transição para o mundo do trabalho. Nesse sentido, o estágio acaba por ser a forma de minimizar este problema e, simultaneamente, um dos primeiros contactos profissionais na idade jovem (Bolhão, 2013).

Após a saída do ensino superior, são muitos aqueles que veem o estágio como um trabalho incerto que lhes dá a oportunidade de se aventurarem no seu percurso profissional e criar um currículo, despertando a sua valorização e inclusão na vida profissional (Santos, 2019).

Uma vez que o tema central desta dissertação é o estágio, importa salientar o que este significa. O estágio pode ser considerado como uma atividade benéfica que examina a parte vocacional e, ao mesmo tempo, proporciona um maior conhecimento do mundo do trabalho e o que este compromete. Para além disto, o estágio também propicia aprendizagens diretas e de observação. E ainda é uma excelente forma de vivenciar, de perto, experiências de sucesso em atividades profissionais (Vieira et al., 2011). Na mesma linha, o IEFP (2020) define estágio como a evolução de uma experiência prática em contexto laboral, com o intuito de favorecer a inserção dos jovens no mercado de trabalho e ainda a reconversão profissional dos desempregados. Deste modo, o estágio traduz uma forma de mudança para a vida ativa, não podendo equivaler a um posto de trabalho.

Na vida de um jovem, o estágio representa o período anterior à sua real estreia numa profissão. Assim, esta etapa revela-se de extrema importância e uma oportunidade de ascensão na preparação para o profissionalismo que o mercado de trabalho exige. Através do estágio, é possível superar desafios e transformar a teoria na prática, tendo contacto com situações e atividades de aprendizagem. Sem dúvida que o estágio permite dar os primeiros passos na construção da personalidade profissional de um jovem, gerando um senso crítico sobre a sua profissão e o futuro profissional (Teixeira et al., 2011).

Deste modo, a experiência que o estágio oferece acaba por ser a primeira e única experiência no contexto real de trabalho. Principalmente, devido ao facto de quem o vivencia poder ter uma

percepção real do que realmente poderá ser a sua profissão no futuro e o que lhe é exigido nesta. Um estágio bem organizado e estruturado, pode ser uma mais valia, servindo como qualificação para o mercado de trabalho (Bolhão, 2013).

Segundo um estudo feito por Vieira et al (2011), existe uma associação evidente nos alunos que realizaram estágio face aos que não o realizaram, mostrando mais eficácia no que toca à autoeficácia na transição para o mundo do trabalho e ainda no próprio investimento pessoal e investigação vocacional. Nestes casos, o estágio ofereceu grandes proveitos como a intensificação da confiança face à aptidão de realização das tarefas necessárias durante a busca de emprego, desempenho do papel enquanto trabalhador e também adaptação no contexto de trabalho. O estágio permite ainda, nestes casos, a desenvoltura de planos mais fortes de investimento pessoal depois da finalização do curso, provocando uma maior firmeza nos objetivos profissionais e viabilizando um maior conhecimento de si mesmo e do mercado de trabalho (Vieira et al., 2011).

Mais uma vez, este estudo sugere o estágio como uma experiência favorável, constituindo um grande fator de desenvolvimento em termos processuais positivos para a simplificação da inclusão profissional dos diplomados do ensino superior. Assim, torna-se importante a inclusão deste tipo de estágios ao longo do percurso dos estudantes. É que, os estágios funcionam como uma conexão entre o espaço educativo e o espaço profissional, propiciando uma grande ajuda na fase complicada que pode ser a transição para o mercado de trabalho (Vieira et al., 2011). Silva e Teixeira (2013) também reforçam esta ideia, mostrando, igualmente, como resultado do seu estudo, a grande relevância dos estágios dentro das experiências académicas para a transição da vida profissional.

No entanto, poderão existir algumas implicações no decorrer desta experiência profissional que é o estágio. Quando alguém se propõe a concretizar tarefas desassociadas da profissão, como por exemplo atividades burocráticas ou repetitivas, pode acontecer o incentivo a uma inserção precária no trabalho. Pois, o estudante, não desenvolve os conhecimentos e aptidões necessárias. Além disto, muitas vezes o estágio não permite que os jovens ocupem um lugar distinto, sendo-lhes atribuídas tarefas estranhas que não têm muito a ver com a sua especialidade (Silva & Teixeira, 2013).

Os estágios, apesar de terem como intuito facilitar a incorporação dos jovens no mercado de trabalho (como já foi referido anteriormente), são uma forma de esconder ou ocultar condições de trabalho precárias com contratos a prazo. A difusão deste acontecimento faz com que, nos dias que

correm, este tipo de situações ainda decorram (Guerreiro & Abrantes, 2007). A prova disso está também no artigo escrito por Correia (2016, p.1), onde estão escritos relatos e abusos dos estagiários que para muitas empresas, são vistos como “pau para toda a obra”.

Assim, torna-se fácil perceber o porquê de nem sempre esta experiência corresponder às expectativas daqueles que têm como esperança a obtenção de uma oportunidade séria no mundo do labor. Mas, por outro lado, em todo este processo também existem as expectativas de quem acolhe os estágios, pelo que na alínea seguinte se colocará em paralelo estas duas realidades de um mesmo conceito – expectativas do ponto de vista dos jovens e das entidades empregadoras.

1.6 Expectativas dos jovens versus expectativas das entidades de acolhimento

Pensar no futuro, criando expectativas, é algo que constantemente ocorre na cabeça dos jovens. Estes têm consciência que inevitavelmente terão que encarar novos desafios da idade adulta (Gracioli, 2009). Como se viu nas alíneas anteriores, para além da transição para o mercado de trabalho não ser fácil, o estágio enquanto primeira experiência profissional também pode não ser o idealizado. E, a pressão sentida pelos jovens no mercado de trabalho torna-se, cada vez mais, uma realidade.

Apesar de alguns cursos do ensino superior ou em certas áreas continuarem a abrir a oportunidade de vivenciar trajetórias profissionais seguras e repletas de condições e oportunidades, a grande maioria proporciona um sentimento de incerteza e ansiedade, onde as expectativas quase nunca correspondem às oportunidades no mercado de trabalho (Guerreiro & Abrantes, 2007). Segundo Reis (2020), apesar de serem 68 o número de licenciaturas e mestrados integrados em instituições de ensino superior portuguesas que contam com uma taxa de desemprego de 0% (tendo em conta dados dos inscritos no IEF), ainda existem alguns cursos que não conseguem cumprir esse requisito.

No entanto, a evolução das condições esperadas por aqueles que realizam estágios, contribui de forma substancial para a sua motivação pessoal, garantindo a entrada para o mundo profissional. As empresas que recebem estes novos aprendizes, também beneficiam com a entrada de jovens motivados, qualificados e com uma possibilidade de recrutamento no futuro, sem grandes despesas (Coelho, 2012).

Segundo um estudo levado a cabo por Esteves e Leite (2004), os jovens podem ter expectativas variadas sobre o estágio a que se propõem. Podem considerá-lo bastante árduo, esperando que lhes abra portas para o futuro, ou podem também sentir receios relacionados com conflitos de ensino e currículo ou ainda conflitos institucionais.

Existe, portanto, muitas vezes, um hiato entre as expectativas criadas a nível académico e as oportunidades profissionais. Nesse sentido, a existência de duas pirâmides invertidas mostram a adaptação entre as expectativas e oportunidades (Vladimir Choubkin, 1985, citado em Coelho, 2012) – ver Figura 1. A pirâmide de vértice para baixo, mostra as expectativas dos jovens no fim do sistema educativo (ou seja, existem mais jovens com expectativas de inserção no cimo da pirâmide do que com expectativas na parte intermédia e por sua vez mais que na base da pirâmide). Consequentemente, existe uma parte em que as expectativas e as oportunidades se cruzam (a zona de oportunidades sem procura e a zona de procura sem oportunidades). Esta sobreposição pode variar, conforme a situação do mercado de trabalho, no que toca à oferta e à procura em determinado local e período (Pedroso et al, 2012 citado em Coelho, 2012, p. 11). A Figura 1, evidencia este conceito:

Figura 1- Adequação entre expectativas e oportunidades: pirâmides invertidas



Fonte: Pedroso et al (2012) (citado em Coelho, 2012, p.12)

Desta forma, é possível verificar que as expectativas dos jovens estagiários possam encontrar-se desorientadas no que toca ao papel do estágio, enquanto facilitador de entrada no mercado de trabalho. É importante perceber que, geralmente, os jovens recorrem aos estágios por três razões: 1) como complemento da formação teórica com a profissional; 2) garantia de uma oportunidade de emprego ou 3) pelo facto de alguns serem remunerados. Muitas vezes, também o estágio consegue ser um impulsionador na entrada do mercado de trabalho, sendo uma forma de evitar o desemprego, enquanto o indivíduo não encontra aquilo que realmente procura (Coelho, 2012).

O futuro para os jovens é sempre uma preocupação que os leva a encarar um turbilhão de crises e incertezas, onde percorrem caminhos por vezes confusos e complicados. Neste seguimento, existe a necessidade dos jovens serem instruídos e norteados para o futuro (Gracioli, 2009). E, é aqui que os estágios entram, servindo muitas vezes de exemplo e guias no futuro dos jovens.

Para as entidades de acolhimento, receber alguém novo é sempre um desafio. E, por vezes, nem sempre as expectativas das empresas se encontram correspondidas no que toca às competências que cada estagiário consegue atingir. Como mencionado em alíneas anteriores, principalmente ao nível das *soft skills* encontram-se diversas lacunas entre o que é oferecido pelos candidatos e o que os empregadores expectam. A resolução de problemas, o pensamento crítico, a tomada de decisões e a gestão de conflitos são alguns dos exemplos de competências que ainda podem ser mais desenvolvidas, aproximando-se mais das necessidades das entidades (Ulisse, 2019).

Um fator que pode fazer toda a diferença em todo este processo é a receção que é feita no primeiro dia. Este momento pode ser considerado um passo fulcral para o resto do caminho que o estagiário irá percorrer na empresa. Existem até algumas práticas que podem ser adotadas para uma boa receção e futuro desempenho de um estagiário, como apresentar os colegas com quem se vai trabalhar, mostrar as instalações e definir bem o tipo de trabalho que vai ser feito (*Acolhimento – estagiar.pt*, 2020).

Assim, de modo a compreender melhor as condições e moldes em que os jovens se enquadram quando decidem estagiar, é relevante ter em conta as várias tipologias de estágios existentes em Portugal, bem como, o seu funcionamento e legislação.

1.7 Estágios-Portugal

Após uma breve abordagem ao conceito de estágio e de como este pode ser uma experiência correspondente, ou não, às expectativas dos jovens, torna-se de extrema relevância distinguir os diferentes tipos de estágio.

Em Portugal, existem várias tipologias de estágio, nomeadamente: os estágios profissionais, os estágios curriculares, os estágios extracurriculares (conhecidos por estágios de curta duração) e os estágios das ordens profissionais (Santos, 2019).

Relativamente aos estágios profissionais, segundo artigo 2 do Decreto-Lei n.º 66/2011 de 1 de junho, estes consistem na formação prática em contexto de trabalho, com o intuito de aprimorar e complementar as competências do estagiário. Além disto, pretendem ainda a inserção ou mudança para a vida ativa de forma mais simples, ou a aquisição de formação técnico-profissional legalmente obrigatória para aceder ao exercício de determinada profissão. Este tipo de estágio é considerado o mais comum, sendo financiado por fundos comunitários, como é o caso do IEFP. Estando regido pela lei, este oferece ao estagiário uma bolsa mensal com o valor mínimo de 1 IAS² (Indexante dos Apoios Sociais), a ser pago pela entidade promotora em função do nível de qualificação do QNQ³, valor ao qual acresce também o subsídio de alimentação que é fornecido a qualquer trabalhador (Portaria 27/2020, 2020).

Ao contrário do estágio profissional, o estágio curricular é preparado pela instituição de ensino existindo assim uma relação tripartida entre a instituição de ensino, o estagiário e a empresa que o acolhe. Geralmente, estes estágios estão incluídos no plano curricular do estagiário e não têm qualquer tipo de remuneração, sendo ajustados pela instituição de ensino do aluno (Santos, 2019).

O estágio extracurricular ou estágio de muito curta duração (Decreto-Lei 66/2011, 2011) tem sido aquele mais oferecido, no mercado de trabalho português. Este tipo de estágio nunca supera os 3 meses e, dependendo da sua duração, pode ou não ser remunerado. A execução deste estágio, regularmente, parte do estagiário que tem o intuito de adquirir experiência profissional, após a conclusão do curso. Como as empresas recorrem à mão de obra qualificada a baixo custo (oferecendo apenas o subsídio de alimentação e transporte), acaba por existir uma maior oferta deste tipo de estágio do que qualquer outro (Santos, 2019).

Os estágios das ordens profissionais são de caráter obrigatório para quem pretende obter a cédula profissional, sendo que cada ordem se rege por regulamento próprio. Contudo, estes estágios também se encontram ao abrigo do Decreto-Lei n.º 66/2011, o qual, determina que a entidade patronal deve proporcionar uma bolsa mensal de estágio, cujo valor mensal não pode ser inferior ao valor correspondente ao indexante dos apoios sociais (IAS), instituído pela *Lei 53-B/2006* (2006).

² 1 IAS equivale a 438,81€ - 2021.

³ Quadro Nacional de Qualificações

Tendo-se realizado uma contextualização dos principais conceitos essenciais à investigação que nos propomos, importa apresentar a unidade de análise em estudo - PEJENE.

1.8 PEJENE

O Programa de Estágios de Jovens Estudantes do Ensino Superior nas Empresas (PEJENE) é um programa de estágios de âmbito nacional e fundado em 1993. Promovido pela Fundação da Juventude, na edição de 2020 com o apoio da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, abrange todos os estudantes dos último e penúltimos anos do Ensino Superior, em todas as áreas. Este programa acaba por ser uma resposta às necessidades de aprendizagem dos jovens que frequentam o Ensino Superior e uma contribuição para o aperfeiçoamento da realização de tarefas e um reforço de conhecimentos no âmbito profissional. Portanto, com o intuito de preparar os jovens para o mercado de trabalho (melhorando as suas competências e capacitando-os), o PEJENE contou em 2020 com a sua 28ª edição (PEJENE, 2020).

Para além do que foi mencionado, este programa de estágios também inclui objetivos, como a valorização do currículo dos jovens, enquanto estudantes do ensino superior, preparação e fortalecimento da capacidade dos jovens para os constantes desafios que o mercado de trabalho exige e ainda a promoção de uma relação direta entre os estabelecimentos do Ensino Superior e as Empresas de Acolhimento (por intermédio de desenvolvimento de projetos conjuntos de formação no local de trabalho, enquanto o jovem prossegue os seus estudos) (PEJENE, 2020).

Como referido, o PEJENE abrange todos os jovens que se encontrem no penúltimo ou último ano do seu ciclo de estudos (licenciatura, mestrado, mestrado integrado ou pós-graduação), seja numa instituição privada, pública ou cooperativa. Também inclui todas as áreas de estudo previstas pelo Sistema de Ensino Superior e as ofertas dependem das áreas e locais onde existem vagas disponíveis por parte das Entidades de Acolhimento (PEJENE, 2020).

Os estágios proporcionados pelo PEJENE têm a duração mínima de dois meses e máxima de três, ajustando-se ao acordado com cada entidade de acolhimento. Nestes estágios existe a preocupação de integrar o estagiário na empresa respetiva, fazendo com que este desenvolva tarefas específicas e delineadas num Plano de Estágio. Este plano é previamente definido, tendo por base a área de formação do estagiário. Por outro lado, os estagiários podem contar com a supervisão de um tutor

técnico que no final da experiência, fará um relatório de avaliação final. Como subsídios, as entidades de acolhimento fornecem subsídios de alimentação e transporte, tendo os jovens de fazer um Seguro de Acidentes Pessoais para o período de estágio (PEJENE, 2020).

As candidaturas a estes estágios são realizadas diretamente no site da Fundação da Juventude, quer por parte das empresas, quer por parte dos estudantes. Terminado o período de candidatura das empresas as vagas existentes são publicadas por áreas de formação e os estudantes têm a possibilidade de se candidatar até duas vagas. A seleção final fica ao cargo de cada empresa e é comunicada a cada candidato através da Fundação da Juventude. No final de toda a experiência e após a entrega do relatório de estágio e ficha de avaliação, os estudantes têm direito a um certificado de Estágio emitido pela Fundação da Juventude (PEJENE, 2020).

Apresentada a contextualização teórica desta investigação, segue-se o desenho da investigação.

No presente capítulo será descrita a metodologia da investigação realizada, onde se explicam os procedimentos essenciais para a sua concretização. Assim, será exposta e justificado o perfil da metodologia e os métodos utilizados. Seguidamente, serão explicados os procedimentos de implementação do questionário, da recolha de dados e análise dos dados recolhidos.

Sabe-se que um dos aspetos fundamentais e basilares de qualquer investigação é a parte metodológica (Silva, 2012).

Para muitos investigadores definir a metodologia acaba por ser um momento de grande preocupação (Silva, 2012). Neste caso, a metodologia considerada a mais adequada para este estudo baseia-se, essencialmente, numa metodologia quantitativa (com recurso a um instrumento de medida questionário) e qualitativa (com recurso a uma análise documental), maximizando-se o processo metodológico com uma triangulação de dados, através de estudo de corte transversal. Neste sentido, é possível verificar que esta abordagem permite dar mais credibilidade ao estudo, interligando e complementando os instrumentos, o questionário e a análise documental, com o objetivo de compreender mais de perto as problemáticas dos estudantes ao longo do seu estágio no PEJENE, nos anos de 2015 e 2016.

2.1 O Estudo

Pode dizer-se que o processo de pesquisa constitui a solução ou resposta a qualquer problema de investigação. Na execução da questão de partida devem ser evitados alguns caminhos que acabam por não ser compatíveis com a forma de conduzir este tipo de trabalhos. Assim, devem ser evitadas questões que envolvam julgamentos éticos. Isto, porque a ciência procura sempre descobrir o porquê das coisas e nunca o seu julgamento ético. Para além disto, a questão de partida não deve também apontar para respostas que impliquem o certo ou o errado (Oliveira & Ferreira, 2014). Partindo deste pressuposto, o presente estudo tem como intuito recolher opiniões concretas sobre competências transversais obtidas, face às esperadas, aquando da realização de um programa de estágios, abrangendo uma unidade de análise, bem delineada, quer em termos organizacionais quer em termos temporais - estágios realizados no âmbito do Projeto PEJENE, nos anos de 2015 e 2016.

Como mencionado em capítulos anteriores, o estágio é a primeira experiência de muitos jovens tendo, assim, um valor fulcral na sua experiência profissional. Considerando, paralelamente que o

PEJENE tem como objetivo aproximar os estudantes do ensino superior ao mercado de trabalho e o desenvolvimento de competências, por aquelas exigidas, este estudo pretende compreender se aquilo que os jovens idealizam, quando se candidatam a um estágio e o que o realmente encontram na sua primeira experiência profissional, ao nível das competências transversais, se justapõem.

Através desta linha de pensamento, nasceu a questão de partida que impulsionou este estudo: “será que as competências transversais expectadas são significativamente diferentes das percebidas, pelos estagiários do PEJENE, no período de 2015 e 2016?”

De forma a responder a esta questão, foram definidos objetivos que visam contextualizar e melhor delimitar a problemática em estudo: será que as competências transversais expectadas são significativamente diferentes das percebidas, pelos estagiários do PEJENE, no período de 2015 e 2016?

1) Objetivo geral: analisar e medir competências transversais dos estagiários do PEJENE, no período entre 2015 e 2016.

2) Objetivos específicos:

- Analisar a teoria associada às competências transversais, de acordo com a revisão de literatura;
- Compreender as(os) condições/momentos do período de estágio e a formação das competências transversais;
- Que competências transversais apresentam, eventualmente, maior diferença entre as competências percebidas, face às adquiridas;
- Analisar se os elementos sócios demográficos (idade, habilitações, sexo) são estatisticamente significativos entre as competências transversais expectadas e obtidas.

Todos estes objetivos procurarão ser analisados, através do questionário que foi implementado e respetivas informações recolhidas, bem como, pela análise dos registos documentais facultados pelo PEJENE. Estes registos representam a avaliação imediata por parte dos estagiários de 2015 e 2016. Nesse sentido, acabam por ser mais um complemento e verificação do que este estágio representou para eles – experiência vivenciada, enquanto testemunho escrito, do que aprenderam e de que forma os preparou em termos de competências transversais. No fundo, os dados primários recolhidos são fundamentais para cumprir a investigação.

2.2 Participantes

Os potenciais participantes de um estudo poderão ser considerados como a população. Por população entende-se a totalidade de indivíduos que, entre si, detêm as mesmas características definidas para um determinado estudo (Prodanov & Freitas, 2013). A população alvo acessível identificada deste estudo são os estudantes que tiveram a oportunidade de realizar o estágio PEJENE em 2015 e 2016, num total de 524 sujeitos

Todos eles, foram contactados via e-mail, onde foi solicitada a resposta ao questionário online, acedido através de um link. Como qualquer aluno do Ensino Superior se pode inscrever no PEJENE, estes 524 alunos eram de várias faculdades, áreas científicas e, até, de ciclos de estudos diferentes.

Já a amostra, é definida como “parte da população ou universo, seleccionada de acordo com uma regra ou plano” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 98).

Após a identificação dos 524 alunos, obtivemos uma amostra total válida de 135 respondentes ao questionário.

2.3 Instrumento

Para este estudo foram usados dois instrumentos – um qualitativo e outro quantitativo

Como indicado, para a parte quantitativa neste estudo, será utilizado um questionário, como instrumento de recolha de dados, disponível online (que inclui respostas abertas e fechadas) dirigido a um grupo de indivíduos que estagiou através das candidaturas do PEJENE, nos anos de 2015 e 2016.

Antes de se proceder à elaboração do questionário, foi feita uma pesquisa que permitisse encontrar um questionário cientificamente comprovado e que se adequasse ao tema em questão. Após esta pesquisa, identificou-se um questionário, já aplicado e validado no estudo: “A importância das competências transversais na inserção de recém-diplomados no mercado de trabalho: A perspectiva dos recém-diplomados e dos empregadores” da autora Catarina Pais (2020). Este questionário foi

utilizado com as devidas adaptações. Como referido, o questionário de Pais (2020) foi um alicerce do questionário deste estudo, servindo como base, mas adequando-se ao que era necessário para a pesquisa específica do nosso estudo. No estudo de Pais (2020), o questionário serviu para identificar o nível de importância dado às competências transversais, por parte dos recém-diplomados, o que em parte serve os nossos propósitos. Como tal, este questionário de Pais (2020) avalia o valor das competências transversais, comparativamente com outras competências específicas; contudo, no questionário desta dissertação era pretendido comparar se a aquisição de determinadas *soft skills* corresponderam ao expectável. E por isso, é também importante referir que relativamente às competências transversais, estas foram adaptadas com base no projeto Ulisse, mais especificamente no estudo “Soft Skills Mind Map” (Anexo I), diferenciando-se assim do que estaria originalmente no questionário (Vieira et al., 2019). O projeto Ulisse visa desvendar o verdadeiro significado das competências transversais, criando uma linguagem comum no que diz respeito a estas competências entre intermediários, candidatos a emprego e empregadores (Ulisse, 2019). No estudo em específico “Soft Skills Mind Map”, foi apresentada uma versão revista das competências transversais e as respetivas definições (Vieira et al., 2019). Assim, considerou-se este projeto o complemento ideal ao questionário adaptado de Pais, permitindo-nos atingir os objetivos desta dissertação.

Como variável central deste estudo, apresentam-se as competências transversais, as quais podem ser subdivididas em competências transversais adquiridas e as competências transversais expectáveis. De forma a analisar o grau de concordância relativamente à expectativa de aquisição das competências transversais e as que foram efetivamente adquiridas, foi utilizada uma escala de Likert em que o 1 corresponde ao valor mínimo (discordo totalmente) e o 5 ao valor máximo (concordo totalmente).

O questionário utilizado (Apêndice II) compreende 11 perguntas de resposta fechada e 3 de resposta aberta (questão 6, 11 do Grupo I e 3 do Grupo II). Durante a sua elaboração foram vários os pormenores que se tiveram em conta, entre as quais: o número de questões (de forma a evitar desistências por parte dos inquiridos), a correção da linguagem e a sua adequação ao público-alvo.

As questões abertas do questionário, principalmente a 11 do Grupo I e a 3 do grupo II vêm ainda ajudar na contribuição desta perceção mais detalhada sobre os estágios. As mesmas foram feitas com o intuito dos estagiários deixarem uma opinião mais extensa sobre o que passaram e que será

respetivamente comparada com os restantes relatórios. Na primeira questão mencionada, os estudantes respondem ao facto do estágio os ter ajudado ou não a melhorar o nível de empregabilidade, dizendo respetivamente o porquê. Na segunda questão, eles tanto podem transmitir uma experiência positiva ou negativa que tenham vivido, durante a experiência. Assim, a mesma contribuirá para dar à pesquisa uma maior credibilidade e segurança nas ilações retiradas.

Para melhor perceber a estrutura do questionário e de que forma as questões se relacionam com os objetivos pretendidos deste estudo, foi construída a tabela 4.

Tabela 4- Estrutura do questionário e interligação com os objetivos

	Questões	Objetivo das questões	Objetivos específicos
Parte I do estudo - Dados Sociodemográficos	1 e 2	Recolher as características pessoais de cada estagiário como a idade e o género	Analisar se os elementos sócios demográficos (idade, habilitações, sexo) são estatisticamente significativos entre as competências transversais esperadas e obtidas.
	3 a 6	Caraterizar o inquirido relativamente ao seu perfil formativo aquando da realização do estágio, nomeadamente: ano de frequência de licenciatura/mestrado, tipo de Instituição Superior frequentada, área científica e curso	
	7 e 8	Coletar dados sobre o ano em que o estágio foi realizado e ramo/setor de atividade do mesmo	
	9 a 11	Perceber o nível de empregabilidade após a realização do estágio e se experienciar o mesmo ajudou durante esse processo	
Parte II do estudo - Competências	1	Perceber que se há uma correspondência da aquisição de competências transversais antes da realização do	Que competências transversais apresentam, eventualmente, maior

	Questões	Objetivo das questões	Objetivos específicos
		estágio que seja correspondente com o após	diferença entre as competências percecionadas, face às adquiridas;
	2	Compreender de que forma, estes estágios proporcionaram momentos que facilitassem a aquisição de competências	

Fonte: Autora

No que toca à abordagem qualitativa, esta materializa-se na análise documental, através de relatórios dos estagiários de 2015 e 2016, onde expressaram de forma detalhada a sua experiência e o que esta mudou na vida deles e que relevância estes estágios têm na vida dos estudantes. Além disso, observações de melhoria podem ser encontradas, nestes relatórios. Sendo assim, possível perceber de que forma esta experiência pode melhorar para os futuros estagiários do PEJENE.

Desta forma, estarão complementados aos resultados do questionário, as opiniões dos diplomados de forma mais extensa e mais detalhada. Isto, como mencionado anteriormente, permitirá uma análise mais detalhada das problemáticas vividas na primeira experiência profissional dos inquiridos.

2.4 Procedimento

Após a aprovação e análise do questionário pela Fundação da Juventude e pelos investigadores do ISCAP, o mesmo ficou disponível no LimeSurvey. O LimeSurvey é uma ferramenta adequada para centros de investigação, universidades e outras instituições de ensino, permitindo levar a cabo estudos aprofundados, projetos experimentais ou projetos de carácter mais simples. Este software permite criar de forma eficaz questões online e alcançar dezenas ou milhares de participantes (*LimeSurvey - Easy online survey tool*, 2021).

