UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA

ADAPTABILIDADE DE CARREIRA E COMPETÊNCIAS NA TRANSIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PARA O MERCADO DE TRABALHO: UMA PERSPETIVA CONSTRUTIVISTA

Rute Isabel Antunes Nunes Agostinho

Orientador: Prof.º Doutor Manuel Joaquim Henriques Rafael

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Psicologia, especialidade de Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações

2018

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA

ADAPTABILIDADE DE CARREIRA E COMPETÊNCIAS NA TRANSIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PARA O MERCADO DE TRABALHO: UMA PERSPETIVA CONSTRUTIVISTA

Rute Isabel Antunes Nunes Agostinho

Orientador: Prof.º Doutor Manuel Joaquim Henriques Rafael

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Psicologia, especialidade de Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações

Júri:
Presidente: Doutora Ana Margarida Vieira da Veiga Simão, Professora Catedrática e membro do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Vogais:

- **Doutora Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha, Professora Auxiliar Escola de Psicologia da Universidade do Minho;**
- **Doutor Paulo Miguel da Silva Cardoso, Professor Auxiliar Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora;**
- **Doutora Maria Eduarda Carlos Castanheira Fagundes Duarte, Professora Catedrática Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa;**
- **Doutor Manuel Joaquim Henriques Rafael, Professor Associado Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Orientador.**

2018

Aos meus pais, Clotilde e José

Aos meus amores, Carolina Mar e Luís

Agradecimentos

Ao longo destes derradeiros anos, muitos foram os que me acompanharam e apoiaram, direta ou indiretamente, na conquista de mais um marco da minha carreira e vida. A todos gostaria de deixar os meus profundos agradecimentos, mas em especial àqueles cujos relevantes contributos foram fundamentais na prossecução e finalização desta tese.

Ao Prof. Doutor Manuel Rafael, orientador científico da tese, um particular reconhecimento pela transmissão e partilha de conhecimento, acompanhamento científico e esclarecimento de dúvidas e escolhas em todo o percurso. O seu incentivo e apoio foram imprescindíveis à minha motivação e empenho. Muito obrigada por ter acreditado em mim.

Aos professores e colegas que fizeram parte do grupo de trabalho nacional do Life Design, o nosso Team Science: Maria Eduarda Duarte, Manuel Rafael, Rosário Lima, Amadu Djaló, Isabel Paredes, Maria da Conceição Soares e Sandra Fraga, pelo desafiador espaço de reflexão e atualização de conhecimentos.

Ao Professor Mark Savickas pelas sugestões dadas a este trabalho, ainda numa fase inicial. Foi uma honra conhecê-lo e poder partilhar as minhas ideias e intenções.

Reconheço também a colaboração de todos os participantes desta investigação, por terem disponibilizado o seu tempo para responderem aos instrumentos de avaliação.

À Universidade de Lisboa pela isenção de propinas nos primeiros anos de doutoramento.

À Professora Ana Cristina Perdigão e ao Professor José Cavaleiro Rodrigues do Politécnico de Lisboa pelo incentivo e compreensão pela minha condição de trabalhadora estudante imprescindíveis à viabilização deste projeto, aos meus colegas do Gabinete de Projetos Especiais e Inovação, por toda a compreensão e apoio nas minhas ausências.

Um importante agradecimento ao Professor António Belo, pela partilha de conhecimento e por todo o apoio dado na componente estatística.

Às minhas amigas e amigos, obrigada pelas palavras de incentivo e encorajamento. Em particular, à Ana Aldeia, Maria da Conceição Soares e Paula Carvalho, pela inestimável ajuda e amizade, muito obrigada pelas vossas críticas construtivas e revisões.

À minha família, em especial aos meus pais, pelo seu apoio incondicional e ajuda na superação de mais um dos meus projetos de vida, para eles, a minha principal gratidão!

Ao Luís, meu companheiro, por estar sempre a meu lado, pela capacidade em me fazer rir mesmo quando tudo parece desabar. Ao longo destes anos, foram muitas as mudanças e

transições na nossa vida, mas fizeste-me sempre acreditar que era possível e nunca me deixaste desistir. À Carolina Mar, por ter aparecido nas nossas vidas enquanto decorria este trabalho, por me ensinar o que é amar incondicionalmente uma filha. Ambos me demonstraram como é importante sermos capazes de nos adaptar às novas e imprevistas situações com que a vida nos pode presentear e a abraçá-las com força. A todos o meu sincero reconhecimento, obrigada e um enorme bem-haja!

Índice

Agradecimentos I

Índice III

Índice de Figuras VII

Índice de Quadros IX

Resumo XIII

Abstract XV

INTRODUÇÃO 1

PARTE I – Fundamentação Teórica 11

Capítulo 1 – A construção e a gestão de carreira nas sociedades de informação, do conhecimento e de aprendizagem 13

1.1. Os desafios do século XXI nos contextos de trabalho: implicações para a construção e carreira dos indivíduos 15

1.2. Integração no mercado de trabalho: o papel das competências 22

Capítulo 2 – Novas abordagens na construção da carreira 31

2.1. Das teorias desenvolvimentistas de carreira às teorias construtivistas de carreira 33

2.2. A teoria de construção da carreira de Mark Savickas 43

2.2.1. O modelo de adaptabilidade de carreira 52

Capítulo 3 – Perspetivas sobre Competências 57

3.1. O conceito de competência: multiplicidade de definições e perspetivas 59

3.2. Perspetiva das competências enquanto traços ou características pessoais – os trabalhos de David McClelland e seus seguidores 65

3.3. A abordagem integradora de Spencer e Spencer 71

Capítulo 4 – Objetivos e questões de investigação 77

PARTE II – Método 89

Capítulo 5 – Caracterização das amostras 91

5.1. Caracterização do universo de observação 93

5.2. Caracterização das amostras dos estudos piloto 97

5.3. Caracterização da amostra do estudo principal 98

Capítulo 6 – Instrumentos e Procedimento 109

6.1. Escala sobre Adaptabilidade 111

6.1.1. Fundamentos e antecedentes: *Life Design International Research Group* - versão internacional da Escala sobre Adaptabilidade 111

6.1.2. A adaptação portuguesa e os estudos realizados em Portugal 116

6.1.3. Resultados dos estudos piloto 121

6.1.4. Instrumento de adaptabilidade utilizado na investigação 123

6.2. Inventário sobre Competências 124

6.2.1. Fundamentos e antecedentes: construção de um dicionário de competências 124

6.2.2. A versão internacional do Inventário sobre Competências 133

6.2.3. A adaptação portuguesa e os estudos piloto 139

6.3. Ficha de Dados 145

6.4. Procedimentos 147

PARTE III – Resultados e Discussão 149

Capítulo 7 – Análise e discussão dos resultados 151

7.1. Escala sobre Adaptabilidade 153

7.1.1. Distribuição dos resultados e medidas de localização, de tendência central e de dispersão 153

7.1.2. Consistência interna 157

7.1.3. Estudo das correlações 158

7.1.4. Análise fatorial exploratória 161

7.1.5. Análise fatorial confirmatória 165

7.1.6. Estudo de diferenças entre grupos 166

7.1.6.1. Variável Sexo 167

7.1.6.2. Variável Área de formação 169

7.1.6.3. Variável Situação profissional 173

7.2. Inventário sobre Competências 175

7.2.1. Distribuição dos resultados e medidas de localização, de tendência central e de dispersão 175

7.2.2. Consistência interna 180

7.2.3. Estudo das correlações 182

7.2.4. Análise fatorial exploratória 186

7.2.5. Estudo de diferenças entre grupos 190

7.2.5.1. Variável Sexo 190

7.2.5.2. Variável Área de formação 195

7.2.5.3. Variável Habilitação académica 210

7.2.5.4. Variável Situação profissional 213

7.3. Relações entre adaptabilidade e competências 217

7.4. Contributo do curso superior para a vida profissional 221

Conclusões 223

Referências Bibliográficas 245

Anexos 263

Índice de Figuras

Figura 3.1: Modelo de desempenho profissional efetivo 69

Figura 3.2: Modelo do *Iceberg* 72

Figura 3.3: Modelo de causalidade da competência 73

Figura 7.1: *Eigenvalues* dos 28 itens da Escala sobre Adaptabilidade (Teste de Catell) 162

Figura 7.2: Escala sobre Adaptabilidade. Modelo fatorial confirmatório hierárquico 165

Figura 7.3: *Eigenvalues* dos 24 itens do Inventário sobre Competências (Teste de Catell) 187

Índice de Quadros

Quadro 3.1: Competências transversais 63

Quadro 5.1: Unidades da UL por áreas estratégicas 94

Quadro 5.2: Cursos de 1º ciclo e Mestrado Integrado da UL por Faculdades, Institutos e áreas estratégicas 95

Quadro 5.3: Número de alunos e diplomados da UL por ano letivo 97

Quadro 5.4: Distribuição da amostra por grupos de idade 99

Quadro 5.5: Distribuição da amostra por zona de residência (distrito) 99

Quadro 5.6: Distribuição da amostra por áreas estratégicas da UL 100

Quadro 5.7: Distribuição da amostra por Faculdade/Instituto da UL 101

Quadro 5.8: Distribuição da amostra por situação académica atual e grupos de idade 101