Esta plataforma foi a escolhida pelo facto de o ISCAP ser detentor de uma licença e existir todo um apoio logístico que permite a construção de instrumentos explorando todas as potencialidades desta ferramenta, mas também pela sua fiabilidade.

Devido à Lei de Proteção de Dados Pessoais, o questionário foi distribuído pela Fundação da Juventude. O mesmo foi enviado por e-mail aos 524 estagiários que em 2015 e 2016 usufruíram dos estágios do Projeto PEJENE. O e-mail continha um texto a apresentar o estudo e o link com questionário (Apêndice I). O questionário esteve ativo de 7 de setembro a 6 de outubro, sendo que pelo meio foram feitos 4 pedidos que lembraram a importância de preencher o mesmo.

Dos 524 contactos, 11 e-mails não eram válidos. Assim a Fundação da Juventude, teve o cuidado de ligar para essas pessoas e pedir-lhes o e-mail correto. Desta forma, foram obtidas 164 respostas, das quais, 135 totalmente válidas e que constituíram a amostra final.

Após a obtenção dos dados primários efetuou-se a análise dos mesmos com o recurso ao *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) v.28, tratando-se do apuramento e tratamento da informação recolhida com o objetivo de responder à questão de investigação delineada.

Juntamente com o resultado dos questionários, a análise documental consistirá no acesso das avaliações feitas (entre 2015 e 2016) pelos próprios estagiários da experiência. O objetivo é confrontar essas avaliações com os questionários e perceber se as perceções sobre o estágio coincidem ou não. Para além disto, estes relatórios e avaliações contêm opiniões mais extensas sobre a experiência vivida. Cada um relata a importância destes estágios não só a nível pessoal, mas também de uma forma mais geral enquanto estudantes que percecionam a importância destes estágios. Assim, a leitura destes relatórios fornecidos pela Fundação da Juventude requereu a maior atenção e cuidado possíveis.

Terminada a explicação sobre os procedimentos metodológicos, são apresentados os resultados e a discussão dos mesmos.

3.1 Análise dos resultados

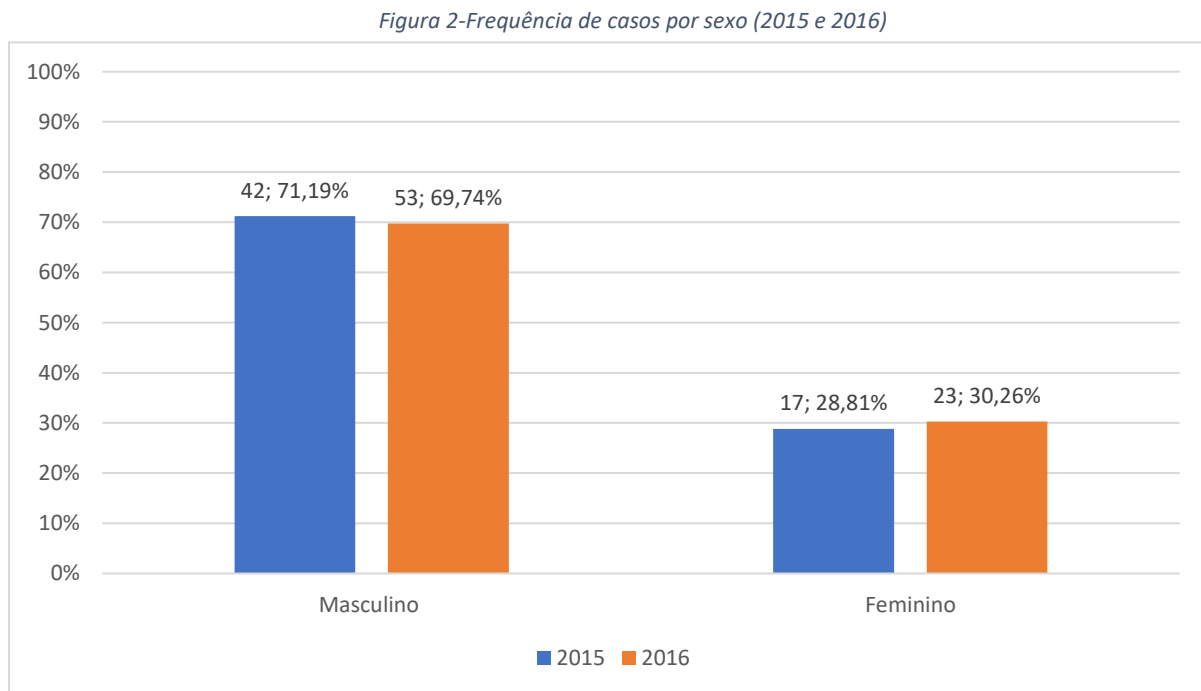
Neste capítulo dar-se-á seguimento à apresentação e análise dos resultados, obtidos dos instrumentos, quantitativo e qualitativo.

3.1.1 Análise do instrumento quantitativo

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

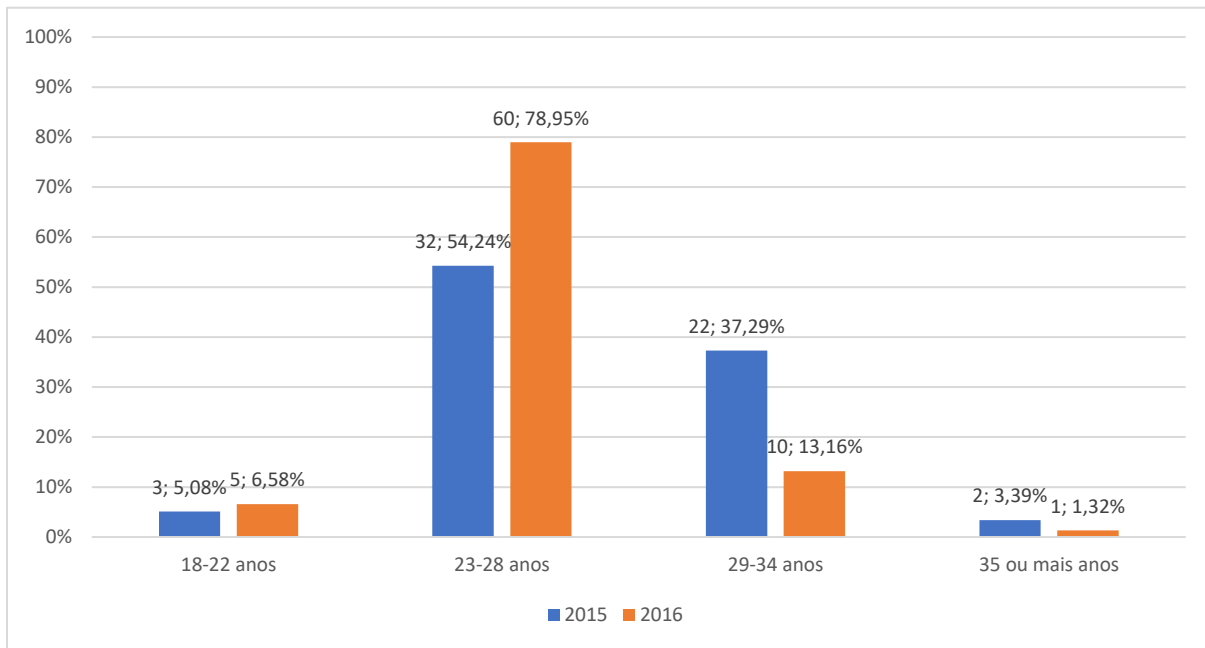
A amostra do presente estudo é constituída por 135 estagiários do ano de 2015 (n=59, 43.7%) e 2016 (n=76, 56.3%).

De acordo com a figura 2, observa-se que o número de homens é mais elevado que o de mulheres tanto em 2015 (42/59, 71.19%) como em 2016 (53/76, 69.74%).



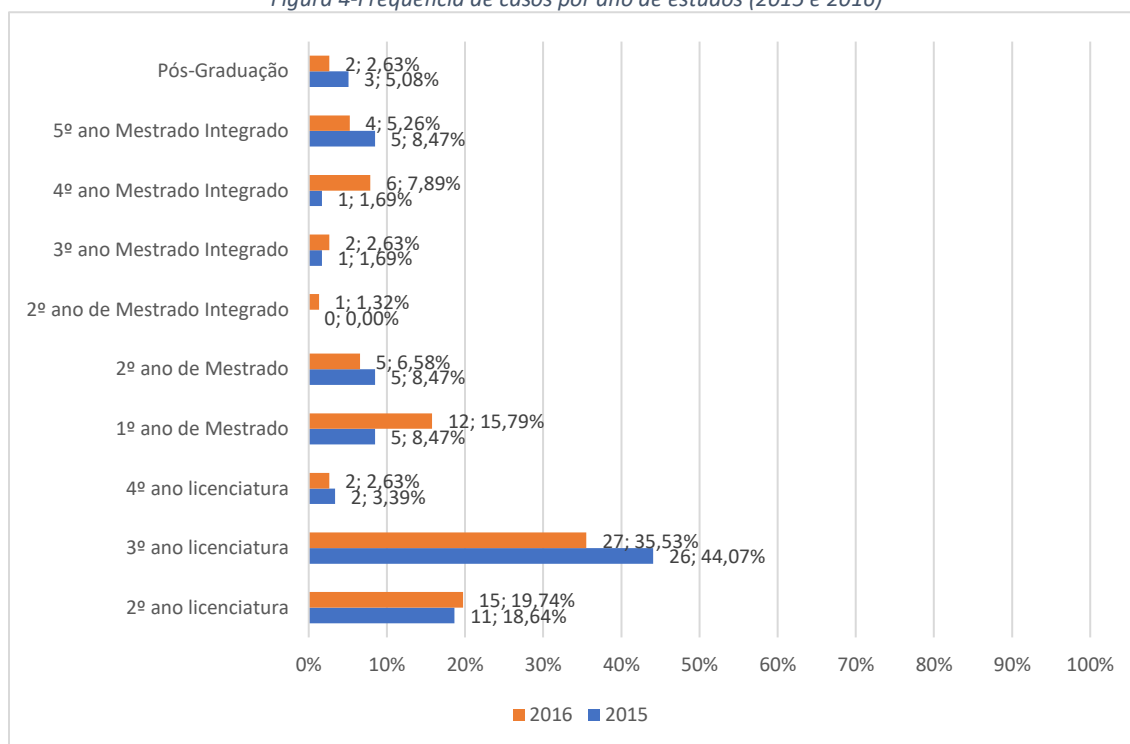
Relativamente à idade dos estagiários os resultados da figura 3, permitem afirmar que existe uma proporção superior com 23-28 anos, tanto em 2015 (32/59, 54.24%) como em 2016 (60/76, 78.95%).

Figura 3-Frequência de casos por faixa etária (2015 e 2016)



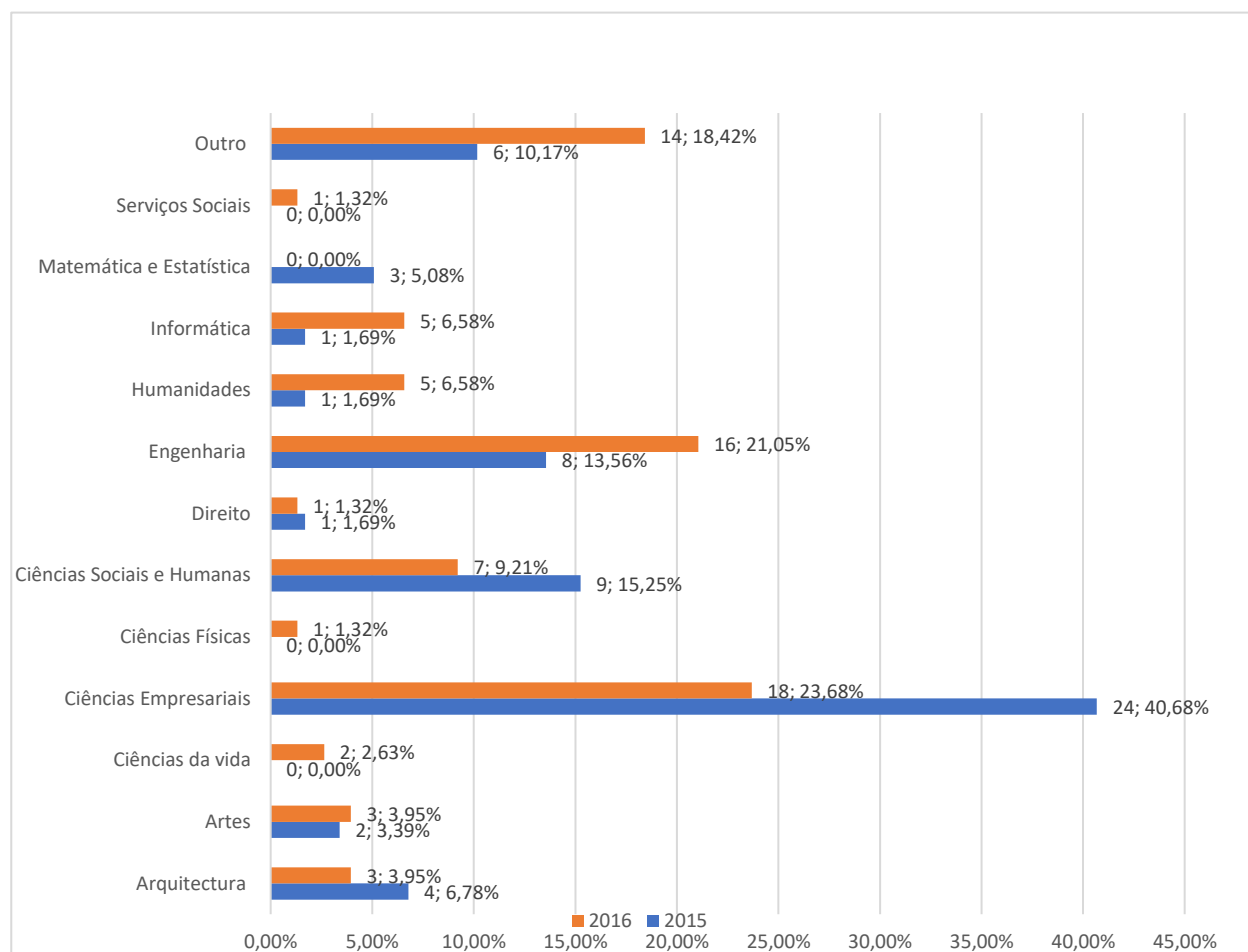
No que respeita ao ano de estudo frequentado, um número superior de estagiários pertence ao 3º ano da licenciatura, quer no ano de 2015 (27/59, 35.53%) quer em 2016 (26/76, 44.07%) (Figura 3).

Figura 4-Freqüência de casos por ano de estudos (2015 e 2016)



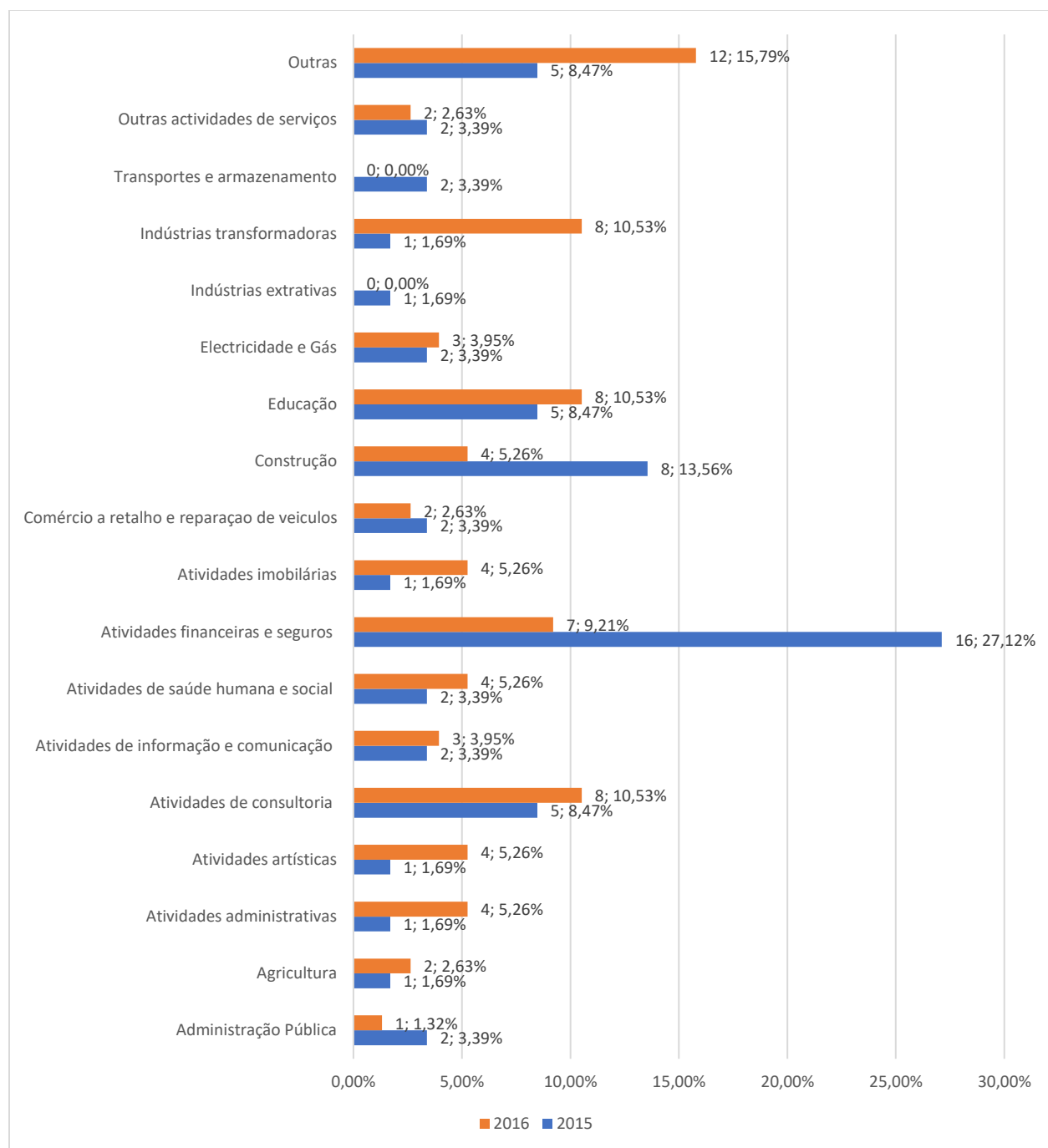
Conforme a figura 5, verifica-se que um número mais elevado de estagiários são da área de ciências empresariais, tanto em 2015 (24/59, 40.68%) como em 2016 (18/76, 23.68%).

Figura 5-Frequência de casos por área de estudo (2015 e 2016)



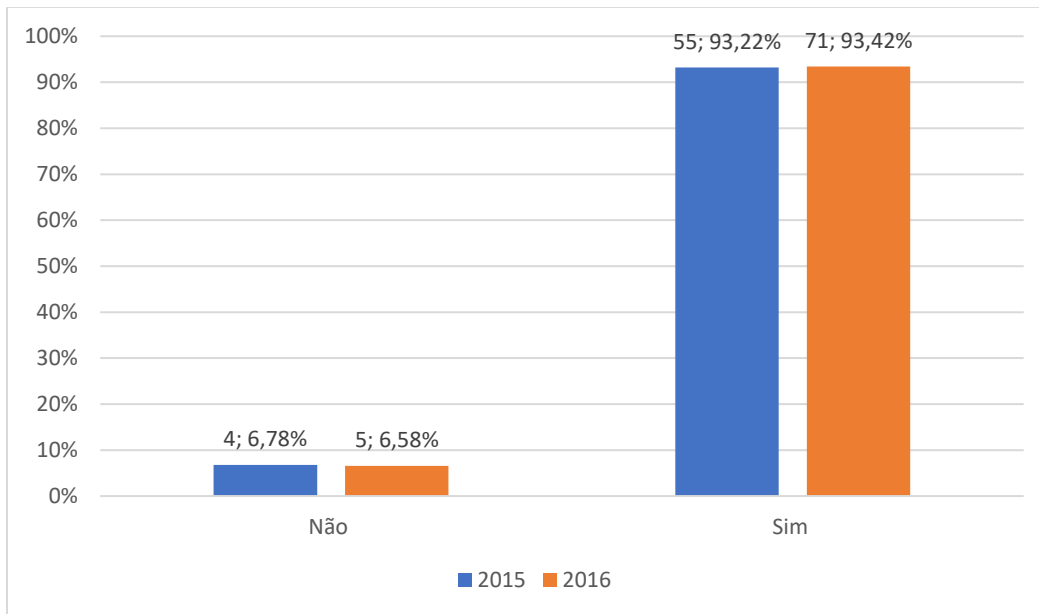
No que concerne ao ramo de atividade da entidade que acolheu os estagiários, os resultados obtidos (Figura 6) permitem verificar que, no ano 2015, um número superior foi acolhido numa entidade de atividades financeiras e seguros (16/59, 27.12%), enquanto em 2016 é maior o número de estagiários em empresas do ramo das indústrias transformadoras (8/76, 10.53%), educação (8/76, 10.53%) e consultoria (8/76, 10.53%).

Figura 6-Frequência de casos por ramo de atividade da entidade de estágio



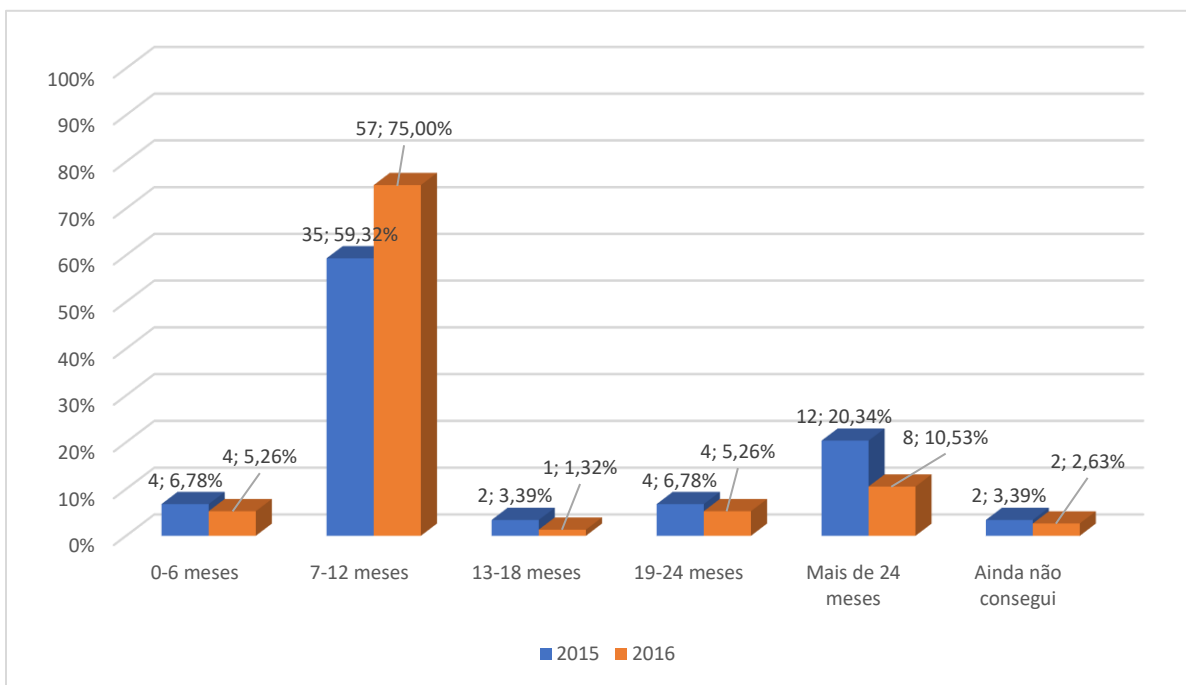
De acordo com a figura 7, verifica-se que a maioria dos estagiários já se encontram empregados, tanto no ano de 2015 (55/59, 93.22%) como em 2016 (71/76, 93.42%).

Figura 7-Frequência de casos empregados e desempregados (2015 e 2016)



Por fim, no que refere ao tempo que os estagiários demoraram a arranjar emprego após o estágio verifica-se que a maioria, tanto em 2015 (35/59, 59.32%) como em 2016 (57/76, 75.00%), demora apenas 7-12 meses.

Figura 8-Frequência de casos por tempo de obtenção de emprego após realização de estágio



Após analisar os resultados relativos a caracterização da nossa amostra de estagiários passamos a analisar as respostas alusivas a percepção de competências transversais tanto no que refere as expectativas existentes antes da realização do estágio como nas que foram efetivamente adquiridas após o estágio.

ANÁLISE ESTATÍSTICA DESCRITIVA –COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

Expectativas antes do estágio

Na tabela 5 estão expostos os resultados relativos às expectativas existentes antes do estágio relativamente a obtenção de determinadas competências transversais.

Estes resultados permitem verificar que um número superior de estagiários se sente indiferente quanto à obtenção de competências associadas com a gestão de conflitos (57/135, 42.2%), conhecimentos linguísticos (79/135, 58.5%), comunicação não verbal (70/135, 51.9%) e outras competências não apontadas (82/135, 60.7%).

No que respeita as restantes competências verifica-se que uma proporção superior de estagiários considera que as expectativas são muito elevadas, destacando-se as expectativas relacionadas com a adaptação à mudança (86/135, 64.5%) e motivação (81/135, 60.0%).

Tabela 5- Resultados relativos às competências transversais esperadas antes do estágio

Competências Transversais (Expectativas antes do Estágio)	1.MB	2.B	3. Ind	4.E	5. ME	Média (M)	Mediana (Md)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)		
1 - Comunicação oral	4 (3.0%)	8 (5.9%)	46 (34.1%)	67 (49.6%)	10 (7.4%)	3.53	4.00
2 - Compromisso ético	3 (2.2%)	2 (1.5%)	34 (25.2%)	67 (49.6%)	29 (21.5%)	3.87	4.00
3 - Adaptação à mudança	4 (3.0%)	6 (4.4%)	27 (20%)	86 (61.5%)	15 (11.1%)	3.73	4.00
4 - Motivação	3 (2.2%)	1 (0.7%)	18 (13.3%)	81 (60.0%)	32 (23.7%)	4.02	4.00
5 - Tolerância ao stress	2 (1.5%)	11 (8.1%)	42 (31.1%)	67 (49.6%)	13 (9.6%)	3.58	4.00
6 - Resolução de problemas	0 (0.0%)	5 (3.7%)	35 (25.9%)	78 (57.8%)	17 (12.6%)	3.79	4.00
7 - Disponibilidade para a aprendizagem contínua	1 (0.7%)	3 (2.2%)	18 (13.3%)	62 (45.9%)	51 (37.8%)	4.18	4.00
8 - Autonomia	1 (0.7%)	15 (11.1%)	33 (24.4%)	64 (47.4%)	22 (16.3%)	3.67	4.00
9 - Trabalho em grupo	0 (0.0%)	8 (5.9%)	31 (23.0%)	73 (54.1%)	23 (17.0%)	3.82	4.00
10 - Orientação para o cliente	4 (3.0%)	9 (6.7%)	51 (37.8%)	55 (40.7%)	16 (11.9%)	3.52	4.00
11 - Relacionamento interpessoal	0 (0.0%)	11 (8.1%)	23 (17.0%)	79 (58.5%)	22 (16.3%)	3.83	4.00
12 - Capacidade para ouvir	2 (1.5%)	10 (7.4%)	27 (20.0%)	73 (54.1%)	23 (17.0%)	3.78	4.00
13 - Domínio tecnológico	1 (0.7%)	8 (5.9%)	48 (35.6%)	55 (40.7%)	23 (17.0%)	3.67	4.00
14 - Tomada de decisão	4 (3.0%)	17 (12.6%)	43 (31.9%)	65 (48.1%)	6 (4.4 %)	3.39	4.00
15 - Gestão de conflitos	6 (4.4%)	16 (11.9%)	57 (42.2%)	48 (35.6%)	8 (5.9%)	3.27	3.00
16 - Autoconfiança	2 (1.5%)	14 (10.4%)	45 (33.3%)	66 (48.9%)	8 (5.9%)	3.47	4.00
17 - Inovação e criatividade	3 (2.2%)	19 (14.1%)	34 (25.2%)	71 (52.6%)	8 (5.9%)	3.46	4.00
18 - Comunicação escrita	6 (4.4%)	10 (7.4%)	49 (36.3%)	60 (44.4%)	10 (7.4%)	3.43	4.00
19 - Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	5 (3.7%)	9 (6.7%)	54 (40.0%)	52 (38.5%)	15 (11.1%)	3.47	3.00
20 - Persistência	2 (1.5%)	6 (4.4%)	34 (25.2%)	80 (59.3%)	13 (9.6%)	3.71	4.00
21 - Gestão de tempo	3 (2.2%)	6 (4.4%)	41 (30.4%)	74 (54.8%)	11 (8.1)	3.62	4.00
22- Pensamento crítico	1 (0.7%)	8 (5.9%)	28 (20.7%)	79 (58.5%)	19 (14.1%)	3.79	4.00
23- Liderança	9 (6.7%)	13 (9.6%)	79 (58.5%)	24 (17.8%)	10 (7.4%)	3.10	3.00
24 - Conhecimentos linguísticos	9 (6.7%)	13 (9.6%)	79 (58.5%)	24 (17.8%)	10 (7.4%)	3.10	3.00
25 - Comunicação não verbal	3 (2.2%)	12 (8.9%)	70 (51.9%)	41 (30.4%)	9 (6.7%)	3.30	3.00

<i>Competências Transversais (Expetativas antes do Estágio)</i>	<i>1. MB</i>	<i>2. B</i>	<i>3. Ind</i>	<i>4. E</i>	<i>5. ME</i>	<i>Média (M)</i>	<i>Mediana (Md)</i>
	<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>		
26 - Outra competência transversal	2 (1.5%)	5 (3.7%)	82 (60.7%)	37 (27.4%)	9 (6.7%)	3.34	3.00

Competências efetivamente adquiridas após o estágio

Já no que respeita as competências efetivamente adquiridas e a percepção que as mesmas foram efetivamente adquiridas, podemos verificar que uma proporção mais elevada se encontra indiferente ao facto do domínio tecnológico (34/135, 25.2%), gestão de conflitos (51/135, 37.8%), e liderança (51/135, 37.8%), conhecimentos linguísticos (66/135, 48.6%) e comunicação não verbal (64/135, 47.4%) terem sido efetivamente adquiridos.

Uma proporção superior também apresenta uma percepção muito elevada de que a disponibilidade para uma aprendizagem continua (58/135, 43.0%).

Para as restantes competências verifica-se que um número superior tem uma percepção apenas elevada que as mesmas tenham sido efetivamente adquiridas. Neste caso existe um maior destaque para a percepção de que foi adquirida a competência associada à persistência (77/135, 57.0%) e um menor destaque para a competência relacionada com o trabalho em grupo (44/135, 32.6%).

Tabela 6-Resultados relativos percepção de competências transversais adquiridas com o estágio

<i>Competências Transversais (Efetivamente Adquirida após o estágio)</i>	<i>1. MB</i>	<i>2. B</i>	<i>3. Ind</i>	<i>4. E</i>	<i>5. ME</i>	<i>Média (M)</i>	<i>Mediana (Md)</i>
	<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>		
1 - Comunicação oral	8 (5.9%)	3 (2.2%)	43 (31.9%)	61 (45.2%)	20 (14.8%)	3.61	4.00
2 - Compromisso ético	4 (3.0%)	10 (7.4%)	18 (13.3%)	65 (48.1%)	38 (28.1%)	3.91	4.00
3 - Adaptação à mudança	4 (3.0%)	6 (4.4%)	14 (10.4%)	74 (54.8%)	37 (27.4%)	3.99	4.00
4 – Motivação	10 (7.4%)	12 (8.9%)	21 (15.6%)	63 (46.7%)	29 (21.5%)	3.66	4.00
5 - Tolerância ao stress	9 (6.7%)	10 (7.4%)	33 (24.4%)	57 (42.2%)	26 (19.3%)	3.60	4.00
6 - Resolução de problemas	8 (5.9%)	8 (5.9%)	17 (12.6%)	61 (45.2%)	41 (30.4%)	3.88	4.00
7 - Disponibilidade para a aprendizagem contínua	8 (5.9%)	11 (8.1%)	16 (11.9%)	42 (31.1%)	58 (43.0%)	3.97	4.00
8 – Autonomia	3 (2.2%)	7 (5.2%)	23 (17.0%)	60 (44.4%)	42 (3.1%)	3.97	4.00
9 - Trabalho em grupo	10 (7.4%)	15 (11.1%)	30 (22.2%)	44 (32.6%)	36 (26.7%)	3.60	4.00
10 - Orientação para o cliente	8 (5.9%)	14 (10.4%)	35 (25.9%)	51 (37.8%)	27 (20.0%)	3.56	4.00
11 - Relacionamento interpessoal	3 (2.2%)	5 (3.7%)	17 (12.6%)	66 (48.9%)	44 (32.6%)	4.06	4.00

<i>Competências Transversais (Efetivamente Adquirida após o estágio)</i>	1. MB <i>N (%)</i>	2. B <i>N (%)</i>	3. Ind <i>N (%)</i>	4. E <i>N (%)</i>	5. ME <i>N (%)</i>	<i>Média (M)</i>	<i>Mediana (Md)</i>
12 - Capacidade para ouvir	3 (2.2%)	3 (2.2%)	23 (17.0%)	70 (51.9%)	36 (26.7%)	3.99	4.00
13 - Domínio tecnológico	6 (4.4%)	13 (9.6%)	34 (25.2%)	57 (4.2%)	25 (18.5%)	3.61	4.00
14 - Tomada de decisão	11 (8.1%)	19 (14.1%)	31 (23.0%)	61 (45.2%)	13 (9.6%)	3.34	4.00
15 - Gestão de conflitos	11 (8.1%)	9 (6.7%)	51 (37.8%)	50 (37.0%)	14 (10.4%)	3.35	4.00
16 – Autoconfiança	5 (3.7%)	7 (5.2%)	35 (25.9%)	71 (52.6%)	17 (12.6%)	3.65	4.00
17 - Inovação e criatividade	10 (7.4%)	18 (13.3%)	39 (28.9%)	50 (37.0%)	18 (13.3%)	3.36	4.00
18 - Comunicação escrita	6 (4.4%)	13 (9.6%)	37 (27.4%)	59 (43.7%)	20 (14.8%)	3.55	4.00
19 - Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	9 (6.7%)	6 (4.4%)	42 (31.1%)	53 (39.3%)	25 (18.5%)	3.59	4.00
20 – Persistência	3 (2.2%)	6 (4.4%)	23 (17.0%)	77 (57.0%)	26 (19.3%)	3.87	4.00
21 - Gestão de tempo	1 (0.7%)	9 (6.7%)	27 (20.0%)	72 (53.3%)	26 (19.3%)	3.84	4.00
22- Pensamento crítico	7 (5.2%)	11 (8.1%)	23 (17.0%)	67 (49.6%)	27 (20.0%)	3.71	4.00
23- Liderança	15 (11.1%)	24 (17.8%)	51 (37.8%)	34 (25.2%)	11 (8.1%)	3.01	3.00
24 - Conhecimentos linguísticos	11 (8.1%)	14 (10.4%)	66 (48.9%)	30 (22.2%)	14 (10.4%)	3.16	3.00
25 - Comunicação não verbal	6 (4.4%)	5 (3.7%)	64 (47.4%)	47 (34.8%)	13 (9.6%)	3.41	3.00
26 - Outra competência transversal	5 (3.7%)	5 (3.7%)	78 (57.8%)	36 (26.7%)	11 (8.1%)	3.32	3.00

Diferenças entre competências transversais expectáveis e efetivamente adquiridas

No sentido de verificar se existem diferenças significativas, entre as expectativas que os estagiários têm antes do estágio e a percepção de que as competências foram realmente adquiridas, após o estágio, recorreu-se ao teste não paramétrico de Wilcoxon, cujos resultados se apresentam na tabela 7.

Assim, é possível constatar que:

A percepção de que a adaptação a mudança foi efetivamente adquirida (M=3.99, Md=4.00) é significativamente superior à expectativa criada antes do estágio (M=3.73, Md=4.00) (p=0.000).

- A percepção de que a motivação foi efetivamente adquirida (M=3.66, Md=4.00) é significativamente inferior à expectativa criada antes do estágio (M=4.02, Md=4.00) (p=0.001).

- A percepção de que a disponibilidade para aprendizagem contínua foi efetivamente adquirida (M=3.97, Md=4.00) é significativamente inferior à expectativa criada antes do estágio (M=4.08, Md=4.00) (p=0.040).
- A percepção de que a autonomia foi efetivamente adquirida (M=3.97, Md=4.00) é significativamente superior à expectativa criada antes do estágio (M=3.67, Md=4.00) (p=0.026).
- A percepção de que a competência de trabalho em grupo foi efetivamente adquirida (M=3.60, Md=4.00) é significativamente inferior à expectativa criada antes do estágio (M=3.82, Md=4.00) (p=0.001).
- A percepção de que a competência de relacionamento interpessoal foi efetivamente adquirida (M=4.06, Md=4.00) é significativamente superior à expectativa criada antes do estágio (M=3.83, Md=4.00) (p=0.000).
- A percepção de que a capacidade para ouvir foi efetivamente adquirida (M=3.99, Md=4.00) é significativamente superior à expectativa criada antes do estágio (M=3.78, Md=4.00) (p=0.006).
- A percepção de que a autoconfiança foi efetivamente adquirida (M=3.65, Md=4.00) é significativamente superior à expectativa criada antes do estágio (M=3.47, Md=4.00) (p=0.023).
- A percepção de que a persistência foi efetivamente adquirida (M=3.87, Md=4.00) é significativamente superior à expectativa criada antes do estágio (M=3.71, Md=4.00) (p=0.015).
- A percepção de que a capacidade de gestão do tempo foi efetivamente adquirida (M=3.84, Md=4.00) é significativamente superior à expectativa criada antes do estágio (M=3.62, Md=4.00) (p=0.010).
- A percepção de que a comunicação não verbal foi efetivamente adquirida (M=3.99, Md=4.00) é significativamente superior à expectativa criada antes do estágio (M=3.73, Md=4.00) (p=0.018).

Tabela 7-Diferenças entre expectativas antes do estágio e percepções de competências transversais efetivamente adquiridas com o estágio

Competências Transversais	Expectativas antes do Estágio		Efetivamente Adquirida após o estágio		P
	Média (M)	Mediana (Md)	Média (M)	Mediana (Md)	
1 - Comunicação oral	3.53	4.00	3.61	4.00	.281
2 - Compromisso ético	3.87	4.00	3.91	4.00	.634
3 - Adaptação à mudança	3.73	4.00	3.99	4.00	.000
4 - Motivação	4.02	4.00	3.66	4.00	.001
5 - Tolerância ao stress	3.58	4.00	3.60	4.00	.536
6 - Resolução de problemas	3.79	4.00	3.88	4.00	.198
7 - Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4.18	4.00	3.97	4.00	.040
8 - Autonomia	3.67	4.00	3.97	4.00	.001
9 - Trabalho em grupo	3.82	4.00	3.60	4.00	.026
10 - Orientação para o cliente	3.52	4.00	3.56	4.00	.394
11 - Relacionamento interpessoal	3.83	4.00	4.06	4.00	.006
12 - Capacidade para ouvir	3.78	4.00	3.99	4.00	.003
13 - Domínio tecnológico	3.67	4.00	3.61	4.00	.583
14 - Tomada de decisão	3.39	4.00	3.34	4.00	.568
15 - Gestão de conflitos	3.27	3.00	3.35	3.00	.278
16 - Autoconfiança	3.47	4.00	3.65	4.00	.023
17 - Inovação e criatividade	3.46	4.00	3.36	4.00	.269
18 - Comunicação escrita	3.43	4.00	3.55	4.00	.075
19 - Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	3.47	3.00	3.59	4.00	.082
20 - Persistência	3.71	4.00	3.87	4.00	.015
21 - Gestão de tempo	3.62	4.00	3.84	4.00	.010
22- Pensamento crítico	3.79	4.00	3.71	4.00	.298
23- Liderança	3.10	3.00	3.01	3.00	.256
24 - Conhecimentos linguísticos	3.10	3.00	3.16	3.00	.337
25 - Comunicação não verbal	3.30	3.00	3.41	3.00	.018
26 - Outra competência transversal	3.34	3.00	3.32	3.00	.906

Nas figuras 9 e 10, é possível observar a diferença de médias e variância do *gap*, entre as competências expectáveis e adquiridas. Confirma-se, no gráfico 10, tal como foi dito anteriormente que, a adaptação à mudança, a autonomia, o relacionamento interpessoal, gestão de confiança, comunicação não verbal e autoconfiança superaram as expectativas de aquisição, por parte dos estagiários, face às maiores médias. Simultaneamente, permitem confirmar também que a motivação, a disponibilidade para a aprendizagem e o trabalho em grupo não superaram as expectativas, apresentando as menores médias.

Figura 9-Gap das diferenças de médias entre competências esperadas e competências obtidas

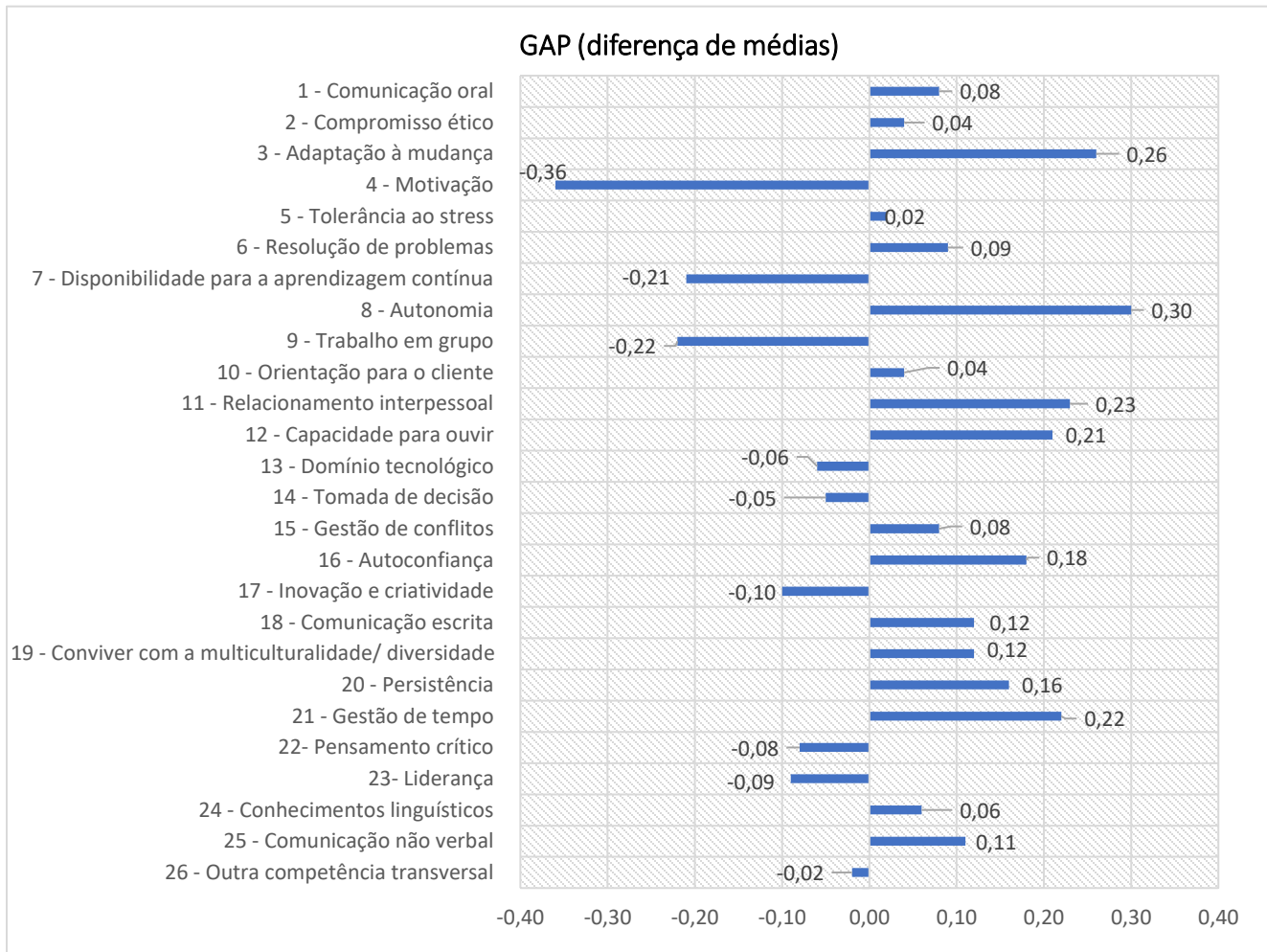
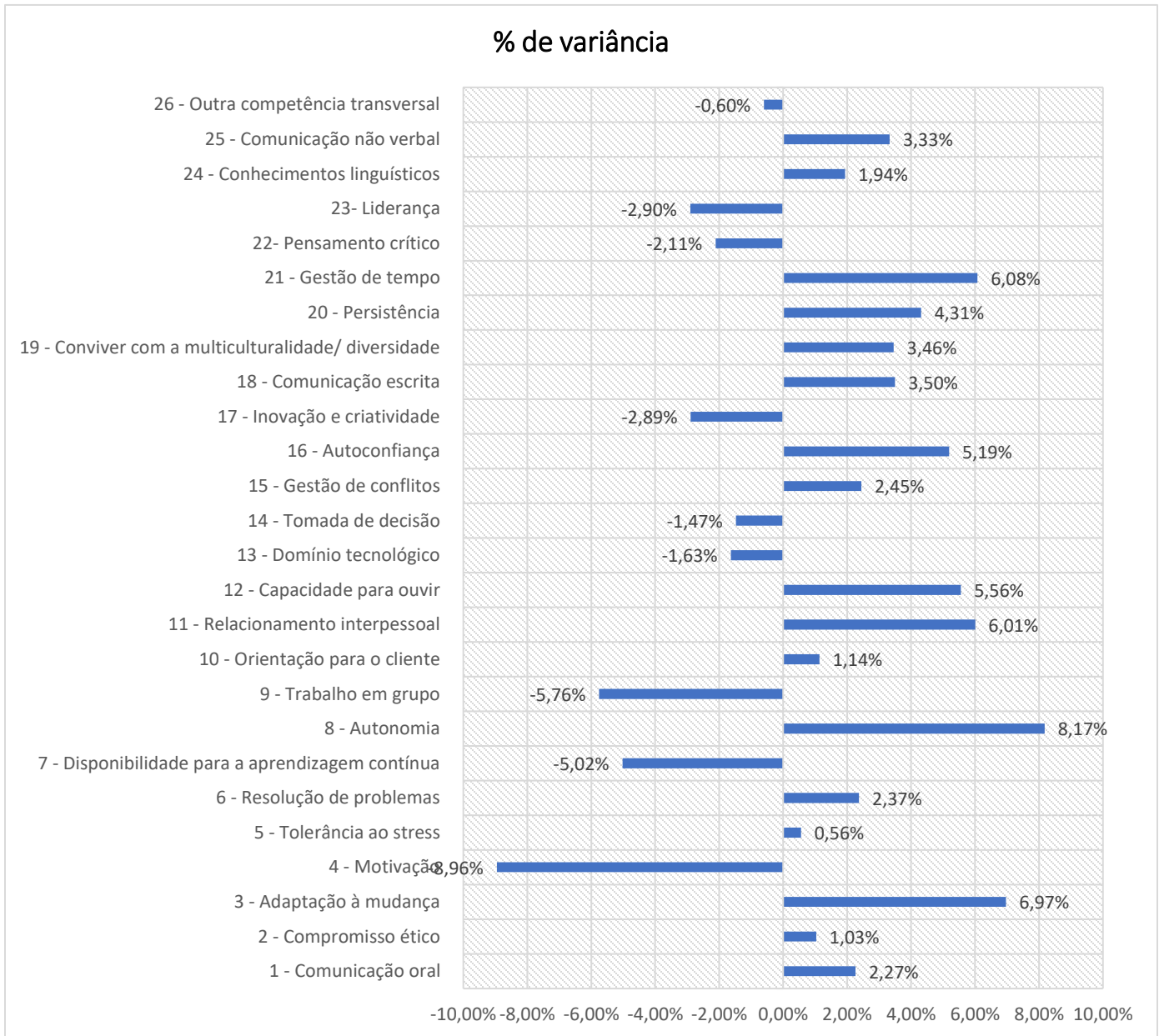
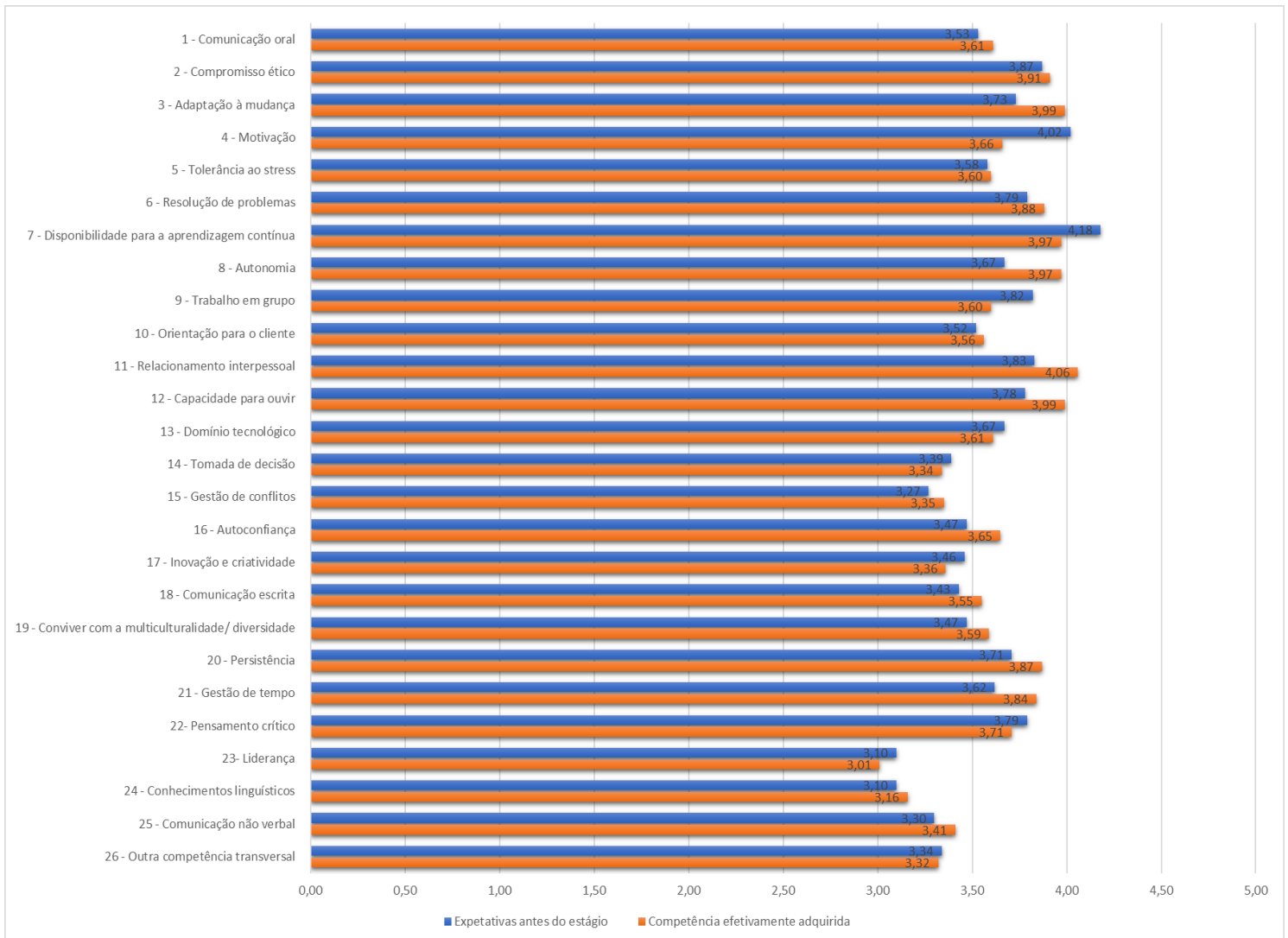


Figura 10-Gap em % de variância entre as competências esperadas e as competências obtidas



Por fim, o gráfico 11 permite uma comparação direta entre a expectativa antes do estágio e a competência efetivamente adquirida, em termos de médias máximas, inerentes a cada situação.

Figura 11-Competências esperadas antes do estágio vs Competências efetivamente adquiridas



Após a análise das diferenças entre expectativas e percepções das competências adquiridas, passamos a verificar se existem diferenças, estatisticamente significativas, entre os dois anos estudados (2015 e 2016), recorrendo-se para esse efeito ao teste não paramétrico de Mann-Whitney.

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS POR ANO DE ESTÁGIO

Expectativas antes do estágio

Conforme a tabela 8, é possível verificar que as expectativas criadas antes do estágio são muito semelhantes, uma vez que não existem diferenças significativas entre o ano de 2015 e 2016 para todas as competências transversais ($p>0.05$).

Tabela 8-Resultados relativos às expectativas existentes antes do estágio de obtenção de competências transversais por ano (2015-2016)

Competências Transversais (Expectativas antes do estágio)	2015 (n=59)		2016 (n=76)		P
	M	Md	M	Md	
1. Comunicação oral	3,51	4,00	3,54	4,00	,948
2. Compromisso ético	3,81	4,00	3,91	4,00	,633
3. Adaptação à mudança	3,71	4,00	3,75	4,00	,835
4. Motivação	3,92	4,00	4,11	4,00	,173
5. Tolerância ao stress	3,56	4,00	3,59	4,00	,996
6. Resolução de problemas	3,75	4,00	3,83	4,00	,481
7. Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,15	4,00	4,20	4,00	,834
8. Autonomia	3,61	4,00	3,72	4,00	,458
9. Trabalho em grupo	3,81	4,00	3,83	4,00	,729
10. Orientação para o cliente	3,56	4,00	3,49	4,00	,675
11. Relacionamento interpessoal	3,78	4,00	3,87	4,00	,377
12. Capacidade para ouvir	3,69	4,00	3,84	4,00	,233
13. Domínio tecnológico	3,63	4,00	3,71	4,00	,550
14. Tomada de decisão	3,32	3,00	3,43	4,00	,368
15. Gestão de conflitos	3,19	3,00	3,33	3,00	,457
16. Autoconfiança	3,39	3,00	3,54	4,00	,321
17. Inovação e criatividade	3,36	4,00	3,54	4,00	,182
18. Comunicação escrita	3,42	4,00	3,43	4,00	,977
19. Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	3,41	3,00	3,51	4,00	,570
20. Persistência	3,68	4,00	3,74	4,00	,473
21. Gestão de tempo	3,58	4,00	3,66	4,00	,480
22. Pensamento crítico	3,73	4,00	3,84	4,00	,516
23. Liderança	3,00	3,00	3,18	3,00	,527
24. Conhecimentos linguísticos	3,10	3,00	3,09	3,00	,584
25. Comunicação não verbal	3,25	3,00	3,34	3,00	,494
26. Outra competência transversal	3,31	3,00	3,37	3,00	,483

Também, de acordo com a tabela 9, não existem diferenças estatisticamente significativas ($p>0.05$) entre os anos de 2015 e 2016, no que respeita a percepção de que determinadas competências transversais foram efetivamente adquiridas, sendo como tal muito semelhante esta percepção entre os estagiários de 2015 e de 2016.