Quadro 5.9: Distribuição da amostra por curso e situação académica atual (2 grupos) 103

Quadro 5.10: Distribuição da amostra por ano de conclusão da formação académica (Licenciatura ou Mestrado Integrado) e área estratégica UL 104

Quadro 5.11: Distribuição da amostra – estágio curricular 105

Quadro 5.12: Distribuição da amostra – situação profissional 106

Quadro 6.1: Reformulação de itens da versão experimental portuguesa da Escala sobre Adaptabilidade – Estudo pré-piloto 118

Quadro 6.2: Escala sobre Adaptabilidade - Estudo piloto 2. Médias e desvios padrão das dimensões de carreira 122

Quadro 6.3: Escala sobre Adaptabilidade – Estudo piloto 2. Coeficientes alfa de Cronbach das escalas (dimensões de carreira) 123

Quadro 6.4: Escala sobre Adaptabilidade – Designações, organização das dimensões e exemplos de itens 124

Quadro 6.5: Dicionário de competências - Grupos de competências e respetivas dimensões 127

Quadro 6.6: Inventário sobre Competências - Designações das categorias e descrição dos itens 135

Quadro 6.7: Inventário sobre Competências – Estudo piloto 1. Competências identificadas como mais importantes pelos participantes..... 140

Quadro 6.8: Inventário sobre Competências – Estudo piloto 2. Médias e desvios padrão das categorias de competências e respetivos itens. Ordenação das médias..... 142

Quadro 6.9: Inventário sobre Competências – Estudo piloto 2. Coeficientes alfa de Cronbach para as categorias hard e soft e competências em geral. Alfa de Cronbach se item excluído 143

Quadro 6.10: Inventário sobre Competências – Estudo piloto 2. Competências identificadas como mais fortes/mais desenvolvidas pelos participantes..... 144

Quadro 7.1: Escala sobre Adaptabilidade - Teste à normalidade da distribuição 153

Quadro 7.2: Escala sobre Adaptabilidade - Médias e desvios padrão dos itens e respetivas dimensões de carreira 155

Quadro 7.3: Escala sobre Adaptabilidade - Coeficientes alfa de Cronbach das escalas (dimensões de carreira) e adaptabilidade em geral. Alfa de Cronbach se item retirado 157

Quadro 7. 4: Escala sobre Adaptabilidade – Correlações entre os itens 160

Quadro 7. 5: Escala sobre Adaptabilidade - Correlações entre as dimensões de carreira 161

Quadro 7. 6: Escala sobre Adaptabilidade - Análise fatorial exploratória (factorização do eixo principal) com rotação oblimin..... 164

Quadro 7. 7: Escala sobre Adaptabilidade - Médias e desvios padrão das dimensões de carreira para os grupos masculino e feminino. Relação crítica da diferença entre as médias..... 167

Quadro 7. 8: Escala sobre Adaptabilidade – Recursos de adaptabilidade identificados pelos participantes como os mais importantes, por sexo (frequências de resposta)..... 168

Quadro 7. 9: Escala sobre Adaptabilidade - Comparação das dimensões de carreira e da adaptabilidade em geral por áreas estratégicas..... 170

Quadro 7. 10: Escala sobre Adaptabilidade - Comparação das dimensões da carreira e da adaptabilidade em geral por cursos..... 171

Quadro 7. 11: Escala sobre Adaptabilidade – Recursos de adaptabilidade identificados pelos participantes como os mais importantes, por área de formação (frequências de resposta)..... 172

Quadro 7. 12: Escala sobre Adaptabilidade - Médias e desvios padrão das dimensões e da adaptabilidade em geral (à procura 1º emprego e exerce uma atividade profissional). Relação crítica da diferença entre as médias 173

Quadro 7.13: Escala sobre Adaptabilidade - Recursos de adaptabilidade identificados pelos participantes como os mais importantes, por situação profissional (frequências de resposta) 174

Quadro 7.14: Inventário sobre Competências - Teste à normalidade da distribuição .. 176

Quadro 7.15: Inventário sobre Competências - Médias e desvios padrão das categorias de competências e respetivos itens, amplitude e ordenação de resultados 177

Quadro 7.16: Inventário sobre Competências – versão Empregadores. Médias e desvios padrão das categorias de competências e respetivos itens 179

Quadro 7.17: Inventário sobre Competências - Coeficientes alfa de Cronbach para as categorias hard e soft e competências em geral. Alfa de Cronbach se item retirado ... 181

Quadro 7.18: Inventário sobre Competências - Correlações entre os itens 184

Quadro 7.19: Inventário sobre Competências - Correlações entre os itens e as categorias de competências 185

Quadro 7.20: Inventário sobre Competências - Análise fatorial exploratória (factorização do eixo principal) com rotação varimax 188

Quadro 7.21: Inventário sobre Competências - Médias e desvios padrão dos itens e categorias de competências para os grupos masculino e feminino. Relação crítica da diferença entre as médias 191

Quadro 7.22: Inventário sobre Competências - Competências identificadas como mais fortes/mais desenvolvidas pelos participantes por sexo (frequências de resposta) 194

Quadro 7.23: Inventário sobre Competências - Comparação dos itens e das categorias de competências por áreas de formação - áreas estratégicas (Teste de Kruskal-Wallis) .. 195

Quadro 7.24: Inventário sobre Competências - Comparação dos itens e das categorias de competências por áreas de formação - áreas estratégicas (Teste de Mann-Whitney) .. 198

Quadro 7.25: Inventário sobre Competências - Medidas de tendência central e de localização dos itens e das categorias de competências por áreas de formação (áreas estratégicas) 199

Quadro 7.26: Inventário sobre Competências - Comparação dos itens e das categorias de competências por curso (Teste de Kruskal-Wallis) 202

Quadro 7.27: Inventário sobre Competências - Comparação de médias dos itens e das categorias de competências por cursos (Teste de Mann-Whitney) 205

Quadro 7.28: Inventário sobre Competências – Medidas de tendência central e de localização dos itens e das categorias de competências por cursos..... 206

Quadro 7.29: Inventário sobre Competências – Competências identificadas como mais fortes/mais desenvolvidas pelos participantes por área de formação (frequências de resposta)..... 209

Quadro 7.30: Inventário sobre Competências - Médias e desvios padrão dos itens e categorias de competências para os grupos finalistas e diplomados. Relação crítica da diferença entre as médias..... 211

Quadro 7.31: Inventário sobre Competências - Competências identificadas como mais fortes/mais desenvolvidas pelos participantes por situação académica (frequências de resposta)..... 212

Quadro 7.32: Inventário sobre Competências - Médias e desvios padrão dos itens e categorias de competências por situação profissional (à procura 1º emprego e exerce uma atividade profissional). Relação crítica da diferença entre as médias 214

Quadro 7.33: Inventário sobre Competências - Competências identificadas como mais fortes/mais desenvolvidas pelos participantes por situação profissional (frequências de resposta)..... 216

Quadro 7.34: Intercorrelações entre Adaptabilidade e Competências 220

Quadro 7.35: Contributo do curso superior para a vida profissional..... 221

Resumo

A presente investigação pretende contribuir para a compreensão de como podem os indivíduos preparar e planear uma carreira num mundo de incertezas e em constante mudança; que competências afinal são realmente importantes, necessárias adquirir e desenvolver para integrar o mercado de trabalho e fomentar a empregabilidade dos indivíduos; que papéis podem as Instituições de Ensino Superior assumir neste domínio. Partindo do modelo de adaptabilidade de carreira (Savickas, 2002, 2005), e do modelo de competências genéricas (Spencer & Spencer, 1993), a Escala sobre Adaptabilidade e o Inventário sobre Competências, foram aplicados a uma amostra de 465 adultos finalistas e recém-diplomados. As medidas evidenciam boas qualidades psicométricas, designadamente de validade de constructo e de precisão. Confirma-se que o modelo de medida de adaptabilidade de carreira é hierárquico e multidimensional (os 4 C's da carreira - preocupação, curiosidade, controlo e confiança). Na análise de resultados, destacam-se as médias mais elevadas nas dimensões Controlo e Confiança e nas competências Capacidade e vontade de aprender, Flexibilidade e Iniciativa. Os estudos diferenciais sugerem que as mulheres apresentam uma adaptabilidade de carreira mais elevada, e exibem maior preocupação e curiosidade. As mulheres tendem a atribuir maior importância às *soft skills* e às *hard skills* do que os homens. A formação académica e a situação profissional não diferenciam a adaptabilidade de carreira. Os participantes com formação em Ciências da Educação e Psicologia atribuem maior importância às *soft skills* do que os de Direito e de Ciências da Cultura. Os estudos correlacionais sugerem que os participantes que manifestam maior adaptabilidade de carreira tendem a atribuir uma maior importância às competências para a entrada no mercado de trabalho, em particular, às *soft skills*. Os resultados evidenciam que o *curriculum* do curso é relevante para o desenvolvimento de competências técnicas e específicas, assim como de competências transversais. Apresentam-se, no final, algumas considerações sobre a importância e relevância do desenvolvimento de recursos de adaptabilidade e de competências transversais na construção da carreira dos indivíduos.