Tabela 9-Resultados relativos às percepções de obtenção de competências transversais por ano (2015-2016)

Competências Transversais (Efetivamente adquiridas)	2015 (n=59)		2016 (n=76)		P
	M	Md	M	Md	
1. Comunicação oral	3,56	4,00	3,64	4,00	,785
2. Compromisso ético	3,97	4,00	3,87	4,00	,380
3. Adaptação à mudança	3,83	4,00	4,12	4,00	,206
4. Motivação	3,64	4,00	3,67	4,00	,895
5. Tolerância ao stress	3,56	4,00	3,63	4,00	,989
6. Resolução de problemas	3,88	4,00	3,88	4,00	,602
7. Disponibilidade para a aprendizagem contínua	3,93	4,00	4,00	4,00	,942
8. Autonomia	3,81	4,00	4,09	4,00	,110
9. Trabalho em grupo	3,53	4,00	3,66	4,00	,419
10. Orientação para o cliente	3,53	4,00	3,58	4,00	,855
11. Relacionamento interpessoal	3,98	4,00	4,12	4,00	,445
12. Capacidade para ouvir	3,90	4,00	4,05	4,00	,428
13. Domínio tecnológico	3,53	4,00	3,67	4,00	,602
14. Tomada de decisão	3,17	3,00	3,47	4,00	,148
15. Gestão de conflitos	3,29	3,00	3,39	3,00	,791
16. Autoconfiança	3,53	4,00	3,75	4,00	,193
17. Inovação e criatividade	3,22	3,00	3,46	4,00	,196
18. Comunicação escrita	3,53	4,00	3,57	4,00	,737
19. Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	3,61	4,00	3,57	4,00	,644
20. Persistência	3,71	4,00	3,99	4,00	,125
21. Gestão de tempo	3,71	4,00	3,93	4,00	,121
22. Pensamento crítico	3,63	4,00	3,78	4,00	,454
23. Liderança	2,81	3,00	3,17	3,00	,088
24. Conhecimentos linguísticos	3,15	3,00	3,17	3,00	,707
25. Comunicação não verbal	3,32	3,00	3,49	3,00	,419
26. Outra competência transversal	3,32	3,00	3,32	3,00	,966

Após analisar os resultados relativos às expectativas e percepções de real aprendizagem de competências transversais durante o estágio, passamos a analisar estes resultados considerando outras variáveis como o sexo, idade, ano de estudo, tipo de ensino, área de estudo, área profissional e situação perante o trabalho.

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS POR SEXO

Expectativas antes do estágio

Conforme a tabela 10 é possível verificar que as mulheres apresentam expectativas significativamente mais elevadas que os homens no que refere ao desenvolvimento de competências de comunicação oral ($p=0.016$), compromisso ético ($p=0.008$), adaptação à mudança ($p=0.041$), motivação ($p=0.041$), disponibilidade para uma aprendizagem contínua ($p=0.007$), autonomia ($p=0.029$), orientação para o cliente ($p=0.027$), relacionamento interpessoal ($p=0.010$), capacidade para ouvir ($p<0.001$), gestão de conflitos ($p=0.030$), autoconfiança ($p=0.018$),

inovação e criatividade (p=0.014), comunicação escrita (p=0.009), conviver com a multiculturalidade (p=0.013), persistência (p=0.017), pensamento crítico (p=0.014), comunicação não verbal (p=0.001) e outras competências (p=0.049).

Tabela 10-Competências Transversais (Expectativas antes do estágio) por sexo

Competências Transversais (Expectativas antes do estágio)	Feminino		Masculino		P
	Média	Mediana	Média	Mediana	
1. Comunicação oral	3,64	4,00	3,25	3,00	0,016
2. Compromisso ético	3,99	4,00	3,58	4,00	0,008
3. Adaptação à mudança	3,82	4,00	3,53	4,00	0,041
4. Motivação	4,12	4,00	3,80	4,00	0,041
5. Tolerância ao stress	3,63	4,00	3,45	3,50	0,180
6. Resolução de problemas	3,83	4,00	3,70	4,00	0,302
7. Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,29	4,00	3,90	4,00	0,007
8. Autonomia	3,78	4,00	3,43	4,00	0,029
9. Trabalho em grupo	3,87	4,00	3,70	4,00	0,229
10. Orientação para o cliente	3,63	4,00	3,25	3,00	0,027
11. Relacionamento interpessoal	3,95	4,00	3,55	4,00	0,010
12. Capacidade para ouvir	3,96	4,00	3,35	3,00	<0,001
13. Domínio tecnológico	3,67	4,00	3,68	4,00	0,931
14. Tomada de decisão	3,46	4,00	3,20	3,00	0,084
15. Gestão de conflitos	3,39	3,00	2,98	3,00	0,030
16. Autoconfiança	3,59	4,00	3,20	3,00	0,018
17. Inovação e criatividade	3,58	4,00	3,18	3,00	0,014
18. Comunicação escrita	3,55	4,00	3,15	3,00	0,009
19. Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	3,59	4,00	3,17	3,00	0,013
20. Persistência	3,81	4,00	3,48	4,00	0,017
21. Gestão de tempo	3,67	4,00	3,50	3,50	0,060
22. Pensamento crítico	3,89	4,00	3,55	4,00	0,014
23. Liderança	3,12	3,00	3,08	3,00	0,666
24. Conhecimentos linguísticos	3,13	3,00	3,03	3,00	0,735
25. Comunicação não verbal	3,45	3,00	2,95	3,00	0,001
26. Outra competência transversal	3,42	3,00	3,15	3,00	0,049

Efetivamente adquiridas

Relativamente a percepção de que as competências foram realmente adquiridas após o estágio, apenas se verificam diferenças entre homens e mulheres ao nível da adaptação a mudança (p=0.050) e orientação para o cliente (p=0.048) que é sempre mais elevada nas mulheres.

Tabela 11-Competências Transversais (efetivamente adquiridas após o estágio) por sexo

Competências Transversais (Efetivamente adquiridas)	Feminino		Masculino		P
	Média	Mediana	Média	Mediana	
1. Comunicação oral	3,66	4,00	3,47	4,00	,199
2. Compromisso ético	3,97	4,00	3,78	4,00	,307
3. Adaptação à mudança	4,08	4,00	3,77	4,00	,050
4. Motivação	3,74	4,00	3,47	4,00	,158
5. Tolerância ao stress	3,69	4,00	3,37	4,00	,096
6. Resolução de problemas	3,93	4,00	3,77	4,00	,489
7. Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,01	4,00	3,88	4,00	,375
8. Autonomia	4,05	4,00	3,78	4,00	,076

<i>Competências Transversais (Efetivamente adquiridas)</i>	<i>Feminino</i>		<i>Masculino</i>		<i>p</i>
	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	
9. Trabalho em grupo	3,66	4,00	3,45	4,00	,297
10. Orientação para o cliente	3,68	4,00	3,25	3,50	,048
11. Relacionamento interpessoal	4,05	4,00	4,07	4,00	,691
12. Capacidade para ouvir	4,06	4,00	3,80	4,00	,096
13. Domínio tecnológico	3,68	4,00	3,43	4,00	,227
14. Tomada de decisão	3,40	4,00	3,20	3,50	,375
15. Gestão de conflitos	3,46	4,00	3,08	3,00	,107
16. Autoconfiança	3,71	4,00	3,53	4,00	,225
17. Inovação e criatividade	3,40	4,00	3,25	3,00	,528
18. Comunicação escrita	3,60	4,00	3,43	4,00	,449
19. Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	3,65	4,00	3,43	3,00	,266
20. Persistência	3,96	4,00	3,65	4,00	,058
21. Gestão de tempo	3,91	4,00	3,68	4,00	,113
22. Pensamento crítico	3,74	4,00	3,65	4,00	,604
23. Liderança	3,02	3,00	3,00	3,00	,857
24. Conhecimentos linguísticos	3,23	3,00	3,00	3,00	,447
25. Comunicação não verbal	3,52	3,00	3,17	3,00	,041
26. Outra competência transversal	3,38	3,00	3,17	3,00	,189

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS POR IDADE

Expetativas antes do estágio

Conforme a tabela 12, verificamos as expetativas antes do estágio para a obtenção de competências transversais. Consta-se de acordo com o teste de Kruskal Wallis que nenhuma das expectativas varia de modo significativo em função da idade ($p > 0.05$).

Tabela 12-Competências Transversais (Expetativas antes do estágio) por faixa etária

<i>Competências Transversais (Expetativas antes do estágio)</i>	18-22 (n=8)		23-28 (n=92)		29-34 (n=32)		35 ou mais (n=3)		<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	
1. Comunicação oral	3,63	4,00	3,58	4,00	3,37	4,00	3,33	3,00	,736
2. Compromisso ético	3,75	4,00	3,90	4,00	3,78	4,00	4,00	4,00	,775
3. Adaptação à mudança	3,50	4,00	3,78	4,00	3,63	4,00	4,00	4,00	,769
4. Motivação	4,25	4,00	4,05	4,00	3,88	4,00	4,00	4,00	,478
5. Tolerância ao stress	3,75	4,00	3,59	4,00	3,47	4,00	4,00	4,00	,768
6. Resolução de problemas	4,13	4,00	3,77	4,00	3,78	4,00	3,67	4,00	,576
7. Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,38	4,50	4,14	4,00	4,22	4,00	4,33	4,00	,832
8. Autonomia	3,75	4,00	3,65	4,00	3,66	4,00	4,33	4,00	,603
9. Trabalho em grupo	3,63	4,00	3,84	4,00	3,78	4,00	4,33	4,00	,526
10. Orientação para o cliente	3,63	3,50	3,55	4,00	3,34	3,00	4,00	4,00	,465
11. Relacionamento interpessoal	3,63	4,00	3,89	4,00	3,66	4,00	4,33	4,00	,170
12. Capacidade para ouvir	3,75	4,00	3,79	4,00	3,72	4,00	4,00	4,00	,864
13. Domínio tecnológico	4,00	4,00	3,62	4,00	3,78	4,00	3,33	3,00	,474
14. Tomada de decisão	3,63	4,00	3,35	4,00	3,44	4,00	3,33	3,00	,813
15. Gestão de conflitos	3,38	3,00	3,23	3,00	3,34	3,00	3,33	3,00	,960
16. Autoconfiança	3,38	3,00	3,52	4,00	3,37	3,50	3,33	4,00	,762
17. Inovação e criatividade	3,38	4,00	3,49	4,00	3,41	4,00	3,33	3,00	,827
18. Comunicação escrita	3,50	4,00	3,38	3,50	3,50	4,00	4,00	4,00	,712
19. Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	3,38	3,50	3,48	4,00	3,41	3,00	4,00	4,00	,791
20. Persistência	3,38	3,50	3,72	4,00	3,75	4,00	4,00	4,00	,522
21. Gestão de tempo	3,75	4,00	3,59	4,00	3,72	4,00	3,33	3,00	,750

<i>Competências Transversais (Expetativas antes do estágio)</i>	18-22 (n=8)		23-28 (n=92)		29-34 (n=32)		35 ou mais (n=3)		p
	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	
	22. Pensamento crítico	3,75	4,00	3,76	4,00	3,87	4,00	4,00	
23. Liderança	2,87	3,00	3,18	3,00	2,94	3,00	3,00	3,00	,541
24. Conhecimentos linguísticos	2,75	3,00	3,16	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	,416
25. Comunicação não verbal	3,25	3,00	3,29	3,00	3,28	3,00	4,00	4,00	,586
26. Outra competência transversal	3,00	3,00	3,34	3,00	3,41	3,00	3,67	4,00	,343

Efetivamente adquiridas

Conforme a tabela 13 verifica-se que nenhuma das percepções relacionadas com a obtenção de algum tipo de competência transversal está relacionada de modo significativo com a faixa etária ($p>0.05$).

Tabela 13-Competências Transversais (efetivamente adquiridas) por faixa etária

<i>Competências Transversais (Efetivamente adquiridas)</i>	18-22 (n=8)		23-28 (n=92)		29-34 (n=32)		35 ou mais (n=3)		p
	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	
	1. Comunicação oral	3,25	3,00	3,60	4,00	3,69	4,00	4,00	
2. Compromisso ético	3,50	3,50	3,91	4,00	3,94	4,00	4,67	5,00	,204
3. Adaptação à mudança	4,13	4,50	3,97	4,00	3,97	4,00	4,67	5,00	,397
4. Motivação	3,50	3,50	3,60	4,00	3,91	4,00	3,33	4,00	,431
5. Tolerância ao stress	3,88	4,00	3,55	4,00	3,63	4,00	4,00	4,00	,873
6. Resolução de problemas	4,50	5,00	3,82	4,00	3,97	4,00	3,33	3,00	,119
7. Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,00	4,50	3,91	4,00	4,16	5,00	3,67	5,00	,655
8. Autonomia	4,38	4,50	3,90	4,00	4,03	4,00	4,33	4,00	,342
9. Trabalho em grupo	3,62	4,00	3,59	4,00	3,62	4,00	3,67	4,00	,990
10. Orientação para o cliente	3,75	4,00	3,62	4,00	3,28	3,00	4,00	4,00	,276
11. Relacionamento interpessoal	4,13	4,00	4,10	4,00	3,91	4,00	4,33	4,00	,734
12. Capacidade para ouvir	3,63	4,00	4,01	4,00	3,97	4,00	4,33	4,00	,534
13. Domínio tecnológico	3,50	4,00	3,57	4,00	3,78	4,00	3,33	3,00	,667
14. Tomada de decisão	3,75	4,00	3,26	4,00	3,44	4,00	3,67	4,00	,632
15. Gestão de conflitos	3,50	3,00	3,29	3,00	3,44	3,00	3,67	4,00	,910
16. Autoconfiança	3,63	3,00	3,71	4,00	3,47	4,00	4,00	4,00	,437
17. Inovação e criatividade	3,50	4,00	3,28	3,00	3,50	4,00	3,67	4,00	,693
18. Comunicação escrita	3,50	3,50	3,47	4,00	3,78	4,00	3,67	4,00	,483
19. Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	3,50	3,50	3,60	4,00	3,50	3,00	4,33	4,00	,495
20. Persistência	3,63	4,00	3,89	4,00	3,78	4,00	4,67	5,00	,191
21. Gestão de tempo	3,63	4,00	3,83	4,00	3,94	4,00	3,67	4,00	,735
22. Pensamento crítico	3,75	4,00	3,61	4,00	3,94	4,00	4,33	4,00	,275
23. Liderança	3,25	3,00	3,02	3,00	2,91	3,00	3,33	4,00	,858
24. Conhecimentos linguísticos	2,63	3,00	3,17	3,00	3,25	3,00	3,33	4,00	,417
25. Comunicação não verbal	3,38	3,00	3,40	3,00	3,41	3,00	4,00	4,00	,692
26. Outra competência transversal	3,25	3,00	3,30	3,00	3,37	3,00	3,33	3,00	,945

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS POR ANO DE ESTUDO

Expetativas antes do estágio

Conforme a tabela 14, observa-se que nenhuma das expetativas relacionadas com a obtenção de competências transversais varia de modo significativo em função do ano que os estagiários frequentam ($p>0.05$).

Tabela 14-Competências Transversais (Expetativas antes do estágio) por ano de estudo

Competências Transversais (Expetativas antes do estágio)	2º ano L (n=26)		3º ano L (n=53)		4º ano L		1º ano M		2º ano M		3º ano MI		4º ano MI		5º ano MI		PG		P
	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	
CT1	3,54	4,00	3,43	4,00	4,00	4,00	3,65	4,00	3,90	4,00	3,33	3,00	3,57	3,00	3,22	3,00	3,40	4,00	,618
CT2	3,85	4,00	3,81	4,00	4,50	5,00	3,59	4,00	4,30	4,00	3,33	3,00	4,43	5,00	3,67	4,00	3,80	4,00	,066
CT3	3,88	4,00	3,62	4,00	4,00	4,00	3,76	4,00	3,80	4,00	3,33	3,00	4,00	4,00	3,44	3,00	4,00	4,00	,340
CT4	4,12	4,00	3,89	4,00	4,25	4,00	4,06	4,00	4,20	4,00	4,33	5,00	4,57	5,00	3,78	4,00	3,60	4,00	,092
CT5	3,65	4,00	3,47	4,00	4,00	4,00	3,41	4,00	3,80	4,00	3,33	3,00	4,29	4,00	3,56	4,00	3,00	3,00	,129
CT6	3,77	4,00	3,68	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,90	4,00	3,33	3,00	4,00	4,00	3,89	4,00	3,60	4,00	,586
CT7	4,23	4,00	3,94	4,00	4,50	5,00	4,29	4,00	4,60	5,00	3,67	4,00	4,71	5,00	4,00	4,00	4,60	5,00	,052
CT8	3,65	4,00	3,62	4,00	4,25	4,00	3,82	4,00	3,40	4,00	3,67	4,00	3,57	4,00	3,67	4,00	3,80	4,00	,931
CT9	3,85	4,00	3,74	4,00	3,25	3,50	3,94	4,00	4,00	4,00	3,33	3,00	4,14	4,00	3,89	4,00	3,80	4,00	,600
CT10	3,58	4,00	3,43	4,00	3,50	3,50	3,35	3,00	3,90	4,00	3,33	3,00	3,43	3,00	3,56	4,00	3,80	4,00	,861
CT11	3,65	4,00	3,79	4,00	4,50	4,50	3,76	4,00	4,20	4,00	3,33	3,00	4,14	4,00	3,78	4,00	3,80	4,00	,212
CT12	3,77	4,00	3,62	4,00	4,25	4,50	3,76	4,00	4,30	4,00	3,67	4,00	3,86	4,00	3,67	4,00	4,00	4,00	,518
CT13	3,62	4,00	3,55	4,00	4,75	5,00	3,65	4,00	3,80	4,00	3,67	3,00	4,14	4,00	3,44	3,00	3,80	4,00	,201
CT14	3,19	3,50	3,49	4,00	3,50	4,00	3,41	4,00	3,20	4,00	3,33	3,00	3,43	3,00	3,44	3,00	3,00	3,00	,799
CT15	3,12	3,50	3,26	3,00	3,25	4,00	3,12	3,00	3,40	3,50	3,33	3,00	3,43	3,00	3,33	3,00	3,60	4,00	,978
CT16	3,69	4,00	3,43	4,00	3,25	3,50	3,29	3,00	3,50	4,00	3,67	4,00	3,43	3,00	3,56	4,00	3,00	3,00	,723
CT17	3,31	4,00	3,36	4,00	3,25	4,00	3,53	4,00	3,70	4,00	3,33	3,00	3,86	4,00	3,56	4,00	3,80	4,00	,726
CT18	3,46	4,00	3,40	4,00	3,50	4,00	3,35	3,00	3,60	4,00	3,33	3,00	3,57	4,00	3,44	3,00	3,00	3,00	,883
CT19	3,50	4,00	3,53	4,00	3,75	3,50	3,41	3,00	3,50	3,50	3,33	3,00	3,29	3,00	3,11	3,00	3,20	3,00	,799
CT20	3,69	4,00	3,75	4,00	3,25	3,50	3,53	4,00	4,00	4,00	3,33	3,00	4,00	4,00	3,56	4,00	3,60	3,00	,340
CT21	3,62	4,00	3,57	4,00	4,00	4,00	3,71	4,00	3,70	4,00	3,33	3,00	3,57	3,00	3,56	4,00	3,60	4,00	,950
CT22	3,58	4,00	3,75	4,00	4,25	5,00	4,00	4,00	3,60	4,00	3,67	4,00	4,29	4,00	3,67	4,00	4,00	4,00	,204
CT23	2,88	3,00	3,15	3,00	2,50	3,00	3,06	3,00	3,20	3,50	3,33	3,00	3,14	3,00	3,22	3,00	3,40	3,00	,776
CT24	3,23	3,00	3,06	3,00	3,00	3,00	2,76	3,00	3,30	3,00	3,33	3,00	3,00	3,00	3,11	3,00	3,20	3,00	,875
CT25	3,27	3,00	3,26	3,00	3,25	3,50	3,12	3,00	4,00	4,00	3,33	3,00	3,29	3,00	3,11	3,00	3,20	3,00	,322
CT26	3,54	4,00	3,43	4,00	4,00	4,00	3,65	4,00	3,90	4,00	3,33	3,00	3,57	3,00	3,22	3,00	3,40	4,00	,758

Efetivamente adquiridas

De acordo com a tabela 15, verifica-se que apenas a percepção de que a competência de inovação e criatividade foi efetivamente adquirida varia, significativamente ($p=0.034$), de acordo com o ano que os estagiários frequentam, verificando-se que se destaca mais nos estagiários de pós-graduação, 2º ano de Mestrado e 4º ano de Mestrado Integrado.

Tabela 15-Competências Transversais (efetivamente adquiridas) por ano de estudo

Competências Transversais (Efetivamente Adquiridas)	2º ano L (n=26)		3º ano L (n=53)		4º ano L		1º ano M		2º ano M		3º ano MI		4º ano MI		5º ano MI		PG		P
	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	
	CT1	3,46	4,00	3,51	4,00	4,00	4,00	3,76	4,00	4,10	4,00	3,00	3,00	3,57	4,00	3,44	3,00	4,00	
CT2	3,65	4,00	3,85	4,00	4,50	5,00	3,88	4,00	4,30	4,00	3,67	4,00	4,29	5,00	3,89	4,00	4,20	4,00	,472
CT3	3,92	4,00	3,91	4,00	4,75	5,00	3,88	4,00	4,20	4,00	3,67	4,00	4,29	4,00	3,89	4,00	4,40	4,00	,406
CT4	3,35	4,00	3,60	4,00	3,75	4,00	3,53	4,00	4,30	4,00	3,67	4,00	4,29	5,00	3,67	4,00	4,00	4,00	,342
CT5	3,50	4,00	3,60	4,00	3,00	3,00	3,41	4,00	4,30	4,00	3,00	3,00	4,14	5,00	3,33	3,00	3,60	3,00	,164
CT6	3,65	4,00	3,85	4,00	4,50	4,50	3,71	4,00	4,40	4,00	3,67	4,00	3,86	4,00	4,11	5,00	4,00	4,00	,638
CT7	3,62	4,00	3,92	4,00	4,50	5,00	3,94	4,00	4,80	5,00	3,00	3,00	4,43	5,00	3,89	4,00	4,20	4,00	,089
CT8	3,92	4,00	3,83	4,00	4,00	4,00	4,18	4,00	4,10	4,00	3,33	4,00	4,14	4,00	4,11	4,00	4,40	5,00	,805
CT9	3,42	4,00	3,77	4,00	3,25	3,50	3,59	4,00	3,50	4,00	3,00	3,00	3,43	3,00	3,22	3,00	4,20	4,00	,697
CT10	3,54	4,00	3,66	4,00	3,00	3,00	3,41	4,00	4,10	4,00	3,00	3,00	2,86	3,00	3,22	3,00	4,00	4,00	,219
CT11	4,15	4,00	3,98	4,00	4,50	4,50	3,88	4,00	4,40	4,50	3,33	3,00	4,29	5,00	3,89	4,00	4,20	4,00	,429
CT12	4,00	4,00	3,83	4,00	4,50	5,00	4,18	4,00	4,30	4,00	3,67	4,00	4,00	4,00	3,89	4,00	4,00	4,00	,568
CT13	3,31	3,00	3,43	4,00	4,50	4,50	3,71	4,00	4,10	4,00	3,67	4,00	4,43	5,00	3,44	3,00	3,80	4,00	,065
CT14	3,04	3,00	3,42	4,00	3,25	4,00	3,41	4,00	3,70	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,22	3,00	3,80	4,00	,531
CT15	2,88	3,00	3,43	3,00	3,50	4,00	3,41	4,00	3,70	4,00	3,00	3,00	3,29	3,00	3,33	3,00	3,80	4,00	,426
CT16	3,77	4,00	3,55	4,00	3,50	4,00	3,59	4,00	3,90	4,00	3,67	4,00	4,00	4,00	3,33	3,00	3,80	4,00	,841
CT17	2,85	3,00	3,30	3,00	2,75	3,00	3,47	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,56	4,00	4,00	4,00	,036
CT18	3,31	3,50	3,60	4,00	3,75	4,00	3,53	4,00	4,00	4,00	3,33	3,00	3,86	4,00	3,11	3,00	3,40	3,00	,408
CT19	3,38	3,00	3,53	4,00	4,25	4,50	4,06	4,00	3,80	4,00	3,00	3,00	3,43	3,00	3,11	3,00	3,80	4,00	,133
CT20	3,81	4,00	3,79	4,00	4,00	4,00	3,82	4,00	4,20	4,00	3,33	3,00	4,29	4,00	3,78	4,00	4,00	4,00	,578
CT21	3,65	4,00	3,83	4,00	4,00	4,00	4,06	4,00	4,10	4,00	3,67	4,00	3,57	3,00	3,89	4,00	3,60	4,00	,802
CT22	3,54	4,00	3,57	4,00	4,25	5,00	3,82	4,00	4,10	4,00	3,67	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	4,00	4,00	,631
CT23	2,77	3,00	3,00	3,00	2,50	3,00	3,18	3,00	3,40	3,00	3,33	3,00	2,86	3,00	3,00	3,00	3,20	3,00	,889
CT24	3,12	3,00	3,11	3,00	3,00	3,00	3,06	3,00	3,40	3,00	3,33	3,00	3,29	3,00	3,11	3,00	3,40	3,00	,997
CT25	3,23	3,00	3,38	3,00	3,50	3,50	3,41	3,00	4,20	4,00	3,67	4,00	3,43	3,00	3,00	3,00	3,40	3,00	,092
CT26	3,46	4,00	3,51	4,00	4,00	4,00	3,76	4,00	4,10	4,00	3,00	3,00	3,57	4,00	3,44	3,00	4,00	4,00	,075

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS POR TIPO DE ENSINO

Expetativas antes do estágio

Conforme a tabela 16 verifica-se que apenas existem diferenças em função do tipo de ensino para a expectativa de obtenção de competências relacionadas com o compromisso ético ($p=0.002$), motivação ($p=0.012$), persistência ($p=0.001$) e pensamento crítico ($p=0.035$), que são sempre mais elevadas nos estagiários do ensino privado politécnico.