Palavras chave: adaptabilidade, competências, construtivismo, ensino superior, transição

Abstract

The present research aims to contribute to the understanding of how individuals can prepare and plan a career in a uncertainty and constantly changing world; what skills are really important after all, what needs to be acquired and developed to integrate the labor market and foster the employability of individuals; and what roles can higher education institutions must take in this domain. Based on the career adaptability model (Savickas, 2002, 2005), and the generic competency model (Spencer & Spencer, 1993), the Career Adapt-Abilites Scale and the Skills Inventory were applied to a sample of 465 finalists and newly graduated adults. The measures show good psychometric qualities, including construct validity and precision. It is confirmed that the career adaptability measurement model is hierarchical and multidimensional (the 4 C's of career - Concern, Curiosity, Control and Confidence). In the results analysis, its highlight the highest means in the dimensions of Control and Confidence and in the skills Capacity and willingness to learn, Flexibility and Initiative. Differential studies suggest that women have a higher career adaptability and exhibit greater concern and curiosity. Women tend to attach more importance to soft skills and hard skills than men do. Academic background and professional situation do not differentiate career adaptability. Participants with a background in Educational Sciences and Psychology attach greater importance to soft skills than Law and Cultural Sciences. The correlational studies suggest that the participants who show greater adaptability of career tend to assign greater importance to the competences needed for entry into the labor market, in particular, soft skills. The results show that the curriculum of the course is relevant for the development of technical and specific skills, as well as transversal competences. Lastly, some considerations about the importance and relevance of the adaptability resources development and transversal competences in the construction of the individuals' career are presented.

Key words: adaptability, skills, constructivism, higher education, transition

"Não é o mais forte que sobrevive, nem o mais inteligente,
mas o que melhor se adapta às mudanças."
Charles Robert Darwin

INTRODUÇÃO

Durante a primeira década do século XXI, os avanços na tecnologia da informação e a abertura dos mercados mundiais produziram uma globalização que remodelou formas de trabalho e transformou modos de vida (Savickas, 2011). A globalização e os fluxos migratórios, assim como as rápidas mudanças nos ambientes de trabalho e nas estruturas económicas, caracterizam este mundo moderno (Rossier, 2015).

Como refere Blustein (2006), o trabalho é fortemente influenciado por um conjunto de fatores contextuais, nomeadamente, por tendências económicas, crenças culturais sobre o trabalho e a riqueza, fatores relacionais, questões históricas e por quadros políticos. Consequentemente, as transformações nos contextos de trabalho, onde cada vez mais, prevalece a incerteza e a multiculturalidade, requerem flexibilidade e abertura (Van Esbroeck, 2008), não só por parte das organizações, mas também por parte dos indivíduos. A necessidade e a procura de flexibilidade, inovação, qualidade e eficiência são tendências que se estendem desde os sistemas de produção até aos serviços, nos variados setores (Baruch, 2006).

Este ambiente de instabilidade e a perspetiva de trabalho a curto prazo implicam também uma adaptação dos indivíduos, cujo os conhecimentos, aptidões e capacidades técnicas devem ser constantemente atualizados e/ou adquiridos (Fugate, 2004).

Neste contexto, marcado pela globalização e mobilidade, as organizações tendem a aumentar a oferta de contratos e projetos a termo, em detrimento do trabalho permanente e do emprego para toda a vida, obrigando os adultos a fazer escolhas recorrentes nas suas trajetórias profissionais (Savickas, 2015). Apesar da responsabilidade do desenvolvimento e da gestão de carreiras ser uma construção partilhada, o conceito de carreira, por ser mais amplo e dinâmico, impõe ao indivíduo um papel mais ativo e dominante na gestão da sua própria carreira. A gestão de carreira transforma-se numa atividade individual e não só da organização, porque deriva fundamentalmente dos papéis de trabalho que o indivíduo vai desempenhando ao longo da sua vida (Greenhaus, Callanan & Godshalh, 2010).

O conceito de empregabilidade exige respostas assentes em novas competências, sobretudo, em novas responsabilidades, tanto para o colaborador (aprender a gerir a sua própria carreira), como para a organização (promover programas de desenvolvimento de

carreira), no desenvolvimento das pessoas e das suas competências (Duarte, 2006). Atualmente, a maioria dos trabalhadores deve manter uma empregabilidade flexível, através da aprendizagem ao longo da vida, em contraste com o desenvolvimento de uma vida estável e emprego seguro. Por outras palavras, os indivíduos devem gerir a sua carreira, ponderando possibilidades, num ambiente em mudança, em vez de desenvolver uma carreira planeada num meio estável (Savickas, 2011).

São vários os autores (Boyatzis, 2008; Coll & Zegwaard, 2006; Kemper, 1999; McMurchie, 1998; Spencer & Spencer, 1993) que sugerem que o elevado desempenho numa determinada função não se distingue apenas pelas competências técnicas que os indivíduos possuem, tendencialmente adquiridas através da formação académica, mas também pela demonstração de competências comportamentais, que refletem as suas vivências, resultantes do seu autoconhecimento e do equilíbrio com o meio que os rodeia. As organizações procuram, mais do que a especialização técnica dos indivíduos, outras competências mais transversais e transferíveis, que facilitem a adaptação dos indivíduos a novas tarefas, a novas situações de trabalho, e a polivalência necessária nestes contextos de mudança.

A crescente competitividade no mercado de trabalho, a complexidade e a incerteza na carreira são, cada vez mais, preocupações sentidas e vivenciadas pelos indivíduos, em particular, quando terminam os seus cursos superiores e procuram uma primeira oportunidade no mundo do trabalho para aplicarem os seus conhecimentos e competências adquiridas nas Instituições de Ensino Superior. A transição do ensino superior para o mundo do trabalho é uma etapa da carreira que confronta os indivíduos com inúmeros desafios e mudanças, em relação aos quais devem estar preparados para enfrentar, lidar e adaptar-se a estas novas realidades.

Na literatura deparamo-nos com diversas referências à necessidade de definir estratégias para aproximar as Instituições de Ensino Superior ao mercado de trabalho, aliando a teoria à prática. Esta preocupação consubstancia-se num documento emitido pelas Nações Unidas em 2001 (McQuaid & Lindsay, 2005, p.198) onde se defende que "todos os países precisam de rever, de repensar e de reorientar a sua educação, formação profissionalizante e as políticas do mercado de trabalho, de forma a facilitar a transição da escola para o trabalho e para fornecer aos mais jovens um avanço na vida ativa."

A premissa da aproximação à vida ativa considera que as Instituições de Ensino Superior devem assumir um papel transmissor do conhecimento científico e de desenvolvimento de competências, que permitam ao indivíduo preparar de forma eficaz

a sua entrada no mercado de trabalho e tornar-se um profissional de qualidade e competitivo. A integração das Instituições de Ensino Superior no Espaço Europeu do Ensino Superior e na Sociedade do Conhecimento (mais conhecido por Processo de Bolonha), introduz alterações na estrutura e organização do ensino, promovendo maior autonomia e responsabilidade no estudante. Neste contexto, pretende-se que o estudante ocupe um lugar determinante na definição das suas escolhas e no desenvolvimento dos seus objetivos estratégicos, sendo cada vez mais quem define o seu percurso académico e profissional.

Das transformações relacionadas com o mundo globalizado decorre a necessidade de novas abordagens para a intervenção no domínio da carreira, de forma a dar resposta às necessidades dos indivíduos do século XXI. Embora as contribuições teóricas e práticas do século anterior continuem a ser relevantes, procura-se um novo paradigma que as integre e as aplique de forma diferente (Duarte, 2009; Lima, Rafael & Janeiro, 2010/2011).

As formulações teóricas propostas por Donald Super contemplam o desenvolvimento da carreira ao longo do ciclo de vida, contudo, tornam-se insuficientes para enquadrar a ajuda aos indivíduos que lidam com as transições sucessivas e os múltiplos desafios que caracterizam a sociedade do século XXI (Savickas & Porfeli, 2012). Abordagens de naturezas contextualista, construcionista (Young, Valach & Collin, 2002) e construtivista (Guichard, 2005; Savickas, 2002, 2005) procuram corresponder às necessidades dos indivíduos que se movem nos novos contextos sociais, culturais e organizacionais.

No plano da intervenção, o novo modelo *Life Design* ou Construção da Vida (Savickas et al., 2009; Savickas, 2015), adota uma perspetiva holística, contextual e preventiva para ajudar os indivíduos a desenvolverem capacidades para enfrentar as mudanças, e identificarem as capacidades e os conhecimentos que consideram relevantes para o seu desenvolvimento ao longo de todo o ciclo de vida (Lima, Rafael & Janeiro, 2010/2011).

Nas intervenções de carreira no ensino superior, perante a instabilidade e a imprevisibilidade do mercado de trabalho atual, torna-se fundamental o desenvolvimento de estratégias para promover competências cognitivas, sociais ou emocionais que se traduzam em atitudes e comportamentos perante o presente e o futuro, que favoreçam o seu crescimento enquanto indivíduos proactivos, flexíveis e adaptáveis na construção do seu percurso de vida (Barros, 2007).

O desenvolvimento e a gestão de carreira em contexto organizacional é um tema cuja importância em Psicologia dos Recursos Humanos tem sido destacada por vários autores nacionais e internacionais (Baruch, 2004, 2006; Duarte, 2006; Greenhaus et al., 2010; Rafael, 2007). Os novos contextos de trabalho, a crescente competitividade, a capacidade e necessidade de adaptar, a relevância da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento de competências transversais, são alguns dos argumentos que reforçam a ideia de responsabilização individual, a ter em conta, tanto pelos próprios indivíduos, quanto pelos especialistas em gestão de carreiras no domínio dos Recursos Humanos.

Neste enquadramento, a presente investigação fundamenta-se teoricamente numa perspetiva construtivista da carreira (Savickas, 2005), na qual os indivíduos são construtores dos seus percursos e de si próprios, tomando decisões e influenciando os contextos em que se movem. Mais especificamente, esta investigação assenta no modelo de adaptabilidade de carreira (Savickas, 2005, 2008), que perspetiva a adaptabilidade de carreira como uma competência psicossocial autorreguladora, em resposta à necessidade de adaptação a um desequilíbrio, resultante de tarefas de desenvolvimento, de problemas profissionais (*occupational traumas*) ou transições vocacionais.

A teoria de construção da carreira de Savickas (2005) incorpora as ideias inovadoras de Donald Super numa visão mais contemporânea das carreiras usando o construcionismo social como uma metateoria, reconceptualizando assim conceitos centrais da teoria do desenvolvimento vocacional. Este autor descreve a carreira segundo uma perspetiva contextualista, na qual o desenvolvimento humano é conduzido pela adaptação a um ambiente social (Savickas, 2005).

Perante este cenário de mudança, as organizações tendem a adotar uma gestão de recursos humanos mais centrada nas competências, no desenvolvimento pessoal e profissional, em detrimento de uma filosofia mais tradicional de gestão de recursos humanos baseada em funções, assente na ideia de "emprego para a vida". A revisão de literatura (Boyatsis, 1982, 2008; Coll & Zegwaard, 2006; Rainsbury, Hodges, Burchell & Lay, 2002; Spencer & Spencer, 1993) revela a importância do desenvolvimento das competências cognitivas (*hard skills*) e comportamentais (*soft skills*) do indivíduo, em face de um mercado de trabalho competitivo e em permanente mudança.

Com efeito, a presente investigação considera, também, o referencial teórico do modelo de competências de Spencer e Spencer (1993), no qual a competência é

encarada como uma característica subjacente do indivíduo que facilita o desempenho superior numa determinada situação expressa através de comportamentos e resultados (Boyatzis, 1982; Spencer & Spencer, 1993).

O presente trabalho estrutura-se em três partes. A primeira parte (Fundamentação Teórica) integra os Capítulos 1, 2, 3 e 4 em que se procede à revisão da literatura; a segunda parte (Método), inclui os Capítulos 5 e 6, relativos à caracterização das amostras, instrumentos utilizados e procedimento; na terceira e última parte (Resultados e Discussão), o Capítulo 7 que contempla a apresentação, análise e discussão dos resultados.

O Capítulo 1 – A construção e a gestão de carreira nas sociedades de informação, do conhecimento e de aprendizagem – integra uma revisão de literatura sobre os atuais contextos de trabalho. O capítulo inicia-se com uma síntese da evolução da estrutura de trabalho, prosseguindo-se a caracterização dos contextos laborais do século XXI, onde se evidencia os seus efeitos na construção da carreira dos indivíduos. Num segundo momento, salienta-se a importância atribuída à aquisição e desenvolvimento de competências, tanto numa perspetiva individual como organizacional, destacando-se algumas investigações e projetos europeus realizados neste âmbito.

O Capítulo 2 – Novas abordagens na construção da carreira – apresenta uma revisão das perspetivas de carreira mais atuais. O primeiro ponto incide na mudança de paradigma, desde as teorias desenvolvimentistas, destacando-se os trabalhos de Super (1957), até às perspetivas do construcionismo social e do construtivismo, destacando-se os trabalhos de Young et al. (2002), e de Guichard (2005). No segundo ponto, caracteriza-se a teoria de construção da carreira de Savickas (2002, 2005) e os conceitos centrais desta abordagem – personalidade vocacional, adaptabilidade de carreira e temas de vida. Por último, evidencia-se o modelo de adaptabilidade de carreira, do qual o instrumento de medida utilizado – Escala sobre Adaptabilidade – decorre.

No Capítulo 3 – Perspetivas sobre Competências – referenciam-se algumas abordagens teóricas sobre competências. Inicialmente, faz-se uma breve revisão teórica sobre o conceito de competência, salientam-se as definições mais consagradas, e também as diferentes classificações coexistentes, consoante o tipo e a natureza da competência. Descreve-se a perspetiva de David McClelland (1973) de competências enquanto traços ou características, e por fim, caracteriza-se o modelo integrador de

competências de Spencer e Spencer (1993), que enquadra conceptualmente o instrumento de medida utilizado nesta investigação (Inventário sobre Competências).

A encerrar a componente teórica, no Capítulo 4 – Objetivos e questões de investigação – enunciam-se os objetivos específicos da presente investigação e as questões de investigação subjacentes.

No Capítulo 5 – Caraterização das amostras – caracteriza-se o universo de observação e as amostras utilizadas nos estudos piloto e no estudo principal.

No Capítulo 6 – Instrumentos e Procedimento – descrevem-se os instrumentos utilizados e as condições de aplicação. Num primeiro ponto, apresenta-se uma síntese dos trabalhos realizados pelo *Life Design International Research Group* no âmbito da construção da medida de adaptabilidade de carreira (versão internacional), especificando-se em seguida, a adaptação portuguesa do instrumento, Escala sobre Adaptabilidade, evidenciando os estudos realizados em Portugal. Por último, apresentam-se os resultados dos estudos piloto realizados com esta medida. Num segundo ponto, descreve-se o dicionário de competências, construído por Spencer e Spencer (1993), prosseguindo-se a versão internacional e os estudos realizados com o Inventário sobre Competências (Rainsbury et al. 2002). Apresenta-se igualmente a adaptação para português deste instrumento, realizada no âmbito da presente investigação, e os resultados dos estudos piloto. Num terceiro ponto, caracteriza-se a Ficha de Dados elaborada especificamente para esta investigação. Por último, evidenciam-se as condições de aplicação e de recolha de dados nos estudos piloto e no estudo principal.

O Capítulo 7 – Análise e Discussão dos Resultados – refere-se à apresentação, análise e discussão dos resultados, subdividindo-se em cinco pontos.

No primeiro ponto (Escala sobre Adaptabilidade) são apresentadas as características metrológicas da Escala sobre Adaptabilidade, incluindo os estudos de precisão e de validade da medida. Seguem-se as análises diferencialistas das dimensões de carreira, considerando as variáveis sexo, área de formação académica e situação profissional. Num segundo ponto (Inventário sobre Competências) apresentam-se as caraterísticas metrológicas do Inventário sobre Competências, os estudos de precisão e validade do instrumento. Apresentam-se as análises diferenciais das categorias de competências para as variáveis sexo, área de formação académica, habilitação académica e situação profissional. Realiza-se, a título exploratório, no terceiro ponto, um estudo correlacional entre as dimensões da adaptabilidade e as categorias de

competências. O quarto ponto exibe uma análise sobre o contributo da formação académica frequentada pelos participantes na entrada para o mercado de trabalho.

Por último, nas Conclusões, sintetizam-se os resultados alcançados e a correspondência dos mesmos às questões de investigação inicialmente formuladas, discutem-se algumas considerações, destacando os aspetos mais significativos da investigação e apresentam-se reflexões sobre novas possibilidades de investigação.

PARTE I – Fundamentação Teórica

Capítulo 1 – A construção e a gestão de carreira nas sociedades de informação, do conhecimento e de aprendizagem

Este capítulo pretende dar uma visão geral dos contextos de trabalho atuais. Num primeiro momento, apresenta-se uma síntese da evolução da estrutura de trabalho, prosseguindo-se a caracterização dos contextos laborais do século XXI, onde se evidencia os seus efeitos na construção da carreira dos indivíduos. Num segundo momento, salienta-se a importância atribuída à aquisição e desenvolvimento de competências, tanto numa perspetiva individual como organizacional, destacando-se algumas investigações e projetos europeus realizados neste âmbito.

1.1. Os desafios do século XXI nos contextos de trabalho: implicações para a construção e carreira dos indivíduos

Antes da revolução industrial, a estrutura do trabalho caracterizava-se primariamente por uma economia agrícola, na qual a maior força de trabalho estava fortemente relacionada com a agricultura e atividades associadas. Por norma, esta força de trabalho, tendencialmente masculina, era suspensa provisoriamente para cumprimento do serviço militar.

Apesar da organização do trabalho estar associada a uma forte cultura de interligações e relações sociais, nem sempre possibilitava a subsistência e sobrevivência dos indivíduos e das suas famílias. Neste contexto, a maioria dos indivíduos não escolhia as suas profissões, assumiam, muitas vezes, os papéis profissionais já desempenhados pelas suas famílias. O número de escolhas disponíveis neste período pré-industrial era muito diminuto e as baixas qualificações contribuíam ainda mais para restringir estas opções (Blustein, 2006).

Mais tarde, no século XIX, a natureza de trabalho nos países ocidentais mudou para uma economia mais urbana, com o advento da Revolução Industrial, que introduziu a necessidade de criar, nas corporações[1], estruturas organizacionais mais complexas e hierárquicas. Durante esta era industrial, exigiam-se trabalhadores altamente disciplinados e leais, permitindo prever uma estabilidade e previsibilidade. Estas eram circunstâncias que nem sempre enfatizavam um caminho para a satisfação e para uma vida com significado (Blustein, 2006; Drucker, 1999).