Tabela 16-Competências Transversais (expetativas antes do estágio) por tipo de ensino

Competências Transversais (Expetativas antes do estágio)	Pública (Politécnica) (n=2)		Pública (Universitária) (n=8)		Privada (Politécnica) (n=35)		Pública (Universitária) (n=90)		P
	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	
	1. Comunicação oral	2,50	2,50	3,25	3,00	3,60	4,00	3,54	
2. Compromisso ético	2,00	2,00	3,25	3,00	4,14	4,00	3,86	4,00	,002
3. Adaptação à mudança	2,00	2,00	3,75	4,00	3,86	4,00	3,72	4,00	,080
4. Motivação	2,50	2,50	3,50	3,50	4,20	4,00	4,03	4,00	,012
5. Tolerância ao stress	2,50	2,50	3,25	3,00	3,60	4,00	3,62	4,00	,101
6. Resolução de problemas	2,50	2,50	3,63	4,00	3,83	4,00	3,82	4,00	,118
7. Disponibilidade para aprendizagem contínua	2,50	2,50	3,88	4,00	4,34	5,00	4,18	4,00	,058
8. Autonomia	3,50	3,50	3,50	3,50	3,71	4,00	3,68	4,00	,786

<i>Competências Transversais (Expetativas antes do estágio)</i>	Pública (Politécnica) (n=2)		Pública (Universitária) (n=8)		Privada (Politécnica) (n=35)		Pública (Universitária) (n=90)		P
	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	
	9. Trabalho em grupo	3,50	3,50	3,75	4,00	4,00	4,00	3,77	
10. Orientação para o cliente	3,00	3,00	3,50	3,50	3,63	4,00	3,49	4,00	,605
11. Relacionamento interpessoal	3,50	3,50	4,00	4,00	3,83	4,00	3,82	4,00	,792
12. Capacidade para ouvir	2,50	2,50	3,75	3,50	4,00	4,00	3,72	4,00	,175
13. Domínio tecnológico	2,50	2,50	3,50	3,00	3,86	4,00	3,64	4,00	,092
14. Tomada de decisão	3,50	3,50	3,25	3,00	3,29	4,00	3,43	4,00	,829
15. Gestão de conflitos	2,50	2,50	2,88	3,00	3,34	4,00	3,29	3,00	,294
16. Autoconfiança	3,00	3,00	2,88	3,00	3,54	4,00	3,51	4,00	,109
17. Inovação e criatividade	3,00	3,00	2,75	3,00	3,57	4,00	3,49	4,00	,047
18. Comunicação escrita	2,00	2,00	3,13	3,00	3,54	4,00	3,44	4,00	,092
19. Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	3,50	3,50	3,25	3,00	3,71	4,00	3,39	3,00	,106
20. Persistência	3,00	3,00	3,13	3,00	4,03	4,00	3,66	4,00	,001
21. Gestão de tempo	3,50	3,50	3,13	3,00	3,54	4,00	3,70	4,00	,347
22. Pensamento crítico	2,50	2,50	3,38	3,50	3,91	4,00	3,81	4,00	,035
23. Liderança	3,50	3,50	3,13	3,00	3,20	3,00	3,06	3,00	,778
24. Conhecimentos linguísticos	2,50	2,50	2,75	3,00	3,31	3,00	3,06	3,00	,302
25. Comunicação não verbal	3,00	3,00	3,00	3,00	3,43	3,00	3,29	3,00	,413
26. Outra competência transversal	2,00	2,00	3,13	3,00	3,49	4,00	3,33	3,00	,072

Efetivamente adquiridas

De acordo com a tabela 17 verifica-se que apenas existem diferenças em função do tipo de ensino para a percepção de foram efetivamente adquiridas as competências relacionadas com a comunicação oral ($p=0.046$), a tolerância ao stress ($p=0.027$), a orientação para o cliente ($p=0.013$), a comunicação escrita ($p=0.045$), conviver com a multiculturalidade ($p=0.005$), a persistência ($p=0.002$), a liderança ($p=0.017$) e outras competências ($p=0.012$), que são mais elevadas nos estagiários do ensino privado politécnico.

Tabela 17-Competências Transversais (efetivamente adquiridas) por tipo de ensino

<i>Competências Transversais (Efetivamente adquiridas)</i>	Pública (Politécnica) (n=2)		Pública (Universitária) (n=8)		Privada (Politécnica) (n=35)		Pública (Universitária) (n=90)		P
	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	
	1. Comunicação oral	2,50	2,50	3,38	3,50	3,94	4,00	3,52	
2. Compromisso ético	2,50	2,50	3,75	4,00	4,11	4,00	3,88	4,00	,235
3. Adaptação à mudança	2,50	2,50	4,00	4,00	4,31	4,00	3,90	4,00	,061
4. Motivação	2,50	2,50	3,50	4,00	3,91	4,00	3,60	4,00	,198
5. Tolerância ao stress	2,00	2,00	3,38	3,50	3,94	4,00	3,52	4,00	,027
6. Resolução de problemas	2,50	2,50	3,87	4,00	4,09	4,00	3,83	4,00	,229
7. Disponibilidade para a aprendizagem contínua	3,00	3,00	4,00	4,00	4,31	5,00	3,86	4,00	,268
8. Autonomia	3,50	3,50	3,87	4,00	4,26	4,00	3,88	4,00	,155
9. Trabalho em grupo	4,00	4,00	3,50	3,50	3,97	4,00	3,46	4,00	,152
10. Orientação para o cliente	2,00	2,00	3,75	4,00	3,97	4,00	3,41	4,00	,013
11. Relacionamento interpessoal	3,00	3,00	4,38	4,00	4,20	4,00	4,00	4,00	,323
12. Capacidade para ouvir	2,50	2,50	4,13	4,00	4,17	4,00	3,93	4,00	,318
13. Domínio tecnológico	2,50	2,50	3,88	4,00	3,83	4,00	3,52	4,00	,235

Competências Transversais (Efetivamente adquiridas)	Pública (Politécnica) (n=2)		Pública (Universitária) (n=8)		Privada (Politécnica) (n=35)		Pública (Universitária) (n=90)		P
	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	
	14. Tomada de decisão	2,50	2,50	3,38	4,00	3,60	4,00	3,26	
15. Gestão de conflitos	2,00	2,00	3,25	4,00	3,57	4,00	3,30	3,00	,145
16. Autoconfiança	3,00	3,00	3,50	4,00	3,94	4,00	3,57	4,00	,070
17. Inovação e criatividade	2,50	2,50	2,88	3,00	3,74	4,00	3,27	3,00	,060
18. Comunicação escrita	2,00	2,00	3,50	4,00	3,80	4,00	3,49	4,00	,045
19. Conviver com multiculturalidade/ diversidade	2,50	2,50	3,75	4,00	4,03	4,00	3,42	3,00	,005
20. Persistência	3,00	3,00	4,00	4,00	4,29	4,00	3,71	4,00	,002
21. Gestão de tempo	3,50	3,50	3,87	4,00	4,03	4,00	3,77	4,00	,629
22. Pensamento crítico	2,50	2,50	3,87	4,00	4,06	4,00	3,59	4,00	,059
23. Liderança	2,50	2,50	3,38	4,00	3,43	4,00	2,83	3,00	,017
24. Conhecimentos linguísticos	2,50	2,50	3,25	3,00	3,31	3,00	3,11	3,00	,680
25. Comunicação não verbal	2,50	2,50	3,38	3,00	3,71	4,00	3,32	3,00	,059
26. Outra competência transversal	2,00	2,00	3,25	3,00	3,63	4,00	3,23	3,00	,012

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS POR ÁREA DE FORMAÇÃO

Expetativas antes do estágio

Conforme a tabela 18, nenhuma das expetativas de obtenção de competências transversais está relacionada de modo significativo com a área de formação dos estagiários ($p > 0.05$).

Tabela 18-Competências Transversais (expetativas antes do estágio) por área de formação

M	A&C (n=7)		Art (n=5)		CV (n=2)		CE (n=42)		CS (n=16)		D (n=2)		ENG (n=24)		Hd (n=6)		INF (n=6)		MAT/EST (n=3)		p
	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	
	CT1	3,43	3,00	3,20	3,00	3,50	3,50	3,43	4,00	3,56	4,00	4,00	4,00	3,50	3,50	3,83	4,00	3,00	3,50	3,67	
CT2	3,86	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,90	4,00	3,75	4,00	4,00	4,00	3,79	4,00	4,00	4,00	3,17	3,00	3,67	4,00	,922
CT3	3,71	4,00	3,80	4,00	4,00	4,00	3,88	4,00	3,38	4,00	4,50	4,50	3,63	4,00	4,17	4,00	3,33	4,00	3,67	4,00	,373
CT4	4,43	4,00	3,80	4,00	3,00	3,00	3,95	4,00	4,00	4,00	4,50	4,50	4,04	4,00	4,17	4,00	3,67	4,00	3,67	4,00	,412
CT5	3,86	4,00	3,60	3,00	4,00	4,00	3,52	4,00	3,50	4,00	3,00	3,00	3,71	4,00	3,83	4,00	3,33	3,50	3,67	4,00	,850
CT6	4,00	4,00	3,80	4,00	4,00	4,00	3,69	4,00	3,69	4,00	4,00	4,00	3,88	4,00	3,67	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	,964
CT7	4,43	5,00	4,20	4,00	4,00	4,00	4,19	4,00	4,00	4,00	4,50	4,50	4,21	4,00	4,17	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	,971
CT8	3,86	4,00	3,80	4,00	3,00	3,00	3,67	4,00	3,38	3,50	5,00	5,00	3,75	4,00	3,50	3,50	3,50	4,00	3,33	3,00	,508
CT9	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,74	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,92	4,00	4,00	4,00	3,83	4,00	3,67	3,00	,405
CT10	4,00	4,00	3,20	3,00	3,00	3,00	3,64	4,00	3,31	3,00	3,50	3,50	3,38	3,00	3,33	3,50	3,50	3,50	3,67	4,00	,800
CT11	4,14	4,00	3,80	4,00	3,50	3,50	3,90	4,00	4,13	4,00	3,50	3,50	3,75	4,00	3,17	3,00	3,17	3,50	3,67	4,00	,198
CT12	3,71	4,00	4,00	4,00	3,50	3,50	3,76	4,00	4,06	4,00	4,00	4,00	3,63	4,00	3,67	4,00	3,50	4,00	3,33	3,00	,721
CT13	3,71	4,00	3,80	4,00	2,50	2,50	3,71	4,00	3,56	3,50	4,50	4,50	3,83	4,00	3,17	3,00	3,67	3,50	3,67	4,00	,309
CT14	3,71	4,00	3,80	4,00	2,00	2,00	3,31	3,00	3,19	3,50	3,50	3,50	3,46	3,50	3,17	3,00	3,00	3,00	3,67	4,00	,402
CT15	3,57	3,00	3,40	3,00	2,50	2,50	3,21	3,00	3,19	3,50	2,50	2,50	3,25	3,00	2,83	3,00	2,83	3,00	3,67	4,00	,561
CT16	3,71	4,00	3,20	3,00	4,00	4,00	3,43	3,50	3,38	3,50	4,00	4,00	3,67	4,00	2,67	2,50	3,00	3,00	3,33	4,00	,393
CT17	3,71	4,00	3,40	4,00	4,00	4,00	3,29	4,00	3,25	3,50	4,00	4,00	3,54	4,00	3,17	3,00	3,33	3,50	3,67	4,00	,879
CT18	3,57	4,00	3,60	4,00	2,50	2,50	3,33	4,00	3,50	4,00	4,00	4,00	3,46	3,00	3,00	3,00	2,83	3,00	3,33	3,00	,452
CT19	3,86	4,00	3,60	3,00	3,50	3,50	3,36	4,00	3,56	4,00	4,50	4,50	3,29	3,00	3,33	3,00	3,00	3,00	3,33	3,00	,503
CT20	3,86	4,00	3,80	4,00	4,00	4,00	3,76	4,00	3,56	4,00	4,50	4,50	3,75	4,00	3,33	3,00	3,33	4,00	3,67	4,00	,686
CT21	3,86	4,00	4,00	4,00	3,50	3,50	3,62	4,00	3,69	4,00	4,00	4,00	3,54	3,00	2,83	3,00	3,67	4,00	3,33	3,00	,224
CT22	3,86	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,83	4,00	3,56	4,00	3,50	3,50	3,96	4,00	3,50	3,50	3,33	3,50	3,67	4,00	,596
CT23	3,57	3,00	2,80	3,00	2,00	2,00	3,12	3,00	3,00	3,00	2,50	2,50	3,13	3,00	2,67	3,00	3,00	3,00	3,67	4,00	,358
CT24	3,43	3,00	2,80	3,00	2,50	2,50	3,12	3,00	3,00	3,00	3,50	3,50	2,96	3,00	2,83	3,00	3,33	3,50	3,33	3,00	,649
CT25	3,57	3,00	3,00	3,00	3,50	3,50	3,29	3,00	3,44	3,50	3,50	3,50	3,13	3,00	3,50	3,50	3,17	3,50	3,67	3,00	,864
CT26	3,57	3,00	3,20	3,00	4,00	4,00	3,36	3,00	3,56	3,00	3,50	3,50	3,21	3,00	3,17	3,00	2,83	3,00	3,67	4,00	,395

Efetivamente adquiridas

Tal como se observa nos resultados da tabela 19, nenhuma das percepções de que determinadas competências transversais foram adquiridas com o estágio, está relacionada de modo significativo com a área de formação dos estagiários ($p>0.05$).

Tabela 19-Competências Transversais (efetivamente adquiridas) por área de formação

M	A&C (n=7)		Art (n=5)		CV (n=2)		CE (n=42)		CS (n=16)		D (n=2)		ENG (n=24)		Hd (n=6)		INF (n=6)		MAT/EST (n=3)		p
	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	
CT1	3,43	3,00	3,80	4,00	3,50	3,50	3,40	4,00	3,56	4,00	4,00	4,00	3,63	4,00	4,00	4,00	3,50	3,50	4,33	4,00	,740
CT2	4,14	4,00	3,60	4,00	4,00	4,00	3,95	4,00	3,69	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,17	4,00	2,83	3,00	4,33	4,00	,598
CT3	4,00	4,00	4,40	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,69	4,00	4,50	4,50	4,04	4,00	3,50	4,00	3,67	4,00	4,33	4,00	,747
CT4	4,00	4,00	3,80	4,00	4,00	4,00	3,64	4,00	3,19	3,00	4,00	4,00	3,88	4,00	2,50	2,50	3,33	3,50	4,33	4,00	,293
CT5	3,86	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,62	4,00	3,56	4,00	3,50	3,50	3,67	4,00	3,33	3,50	3,00	3,00	3,67	4,00	,878
CT6	4,29	5,00	4,20	4,00	4,00	4,00	3,74	4,00	3,69	4,00	4,50	4,50	4,00	4,00	3,33	3,50	3,67	4,00	4,33	4,00	,876
CT7	4,57	5,00	4,20	4,00	3,50	3,50	3,86	4,00	3,44	4,00	4,50	4,50	4,17	4,50	3,17	3,50	4,00	4,00	4,33	4,00	,490
CT8	4,29	4,00	4,40	4,00	4,00	4,00	3,90	4,00	3,81	4,00	5,00	5,00	3,83	4,00	3,67	3,50	4,33	4,50	4,00	4,00	,599
CT9	3,43	3,00	3,60	4,00	3,00	3,00	3,60	4,00	3,13	3,00	4,50	4,50	3,54	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	4,00	4,00	,805
CT10	3,57	4,00	3,40	4,00	3,50	3,50	3,76	4,00	3,50	4,00	4,00	4,00	3,17	3,00	3,50	4,00	3,17	3,50	4,33	4,00	,492
CT11	4,29	4,00	4,20	4,00	4,50	4,50	4,10	4,00	3,88	4,00	4,00	4,00	4,04	4,00	3,67	4,00	4,00	4,00	4,33	4,00	,993
CT12	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	3,50	3,93	4,00	3,94	4,00	4,00	4,00	3,92	4,00	4,17	4,00	3,67	4,00	4,00	4,00	,962
CT13	3,57	3,00	3,60	4,00	3,50	3,50	3,55	4,00	3,31	3,00	4,50	4,50	3,75	4,00	3,50	3,50	3,33	4,00	3,67	4,00	,837
CT14	3,57	3,00	3,40	4,00	4,00	4,00	3,31	4,00	3,06	3,00	4,00	4,00	3,21	3,00	3,17	3,50	3,67	4,00	3,67	4,00	,847
CT15	3,57	3,00	3,40	3,00	3,00	3,00	3,38	4,00	3,19	3,50	3,00	3,00	3,21	3,00	2,83	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	,794
CT16	3,57	3,00	3,80	4,00	4,00	4,00	3,55	4,00	3,31	4,00	4,00	4,00	3,88	4,00	3,33	4,00	3,50	3,50	3,33	3,00	,850
CT17	3,57	4,00	3,20	3,00	3,50	3,50	3,19	3,00	2,88	3,00	4,00	4,00	3,75	4,00	3,50	3,50	3,00	3,00	3,00	3,00	,516
CT18	3,29	3,00	3,60	4,00	3,00	3,00	3,40	4,00	3,50	3,00	4,50	4,50	3,63	4,00	3,33	3,00	3,00	3,00	3,67	4,00	,716
CT19	4,00	4,00	3,40	3,00	3,50	3,50	3,43	4,00	3,38	3,50	4,50	4,50	3,50	3,00	4,00	4,00	3,33	3,50	4,00	4,00	,729
CT20	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,83	4,00	3,69	4,00	4,50	4,50	3,96	4,00	3,67	3,50	3,83	4,00	4,00	4,00	,951
CT21	4,14	4,00	3,80	4,00	3,50	3,50	3,76	4,00	3,81	4,00	4,00	4,00	3,71	4,00	3,83	4,00	4,00	4,00	4,33	5,00	,924
CT22	3,86	4,00	4,00	4,00	3,50	3,50	3,52	4,00	3,38	4,00	4,00	4,00	3,88	4,00	4,33	4,00	4,00	4,00	3,33	4,00	,718
CT23	3,57	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,12	3,00	2,63	2,00	2,50	2,50	3,04	3,00	2,33	2,50	3,00	3,00	3,00	2,00	,535
CT24	3,57	3,00	3,20	3,00	3,00	3,00	3,19	3,00	3,13	3,00	3,50	3,50	3,08	3,00	3,00	3,00	2,67	3,00	3,33	4,00	,967
CT25	3,57	3,00	3,20	3,00	3,50	3,50	3,50	3,50	3,38	3,50	3,50	3,50	3,25	3,00	3,67	3,50	3,17	3,50	4,00	4,00	,906
CT26	3,43	3,00	3,20	3,00	4,00	4,00	3,36	3,00	3,00	3,00	3,50	3,50	3,33	3,00	3,33	3,00	2,83	3,00	4,00	4,00	,480

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS POR SITUAÇÃO PERANTE O TRABALHO

Expetativas antes do estágio

Conforme a tabela 20, verifica-se que apenas as expetativas de obtenção de competências de adaptação à mudança ($p=0.046$), a orientação para o cliente ($p=0.041$) e tomada de decisão ($p=0.005$) variam entre estagiários empregados e não empregados, sendo mais elevadas nos empregados.

Tabela 20-Competências Transversais (expetativas antes do estágio) por situação perante o trabalho

Competências Transversais (Expetativas antes do estágio)	Empregado (n=126)		Desempregado (n=9)		p
	M	Md	M	Md	
	1. Comunicação oral	3,33	3,00	3,54	
2. Compromisso ético	4,00	4,00	3,86	4,00	,702
3. Adaptação à mudança	4,22	4,00	3,70	4,00	,046
4. Motivação	4,44	4,00	3,99	4,00	,069
5. Tolerância ao stress	4,00	4,00	3,55	4,00	,125
6. Resolução de problemas	4,11	4,00	3,77	4,00	,158
7. Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,33	4,00	4,17	4,00	,709
8. Autonomia	3,67	4,00	3,67	4,00	,962
9. Trabalho em grupo	4,00	4,00	3,81	4,00	,534
10. Orientação para o cliente	4,11	4,00	3,48	4,00	,041
11. Relacionamento interpessoal	4,22	4,00	3,80	4,00	,125
12. Capacidade para ouvir	4,11	4,00	3,75	4,00	,253
13. Domínio tecnológico	3,78	4,00	3,67	4,00	,725
14. Tomada de decisão	4,11	4,00	3,33	3,00	,005
15. Gestão de conflitos	3,78	4,00	3,23	3,00	,074
16. Autoconfiança	3,78	4,00	3,45	4,00	,296
17. Inovação e criatividade	3,78	4,00	3,44	4,00	,231
18. Comunicação escrita	3,33	3,00	3,44	4,00	,450
19. Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	3,33	3,00	3,48	3,50	,767
20. Persistência	4,00	4,00	3,69	4,00	,229
21. Gestão de tempo	3,89	4,00	3,60	4,00	,312
22. Pensamento crítico	4,00	4,00	3,78	4,00	,447
23. Liderança	3,11	3,00	3,10	3,00	,773
24. Conhecimentos linguísticos	2,78	3,00	3,12	3,00	,296
25. Comunicação não verbal	3,33	3,00	3,30	3,00	,835
26. Outra competência transversal	3,44	3,00	3,33	3,00	,526

Efetivamente adquiridas

De acordo com a tabela 21, verifica-se que apenas a percepção que foi efetivamente adquirida a competência de comunicação oral ($p=0.041$) e conviver com a multiculturalidade varia entre estagiários empregados e não empregados, sendo mais elevadas nos desempregados.

Tabela 21-Competências Transversais (efetivamente adquiridas) por situação perante o trabalho

Competências Transversais (Efetivamente adquiridas)	Empregado (n=126)		Desempregado (n=9)		p
	M	Md	M	Md	
	1. Comunicação oral	2,89	3,00	3,66	
2. Compromisso ético	3,67	4,00	3,93	4,00	,468
3. Adaptação à mudança	4,11	4,00	3,98	4,00	,934
4. Motivação	3,56	4,00	3,67	4,00	,666
5. Tolerância ao stress	3,78	4,00	3,59	4,00	,686
6. Resolução de problemas	3,78	4,00	3,89	4,00	,728
7. Disponibilidade para a aprendizagem contínua	3,78	4,00	3,98	4,00	,528

Competências Transversais (Efetivamente adquiridas)	Empregado (n=126)		Desempregado (n=9)		p
	M	Md	M	Md	
	8. Autonomia	4,22	4,00	3,95	
9. Trabalho em grupo	3,33	4,00	3,62	4,00	,632
10. Orientação para o cliente	3,67	4,00	3,55	4,00	,655
11. Relacionamento interpessoal	4,22	4,00	4,05	4,00	,716
12. Capacidade para ouvir	3,78	4,00	4,00	4,00	,452
13. Domínio tecnológico	3,56	4,00	3,61	4,00	,878
14. Tomada de decisão	3,33	3,00	3,34	4,00	,889
15. Gestão de conflitos	3,22	3,00	3,36	3,00	,375
16. Autoconfiança	3,56	4,00	3,66	4,00	,602
17. Inovação e criatividade	3,56	4,00	3,34	3,00	,470
18. Comunicação escrita	3,22	3,00	3,57	4,00	,158
19. Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	3,00	3,00	3,63	4,00	,041
20. Persistência	3,78	4,00	3,87	4,00	,734
21. Gestão de tempo	3,67	4,00	3,85	4,00	,511
22. Pensamento crítico	3,11	4,00	3,75	4,00	,187
23. Liderança	2,56	3,00	3,05	3,00	,229
24. Conhecimentos linguísticos	3,00	3,00	3,17	3,00	,691
25. Comunicação não verbal	3,44	3,00	3,41	3,00	,818
26. Outra competência transversal	3,00	3,00	3,34	3,00	,133

No que toca à penúltima questão do segundo grupo, cujo intuito era entender o papel do PEJENE enquanto facilitador da aquisição de competências transversais, é possível verificar que o nível 4 foi o que se apresentou com mais respostas nas figuras 12 e 13.

Figura 12- Grau de concordância sobre o estágio realizado pelo PEJENE facilitar a aquisição de competências transversais

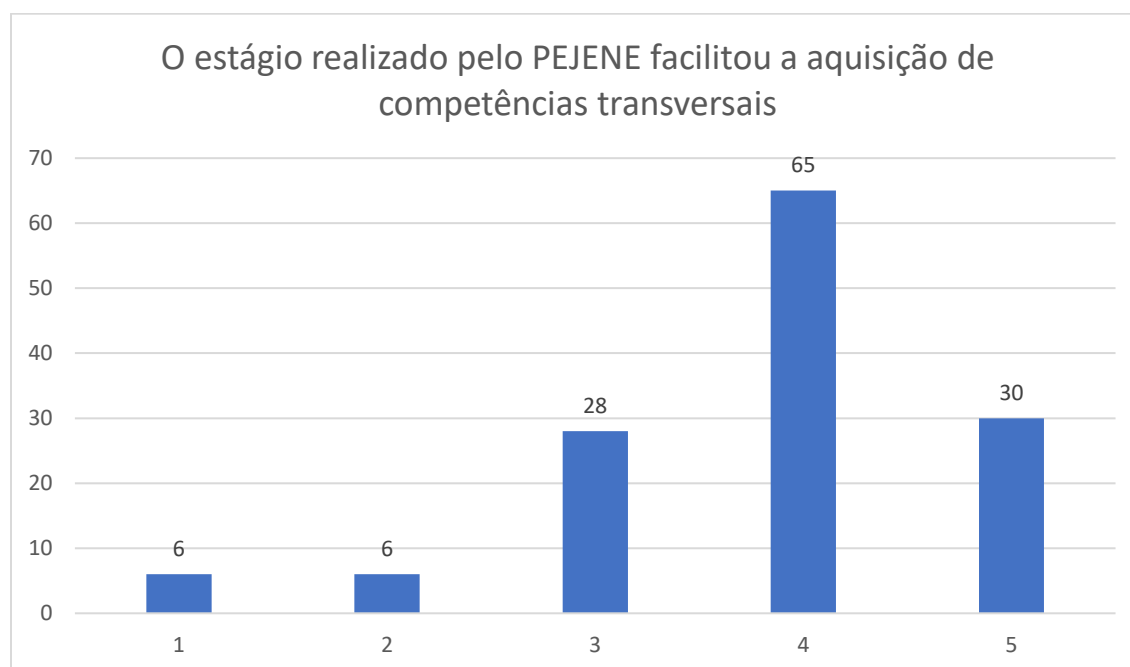
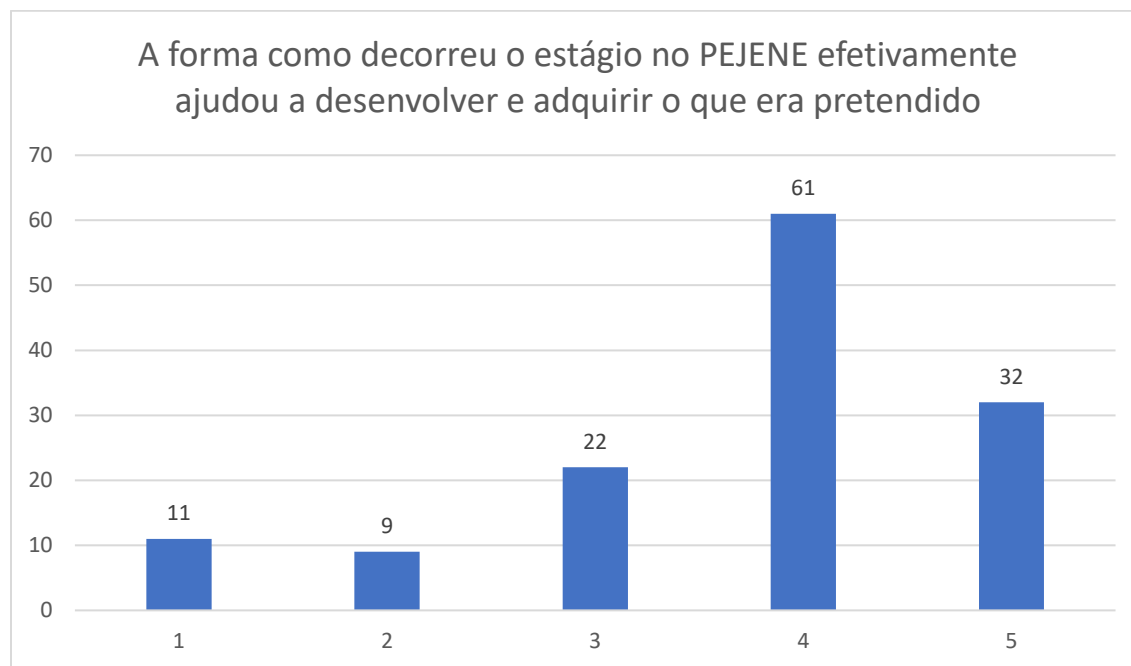


Figura 13- Grau de concordância sobre se a forma como decorreu o estágio no PEJENE efetivamente ajudou a desenvolver e adquirir o que era pretendido



Como é possível observar, este resultado permite o destaque desta experiência como uma mais-valia para os participantes, corroborando com as investigações citadas na revisão da literatura.