[1] *Corporations*, no original

De acordo com Blustein (2006), o conceito de carreira descrito por Super, Savickas e Super (1996), enquadrava-se perfeitamente nas características e necessidades dessa era industrial, em particular, com a expansão de cargos de gestão e de profissões baseadas na tecnologia. A partir de meados do século XX, estava em ascenção a noção de carreira enquanto uma série de posições, ao longo da vida, com uma estrutura hierárquica. O conceito de carreira veio representar as vidas profissionais dos indivíduos como um conjunto coerente de competências que, geralmente, resultam de escolhas deliberadas sobre o tipo de trabalho que pretendiam realizar. Para além disso, as carreiras representavam a progressão que os indivíduos esperavam ou pretendiam nas suas vidas profissionais (Blustein, 2006; Savickas, 2002; Super, 1957).

Neste enquadramento, destaca-se a perspetiva do desenvolvimento de carreira de Donald Super, uma abordagem compreensiva e abrangente ao nível do desenvolvimento de carreira, na qual se considera, não apenas uma sequência de profissões que um indivíduo realiza, assente no possível equilíbrio entre as suas capacidades e disponibilidades que o meio lhe permite, mas também compreende as preocupações, enquanto estudante, relativas aos momentos de escolha profissional e as preocupações, aquando da preparação para a reforma e da reforma, relativas a um papel menos ativo na área do trabalho (Super, 1980).

Nos anos de 1970 e 1980, surgem mudanças drásticas no trabalho, afetando a organização burocrática existente dos finais do século XX, período designado como a Era da Informação. Neste, o uso da tecnologia digital, em quase todos os aspetos da vida contemporânea, originou um ambiente laboral bastante diferente (Blustein, 2006). A introdução dos computadores, da tecnologia digital e a automação constituíram fatores que conduziram a uma perda de oportunidades de trabalho em vários sectores, e transformaram o panorama do trabalho nos países ocidentais. Estas mudanças conduziram a uma "reengenharia" da comunidade corporativa, na medida em que as companhias reestruturaram rapidamente as suas organizações de forma a integrar estas tecnologias (Rifkin, 1995).

As fundações económicas da estrutura social foram efetivamente reorganizadas pela globalização, fator crítico na mudança dos contextos do trabalho. Para Friedman (2000), a globalização significa a generalização do capitalismo de mercado livre a praticamente todos os países do mundo. Ao contrário do sistema da Guerra Fria, o sistema da globalização é um processo contínuo e dinâmico, trata-se da inexorável integração dos mercados, dos estados nação e das tecnologias a um nível nunca

alcançado, permitindo aos indivíduos, às empresas e aos estados nação acederem ao mundo mais rapidamente e "mais barato do que nunca".

A competitividade das economias ao nível das nações e das grandes entidades corporativas teve um forte impacto no mercado de trabalho do século XXI. A integração da tecnologia a um nível global criou um mercado laboral que não é delimitado pelas linhas nacionais e linguísticas, o foco passou a ser a procura de produção de alta qualidade a um custo mais competitivo, o que conduziu, em parte, à mudança da produção e serviços para outros locais ou países mais atrativos financeiramente. O aumento da competitividade nos locais de trabalho criou também, consequentemente, a necessidade de trabalhadores altamente especializados e produtivos, de forma a garantir e a manterem os seus postos de trabalho (Blustein, 2006).

O início deste novo século constitui assim uma fase de rápida transição para uma nova era de mundialização das relações e de globalização da informação, na qual o acelerado progresso científico e técnico é o principal suporte. O mundo atravessa um período de profundas transformações no contexto da atividade económica e das relações sociais. De acordo com Coutinho e Lisbôa (2011), estamos perante um novo paradigma social, as designadas sociedades da informação, do conhecimento e da aprendizagem, que se inserem numa lógica de mudança constante, resultado da revolução digital e tecnológica, integram conceitos como a construção do conhecimento e a aprendizagem ao longo da vida. Esta sociedade globalizada assenta "na inovação, na ciência, na tecnologia, na investigação, em que o conhecimento é um bem flexível, sempre em expansão e em mudança, uma sociedade a que todos podem aceder para utilizar e partilhar informação de forma individual ou em comunidades." (Coutinho & Lisbôa, 2011, p.22).

Em síntese, as rápidas mudanças económicas e sociais do século XXI, influenciadas pelo aumento da globalização, por avanços na tecnologia e informação e por alterações demográficas significantes, mudaram expressivamente a natureza da vida profissional, nomeadamente em: (a) maior competitividade e pressão para a produtividade; (b) padrões de carreira mais flexíveis e menos previsíveis; (c) mudanças organizacionais impulsionadas por fusões e alianças de trabalho; (d) mais oportunidades para trabalhar em diferentes partes do mundo; (e) maior enfoque em cargos temporários ou contratados; (f) maior necessidade em considerar opções de emprego por conta própria; (g) aumento da diversidade (etnia, género) no local de trabalho; (h) maior ênfase em competências tecnológicas; (i) aumento da necessidade de trabalhadores com

competências comerciais; (j) maior complexidade em conciliar a vida social-familiar e a laboral; (k) maior necessidade e pressão para ter um plano duplo de carreira; (l) maior ênfase nas competências interpessoais (trabalho de equipa, trabalho em rede); (m) necessidade de uma aprendizagem contínua; (n) necessidade de inovação contínua; (o) menos oportunidades de crescimento na carreira; (p) maior disparidade de rendimentos entre trabalhadores e administradores e gestores (Amundson, 2005, 2006).

Enquanto que no século XX, o emprego estável e a segurança das organizações proporcionavam uma base sólida para os indivíduos construírem as suas vidas e anteciparem o futuro, no século XXI, esta estabilidade e segurança dá lugar a uma nova disposição social do trabalho (Savickas, 2011). Para Kalleberg (2009), a precariedade é a característica mais dominante das relações sociais com os empregadores, levando a consequências significativas, quer em aspetos relacionados com o trabalho como, por exemplo, a insegurança no trabalho, a insegurança económica e a desigualdade, quer em aspetos mais de natureza pessoal afetando o indivíduo, a família e até a comunidade.

O *dejobbing*[2] que tem acompanhado a revolução digital transformou os "empregos a longo prazo" em "projetos a curto prazo", tornando-se cada vez mais difícil de compreender as carreiras através de teorias que enfatizavam a estabilidade em vez da mobilidade. O novo mercado de trabalho numa economia instável remete para uma visão da carreira não como um compromisso para a vida com um empregador, mas sim como a "venda de serviços e competências para um conjunto de empregadores que precisam de projetos concluídos" (Savickas, 2011).

Consequentemente, as transições recorrentes entre as tarefas e os trabalhos provocam claramente sentimentos de ansiedade e incerteza nos indivíduos. Assim, o *dejobbing* nas organizações promove o "trabalhador inseguro", que engloba os colaboradores habitualmente designados de temporários, contingentes, casuais, contratados, *free-lance*, a tempo parcial, externo, atípico, adjunto, consultor e trabalhadores independentes (Savickas, 2011).

Prevalece um reconhecimento crescente que a escolha de carreira e a tomada de decisão são um processo que decorre ao longo da vida. A ideia de "um emprego para toda a vida" ou "uma profissão para toda a vida" está a mudar. Existe uma ênfase crescente em empregabilidade e comportamentos "auto-organizados" em resposta aos desafios de carreira (Amundson, 2005). Embora o emprego a tempo integral continue a

[2] "Trabalho sem emprego"

ser uma forma dominante de trabalho e ainda existam as carreiras a longo prazo, o trabalho temporário e a tempo parcial são cada vez mais frequentes. A revolução digital requer que as organizações se tornem menores, mais inteligentes e mais rápidas para responder às exigências do mercado (Savickas, 2011).

Perante as novas realidades do trabalho, menos previsíveis e pouco definidas, os indivíduos experienciam transições mais frequentes e difíceis, exigindo assim o desenvolvimento de competências e de conhecimentos distintos do exigido para as profissões do século XX. "Os trabalhadores precários deverão tornar-se aprendizes permanentes, capazes de utilizar tecnologias sofisticadas, assumir a flexibilidade ao invés da estabilidade, manter a sua empregabilidade e criar as suas próprias oportunidades" (Duarte et al., 2009, p. 393).

Considerando todas estas mudanças, os trabalhadores deparam-se claramente com mais desafios. Passa a existir uma ideia subjacente de que os trabalhadores precisam de assumir uma maior responsabilidade para gerirem o desenvolvimento das suas carreiras ao longo do ciclo de vida (Amundson, 2005). Cada vez mais, o indivíduo passa a ter um papel ativo e dominante na gestão da sua própria carreira (Duarte, 2004, Duarte 2015), onde a responsabilidade torna-se necessariamente partilhada com o empregador, e o conceito de carreira, claramente, mais amplo e dinâmico. Assim, se a carreira é própria do indivíduo, a gestão de carreira deve ser encarada como uma atividade individual e não da organização porque deriva dos papéis de trabalho que o indivíduo vai desempenhando ao longo da sua vida (Greenhaus et al., 2010).