Análise das questões de resposta aberta

Como é sabido, o questionário continha perguntas de resposta aberta. Começando pela questão 11 do grupo I, os inquiridos tinham de responder se o PEJENE contribuiu ou não para a melhoria da sua empregabilidade e ainda justificar.

Após analisar as respostas, pode-se afirmar que a grande maioria respondeu afirmativamente alegando que, por exemplo: “Ajuda os jovens a entrarem no mercado de trabalho, o que por vezes por outras vias se demonstra mais complicado”; “Enriqueceu o meu currículo, dando um forte contributo para estar no meu emprego atual”; “Acrescentou experiência ao CV”.

Para além destes aspetos positivos, outros se destacaram como o facto de terem adquirido emprego mais facilmente. Assim, alguns dos estagiários alegaram que: “Conhecer melhor a área industrial, fez com que fizesse um estágio profissional logo após a conclusão do meu curso”; “Consegui emprego na empresa na qual estagiei logo após acabar o curso”; “O meu primeiro emprego e

efetividade foi na empresa onde realizei o estágio PEJENE”; “Sim, pois depois desse estágio fiquei a trabalhar na empresa onde estagiei 2 anos”.

A aquisição de competências transversais também é mencionada como resposta e ajuda na empregabilidade futura destes estudantes: “Sim, devido às competências transversais”; “Sim, contribuiu para a forma como se encara o emprego”; “Sim, forneceu-me capacidades administrativas que não possuía”; “Sim, adquiri competências de trabalho em equipa e aprendi a procurar a informação que precisava quando não sabia”; “Sim, desenvolvi mais competências ao nível da comunicação”; “Conferiu-me credibilidade e confiança”.

Apesar da esmagadora maioria relatar o que de bom os estágios do PEJENE lhes deram no que toca à sua empregabilidade futura, alguns estudantes consideraram que a experiência em causa não os ajudou nesse sentido. As respostas mostram que: “Penso que não teve qualquer impacto”; “Igual ter feito ou não ter”; “Não, pois mudei de área”; “Não, apenas serviu para melhorar o meu currículo”.

Algumas das respostas indicam os motivos mais concretos pelo facto do estágio PEJENE não ter melhorado a empregabilidade futura dos estagiários: “Tempo insuficiente”; “A maioria do tempo foi passado a atender o público e a ajudar nos trabalhos gráficos. De contabilidade não aprendi nada”; “Não aprendi nada do estágio. Não havia tarefas planeadas para os estagiários e não era dada autonomia para realizar nenhuma tarefa”.

Ainda assim, alguns dos diplomados alegam que apesar de nada ter contribuído, esta experiência ajudou-os noutros âmbitos: “No meu caso específico não, pois prossegui para doutoramento. No entanto foi importante para perceber melhor o ambiente empresarial”; “Não contribuiu para melhorar o meu nível de empregabilidade, no entanto contribuiu para o meu crescimento pessoal”; “Não considero que me tenha ajudado a encontrar o primeiro emprego. Mas ajudou a perceber melhor o que era a área da gestão e as suas saídas profissionais”.

Após a leitura destas respostas, é possível verificar que os estágios PEJENE ajudaram no desenvolvimento de competências e em muitos dos casos na aquisição de emprego. No entanto, a existência de respostas que indicam que o estágio tem pouco tempo ou que no mesmo, pouco aprenderam é um sinal de alerta de que há lacunas e pontos a melhorar nestes estágios.

A última pergunta do questionário (questão 3 grupo II) permitia aos inquiridos relatar uma experiência positiva ou negativa que tenham vivenciado através do estágio. Nesse sentido, foi possível apurar algumas respostas e dados que vão ao encontro dessa situação e reforçam a análise documental, como instrumento de investigação. Relativamente ao número de respostas, 65 foram de experiências positivas e 30 de experiências negativas.

Como experiências positivas, os estagiários incidem sobre a aquisição de competências, como o ambiente multicultural, a autonomia, espírito crítico e gestão do stress. Muitos são ainda os que referem que lhes permitiu perceber a realidade empresarial e entender o funcionamento de uma empresa. É mencionado o acolhimento positivo, através de respostas como: “acolheram me muito bem e sinto que fui bem guiado durante o processo.”; “recetividade por parte dos colaboradores das empresas abrangidas em ensinar.”; “envolveram-me no projeto, como se fosse uma trabalhadora da casa e deixaram me experimentar tudo.”; “fui bem acolhida e acompanhada pelos elementos da equipa.”.

Para além disto, parte das respostas menciona a relevância deste estágio como uma oportunidade para a entrada no mercado laboral, nomeadamente: “oportunidade para jovens estudantes estabelecerem contactos no âmbito profissional e a compreender a realidade laboral.”; “primeiro contacto com o mundo do trabalho, e atribuição de tarefas sobre minha responsabilidade.”; “aprendizagem e inserção no mercado de trabalho.”; “muito importante na entrada no mercado de trabalho, principalmente para cursos que não exigem estágios e lançam os recém licenciados para o mercado sem qualquer experiência prática”.

Através destes estágios, alguns inquiridos também indicaram que tiveram a oportunidade de ficar a trabalhar no local em questão: “a experiência mais positiva é que ainda hoje trabalho na empresa onde fiz o meu estágio PEJENE há 5 anos.”; “no decorrer do estágio foi necessário deslocar-me até outra instalação da empresa com o objetivo de desempenhar um trabalho. Tendo em conta que gostaram do trabalho realizado, deram-me a possibilidade de continuar esse trabalho, dando-me autonomia e resiliência.”; “desde que frequentei o estágio PEJENE que fiquei sempre na mesma empresa. 2015 até ao presente”.

As experiências negativas indicam problemas, como o tratamento dado ao estagiário e a atribuição de tarefas desadequadas. Em concreto é referido que “Não há só uma experiência, mas um conjunto de elementos. O trabalho é pouco gratificante, a empresa contrata indivíduos com elevadas

qualificações e não promove o conhecimento, há imensa instabilidade e os funcionários não têm um trabalho seguro, entre outros... no geral a experiência tornou-se negativa porque ninguém está realmente feliz e seguro no trabalho.”; “A empresa vê o estagiário como uma alternativa à contratação de mais colaboradores.”; “As tarefas desempenhadas em nada tinham a ver com a minha licenciatura”; “Tarefas monótonas e repetitivas.”; “Planeamento de estágio fraco. Não havia crescimento, era uma tarefa apenas. Totalmente repetitivo. Não permitiu o desenvolvimento de muitas competências”. Para além disto, também são alguns estagiários que mostram o seu desagrado por não terem conseguido ficar a trabalhar na empresa que estagiaram.

3.1.2 Análise do instrumento qualitativo

Após algum diálogo com a Fundação da Juventude, foram facultados documentos explicativos e detalhados sobre o estágio experienciado. Estes documentos consistem em relatórios de estágio feitos pelos próprios estagiários. Estes relatórios para além das informações básicas sobre o estágio (onde este ocorreu, duração e atividades desenvolvidas), contém também a importância que o estágio representou e observações sobre o mesmo (modelo no Anexo II).

Foram facultados 113 documentos, 21 relatórios de 2015 e 92 relatórios de 2016. Foi realizada uma análise de conteúdo simples com o intuito de perceber o que aconteceu em cada um destes casos. Após a leitura e análise, encontra-se em apêndice uma tabela com os 20 testemunhos citados dos 113 relatórios de estágio analisados. (Apêndice III)

Importância da realização dos estágios PEJENE

Após a leitura e análise dos documentos fornecidos pela Fundação da Juventude, a grande maioria dos relatórios expressam a importância da realização dos mesmos para a evolução no campo profissional. Começando por 2015, um dos testemunhos corrobora dizendo que a partir desta experiência foi possível ganhar algumas noções sobre o trabalho, criando diariamente ferramentas aliadas à área de estudo (T.1). Em muitas destas áreas, não é possível experienciar a parte prática, sendo através da teoria que se adquirem todos os conhecimentos. Nesse sentido, os estágios do PEJENE permitem um contacto direto com o mercado laboral, proporcionando experiências

diferentes, colocando os estagiários à prova em situações reais, assumindo um carácter indispensável na obtenção de experiência profissional (T.2; T.3). Vários são os relatórios que expressam esta ideia, sendo que um deles clarifica que: “esta iniciativa contribuiu para a consolidação das competências adquiridas na licenciatura, e para uma maior segurança para a partida do mercado de trabalho” (T.4, p.1). Estas condições, aliadas ao contacto com experientes colaboradores que não têm medo de partilhar os seus conhecimentos, durante os estágios, permite uma formação enriquecedora a nível profissional e humano (T.5).

Por outro lado, existem casos que expressam a aquisição de algumas ferramentas que se apresentavam como lacunas no dia-a-dia: “apesar disso, este estágio, além de me dar uma perspectiva real do mundo empresarial e daquilo que encontrarei quando entrar no mercado de trabalho, deu-me valiosas ferramentas para aplicar e ensinou-me muito sobre organização, sobre ser-se organizado, e isso era uma competência que me vinha a faltar um pouco” (T.3,p.1). O T.6, acrescenta que, no seu caso, adquiriu competências pessoais e técnicas como gestão mais eficaz do tempo e estabelecimento eficaz de relações pessoais. Trabalho em equipa, atenção a detalhes, melhoria de comunicação, responsabilidade, assiduidade, ter aptidão para cumprir cada desafio e ainda ter dinamismo e metodologia são competências adquiridas e também mencionadas nestes relatórios (T.7; T.8). Outro aspeto mencionado neste sentido, é o ganho de confiança que estes estágios proporcionam devido ao contacto direto com os problemas e resoluções quotidianas de uma empresa. Pois, só através deste contacto é possível entender as interações das diversas entidades e conseqüentemente perceber como resolver problemas num contexto real (T.9; T.10; T.11). Por outro lado, as *soft skills* desenvolvidas e mencionadas anteriormente, possibilitam que os jovens enriqueçam tanto a nível pessoal como profissional. Não só é vantajoso para os estagiários, como também para as entidades que os acolhem funcionando também como uma captação e seleção de talentos (T.12);

Assim, é possível concluir que a grande maioria dos relatórios contém a mesma conclusão de que os estágios PEJENE são uma preparação para o futuro profissional dos estudantes e aquisição de competências transversais.

Expectativas

Relativamente às expectativas geradas, é de salientar que a grande maioria refere que esta experiência foi correspondente e até em alguns casos excedente às expectativas. São vários os

agradecimentos, pelo facto de poderem viver esta oportunidade que pode significar o início da vida laboral.

Nesse sentido, é feito o apelo por alguns estudantes da maior existência deste tipo de iniciativas que abre portas não só na empresa onde estagiaram, possibilitando a ultrapassagem do fator chamado inexperiência profissional e ainda uma escolha futura mais consciente a nível profissional (T.13; T.14).

Observações

Como sugestão de melhoria no futuro, foram deixados em relatório alguns aspetos que poderiam ser mudados, nomeadamente a duração do estágio.

Assim, um dos testemunhos alega que “gostaria de sugerir que os estágios passassem de 3 a 6 meses, pois três meses podem não ser suficientes para terminar as atividades desenvolvidas e para o pleno funcionamento do programa, os trabalhos devem ser iniciados e terminados pelos estagiários e nunca deixados a meio” (T.2, p.2). É também mencionado que se deveria alargar o prazo da entrega do relatório de estágio (T.15).

Também são mencionados alguns problemas no que toca à aquisição de novas aprendizagens e como estas foram manuseadas pelas empresas, quando se refere que: “... esperava ter aprendido mais e feito mais, tendo havido uma altura em que fiquei um pouco desmotivado com o desenrolar do estágio. Tal aconteceu pelo facto de este apenas se concentrar na formatação de folhas Excel, algo que qualquer estudante no Ensino Superior conseguia fazer, independentemente da área de estudos, pelo que sentia que não estava a aprender tanto quanto pretendia” (T.16, p.12).

Neste seguimento, é importante ter em conta que as empresas que acolhem os estagiários devem ter em consideração a formação dos estagiários que acolhem, atribuindo-lhes tarefas correspondentes (T.17).

No ato de candidatura, o T.18, refere que a informação disponível sobre as vagas disponíveis se revela escassa. Por isso, sugere que essa componente apareça mais detalhada, para que os alunos tenham plena noção do que irão fazer nas vagas a que se estão a candidatar.

O T.19, refere que este tipo de programas como o PEJENE, deveriam ser mais publicitados pelas faculdades para que os alunos possam experienciar esta aproximação à realidade empresarial. Esta divulgação deveria passar por redes sociais, cartazes e panfletos (T.15).

Outra das sugestões deixadas foi o investimento na mobilidade para que haja a oportunidade de experienciar o contacto com diferentes realidades do país, não limitando os estudantes à sua área de residência (T.20).

Em todos os relatórios, é possível observar a importância que os estagiários atribuíram não só à sua experiência, mas também à Fundação da Juventude pela oportunidade que esta gera sempre que abre mais uma edição do PEJENE.

A partir desta análise dos dois instrumentos, proceder-se-á à discussão de resultados, onde todos os instrumentos serão conjugados, como forma de garantir a melhor perceção possível dos resultados obtidos e consequentemente chegar às respetivas conclusões.

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No capítulo anterior foram apresentados os resultados dos dados primários, com base nos instrumentos utilizados. Agora, faremos a sua discussão. Neste capítulo, dar-se-á continuidade a esta análise, procedendo-se à sua interpretação e discussão.

A presente dissertação tem como objetivo geral analisar e medir as competências transversais obtidas, face às competências expectáveis pelos dos estagiários do PEJENE, no período entre 2015 e 2016. Nesse sentido, perceber o papel do PEJENE é fundamental, enquanto difusor da melhoria e aquisição das competências transversais. Silvério (2018) afirma que estágios ou projetos podem representar um papel determinante na promoção de competências transversais dos alunos, principalmente quando são promovidos pelas instituições do ensino superior. Travassos (2019) enfatiza, nos resultados dos seus estudos que os comportamentos e atitudes podem sofrer de mudanças e transformações ao longo do tempo e das experiências dos estágios. Como tal, é possível verificar que as competências transversais podem ser trabalhadas e melhoradas. Este facto vai ao encontro de grande parte dos resultados auferidos, no que toca às competências adquiridas, em específico, às que superam as expectativas de aquisição.

Para melhor compreender os resultados e o que estes sugerem, para cada objetivo específico apresentar-se-ão as inferências retiradas através da triangulação dos dados quantitativos e qualitativos. Antes de dar resposta a cada objetivo, é importante ter em conta que o cruzamento de dados entre o questionário e a análise documental, tem de ser lido com cautela uma vez que existe um hiato temporal alargado entre a recolha de dados-questionário 2021 e relatórios 2015 e 2016.

Respondendo ao primeiro objetivo, este corresponde à compreensão das(os) condições/momentos do período de estágio e a formação das competências transversais. Observa-se que, relativamente aos períodos de estágio, a maioria realizou o seu estágio no ano de 2016. Este dado era expectável, uma vez que o ano de 2016 contém mais estagiários. No entanto, em ambos os anos as áreas dos estágios e o ano de estudo frequentado, relativamente à sua maioria, coincidem, sendo o terceiro ano de licenciatura o ano em que mais estágios se realizaram e as ciências empresariais a área que mais realizou estágios.

Também da análise descritiva dos resultados verificou-se que não existe discriminação entre sexos no que se refere ao acesso a estágios académicos, uma vez que tanto em 2015

como em 2016, existe um número muito semelhante de homens e mulheres a frequentar estágios.

Relativamente à idade constatou-se que a grande maioria dos estudantes que fazem estágio tem idades entre 23 e 28 anos, o que acaba por ser algo comum dado ser esta faixa etária equivalente ao período mais comum de término do ensino superior para ingressar no mercado de trabalho, considerando um tempo de curso de 4 a 6 anos comum a maioria das licenciaturas.

Já no que toca ao ramo da entidade que acolheu os estagiários, é possível diferenciar os anos em causa. Em 2015, os alunos foram acolhidos por entidades de atividades financeiras e seguros e em 2016, por indústrias transformadoras, educação e consultadoria.

Em ambos os anos se salienta o facto de a maioria se encontrar empregada e demorarem 7-12 meses a obter o seu emprego. Tal facto acaba por ser comum, não sendo neste sentido um período de tempo muito elevado, tendo em conta a cada vez mais crescente competição para ingressar no mercado de trabalho e saturação de licenciados em Portugal, o que leva a este tempo a ser sempre um pouco elevado.

Sobre a formação das competências transversais, verificam-se que apenas existem diferenças em função do tipo de ensino para a expectativa de obtenção de competências relacionadas com o compromisso ético, motivação, persistência e pensamento crítico, que são sempre mais elevadas nos estagiários do ensino privado politécnico. Esta ausência de competências transversais entre os vários tipos de ensino pode levantar a possibilidade de as várias competências transversais poderem ser desenvolvidas nos estagiários independentemente do tipo de ensino que frequentam. Acresce também o facto de as entidades estagiárias serem comuns aos vários tipos de ensino e o desenvolvimento destas competências estar possivelmente mais relacionado com a entidade de estágio e não propriamente com a instituição de ensino.

Comparativamente ao ensino público e ao politécnico, foi possível constatar que os estagiários do ensino privado politécnico tiveram expectativas mais elevadas relativamente às seguintes competências: compromisso ético, motivação e pensamento crítico. Para além de tudo isto, também os alunos do ensino privado politécnico apresentam, de forma mais elevada que o ensino público as seguintes competências adquiridas: comunicação oral, a tolerância ao stress, a orientação para o cliente, a

comunicação escrita, conviver com a multiculturalidade, a persistência, a liderança e outras competências. Estes resultados conjugam-se com os da autora Pais (2020) que mostra que os recém diplomados do politécnico concedem uma maior relevância às competências transversais. Esta situação, pode estar relacionada com o facto de tendencialmente os alunos do politécnico lidarem com uma vertente mais prática do que os alunos da universidade.

Ainda assim, vários são os estudos que apontam para o facto de as competências transversais não serem suficientemente desenvolvidas no contexto académico. Silvério (2018) afirma que existe uma falta de comunicação na transmissão do que é importante em termos de competências transversais ou daquilo que é esperado pelos alunos em contexto profissional e aquilo que as instituições de ensino superior realizam para o desenvolvimento das mesmas. Silva (2009) salienta nos seus estudos que existe uma relação pouco notória entre a autoperceção das competências e a contribuição do ensino superior para o desenvolvimento das mesmas.

Respondendo a este objetivo, pode-se observar que as condições e momentos do período de estágio não apresentam diferenças consideráveis, acabando por evidenciar que os estagiários viveram momentos muito semelhantes. Apenas no que toca ao ensino, é possível distinguir que as condições não se apresentam iguais e que o ensino privado politécnico se destaca positivamente no ensino de competências transversais, talvez explicado pela vertente mais prática em que o politécnico se distingue.

Com este estudo, também se pretendeu entender que competências transversais apresentam maiores diferenças significativas entre as competências percecionadas, face às adquiridas.

Abordando primeiramente as expectativas dos inquiridos, antes da realização do estágio, é de salientar de forma extremamente positiva a adaptação à mudança e a motivação. Esta expectativa vai de encontro ao estudo de Pais (2020), a qual, salienta o facto dos recém diplomados valorizarem a adaptação à mudança e a automotivação. Por outro lado, estes resultados diferem de Silva (2009), no sentido em que a competência mais valorizada pelos diplomados é a tolerância ao stress.

Estas competências também podem ser destacadas de forma positiva, pelo facto de os alunos mencionarem nos seus relatórios que os estágios do PEJENE permitem um contacto direto com o mundo empresarial que coloca os estagiários à prova em situações

reais (T.1). Assim, é esperada uma adaptação à mudança e motivação na experiência nova que estes estágios proporcionaram.

Com uma nota menos positiva, destaca-se a gestão de conflitos, conhecimentos linguísticos, comunicação não verbal e outras competências não apontadas que são consideradas pelos estagiários como como indiferentes na expectativa de aquisição de competências antes da concretização do estágio. Este facto pode ser explicado pela constatação de que as áreas de maior incidência na realização dos estágios foram atividades financeira e ainda empresas no ramo das indústrias transformadoras, em que as competências indicadas podem não ser assim tão importantes, o que conseqüentemente pode levar os estudantes, a não sentir necessidade ou mesmo que as vão adquirir. Ainda assim, é de salientar que nenhuma competência foi expectada de forma negativa ou ainda sem qualquer expectativa.

No que toca às competências que foram efetivamente adquiridas, é de evidenciar de forma positiva a aprendizagem de forma contínua e a persistência. Duas competências muito importantes para quem pretende manter-se de forma sólida e consistente no mercado de trabalho e acima de tudo para um estágio, onde à partida detém pouco conhecimento prático. Desta forma, é de frisar uma vez mais o estudo da autora Pais (2020), mostra que os recém diplomados consideram possuir persistência e constante disponibilidade para aprender. O estudo de Silva (2009), menciona que a disponibilidade para a aprendizagem contínua é uma das competências que, segundo o seu estudo, é das mais valorizadas pelos diplomados. A efetiva aquisição da aprendizagem de forma contínua e a persistência, podem ser explicadas pela constante vontade dos estagiários em aprender novas competências, novas tarefas diariamente e a resiliência em permanecerem nos seus estágios, ultrapassando as adversidades. A abertura dada pelas empresas, também pode ser propícia a esta aquisição de competências. Os estagiários mencionam na última questão aberta que: “Envolveram-me no projeto, como se fosse uma trabalhadora da casa e deixaram me experimentar tudo”; “Recetividade por parte dos colaboradores das empresas abrangidas em ensinar”.

Ainda a corroborar estes resultados, é possível acrescentar as ilações retiradas da segunda parte do questionário. Os gráficos 12 e 13 reforçam a ideia de que realmente os estágios PEJENE são facilitadores no que toca à aquisição de competências e reforçam a perceção de que os estágios ajudaram a desenvolver o que era pretendido.

Também é possível observar que os resultados deste estudo sugerem uma indiferença no que toca à liderança, conhecimentos linguísticos e gestão de conflitos. Tal facto, coincide, em parte, com o estudo de Silvério (2018), onde as *soft skills* menos valorizadas pelos estudantes passam pela liderança e assunção de risco. No fundo, acabam por ser competências mais intrínsecas às posições de chefia, não se adequando às funções que os alunos acham que vão desempenhar durante a sua vida (Silvério, 2018). Segundo o estudo de Vieira e Marques (2014), também a liderança, assunção de risco e línguas estrangeiras foram competências consideradas pouco desenvolvidas durante a formação académica.

No entanto, mais competências transversais, efetivamente adquiridas após o estágio, se destacaram não relevantes e significantes pelos inquiridos deste estudo. É o caso do domínio tecnológico que uma vez mais, vai de encontro aos resultados do trabalho de Silvério (2018). Esta situação pode ser explicada pelo facto de ser adquirida, cada vez mais de forma informal e consequentemente fora do contexto académico ou profissional. Os alunos sentem cada vez mais que pouco conhecimento, nesta área, pode ser acrescentado (Silvério, 2018).

A competência que se apresentou como menos adquirida foi o trabalho em grupo. O que acaba por ir ao encontro das conclusões de Pais (2020). Como mencionado anteriormente, também é uma das competências que os alunos consideram que possuem mais e simultaneamente consideram que é das mais valorizadas na entrada do mercado de trabalho. Aliás, também Silva (2009) realça que o trabalho em grupo é das competências mais favorecidas pelo contexto académico. E, por isso, este facto pode ser explicativo relativamente à baixa aquisição dos estagiários sobre esta competência, uma vez que normalmente ele é bastante aplicada no meio académico, através de várias atividades em conjunto. Como tal os alunos podem achar que não adquiriram essa competência de uma forma ainda mais elevada do que aquela que já obtiveram.

Ainda nesta linha das competências, é de reforçar que os conhecimentos linguísticos e o trabalho em equipa também apresentam baixos resultados no estudo de Figueiredo (2012). Neste estudo de Figueiredo (2012) é explicado como são as competências mais valorizadas nas universidades, mas que na realidade não estão a ser desenvolvidas.

No que toca aos conhecimentos linguísticos, o domínio tecnológico, liderança e gestão de conflitos a análise dos relatórios e respostas às questões abertas, mostram que nenhuma destas competências foi mencionada. Dessa forma, considera-se que tanto o questionário,

como a análise documental corroboram estes resultados de indiferença e pouca aquisição destas competências.

A amostra recolhida deste estudo permite comparar se as expectativas antes da realização do estágio foram ou não correspondidas. Por outras palavras, se conseguiram adquirir as competências da forma que esperavam. Nesse sentido, há resultados que se destacam de forma significativa, mostrando como a adaptação à mudança, a autonomia, o relacionamento interpessoal, a capacidade para ouvir, autoconfiança, persistência, capacidade de gestão de tempo e a comunicação não verbal superaram o que tinha sido idealizado pelos estagiários.

Quase todas estas competências foram consideradas mais importantes, para os estudantes para uma entrada mais fácil, no mercado de trabalho, segundo o estudo de Pais (2020). E, portanto, pode-se considerar natural que estas competências prevaleçam mais no dia-a-dia e sejam desenvolvidas de forma eficaz. No estudo de Vieira e Marques (2014), as competências que evidenciam efeitos positivos do estágio são tomada de decisão, planeamento e organização, gestão do tempo, expressão oral, escuta ativa, relacionamento interpessoal e gestão de conflitos, criatividade e inovação, adaptação e flexibilidade, trabalho em equipa e competências técnicas da área específica de conhecimento. Como é possível observar, alguns destes resultados como o relacionamento interpessoal, capacidade e gestão de tempo e adaptação coincidem.

A análise documental não refere todas estas capacidades em específico e consequentemente não corrobora com a totalidade destes resultados. As competências que se destacam pela menção dos estudantes são o trabalho em equipa, atenção a detalhes, melhoria de comunicação, responsabilidade, assiduidade, aptidão para cumprir cada desafio e ter dinamismo e metodologia. Mas, para além destas é de extrema relevância destacar que o ganho de confiança é mencionado. Os estagiários consideram que o contacto direto com problemas e resoluções quotidianas numa empresa, permite saber como resolver problemas num contexto real.

Por outro lado, é também importante realçar que o trabalho em equipa é mencionado positivamente não só no relatório, mas também em algumas respostas (relativamente à experiência positiva que vivida através do PEJENE) o que acaba por ser antagónico com os resultados do questionário.

As respostas à questão aberta, onde os estagiários descrevem a sua experiência positiva focam essencialmente que existiu uma aquisição de competências relacionadas com o ambiente multicultural, a autonomia, o espírito crítico e a gestão do stress. De todas estas *soft skills*, apenas a autonomia se apresenta em comum com as competências que superaram as expectativas.

Por outro lado, a motivação, a disponibilidade para a aprendizagem contínua e o trabalho em grupo não foram consideradas, de forma significativa, competências correspondentes àquilo que a amostra esperava quando se aventurou e experimentou um estágio pelo PEJENE. Neste sentido, é possível observar que estas competências não foram verdadeiramente adquiridas, face ao que os resultados sugerem neste estudo. A aprendizagem contínua é considerada uma das competências mais importantes por parte dos diplomados e uma das competências mais valorizadas pelas entidades empregadoras quando estão a recrutar. Ao mesmo tempo é das competências que os estudantes mais consideram possuir (Pais, 2020). Contudo, os resultados deste estudo não evidenciam a aquisição das competências referidas, face às expectativas.

Os resultados deste trabalho sobre as competências esperadas da motivação e a adaptação à mudança são as que apresentaram um maior índice de expectativa, antes da realização do estágio. Porém, a motivação adquirida não se revelou correspondente às expectativas idealizadas, uma vez que se demonstrou inferior nas competências efetivamente adquiridas. Este resultado não vai de encontro ao estudo de Silvério (2018), no sentido em que a motivação se apresenta como uma das competências que os alunos apresentam com maior posse, ou seja consideram que têm essas competências adquiridas.

Comparando com a análise dos relatórios, é possível explicar a falta de motivação, pelo testemunho de alguns estagiários que indicam a falta de cuidado, por parte das empresas, na atribuição de tarefas. Nesse sentido é importante relembrar este tipo de problema mencionado, anteriormente na análise documental: "...esperava ter aprendido mais e feito mais, tendo havido uma altura em que fiquei um pouco desmotivado com o desenrolar do estágio. Tal aconteceu pelo facto de este apenas se concentrar na formatação de folhas Excel, algo que qualquer estudante no Ensino Superior conseguia fazer, independentemente da área de estudos, pelo que sentia que não estava a aprender tanto quanto pretendia" (T.16, p.12).

A resposta aberta do questionário em que os estudantes têm a liberdade de relatar uma experiência negativa, permite perceber também o porquê da aquisição da disponibilidade para a aprendizagem não corresponder ao esperado. Os estagiários descrevem que tinham “tarefas monótonas e repetitivas” ou que o planejamento do estágio se revelava “fraco, onde não havia crescimento e com uma tarefa apenas. Não permitiu o desenvolvimento de muitas competências”.

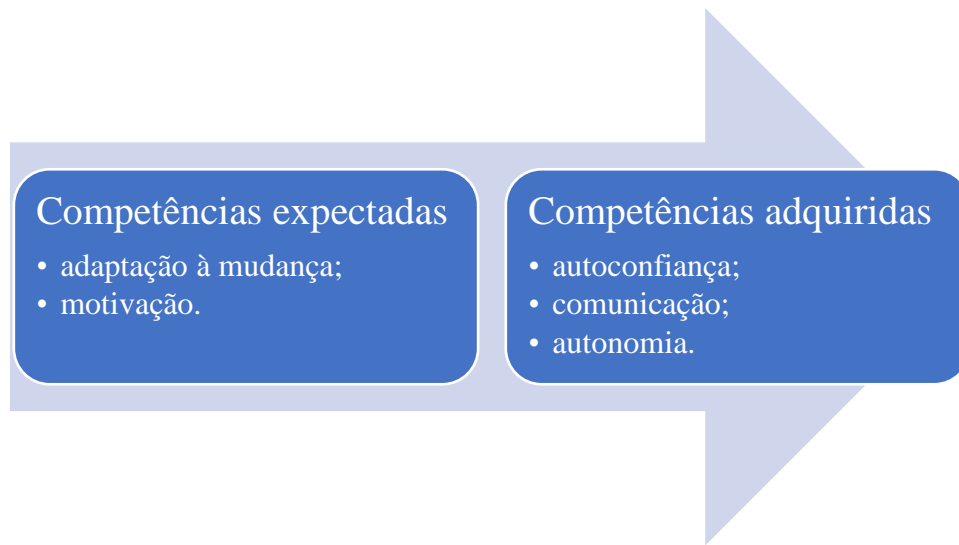
Assim, respondendo diretamente a este objetivo é possível perceber que nem todas as competências esperadas foram realmente adquiridas. As maiores disparidades onde as expectativas superam a aquisição fazem-se notar entre as competências de aprendizagem contínua, motivação e trabalho em grupo. Porém, as competências em que a aquisição supera a expectativa, segundo o questionário são: a adaptação à mudança, a autonomia, o relacionamento interpessoal, a capacidade para ouvir, autoconfiança, persistência, capacidade de gestão de tempo e a comunicação não verbal.

Ainda no questionário, mas nas questões de resposta aberta, os estagiários referem que: maior ambiente multicultural, a autonomia, o espírito crítico e a gestão do stress foram competências desenvolvidas.

Na análise documental, os estagiários consideram que conseguiram desenvolver as seguintes competências: o trabalho em equipa, atenção a detalhes, melhoria de comunicação, responsabilidade, assiduidade, aptidão para cumprir cada desafio e ter dinamismo e metodologia, assim como ganhar confiança.

Para uma melhor percepção deste panorama, segue-se um SmartArt que explica as competências esperadas e adquiridas após o cruzamento das duas fontes. Nas competências esperadas, apenas se indicam os resultados extraídos do questionário, uma vez que nos relatórios não existe esta evidência. Já nas competências adquiridas, é possível conjugar as duas abordagens.

Figura 14-Cruzamento das duas fontes relativamente às competências esperadas e adquiridas



Fonte- Autora

Outro objetivo deste estudo, era saber se os elementos sociodemográficos (idade, habilitações, sexo) são estatisticamente significativos entre as competências transversais esperadas e obtidas.

Em concreto, analisando os dados sociodemográficos no que toca às competências esperadas e obtidas, foi possível verificar que existe uma expectativa superior por parte do género feminino, comparativamente ao género masculino em bastantes competências como: comunicação oral, motivação, disponibilidade para a aprendizagem contínua, autonomia, orientação para o cliente, relacionamento interpessoal, capacidade para ouvir, gestão de conflitos, autoconfiança, inovação e criatividade, comunicação escrita, conviver com a multiculturalidade, comunicação e outras competências. Já nas competências adquiridas, as mulheres também representam uma superioridade relativamente à adaptação à mudança e orientação para o cliente. Estes resultados, permitem compreender que o género feminino (mesmo não constituindo a maioria da amostra deste estudo) acaba por criar mais expectativas do que o género masculino. No entanto, este facto não vai ao encontro do estudo feito por Monteiro (2016), cujo o intuito era avaliar as competências dos diplomados adquiridas no mestrado e as expectativas em relação ao mercado de trabalho e não foram reveladas diferenças significativas entre homens e mulheres relativamente ao desenvolvimento das competências. Este facto, talvez possa ser explicado pelo facto de, segundo os relatórios, o género feminino ter

experienciado estágios em profissões – áreas da educação, relações-públicas, psicologia, animação sociocultural e comunicação- que exijam mais inovação e criatividade, conviver com a multiculturalidade, relacionamento interpessoal, capacidade para ouvir entre outras competências mencionadas. Os nossos resultados permitem assim levantar a possibilidade, a testar em futuros estudos, das mulheres terem expectativas mais elevadas nestas competências transversais.

Confrontando a empregabilidade com as expectativas e a aquisição de competências, foi possível verificar que a adaptação à mudança, a orientação para o cliente e a tomada de decisão são expectativas elevadas nos estagiários. Estes resultados não coincidem com o estudo de Pais (2020), uma vez que a tomada de decisão e a orientação para o cliente foram das competências consideradas menos facilitadoras da entrada dos recém-diplomados no mercado de trabalho. Apesar disso, é de evidenciar que a aquisição das competências de conviver com a multiculturalidade e a comunicação oral é mais elevada nos desempregados. Conviver com a multiculturalidade foi também considerada, uma das competências menos facilitadoras de ingresso do mercado de trabalho no estudo de Pais (2020).

Sendo estas competências muito presentes no mercado de trabalho, estes resultados também podem ser explicados através do suporte da questão 11 do grupo I, em que vários estagiários mencionam que: “obtive maior nível de competências e conhecimentos”; “Abriu portas e permitiu-me evidenciar e melhor capacidades e competências, bem como, recomendá-las para outras entidades”; “Permitiu aquisição de competências práticas e de relacionamento interpessoal”. Uma vez que a grande maioria dos inquiridos, nesta questão, considera ter adquirido competências específicas através do estágio é natural que haja uma maior evidência de expectativa na aquisição destas competências.

Por outro lado e na mesma questão, quem respondeu que não contribuiu para a empregabilidade, respondeu que adquiriu também competências importantes: “Não contribuiu para melhorar o meu nível de empregabilidade, no entanto contribuiu para o meu crescimento pessoal”; “Engenharia informática já tem cerca de 99.9% de empregabilidade. Serviu isso sim para aumentar as minhas competências antes da entrada no mercado de trabalho”; “Não considero que tenha ajudado na empregabilidade. A mais-valia foi mesmo a experiência profissional, o conhecimento da área”. Como tal, é possível observar que quem não considera os estágios do PEJENE uma ajuda na empregabilidade,

considerou uma ajuda na aquisição de competências. Nesse sentido, também é possível explicar os resultados de aquisição de competências por parte dos desempregados.

Complementarmente, os resultados indicam que a grande maioria dos estagiários se encontra empregado. Este facto vai ao encontro dos resultados de Coelho (2012), em que a grande maioria dos seus inquiridos também se encontra empregado e, inclusive, tiveram a oportunidade de ficar na empresa em que estagiaram. Reforçando esta ideia, a grande maioria dos estudantes, no estudo de Teixeira et al. (2011), concebem o estágio como uma oportunidade para o primeiro emprego.

A análise documental e a maioria das respostas à questão “Considera que o estágio PEJENE, contribuiu para melhorar o nível da sua empregabilidade?” realçam esta realidade de que a experiência vivida pelo PEJENE, foi uma ajuda no futuro profissional. Nesse sentido, é importante realçar respostas como: “Fez com que fizesse um estágio profissional, logo após a conclusão do meu curso”; “Consegui emprego na empresa na qual estagiei, logo após acabar o curso”; “O meu primeiro emprego e efetividade foi na empresa onde realizei o estágio PEJENE”.

Também na questão “relata uma experiência positiva ou negativa havida com a empresa no âmbito PEJENE”, é realçada o estágio como uma entrada para no mercado de trabalho. Muitos estagiários alegam que: “É uma oportunidade para jovens estudantes estabelecerem contactos no âmbito profissional e a compreender a realidade laboral.”; “Primeiro contacto com o mundo do trabalho, e atribuição de tarefas sobre minha responsabilidade.”; “Aprendizagem e inserção no mercado de trabalho.”; “Muito importante na entrada no mercado de trabalho, principalmente para cursos que não exigem estágios e lançam os recém-licenciados para o mercado sem qualquer experiência prática”.

Também se verificou que a faixa etária e área de formação em nada estão relacionadas com a expectativa e obtenção de competências transversais. Mais uma vez outros fatores com as características da própria entidade de estágio, o ambiente do estágio, a experiência com o mercado de trabalho (maioria dos estagiários estão empregados) serem mais importantes para o desenvolvimento de expectativas e aquisição destas competências transversais que a idade e a área de formação.

Respondendo a este objetivo, foi possível perceber que o género é um elemento estatisticamente significativo entre as competências transversais expectadas e as

adquiridas. É de alguma relevância salientar que a empregabilidade também constituiu um elemento diferenciador das competências expectáveis e obtidas.

Após atentar e dar resposta aos objetivos pré inventariados neste estudo, cabe focar a nossa atenção na questão geral de investigação da presente dissertação: será que as competências transversais expectadas são significativamente diferentes das percebidas, pelos estagiários do PEJENE, no período de 2015 e 2016?

Foi realmente perceptível que nem todas as competências transversais adquiridas correspondem ao que foi esperado pelos estagiários. Ou seja, existem competências transversais que ficaram aquém do desejado como é o caso da disponibilidade para a aprendizagem contínua, a motivação, o trabalho em grupo e o domínio tecnológico.

Por outro lado, existem competências que superaram as expectativas dos estudantes, acabando por adquirir *soft skills* que não estavam à espera, nomeadamente: a adaptação à mudança, a autonomia, o relacionamento interpessoal, a capacidade para ouvir, autoconfiança, persistência, capacidade de gestão de tempo e a comunicação não verbal.

Apesar de existirem competências cuja diferença de expectativa e aquisição se apresentar mínima como é o caso da tolerância ao stress, a orientação ao cliente ou outra competência transversal, a verdade é que não existe nenhuma competência que tenha sido adquirida exatamente da forma esperada, ou seja nenhuma apresenta exatamente os mesmos valores antes e após o estágio. Nesse sentido, pode-se afirmar que a maioria das competências transversais expectadas são significativamente diferentes das percebidas, pelos estagiários PEJENE, no período de 2015 e 2016.

Para completar esta ideia transmitida e melhor compreensão da mesma, segue-se a seguinte figura que compara as competências expectáveis e as competências que superaram as expectativas.

Figura 15-Comparação entre competências expectáveis e que superaram (significativamente) as expectativas

Expectáveis	Superaram as expectativas	Superaram significativamente as expectativas
<ul style="list-style-type: none"> • adaptação à mudança; • motivação. 	<ul style="list-style-type: none"> • comunicação oral; • compromisso ético, • tolerância ao stress; • resolução de problemas; • orientação para o cliente; • gestão de conflitos; • comunicação escrita; • conviver com a multiculturalidade; • conhecimentos linguísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • adaptação à mudança; • autonomia; • relacionamento interpessoal; • a capacidade para ouvir; • autoconfiança; • persistência; • capacidade de gestão de tempo; • comunicação não verbal.

Fonte: Autora

Este facto acontece tanto de forma positiva, provocando consequentemente a satisfação da maioria dos estagiários que designam o estágio (segundo a questão 3 do grupo II) PEJENE como: “oportunidade para os jovens estudantes estabelecerem contactos no âmbito profissional e a compreender a realidade laboral”. Como também acontece de forma negativa, uma vez que os estagiários demonstram descontentamento com algumas situações: “o trabalho é pouco gratificante, a empresa contrata indivíduos com elevadas qualificações e não promove o conhecimento, no geral a experiência tornou-se negativa porque ninguém está realmente feliz e seguro no trabalho”.

Por isso, para além de se conseguir entender a relevância destes estágios percebe-se também que existem lacunas que podem ser melhoradas e serão abordadas no capítulo seguinte.

Neste capítulo são sintetizadas as conclusões retiradas deste estudo, bem como o reconhecimento de lacunas e limitações do mesmo, independentemente de sugestões para pesquisa futura. Para uma melhor organização das conclusões obtidas, estas serão divididas em dois subcapítulos.

5.1 Conclusões e implicações gerais teóricas

O presente estudo mostrou a relevância, cada vez mais atual, das competências transversais no mercado laboral. Estas ocupam um papel de destaque na realização pessoal, possibilitando uma cidadania ativa e bem sucedida na sociedade (Jornal Oficial da União Europeia, 2018).

A investigação literária abordou vários temas que permitiram ter uma visão mais alargada das problemáticas existentes não só ao nível da vida laboral, como também os receios e medos pelos quais os jovens passam aquando da sua transição para a vida adulta. No mundo laboral, é possível ver a crescente ocupação do domínio tecnológico e da Indústria 4.0. Assim, emerge a importância de apostar numa investigação que mostre como a tecnologia não é a determinante principal do futuro no mundo laboral e como depende de outros fatores, como a escolha de várias políticas ao nível da macroeconomia, do comércio, da política, da indústria e do ambiente (Teles & Caldas, 2019). E, enfatizar que competências profissionais terão, cada vez mais de ser uma munição para os indivíduos. Pois só assim, farão face às dificuldades do trabalho do futuro que será cada vez mais exigente no que toca ao rigor do conhecimento, da capacidade de organização, da autodisciplina, da autoaprendizagem permanente, das competências relacionais, da iniciativa e do sentido de risco (Ceitil, 2016). Nesse sentido, o “saber ser” sobrepõem-se ao “saber fazer” (Ribeiro, 2017) ou pelo menos serem trabalhados com o mesmo rigor e relevância.

As competências transversais são, cada vez mais, uma ferramenta indispensável para um bom desempenho profissional. A sua aprendizagem revela-se trabalhosa e por vezes demorada. Independentemente das competências em questão, é importante ter em conta que a partir do momento que estas não são desenvolvidas da forma esperada, há objetivos que não são alcançados e que por sua vez, diminuem a qualidade de construção de conhecimento e conseqüentemente diminuem a qualidade do trabalho a realizar. A sua

aposta nos planos de formação, pode facilitar a inserção do mercado de trabalho e preparar futuros jovens para as dificuldades que a transição para o mercado de trabalho contém.

Nesse sentido, os estágios são um meio de aprendizagem para a prática que o mundo do trabalho exige e uma primeira experiência a nível prático, para muitos estudantes. A realização de um estágio tem, para o estagiário, um conjunto de expectativas relacionadas com o desenvolvimento e aquisição de competências e crescimento a nível pessoal capazes de gerar sinergias conducentes a uma mais fácil inserção no mercado de trabalho. O estágio funciona, para muitos jovens, como um exemplo e um guia para o futuro. Este ajuda na construção dos primeiros passos da personalidade profissional de um jovem, gerando um senso crítico sobre a sua profissão e o futuro profissional (Teixeira et al., 2011).

Perceber se os estágios correspondem às expectativas de quem dá os primeiros passos no mercado de trabalho, levou ao tema central do presente estudo. Através do PEJENE, os estudantes têm uma oportunidade de poder vivenciar o mercado de trabalho, de uma forma prática e semelhante à realidade. As conclusões e implicações gerais deste estudo será objeto da alínea seguinte.

5.2 Conclusões e implicações gerais práticas

Os estágios proporcionados pelo PEJENE são uma oportunidade para uma inserção mais fácil no mercado de trabalho. Mas, para perceber qual o nível de aprendizagem de competências transversais, é importante responder à questão geral de investigação: “será que as competências transversais esperadas são significativamente diferentes das percebidas, pelos estagiários do PEJENE, no período de 2015 e 2016?”

Os resultados sugerem concluir que, uma elevada maioria das competências transversais superam as expectativas. Apesar de todas as possíveis adversidades, a verdade é que os estagiários avaliaram de forma bastante positiva a experiência proporcionada pelo PEJENE. E algumas das competências superam significativamente as expectativas idealizadas. As restantes revelam-se inferiores ao idealizado, podendo-se afirmar que as competências são significativamente diferentes das percebidas. As competências que mais sobressaíram de forma positiva foram: a adaptação à mudança, a autonomia, o relacionamento interpessoal, a capacidade para ouvir, autoconfiança, persistência,

capacidade de gestão de tempo e a comunicação não verbal. De forma negativa, sobressaíram a disponibilidade para a aprendizagem contínua, a motivação, o trabalho em grupo e o domínio tecnológico.

Uma vez que existem competências que estiveram abaixo do que era esperado e tendo em conta os testemunhos dos inquiridos, é importante refletir se as empresas realmente se preparam quando recebem um elemento novo, transmitindo-lhe toda a instrução necessária para a execução das tarefas em causa. As observações que os alunos fazem passam, principalmente, pela atribuição de tarefas desadequadas, o facto de os estágios terem apenas 3 meses de duração e ainda sentirem, por vezes, como um recurso ao escape das empresas na contratação de trabalhadores. O estágio é uma troca de serviços que deve ser equitativa de ambas as partes. É importante as empresas contarem com o esforço, dedicação e a predisposição para aprender dos estagiários e, por sua vez, as entidades proporcionarem a melhor experiência possível, para que no fim ambos fiquem a ganhar. Ribeiro (2017) defende que as *soft skills* podem e devem ser aprendidas, treinadas e melhoradas. Como tal, isto significa que, apesar de os resultados relatados (competências efetivamente adquiridas) serem abaixo das expectativas, isto não pode ser um dado adquirido para os estágios do futuro, uma vez que pode e deve existir o investimento nas competências transversais. Através deste investimento, por parte das empresas certamente não só os estagiários ficam a ganhar, como as empresas terão um melhor rendimento.

As ilações retiradas desta investigação que pretendeu alertar para lacunas laborais no estágio do PEJENE, com base na análise de competências, permitem-nos fazer notar que ainda há aspetos a melhorar nestes estágios para que estes sejam realmente um veículo de preparação para o mercado de trabalho e a obtenção de competências transversais para o futuro.

Inferências que estão em linha com outros estudos já realizados, como o de Santos (2019) onde é destacado que os benefícios dos estágios para os jovens são inequívocos, mas é importante não deixar passar as experiências negativas havidas por alguns estagiários, ou em Coelho (2012) que realça que os estágios são um jeito de complementar a formação académica, dando-lhes, não só conhecimentos práticos, como também perspetivas diferentes do mercado de trabalho e do que possam vir a querer seguir no futuro. Na mesma linha, Teixeira et al. (2011) frisa que os estágios representam uma porta de entrada

para o mercado de trabalho, podendo ser uma fonte ampliadora de chances de emprego e um enriquecimento do currículo.

Neste âmbito é de louvar a iniciativa da Fundação da Juventude através da criação do PEJENE. Só a partir destas ações práticas é que é possível os estudantes melhorarem o seu rendimento no trabalho no mundo laboral e como aquele funciona. É também notório o contentamento transmitido pela maioria dos estagiários relativamente à sua experiência e o que esta lhe ofereceu. Muitos são os que mencionam a boa receção, as competências transversais que aprenderam e o apoio que este deu em situações futuras, ao nível laboral. Tal como os resultados indicam, a maioria daqueles que vivenciaram o estágio pelo PEJENE e respondeu ao inquérito conseguiu obter emprego num período entre 7 a 12 meses. Este dado comprova a mais-valia na inserção no mercado de trabalho, explorada ao longo desta dissertação. A acrescentar a isto, também é de evidenciar que existem casos de estudantes que ficaram até aos dias de hoje a trabalhar na empresa que os recebeu, no âmbito do estágio PEJENE. Como tal, este tipo de projetos deve ser aproveitado pelos estudantes das diversas áreas para que obtenham uma vertente mais prática daquilo que as instituições de ensino lhes proporcionam aos níveis mais teóricos. E, mais uma vez, estas ilações secundam o já exposto em Coelho (2012), que os estágios podem ser uma forma de impulsionarem a inserção no mercado de trabalho.

Assim sendo, este programa deveria ser, tal como os testemunhos mencionaram, mais publicitado para que possa alcançar mais estudantes.

5.3 Limitações e sugestões de investigação futura

Como limitações deste estudo, sobressai ainda o efeito pandémico, com consequências no atraso e processo de recolha de respostas. O próprio instrumento de análise quantitativa utilizado pode constituir outra limitação, bem como a dimensão da amostra, a qual, se maior, poderia ter permitido porventura maior robustez de análise. Relativamente ao instrumento qualitativo, tal como o quantitativo, é importante ter em conta que o estágio foi realizado em 2015 e 2016 e as respostas pelos estagiários ao questionário em 2021, podendo este hiato (de 5/6anos) apresentar algumas diferenças e limitações, inclusive, face ao corte transversal do estudo.

Todavia, o presente estudo procurou contribuir para uma melhor percepção de como decorrem os estágios pertencentes ao programa PEJENE da Fundação da Juventude, identificando a relevância das competências transversais, esperadas e obtidas e eventuais *gaps* daquelas, aquando da realização destes estágios. Nesse sentido, seria interessante e de extrema relevância perceber, também, a perspectiva de quem os recebe. Desta maneira, perceber-se-ia de forma mais ativa, como as empresas se preparam para receber os estagiários e como os preparam para trabalharem de forma eficiente e produtiva. Assim, seria útil compreender o que ocorre em diferentes unidades amostrais, estagiários e empregadores, cruzar os dados, dando mais clareza no processo de identificação e resolução de lacunas nas competências laborais. Seria também interessante entender qual o papel do ensino superior na instrução e propagação das competências transversais. De que forma existe, ou não, a preocupação de realmente inserir *soft skills* nos planos de estudo dos alunos, até para que estes se sentissem mais preparados para enfrentar o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acolhimento – estagiar.pt.* (2020, Agosto 28). <https://estagiar.pt/boas-praticas/boas-praticas-acolhimento/>
- Almeida, J. R. de, Silva, M. C. da, Ferreira, A. C., & Costa, H. A. (2017). A Concertação Social em tempo de crise. *Trabalho e políticas de emprego: Um retrocesso evitável*. Trabalho e políticas de emprego: Um retrocesso evitável. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/79898>
- Alves, M. G. (2005, Abril). A inserção profissional de diplomados do ensino superior numa perspectiva educativa. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 34, 31–43.
- Blanch, J., & Codi, N. (2003). *Trabajar en la modernidad industrial*.
- Bloise, D. (2020). A importância da metodologia científica na construção da ciência. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 105–122. <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologia-cientifica>
- Bolhão, A. F. de J. (2013). *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários- Estudo de caso numa instituição de ensino superior* [Mestrado, ISMT]. <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/321>
- Bomfim, R. A. (2012, Junho). Competência profissional: Uma revisão bibliográfica. *Revista Organização Sistêmica*, 1(1).
- Borrego, A. B. P. (2020). *O desempenho adaptativo pelos recém-formados: O papel das soft e hard skills e a moderação da autoeficácia* [Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/20696/1/Master_Ana_Peneda_Borrego.pdf
- Brandão, H. P. (2009). *Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: Um estudo multinível*. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8322>
- Cachapuz, A. F., Sá-Chaves, I., & Paixão, F. (2002). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Século XXI* [Estudo]. CNE.

<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/SaberesBasicos/4-RelatorioEstudoSaberesBasicos.pdf>

Carreira, F. G. (2013). Cidadania e participação: Ser cidadão no mundo de hoje. *SCML*, 84–91.

Ceítal, M. (2016). Gestão e Desenvolvimento de Competências. Em *Gestão e Desenvolvimento de Competências (2ª)*. Edições Sílabo, LDA. <https://docplayer.com.br/14486329-Mario-ceital-o-r-g-a-n-i-z-a-d-o-r-gestao-desenvolvimento-competencias-2a-edicao-edicoes-silabo.html>

Código do Trabalho, (2016). <https://dre.pt/legislacao-consolidada/-/lc/75194475/201608230200/73439935/diploma/indice>

Coelho, S. F. A. (2012). *Expectativas dos jovens licenciados quanto aos estágios profissionais*. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/7865>

Correia, A. (2016, Outubro 23). Visão | A indústria perversa dos estágios. *Visão*. <https://visao.sapo.pt/atualidade/economia/2016-10-23-a-industria-perversa-dos-estagios/>

Costa, H. A. (2017). *O Futuro do Trabalho em Debate: Simulação da Conferência internacional do Trabalho na Universidade de Coimbra*. Imprensa da Universidade de Coimbra / Coimbra University Press.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa - 2.ed.: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Penso Editora.