É notório que a maioria das teorias da carreira necessitam de ultrapassar os valores que eram característicos da era industrial com as suas estruturas organizacionais hierárquicas e burocráticas (Savickas, 2003a, 2011). Por outras palavras, as teorias da carreira e as técnicas de orientação vocacional do século XX assentam em pressupostos de estabilidade de características individuais e de empregos seguros em organizações bem definidas, e assumem os percursos profissionais individuais como uma sequência ordenada de estádios (Savickas et al., 2009).

Os desafios deste novo século obrigam efetivamente a uma mudança nas conceções teóricas da carreira. Todos estes fenómenos e transformações têm implicações não só nos próprios indivíduos, mas também nos profissionais e conselheiros no âmbito da Psicologia Vocacional e da Carreira (Duarte, 2015, Nota & Rossier, 2015). Tal como refere Guichard (2005), são vários os fatores que influenciam as atuais questões no domínio da carreira, nomeadamente, a evolução da organização do

trabalho e a distribuição de emprego, o desenvolvimento da escola e a construção de sistemas escolares complexos, assim como o foco nos indivíduos, a centralidade do papel do trabalho na vida dos indivíduos bem como a incerteza do futuro.

A crise do tempo industrial trouxe profundas alterações ao curso da biografia "normal", na qual o indivíduo se constrói a si próprio: a adolescência/juventude e a preparação para o trabalho, a vida adulta e o desempenho profissional, a terceira idade e a reforma (Kohli, 1994, citado por Leccardi, 2005). Hoje, as narrativas biográficas parecem ter perdido esta ancoragem neste tipo de institucionalização do curso da vida, e a dimensão da continuidade associada. É mais frequente esta narrativa ser fragmentada em "episódios", em que cada um tem o seu próprio passado e futuro, limitado em variedade e profundidade (Bauman, 1995; Leccardi, 2005).

A era pós-industrial vem assim apelar a novas abordagens teóricas da carreira que reflitam a realidade do atual mundo do trabalho, e que ajudem os indivíduos a construir as suas carreiras (Savickas, 2003a, 2011). As perspetivas teóricas do século XXI devem assumir a carreira como um guião individual[3] (Savickas et al., 2009). Neste enquadramento, as abordagens contextualistas, construcionistas e construtivistas começam a ser relevantes para a investigação e intervenção na carreira e na vida dos indivíduos.

Savickas (2011) considera que, atualmente, a maioria dos trabalhadores deve manter uma empregabilidade flexível, através da aprendizagem ao longo da vida, em contraste com o desenvolvimento de uma vida estável e emprego seguro. Por outras palavras, os indivíduos devem gerir a sua carreira, ponderando possibilidades, num ambiente em mudança, em vez de desenvolver uma carreira planeada num meio estável (Savickas, 2011). Para Leccardi (2005), a incerteza é uma dimensão que deve fazer parte da bagagem cognitiva dos jovens no século XXI.

O *Life designing* ou o Modelo da construção da vida (Savickas et al., 2009), é considerado o novo paradigma que procura compreender a carreira no século XXI, baseando-se conceptualmente na teoria da construção de si (Guichard, 2005) e na teoria de construção da carreira (Savickas, 2002, 2005), ambas descritas no capítulo 2. Pretende ser uma abordagem holística, contextual e preventiva, que assenta em cinco pressupostos sobre os indivíduos e as suas vidas profissionais: (1) os indivíduos interagem e adaptam-se a vários contextos, as identidades profissionais não são perfis

[3] *Individual scripts*, no original

estáticos, mas sim padrões mutantes que derivam das histórias dos indivíduos; (2) a intervenção deve centrar-se nas estratégias de sobrevivência e nas dinâmicas de *coping* em vez de acrescentar informação ou conhecimento, e procurar a discussão de "como fazer" e não "o que fazer"; (3) passagem do conselho referente a uma tomada de decisão vocacional para a co construção e acompanhamento de um processo de construção da vida, numa perspetiva holística; (4) ênfase na contínua construção e reconstrução das realidades subjetivas e múltiplas que o indivíduo vai produzindo; (5) no âmbito da avaliação de resultados dos processos de intervenção e aconselhamento, deve enfatizar-se a modelagem de estruturas fractais, de forma a prever configurações estáveis de variáveis (Duarte et al., 2009; Savickas et al., 2009).

De acordo com os autores (Duarte et al., 2009; Savickas et al., 2009), este modelo de construção da vida fundamenta-se na epistemologia do construcionismo social, que estabelece que o conhecimento e a identidade de um indivíduo resulta de processos sociais e cognitivos que ocorrem nas interações e negociações entre um conjunto de pessoas (Gasper, 1999), e o significado que o indivíduo atribui à realidade é co construído num contexto social, histórico e cultural, através do discurso com o qual estabelecem os relacionamentos (Young & Collin 2004). O modelo procura assim promover a adaptabilidade, a narrabilidade, a atividade e a intencionalidade (Rossier, 2015; Savickas et al., 2009).

Em síntese, o paradigma *Life design* estrutura as intervenções para (a) os indivíduos construírem a sua carreira através de pequenas histórias, (b) desconstruírem estas histórias e reconstruirem as mesmas numa narrativa de identidade ou retrato de vida, e (c) co construírem intenções que conduzam ao próximo episódio no mundo real (Savickas, 2015).

Em contraste com a sociedade industrial, em que os processos produtivos exigiam essencialmente competências técnicas por parte dos indivíduos, na atual sociedade, as competências interpessoais, de natureza mais transversal, assumem um papel de maior destaque. Embora a especialização tecnológica seja importante e necessária, a integração destes dois tipos de competências é fundamental (Cavaco, 2007).

Assiste-se no século XXI a uma rápida e constante mudança na natureza do trabalho. Para além de uma tendência crescente para o aumento no nível de conhecimentos e de competências dos trabalhadores, atualmente a natureza do trabalho é fortemente influenciada por um conjunto de fatores contextuais, nomeadamente pelas

tendências económicas, crenças culturais, fatores relacionais, aspetos históricos e por quadros políticos em vigor (Blustein, 2006).

1.2 Integração no mercado de trabalho: o papel das competências

Neste novo século, caracterizado pela mudança, complexidade e interdependência, os indivíduos precisam de adquirir e desenvolver competências chave que lhes permitam adaptarem-se, sobretudo atendendo à complexidade tecnológica que tende a mudar rapidamente e constantemente, requerendo por parte dos indivíduos tanto adaptabilidade como mestria no domínio dos seus processos. As sociedades estão a tornar-se cada vez mais diversificadas, exigindo também nas relações interpessoais um maior contacto com aqueles que são diferentes de si próprio, o próprio fenómeno da globalização está a criar novas formas de interdependência, onde as ações estão sujeitas a influências (como a competitividade económica) e a consequências (como a poluição), que vão para além da comunidade local ou nacional de um indivíduo (OECD, 2005).

Especificamente no ensino superior, a crescente competitividade no mercado de trabalho e a incerteza na vida profissional são, cada vez mais, preocupações sentidas e vivenciadas pelos diplomados que anualmente concluem os seus cursos e procuram uma primeira oportunidade no mundo do trabalho para aplicarem os seus conhecimentos e competências adquiridas nas Instituições de Ensino Superior. A transição do ensino superior para o mundo do trabalho é uma etapa da carreira que confronta os indivíduos com inúmeros desafios para os quais devem estar preparados para enfrentar e lidar com estas novas realidades.

São diversos os estudos nacionais realizados com populações universitárias (Alves, 2000, 2005; Cardoso, Varanda, Madruga, Escária & Ferreira, 2012), no âmbito da análise e avaliação da inserção profissional dos diplomados. A massificação do ensino superior nas últimas décadas conduziu a um aumento muito significativo do número de diplomados que procuram uma saída profissional compatível com as qualificações adquiridas e com as suas aspirações pessoais (Alves, 2000).

Muitos autores, sob perspetivas teóricas diferentes, referem e destacam a importância deste período de transição dos indivíduos para a vida ativa. Na literatura, diferentes abordagens perspetivam a transição de acordo com as suas orientações, no entanto, é consensual que esta transição deve ser considerada como um momento, processo ou fase que implica uma mudança. De acordo com Savickas, os anos que se

seguem ao momento em que um estudante deixa a escola, é caracterizado como "…anos de escolha e de mudança" (Savickas, 1999, p. 326).

A importância que o trabalho assume na vida dos indivíduos, enquanto atividade profissional, implica que a transição do sistema educativo para o mundo do trabalho se revele essencial no desenvolvimento global do indivíduo. Todavia, hoje esta transição tem características cada vez mais peculiares devido às transformações que têm vindo a ocorrer, tanto no que diz respeito aos indivíduos, como em relação ao mercado de trabalho (Lourenço, 2003).

Na literatura deparamo-nos com diversas referências à necessidade de definir estratégias para aproximar as Universidades ao mercado de trabalho, aliando a teoria à prática, exemplo disso é um documento emitido pelas Nações Unidas em 2001 (McQuaid & Lindsay, 2005, p.198) onde se defende que "todos os países precisam de rever, de repensar e de reorientar a sua educação, formação profissionalizante e as políticas do mercado de trabalho, de forma a facilitar a transição da escola para o trabalho e para fornecer aos mais jovens um avanço na vida ativa."