Dean, S. A., & East, J. I. (2019). Soft Skills Needed for the 21st-Century Workforce. *International Journal of Applied Management and Technology*, 18(1), 17–32. <https://doi.org/10.5590/IJAMT.2019.18.1.02>

Deluiz, N. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: Implicações para o currículo. *Boletim Técnico do Senac*, 27(3), Article 3. <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/572>

- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*.
Prentice Hall.
- Lei 53-B/2006*, Assembleia da República (2006) (testimony of Diário da República).
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/197489/details/normal?!=1>
- Decreto-Lei 66/2011, n. 66/2011, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2011).
<https://dre.pt/pesquisa/-/search/673471/details/maximized>
- Portaria 27/2020*, Finanças e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2020) (testimony of
Diário da República). <https://dre.pt/home/-/dre/128726978/details/maximized>
- Estanque, E., & Costa, H. A. (2018). Trabalho e desigualdades no século XXI: Velhas e novas linhas
de análise. *Revista Crítica de Ciências Sociais, Número especial*, Article Número especial.
<https://doi.org/10.4000/rccs.7947>
- Esteves, E., & Leite, L. (2004). *Expectativas e receios dos alunos relativamente ao estágio: Um
estudo centrado na Licenciatura em Ensino de Física e Química da Universidade do
Minho*. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>
- Figueiredo, V. A. A. (2012). *A importância das competências e as expectativas face à formação
no ensino do empreendedorismo*. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/6404>
- Filippo, D., Pimentel, M., & Wainer, J. (2011). *Metodologia de pesquisa científica em sistemas
colaborativos* (pp. 379–404).
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de
Administração Contemporânea*, 5(SPE). <https://doi.org/10.1590/S1415-6552001000500010>
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. C. C. (2004). Alinhando Estratégia e Competências. *RAE- Revista de
Administração de Empresas*, 44(1). <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902004000100012>

- Franco, M. V. A., & Dantas, O. M. (2017). Pesquisa Exploratória: Aplicando Instrumentos de Geração de dados – observação, questionário e entrevista. *Educere-Congresso Nacional de Educação*, 8.
- Frassa, J. (2007). Rupturas y continuidades en el mundo del trabajo: Trayectorias laborales y valoraciones subjetivas en un estudio de caso. *Cuestiones de sociología: Revista de estudios sociales*, 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3873728>
- Frey, C. B., & Osborne, M. (2013). The Future of Employment: How Susceptible are Jobs Computerisation? *Oxford Martin Programme on Technology and Employment*. https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf?link=mktw
- Gabelloni, D., Apreda, R., Pavanelo, T., Santis, G. de, Brugnoli, D., Coli, E., Chelli, M., Guadagni, A., Mazzoni, A., & Santis, G. de. (2018). *Soft Skill Lexicon Intellectual Output 1 – Soft Skills Report*. <https://ulisseproject.eu/wp-content/uploads/2020/01/Ulisseproject-Soft-skill-Lexicon.pdf>
- Global Employment Trends for Youth 2020: Technology and the future of jobs*. (2020). [Report]. http://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_737648/lang--en/index.htm
- Gracioli, M. M. (2009). *Expectativas e projetos de futuro de jovens estudantes do ensino médio*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-062/1852>
- Guerreiro, M. das D., & Abrantes, P. (2007). *Transcrições Incertas. Os Jovens perante o Trabalho e a Família* (: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. COMISSÃO PARA A IGUALDADE NO TRABALHO E NO EMPREGO. http://cite.gov.pt/imgs/downlds/Transicoes_Incertas.pdf
- Hendarman, A. F., & Cantner, U. (2018). Soft skills, hard skills, and individual innovativeness. *Eurasian Business Review*, 8(2), 139–169. <https://doi.org/10.1007/s40821-017-0076-6>

- Regulamento- Medida Estágios ATIVAR.PT*, (2020) (testimony of IEFP).
<https://www.iefp.pt/documents/10181/10178040/1%C2%AA%20revis%C3%A3o+regulamento+Est%C3%A1gios+ATIVAR.PT>
- IEFP. (2021). *Informação Mensal Mercado de Emprego*. IEFP. <https://www.iefp.pt/estatisticas>
- Início—LimeSurvey—Easy online survey tool*. (2021). <https://www.limesurvey.org/pt/>
- Israel, F. (1996). *Pesquisa Qualitativa – Características, Usos E Possibilidades*.
https://www.academia.edu/34790129/PESQUISA_QUALITATIVA_CHARACTER%C3%8DTICAS_USOS_E_POSSIBILIDADES
- Jornal Oficial da União Europeia, n. C 189, Comissão Europeia (2018). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=FR>
- Junior, E. B. L., Oliveira, G. S. de, Santos, A. C. O. dos, & Schnekenberg, G. F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa quantitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 36–51.
- Klaus, P. (2007). *The hard truth about soft skills*. HarperCollins. http://www.r-5.org/files/books/ethology/corporate/behaviour/Peggy_Klaus-The_Hard_Truth_About_Soft_Skills-EN.pdf
- Kovács, I. (2013). *Flexibilização do mercado de trabalho e percursos de transição de jovens: Uma abordagem qualitativa do caso da área metropolitana de Lisboa*.
- Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. L. (2015). Pesquisa Documental: Considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *CIAIQ2015*, 2. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252>
- Majid, S., Eapen, C. M., Aung, E. M., & Oo, K. T. (2019). The importance of soft skills for employability and career development: Students and employers' perspectives. *The IUP Journal of Soft Skills : IJSS*, 13(4).
- Martins, R. C. da S. A. (2015). *O optimismo em contexto organizacional: Relação com a auto-eficácia e os estágios profissionais*. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/23155>

- Melo, S. L. de, & Borges, L. de O. (2007). A Transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. *Psicologia: ciência e profissão*, 27(3), 376–395.
- Monteiro, A., Gonçalves, C., & Santos, P. J. (2019). *Jovens: Do ensino superior para o mercado de trabalho*. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/121863>
- Monteiro, S., Almeida, L. S., & Garcia Aracil, A. (2016). *Graduates' perceptions of competencies and preparation for labour market transition. The effect of gender and work experience during higher education*. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-09-2015-0048>
- Montezano, L., Bouças da Silva, D., & Coelho, F. (2015). Competências Humanas no Trabalho: A Evolução das Publicações Nacionais no Novo Milênio. *Anais do XXXIX Encontro da ANPAD*.
- Moraes, F. C. C. (2008). *Formação de Competências*. IESDE BRASIL SA. https://books.google.pt/books?id=i-9_pA5ZhLgC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Moreira, T. C. (2020). Direito ao trabalho em tempos de pandemia. *UMinho Editora*. <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/27/53/482-1>
- Neto, M., & De, B. R. (2014). Emprego e trabalho no início do século XXI: Revisitando Keynes e Marx. *Caderno CRH*, 27(70). <https://doi.org/10.1590/S0103-49792014000100007>
- Neves, J., Garrido, M., & Simoes, E. (2015). *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais: Teoria e prática*. <https://docplayer.com.br/14287630-Competencias-manual-de-pessoais-interpessoais-e-instrumentais-teoria-e-pratica-3a-edicao.html>
- Oliveira, E. R. de, & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação: Da Interrogação à Descoberta Científica*. Vida Economica Editorial.
- Pais, C. F. (2020). *A importância das competências transversais na inserção de recém-diplomados no mercado de trabalho: A perspetiva dos recém-diplomados e dos empregadores* [Mestrado, ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa]. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/21229>

- PEJENE. (2020). *Regulamento*. PEJENE.
https://www.fjuventude.pt/files/files/Regulamento_PEJENE_2020_REV_V2.pdf
- Pereira, L. A., & Rodrigues, A. C. (2013). Competências transversais dos recém-diplomados do ensino superior no mercado global. *Atas da Conferência Investigação e Intervenção em Recursos Humanos, IV*. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/7555>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. ARTMED.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090801/mod_resource/content/1/PERRENOUD_Construir%20as%20compet%C3%82ncias%20desde%20a%20escola.pdf
- Polzin, F. R. (2019). *O estágio obrigatório como instrumento de inserção no mercado de trabalho* [Mestrado]. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Prieto, E. C. (2019). Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales Y Derecho Del Empleo*. http://ejcls.adapt.it/index.php/rldc_adapt/article/view/655
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico* (2ª). Feevale.
- Raupp, F. M., & Beuren, I. M. (2006). *Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais— Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade* (3ª). São Paulo-Atlas.
http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodologia_de_pesquisa_aplicavel_as_ciencias_sociais.pdf
- Reis, C. (2020, Julho 17). Ensino Superior. Já são 68 os cursos com desemprego zero em Portugal. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/pais/ensino-superior-ja-sao-68-os-cursos-com-desemprego-zero-em-portugal-12433568.html>
- Ribeiro, E. M. de P. (2017). *Soft skills no mundo laboral atual: A criação de uma nova empresa* [MasterThesis, Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/handle/10773/18347>

- Ribeiro, L. R. (2020, Julho 30). Pandemia apaga metade do emprego criado nos governos de António Costa. *Dinheiro Vivo*. <https://www.dinheirovivo.pt/economia/pandemia-apaga-metade-do-emprego-criado-nos-governos-de-antonio-costa-12893067.html>
- Roque, I. (2010). *As linhas de montagem teleoperacionais no mundo dos call centers: Um retrato local num mundo transnacional*. Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra.
- Ryan, J. (2014, Dezembro). The hard truth about soft skills. *The Actuary Magazine*, 11(6). <http://risktorewardcoaching.com/wp-content/uploads/2016/10/The-Truth-About-Soft-Skills.pdf>
- Sá, P., & Paixão, F. (2015). Competências-chave para todos no séc. XXI: Orientações emergentes do contexto europeu. *Interações*, 11(39), Article 39. <https://doi.org/10.25755/int.8735>
- Salanova, M., Gracia, F. J., & Peiró, J. M. (1996). Significado del trabajo y los valores laborales. Em *Tratado de Psicología del Trabajo: Vol. II* (Fernando Prieto, José M. Peiró). https://www.researchgate.net/publication/317412727_Significado_del_trabajo_y_valores_laborales
- Sampaio, J. de A. B. e M. (2019). *O futuro do trabalho e o rendimento básico incondicional*. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>
- Sánchez, W. A. R. (2017). *Significados e sentidos de trabalho e carreira de trabalhadores de seis países das américas* [Text, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.47.2017.tde-03102017-100343>
- Santos, I. D. T. dos. (2019). *Estágios: Benefícios para a empregabilidade e inserção profissional*. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/20521>
- Saupe, R., Benito, G. A. V., Wendhausen, Á. L. P., & Cutolo, L. R. A. (2006). Conceito de Competência: Validação por profissionais de saúde. *Saúde em Revista, Piracicaba*, 8(18).
- Schulz, B. (2008). *The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge*. <http://ir.nust.na/jspui/handle/10628/39>

- Segurança Social. (2019). *Rendimento social de inserção—Seg-social.pt*. <https://www.seg-social.pt/rendimento-social-de-insercao>
- Serón, A. G. (1998). Del trabajo estable al trabajador empleable. El enfoque de las competencias profesionales y la crisis del empleo. *Cadernos de Educação*, 11. [periodicos.ufpel.edu.br › caduc › article › download](http://periodicos.ufpel.edu.br/caduc/article/download)
- Silva, B. M. B. (2009a). *Elaboração de um instrumento de autopercepção de competências transversais de trabalho em universitários*. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/49282>
- Silva, B. M. B. (2009b). *Elaboração de um instrumento de autopercepção de competências transversais de trabalho em universitários* [Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Silva, C. S. C. da, & Teixeira, M. A. P. (2013). Experiências de Estágio: Contribuições para a Transição Universidade-Trabalho. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23(54), 103–112. <https://doi.org/10.1590/1982-43272354201312>
- Silva, P. A. G. da. (2009). *Competências transversais dos licenciados e sua integração no mercado de trabalho*. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>
- Silva, S. F. B. C. da. (2012). *Iniciativa Novas Oportunidades = Igualdade de oportunidades?* [MasterThesis, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa]. <https://run.unl.pt/handle/10362/9079>
- Silvério, F. A. D. (2018). *A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS – PERSPETIVA DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR* [Mestrado, ISCTE Business School, Instituto Universitário de Lisboa]. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/18287/1/Master_Filipa_Dias_Silverio.pdf
- Swiatkiewicz, O. (2014). Competências transversais, técnicas ou morais: Um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. *Cadernos EBAPE.BR*, 12(3), 663–687.

- Teixeira, H., Teixeira, M., Valente, N., & Abib, D. (2011). *A PERCEÇÃO DOS JOVENS SOBRE O ESTÁGIO E A RESISTÊNCIA AOS ESTÁGIOS NÃO REMUNERADOS* Resumo. <https://doi.org/10.13140/2.1.1811.9043>
- Teles, N., & Caldas, J. C. (2019). Tecnologia e Trabalho no século XXI: Uma proposta de abordagem. Em *Cadernos do Observatório* (Número 12) [WorkingPaper]. Observatório sobre Crises e Alternativas/CES. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/87022>
- The Future of Jobs Report 2018 – Fórum Econômico Mundial*. (2018). <http://abet-trabalho.org.br/the-future-of-jobs-report-2018-forum-economico-mundial/>
- Tomasi, A. (2004). *Da Qualificação À Competência*. Papyrus Editora. https://books.google.pt/books?id=Os7jUgViSasC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Travassos, V. D. C. (2019). *A importância das soft skills nas competências profissionais* [Mestrado, Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra]. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31936/1/Vasco_Travassos.pdf
- Trudeau-Poskas, D. D. (2020, Janeiro 31). Soft skills x hard skills: Por que as habilidades emocionais estão em alta e como dominá-las. *Forbes Brasil*. <https://forbes.com.br/carreira/2020/01/soft-skills-x-hard-skills-por-que-as-habilidades-emocionais-estao-em-alta-e-como-domina-las/>
- Ufba, G. (2021). *Desafios da juventude no mercado de trabalho no contexto da pandemia de COVID-19*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24638.41288>
- Ulisse. (2019a). *Soft Skills for Employability- IO3 Gap Analysis*. <https://ulisseproject.eu/our-results/>
- Ulisse. (2019b). *What We Do | ULISSE Project*. <https://ulisseproject.eu/what-we-do/>
- Vieira, D. A., Veirinhos, V., Ardions, I., Araújo, M. S., & Carvalho, P. (2019). *Soft Skills list and Mind map ULISSE IO2 Soft Skills Report 2*. <https://ulisseproject.eu/>

Vieira, D., Caires, S., & Coimbra, J. (2011). *Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para inserção profissional*. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>

Vieira, D., & Marques, A. P. (2014). *Preparados para trabalhar?* Forum Estudante / Consórcio Maior Empregabilidade. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/5581>

Apêndice I – Exemplo do mail enviado para os estagiários do PEJENE

Caro participante do PEJENE,

A Fundação da Juventude e o ISCAP - Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto - estão a desenvolver um estudo com o objetivo de aferir as perceções sobre competências adquiridas nos estágios desenvolvidos no âmbito do programa PEJENE - Programa de Estágios de Jovens Estudantes do Ensino Superior nas Empresas. Neste âmbito e como participante ativo deste projeto, gostaríamos de poder contar com a sua colaboração respondendo ao questionário disponibilizado abaixo.

[Clique aqui para responder ao questionário](#)

Tempo de resposta aproximado: 5 minutos

Data limite de preenchimento: 15 de setembro

Devemos dar nota do seguinte. O que nos interessa são as suas opiniões, pelo que não existem respostas certas ou erradas. Toda a informação é anónima e confidencial. Os resultados serão sempre apresentados de forma agregada e nunca a nível individual.

Em caso de dúvida, deve contactar o seguinte mail: pejene@fjuventude.pt.

Desde já, muito obrigada pela colaboração!

Cumprimentos,
Susana Chaves

Apêndice II- Questionário

Análise de perceções sobre competências transversais – um estudo sobre os estágios realizados no PEJENE

Este estudo é desenvolvido com base numa parceria entre o ISCAP e a Fundação da Juventude. O objetivo é perceber se as expectativas sobre as competências transversais adquiridas em estágios PEJENE (Programa de Estágios de Jovens Estudantes do Ensino Superior) foram confirmadas.



Convidamo-la/o a participar num estudo científico conduzido por investigadores do ISCAP

- Politécnico do Porto, no âmbito do PEJENE, da responsabilidade da Fundação da Juventude. A sua participação é fundamental para compreendermos as suas perceções sobre competências adquiridas, ou não, pelo estagiário e melhorar a qualidade do serviço do programa PEJENE/Empresa Acolhedora. O que nos interessa são as suas opiniões sinceras, pelo que não existem respostas certas ou erradas. Participar neste estudo não envolve riscos acrescidos. A sua identidade não será conhecida pelos investigadores, nem por outra pessoa- os resultados serão sempre apresentados de forma agregada e nunca a nível individual. Se tiver alguma dúvida ou questão, por favor, não hesite em contactar a equipa do projeto através dos seguintes endereços de email: pejene@fjuventude.pt ou iscap.projetopejene@gmail.com

Consinto que as minhas respostas a este inquérito sejam armazenadas nos servidores do ISCAP e estou informado/a que caso tenha introduzido algum dado pessoal na resposta ao mesmo, posso exercer a qualquer momento os meus direitos de acesso, retificação, cancelamento ou oposição (direitos ARCO) consignados nos artigos 15º e seguintes do RGPD enviando uma mensagem de correio eletrónico para gaie.edu@iscap.ipp.pt ou contactando o autor do inquérito.

- Para continuar, primeiro aceite a nossa política de dados de pesquisa

Muito obrigado pela sua colaboração.

PARTE I do estudo - Dados Sociodemográficos

1. Idade:

R: Seleccionar:

- [18-22];
- [23-28];
- [29-34];
- >=35.

2. Género?

R: Seleccionar:

- Feminino;
- Masculino;
- Outro.

3. Ano de frequência da licenciatura/mestrado aquando da realização do estágio:

R: Seleccionar:

Licenciatura:

- 2º ano;
- 3º ano;
- 4º ano.

Mestrado:

- 1º ano;
- 2º ano.

Mestrado integrado:

- 2º;
- 3º;
- 4º;
- 5º.

- Pós-graduação

4. Indique o tipo Instituição de Ensino Superior (IES) que estava a frequentar durante o estágio.

R:

- a) Pública; Politécnica
- b) Pública; Universitária
- c) Privada; Politécnica
- d) Privada; Universitária

5. Em que área científica se enquadrava o seu curso quando realizou o seu estágio?

R:

- Artes;
- Humanidades;
- Ciências Sociais e do Comportamento;
- Informação e Jornalismo;
- Ciências Empresariais;
- Direito;
- Ciências da Vida;
- Ciências Físicas;
- Matemática e Estatística;
- Informática;
- Engenharia e Técnicas Afins;
- Indústrias Transformadoras;
- Arquitetura e Construção;
- Agricultura, Silvicultura e Pescas;
- Ciências Veterinárias;
- Saúde;
- Serviços Sociais;
- Serviços Pessoais;
- Serviços de Transporte;

- Proteção do Ambiente;
- Serviços de Segurança;
- Outra: indique, por favor.

6. Que curso estava a frequentar quando realizou o estágio?

R: livre

7. Em que ano realizou o estágio PEJENE?

R:

- 2015;
- 2016;
- 2017;
- 2018;
- 2019;

8. Qual o ramo ou setor de atividade económica da entidade de acolhimento do estágio?

R:

- Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca;
- Indústrias extrativas;
- Indústrias transformadoras;
- Eletricidade, gás, vapor, água quente e fria e ar frio;
- Captação, tratamento e distribuição de água; saneamento, gestão de resíduos e despoluição;
- Construção;
- Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos;
- Transportes e armazenagem;
- Alojamento, restauração e similares;
- Atividades de informação e de comunicação;
- Atividades financeiras e de seguros;

- Atividades imobiliárias;
- Atividades de consultoria, científicas, técnicas e similares;
- Atividades administrativas e dos serviços de apoio;
- Administração Pública e Defesa; Segurança Social Obrigatória;
- Educação;
- Atividades de saúde humana e apoio social;
- Atividades artísticas, de espetáculos, desportivas e recreativas;
- Outras atividades de serviços;
- Atividades das famílias empregadoras de pessoal doméstico e atividades de produção das famílias para uso próprio;
- Atividades dos organismos internacionais e outras instituições extraterritoriais;
- Outro.

9. Desde que concluiu a sua licenciatura/mestrado quanto tempo passou até conseguir o seu primeiro emprego?

- 0 a 6 meses;
- 7 a 12 meses;
- 13 a 18 meses;
- 19 a 24 meses;
- + de 24 meses;
- Ainda não consegui.

10. Encontra-se atualmente empregado?

R: Seleccionar:

- Sim;
- Não;

11. Considera que o estágio realizado no PEJENE, contribuiu para melhorar o nível da sua empregabilidade?

R:

Sim, Se possível, justifique?;

Não, Se possível, justifique?.

Parte 2 do estudo – Competências transversais

As competências transversais, também designadas como *soft skills*, representam as habilidades gerais, críticas, humanas, não acadêmicas ou ainda competências necessárias para conseguir permanecer no trabalho (Swiatkiewicz, 2014). Na mesma linha, Ribeiro (2017) define este conceito como competências pessoais, interpessoais ou transversais de uma pessoa, sendo também consideradas características intrínsecas, do âmbito comportamental.

- 1) Das competências transversais seguintes, indique o seu grau de concordância quanto à expectativa de as adquirir antes da realização do estágio e as efetivamente adquiridas, depois.**

Competências Transversais	Expectativa antes do estágio	Efetivamente adquirida após o estágio
	1 – Muito baixa 2 – Baixa 3 – Indiferente 4 – Elevada 5 – Muito elevada	1 – Muito baixa 2 – Baixa 3 – Indiferente 4 – Elevada 5 – Muito elevada
1 - Comunicação oral	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2 - Compromisso ético	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3 - Adaptação à mudança	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4 – Motivação	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5 - Tolerância ao stress	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6 - Resolução de problemas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7 - Disponibilidade para a aprendizagem contínua	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8 – Autonomia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9 - Trabalho em grupo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10 - Orientação para o cliente	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11 - Relacionamento interpessoal	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12 - Capacidade para ouvir	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13 – Domínio tecnológico	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14 - Tomada de decisão	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15 - Gestão de conflitos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16 – Autoconfiança	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17 - Inovação e criatividade	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18 - Comunicação escrita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19 - Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20 – Persistência	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21 – Gestão de tempo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22- Pensamento crítico	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23- Liderança	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24- Conhecimentos linguísticos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

2) Quanto ao papel desempenhado pelo estágio do PEJENE na aquisição de competências nos estagiários, indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Indiferente; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente	
O estágio realizado pelo PEJENE facilitou a aquisição de competências transversais.	1 2 3 4 5
A forma como decorreu o estágio no PEJENE (funções desempenhadas, atividades e tarefas exigidas, técnicas utilizadas) facilitou a aquisição de competências transversais, e efetivamente ajudou-o a desenvolver e adquirir o que era pretendido.	1 2 3 4 5

3. Relate uma experiência positiva ou negativa havida com a Empresa no âmbito do PEJENE:

Positiva:

Negativa:

Muito obrigado pelo seu contributo!

Apêndice III- Testemunhos citados em Relatório de Estágio

Relatórios	
Testemunhos	Data
Testemunho 1	Novembro 2015
Testemunho 2	Outubro 2015
Testemunho 3	Outubro 2015
Testemunho 4	Outubro 2015
Testemunho 5	Outubro 2015
Testemunho 6	Novembro 2015
Testemunho 7	Outubro 2015
Testemunho 8	Novembro 2015
Testemunho 9	Outubro 2015
Testemunho 10	Outubro 2015
Testemunho 11	Setembro 2016
Testemunho 12	Outubro 2016
Testemunho 13	Outubro 2015
Testemunho 14	Outubro 2016
Testemunho 15	Setembro 2016
Testemunho 16	Setembro 2015
Testemunho 17	Setembro 2016
Testemunho 18	Outubro 2016
Testemunho 19	Outubro 2015
Testemunho 20	Outubro 2016

Anexo I – Listagem de competências transversais e respectivas definições

SOFT SKILL	DEFINITION	COMMENT
Conflict management	Identify sources of conflict and negotiate towards a resolution; take steps to overcome conflicts with others, or among others.	Quite important in the future. Already present in the training offer
Creativity	Come up with unusual and useful ideas about a given topic or situation; create new solutions or ideas; demonstrate originality; suggest innovative proposals; develop creative ways of doing things.	Important both in the present and in the future. Moderately present in the training offer
Critical thinking	Identify relevant and reliable information; make sense of complex and ambiguous information; ask relevant questions; question either own and others ideas with humbleness; combine information from different sources.	Very important both in the present and in the future
Decision-making	Make responsible decisions autonomously; make timely decisions taking into account the consequences (e.g., effects on others, political and/or ethical implications); take responsibility for the decisions made.	Quite important in the future. Already present in the training offer
Diversity sensitivity	Communicate and work effectively with individuals from diverse cultures, countries, races, ages, religions, lifestyles and points of view; respect and make the most out of people differences.	Not relevant
Emotional management	Manage stress; resilient; work well under pressure; selfmotivated; manage own and others emotions; demonstrate a positive attitude.	More relevant in the future (see impact Covid19)
Flexibility	Adaptability; open-minded; easily adapt to changes; respond adequately to constructive criticism; deal well with unexpected situations; polyvalent.	Very important both in the present and in the future. Present in the training offer

Focus on costumers needs	Listen carefully to others; understand correctly the message of the other; act in accordance to other's needs.	Moderately important in the future, important in the present
Leadership	Coordinate and guide the work of others; delegate tasks efficiently; motivate others to give their best; identify and develop the strengths of others to achieve common goals; encourage positive group relations and influence others views or behaviours.	Moderately important in the future
Orientation to results	Goal-oriented; proactive; responsible; focus on achieving results; responsible attention to details without losing sight of the ultimate goal; carefully and efficiently complete tasks; show initiative.	
Planning	Determine the tasks to be carried out towards goals; allocate tasks; monitor the progress made according to the plans; update plans to adapt to unexpected events or new information.	
Problem-solving	Identify and prioritize problems; sort out the many facets of a problem; proactively contribute with ideas/answers regarding the problem while considering respective consequences; ability to solve novel and ill-defined problems in complex and realworld settings.	Important in the future. Present in the training offer.
Teamwork	Contribute actively in a group to achieve a common goal; share resources and responsibilities; encourage the participation of all group members.	Not relevant
Time management	Manage several tasks at once; be on time; be able to set priorities and allocate time efficiently in order to meet deadlines; manage own time and the time of others.	Not relevant

Willingness to learn	Ability to learn from daily experiences and mistakes; proactivity in the search for continuous improvement; humble attitude towards people with more experience and knowledge;	Very important in the present, moderately important in the future
	continuously update in the field of knowledge.	
Work ethics	Demonstrate integrity, ethical behaviour and loyalty; act responsibly to address individuals and social interests; show workrelated behaviours that do not have a negative impact on others as well as on society.	

Fonte: (Vieira et al., 2019)

Anexo II- Modelo de Relatório de Estágio PEJENE

PEJENE	PROGRAMA DE ESTÁGIOS	2019
	DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR NAS EMPRESAS	



MODELO PARA O RELATÓRIO DE ESTÁGIO

(Estagiários)

Cada um dos Estagiários deve apresentar um relatório sobre o Estágio que, para além de ser redigido a computador em páginas A4, não obedece a mais nenhum requisito de forma.

Quanto ao seu conteúdo, deverão constar os seguintes pontos:

- 1) Identificação do Estagiário e da Empresa/Entidade onde efetuou o Estágio; 2- Duração do estágio;
- 2) Descrição breve das atividades desenvolvidas durante o estágio e indicação se as mesmas foram de encontro às expectativas;
- 3) Opinião sobre o que representou para si em termos de experiência e projeto futuro profissional;
- 4) Que importância atribui a este tipo de estágios;
- 5) Quaisquer outras observações ou sugestões que entenda fazer;
- 6) Conclusão com a data e assinatura do Estagiário e visto do Tutor Técnico.

Este relatório deverá ser enviado pelo Tutor Técnico ou pelo Estagiário, para o e-mail pejene@fjuventude.pt, juntamente com a respetiva Ficha de Avaliação do Estágio, a preencher pelo Tutor Técnico, impreterivelmente, até dez dias consecutivos após a data de conclusão do estágio.

O envio por e-mail do Certificado de participação no PEJENE 2019 fica condicionada até à receção do Relatório e da Ficha de Avaliação do Estágio.