A par das alterações no mundo do trabalho, também se tem assistido a uma mudança de paradigma ao nível do ensino superior, na transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos, para um sistema baseado no desenvolvimento de competências, que se torna mais vincado com a implementação progressiva do Processo de Bolonha. A Declaração de Bolonha, especificamente, preconiza o início formal, em junho de 1999, de um conjunto de medidas a adotar pelos sistemas de ensino superior europeu com o intuito de construir um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado (DGES, 2012).

A Declaração de Bolonha assume como principais objetivos o aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior, a promoção da mobilidade e da empregabilidade dos diplomados no espaço europeu. No seguimento deste compromisso político, em maio de 2001, é reconhecida a importância e a necessidade de implementar mais linhas de ação, nomeadamente, a promoção da aprendizagem ao longo da vida; um maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de ensino superior; e a promoção da atratividade do espaço europeu do ensino superior (DGES, 2012). O funcionamento do Sistema Europeu de Créditos (ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*) surge na sequência do Comunicado de Berlim, em setembro de 2013, com regras específicas de contabilização do trabalho efetivado pelos estudantes. Este sistema afirma claramente a necessidade de

reconhecimento de graus, assumindo-se que todos os diplomados, a partir de 2005, recebam o Suplemento ao Diploma, no qual é descrito o programa de estudos e a certificação das respetivas competências transversais. Especificamente em Portugal, a aprovação do Decreto-Lei nº 74/2006, marcou o desenvolvimento do novo modelo de organização do ensino superior referente aos três ciclos de estudo no âmbito do Processo de Bolonha.

A introdução deste sistema implica claramente uma mudança de modelo, de uma abordagem centrada no docente para uma abordagem orientada para o estudante, o qual deve estar preparado o melhor possível para o seu futuro papel na sociedade. O desenvolvimento de competências enquadra-se perfeitamente neste novo paradigma da educação centrada no estudante. Consequentemente, tal afeta a abordagem das atividades educacionais e da organização da aprendizagem, na medida em que esta deve ser orientada pelas necessidades do estudante (González & Wagenaar, 2008).

Os projetos e as investigações desenvolvidas a nível europeu, a maioria financiados por programas e estruturas europeias, espelham a importância crescente dada ao desenvolvimento de competências no ensino superior e ao seu papel no acesso ao mercado de trabalho e da sua própria empregabilidade.

Um dos exemplos é o projeto TUNING - *Tuning Educational Structures in Europe*, que surgiu em 2000, com o propósito de oferecer uma abordagem concreta para implementar o Processo de Bolonha ao nível das instituições de ensino superior e das diferentes áreas de estudo. Ao longo do tempo, o TUNING desenvolveu uma abordagem para (re)desenhar, desenvolver, implementar, avaliar e aumentar a qualidade para cada um dos ciclos de estudo de Bolonha.

No contexto deste projeto, as competências representam uma combinação de atributos (referentes ao conhecimento e sua aplicação, atitudes, competências e responsabilidades) que descrevem o nível ou grau em que uma pessoa é capaz de desempenhar os mesmos (González & Wagenaar, 2008). Neste âmbito, são considerados dois conjuntos diferentes de competências: as competências académicas específicas e as competências genéricas ou competências transferíveis[4].

As competências académicas específicas são cruciais para qualquer grau e estão estreitamente relacionadas com conhecimentos específicos de um campo de estudo. As competências genéricas ou competências transferíveis têm-se tornado, cada vez mais,

[4] *Generic competences or transferable skills*, no original

relevantes no âmbito da preparação dos estudantes para o seu futuro papel na sociedade em termos de cidadania e empregabilidade e, neste contexto são distinguidos três tipos: (a) Competências instrumentais, que englobam habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas; (b) Competências interpessoais, ou seja, habilidades individuais relacionadas com a capacidade de expressar os próprios sentimentos, habilidades críticas e auto-críticas; e (c) Competências sistémicas, que abrangem as habilidades e competências referentes a todo o sistema (González & Wagenaar, 2008).

Um estudo levado a cabo sobre a importância destas competências para a empregabilidade com uma amostra de empregadores, graduados e académicos, demonstrou que, embora o conjunto das competências genéricas mais relevantes difira ligeiramente entre as diferentes áreas científicas, para a maioria das competências havia uma similaridade entre as mesmas. Em todas as áreas, as competências tipicamente académicas foram identificadas como sendo as mais importantes, como a capacidade de analisar e sintetizar, e a capacidade para aprender e resolver problemas. Contudo, salienta-se que os graduados e os empregadores consideraram também as competências genéricas como sendo importantes para a empregabilidade, nomeadamente, a capacidade de aplicar o conhecimento na prática, a capacidade de adaptação a novas situações, a preocupação com a qualidade, as competências de gestão de informação, a habilidade para trabalhar autonomamente, o trabalho de equipa, a capacidade para organizar e planear e a comunicação oral/escrita na língua materna (González & Wagenaar, 2008).

Outro projeto europeu de relevo, o DeSeCo - Definição e seleção de competências, desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), teve como principal objetivo identificar as competências chave necessárias para o mundo moderno, com base na opinião conjunta de especialistas e *stakeholders*. Este projeto complementa e interliga-se com as avaliações abrangentes e internacionais destas competências, *Programme for International Student Assessment* (PISA) e *Adult Literacy and Life Skills Survey* (ALL) (OECD, 2005).

Neste projeto, assume-se que a competência (*competency*) é mais do que conhecimento e competências (*skills*). Envolve a habilidade de conhecer exigências complexas, desenhando e mobilizando recursos psicossociais (incluindo competências e atitudes) num contexto particular. No âmbito deste projeto, classificam as competências em três grandes categorias: (1) utilização de ferramentas interativas; (2) interação com grupos heterogéneos; (3) agir autonomamente (OECD, 2005).

Já o projeto ATC21S - *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, em que estiveram envolvidos vários países[5], identifica 10 competências necessárias para o sucesso no mercado de trabalho do século XXI, organizadas em quatro categorias: (1) formas de pensar: criatividade, pensamento crítico; resolução de problemas; tomada de decisão; (2) formas de trabalhar: comunicação e colaboração; (3) ferramentas para trabalhar: tecnologias de informação e comunicação (TIC) e literacia informacional; (4) Competências para viver no mundo: cidadania, vida e carreira, responsabilidade pessoal e social. O projeto conclui ainda que, para além das competências básicas, este tipo de competências é necessário e deve ser introduzido nos *curricula* escolares, de forma a preparar os alunos para os empregos do novo século (Binkley et al., 2012).

Como iniciativa política desenvolvida a nível europeu e, com o propósito de construir pontes mais fortes entre o mundo da educação/formação e o mundo do trabalho, o relatório *New Skills for New Jobs*, refere que o aperfeiçoamento das competências dos indivíduos é um ganho para a sociedade, economia, empregadores e, obviamente, para os indivíduos. Assume que o aumento do nível de competências contribui para a obtenção de um trabalho, para uma maior empregabilidade e para uma progressão de carreira (Campbell et al., 2010).

Este relatório reforça a ideia de que as competências específicas aprendidas ao longo da educação e formação precisam de ser sustentadas por competências transversais. Atualmente, os empregadores não estão interessados apenas na qualificação académica ou profissional do indivíduo, mas também em outras competências que acrescentem valor à sua organização, tais como a capacidade de trabalhar rapidamente, analisar e organizar informações complexas, assumir responsabilidades, lidar com a crise, gerir riscos e tomar decisões. Perante isto, considera-se que o perfil individual de competências deve ser o resultado de uma combinação de competências específicas e necessárias para um trabalho e competências nucleares transversais, as quais devem ser adquiridas o mais cedo possível e desenvolvidas ao longo da vida (Campbell et al., 2010).

A equipa de trabalho que integra o referido relatório menciona como as competências digitais exemplificam a importância da "mistura certa" entre competências genéricas e técnicas. As *E-Skills* vão desde as competências digitais funcionais adquiridas informalmente até às competências de profissionais especialistas.

[5] Austrália, Costa Rica, Finlândia, Holanda, Singapura e Estados Unidos da América

É quase unânime que qualquer trabalho requer ou irá requerer algum nível de *e-skills*. A literacia digital e *media* serão competências fundamentais para o mundo do trabalho como para a vida em geral (Campbell et al., 2010).

Os novos postos de trabalho relacionados com a economia de baixo carbono exigirão também portfólios heterogéneos de competências, em que a consciência ambiental também terá que se tornar uma componente das competências nucleares, semelhante ao que aconteceu no passado com as competências em TI. Outras áreas de crescimento no mercado laboral irão exigir novos currículos, nomeadamente as relacionadas com o envelhecimento da população (Campbell et al., 2010).

Atendendo às diretrizes e resultados destes estudos e projetos, e considerando que vivemos numa sociedade em mudança onde as exigências tendem a estar em constante reformulação, podemos afirmar que o desenvolvimento de competências genéricas torna-se cada vez mais importante na empregabilidade dos indivíduos. Tal como é evidenciado por McQuaid e Lindsay (2005), na sua abordagem holística, existe um conjunto de fatores que influenciam a empregabilidade dos indivíduos. Para além dos fatores individuais (atributos e competências de empregabilidade), identificaram também circunstâncias pessoais (fatores socioeconómicos relacionados com as circunstâncias sociais e do agregado dos indivíduos), e por último, fatores externos (condições e exigências do trabalho).

A importância atribuída às competências reflete-se não só ao nível individual, mas também em contexto organizacional. A forma como as competências são geridas e incluídas nos processos de gestão de recursos humanos foi evoluindo ao longo dos tempos, traduzindo a importância crescente atribuída ao capital humano, enquanto fator determinante para o sucesso das organizações (Boyatzis, 2008).

No início do século XX, assistia-se a uma gestão centrada no produto, a qual correspondia a uma gestão de pessoal, extremamente rígida, racional e burocrática. Com o decorrer dos tempos, os processos produtivos e a sua própria gestão começaram a ter uma maior importância, desenvolvendo uma lógica de gestão de recursos humanos, mais flexível, abrangente e humanista do que na fase anterior. Em contraste com este processo, onde os indivíduos permaneciam nas mesmas funções durante anos, atualmente, assistimos à "era das competências", onde é privilegiada a polivalência e a flexibilidade, enquanto componentes essenciais para a gestão do conhecimento (Custódio, 2007). O trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas diretamente ao cargo, torna-se o "prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza

perante uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa" (Fleury & Fleury, 2004, p. 46).

O desenvolvimento de sistemas de gestão por competências surge assim, no contexto atual, como uma tendência que reflete uma nova realidade organizacional influída perante as exigências da globalização. A capacidade das organizações em determinar quais os comportamentos que conduzem a desempenhos superiores e distingui-los dos desempenhos médios ou inferiores, é claramente uma vantagem no mercado atual (Ramos & Bento, 2007). Fischer (2002) complementa esta ideia quando afirma que é no contexto da competitividade e, pela necessidade de estreitar a distância entre os desempenhos e os resultados de negócio, que surgem os modelos baseados na competência. Este pressuposto articula-se diretamente com a noção de agregação de valor e vantagem competitiva que as organizações procuram através do seu capital humano.

A gestão por competências dá um maior destaque à competência adquirida, tanto na seleção dos colaboradores, como no planeamento da estratégia organizacional. Ramos e Bento (2007) identificam algumas das vantagens deste tipo de abordagem na gestão de recursos humanos, nomeadamente em (a) facilitar o uso de uma linguagem comum na organização; (b) centrar os esforços de todos os colaboradores nos resultados; (c) permite predizer os comportamentos futuros do colaborador na organização sustentados em comportamentos anteriores; e (d) facilita a comparação entre o perfil de exigências da função e o perfil de comportamentos do titular da função.

Para além destas evidências, os modelos de gestão por competência permitem levar a cabo uma gestão integrada e coerente dos processos de gestão de recursos humanos, na medida em que estes poderão ser transversais a todos os subsistemas, como, por exemplo, no recrutamento e seleção, nos planos de formação e desenvolvimento, nos sistemas de remuneração e compensação, nos planos de carreira, na avaliação de desempenho e na avaliação de potencial (Gomes et al., 2008; Ramos & Bento, 2007).

Desta forma, a aquisição e o uso de competências transversais são fundamentais nos processos de adaptação a novas realidades organizacionais, facilitam a integração e a capacidade de comunicação, e são, cada vez mais, diferenciadoras para ativar o interesse e a atenção dos recrutadores/recursos humanos.

Em síntese, atualmente tanto os indivíduos como as organizações são influenciadas e pressionadas pelas mudanças tecnológicas, económicas, culturais e

sociais, cada vez mais a uma escala global. A emergência do conceito de competência e a sua importância e impacto no desenvolvimento individual e organizacional afigura-se como um dos fatores chave para o sucesso na entrada no mercado de trabalho e, consequentemente, na empregabilidade dos indivíduos ao longo da vida.

Capítulo 2 – Novas abordagens na construção da carreira

Este capítulo pretende dar uma visão geral das diferentes abordagens conceptuais existentes no âmbito da carreira, desde as teorias desenvolvimentistas até às perspetivas construtivistas, que de alguma forma marcaram este domínio específico da Psicologia, desde meados do século XX.

Num primeiro momento, apresentam-se sucintamente alguns modelos teóricos e os conceitos chave associados que tiveram e têm impacto neste domínio, destacando-se a teoria desenvolvimentista de Super (1957), a teoria da ação contextual de Young et al. (2002), e a teoria da construção de si de Guichard (2005). Num segundo momento, caracteriza-se a teoria de construção da carreira de Savickas (2002, 2005) e, por fim, evidencia-se o modelo de adaptabilidade de carreira.

2.1. Das teorias desenvolvimentistas de carreira às teorias construtivistas de carreira

Desde o início do século XX até aos dias de hoje, têm-se assistido a uma evolução nas perspetivas de carreira e de integração de novos conceitos, seja pelos avanços teóricos, seja pelas exigências impostas pela sociedade e, em particular, pelo mercado de trabalho, conduzindo assim a mudanças de paradigma neste contexto.

O aparecimento da Orientação enquanto problema científico pode situar-se nos princípios do século XX, surge como uma perspetiva que considerava essencialmente as características do indivíduo e as exigências das profissões no momento em que o mesmo ingressava no mundo do trabalho. Este enfoque, designado de traço-fator, deve o seu êxito, em grande parte, a Frank Parsons (Rafael, 2007). Progressivamente, o processo de Orientação é reconhecido como algo mais complexo, e a evolução da Psicologia Diferencial e da Psicometria, assim como a publicação em 1942 da obra *Counseling and Psychoterapy* de Rogers, influenciaram particularmente os trabalhos nesta área (Crites, 1969; Duarte 1993; Rafael, 2001, 2007).

Nos anos 50 do século XX, surge uma mudança radical nas conceções teóricas, com a emergência das teorias do desenvolvimento de carreira ao longo da vida. O carácter inovador destas teorias consiste na compreensão do desenvolvimento psicológico humano segundo uma perspetiva de ciclo de vida, atribuindo particular destaque ao estudo de todas as mudanças no contexto do desenvolvimento individual, sejam elas de natureza física, intelectual, afetiva, social, da personalidade ou vocacional

(Jepsen, 1990). O trabalho desenvolvido por Ginzberg (1952) e colaboradores teve um contributo decisivo para esta mudança, no sentido de estimular o incremento destas perspetivas, com um carácter notoriamente desenvolvimentista, se bem que se deva assinalar que a teorização do autor se restringiu à adolescência e ao início da vida adulta.

Assiste-se assim, na história deste domínio, a uma evolução conceptual, que se traduziu por exemplo, na substituição do conceito de "vocação" por "desenvolvimento vocacional", definido como o "processo de crescimento e de aprendizagem subjacente à evolução do comportamento vocacional do indivíduo" (Super et al., 1957, p.31).

Na década de 1960, as designações de carreira e desenvolvimento de carreira tornam-se populares, mantêm-se e adquirem maior relevo na década seguinte, onde surgem aspetos tão importantes como a autonomia da designada Psicologia Vocacional, assumida como o estudo do comportamento e do desenvolvimento vocacional (Crites, 1969) bem como, o aparecimento do movimento da educação de carreiras estabelecendo a ligação da orientação à educação, ao currículo escolar e ao processo educativo (Herr & Cramer, 1996).

Realizaram-se, ainda na década de 1970, estudos em que as características individuais e as mudanças que ocorrem na carreira de um indivíduo ao longo de toda a vida assumem um papel de destaque. Surgiu assim, a preocupação de como o indivíduo se sente antes, durante e após a sua atividade profissional, dos papéis que assume a nível profissional e noutros cenários relacionados com a profissão, bem como em outras dimensões da sua vida (Super, 1976). Neste sentido, o desenvolvimento de carreira de um adulto depende, não só de diversas variáveis psicológicas e do meio em geral, mas também dos estilos de gestão de recursos humanos das empresas onde o indivíduo desempenha a sua atividade profissional (Herr & Cramer, 1996).

Entre as perspetivas desenvolvimentistas destaca-se a teoria do desenvolvimento de carreira de Donald Super, não só pelo facto de se tratar de uma abordagem compreensiva e abrangente a nível do desenvolvimento de carreira, mas também pela existência de modelos teóricos subjacentes, por sua vez apoiados num vasto conjunto de estudos empíricos realizados em vários países, incluindo Portugal.

Teoria do desenvolvimento de carreira de Donald Super

As primeiras formulações teóricas de Super que contemplam todo o ciclo de vida, constituem, inevitavelmente, um novo e decisivo impulso para a compreensão da carreira (Super, 1957). O *Career Pattern Study*, considerado o grande motor de influência nos fundamentos da teoria desenvolvimentista de Super, devido à sua abrangência e extensão no tempo, proporcionou um amplo e diversificado conjunto de dados, originando uma base de dados de carácter único na história da Psicologia das Carreiras (Super, 1957). A evolução do próprio estudo, com o seguimento longitudinal das amostras ao longo de 21 anos, contribuiu de certa forma para o desenvolvimento de modelos e constructos teóricos e de instrumentos de medida psicológica para alguns desses constructos (Duarte, 1993).

O desenvolvimento do projeto internacional *Work Importance Study* (*WIS*), coordenado por Super, que teve como objetivo o estudo da importância do trabalho em comparação com outras atividades e com os papéis desempenhados na vida em geral (Ferreira Marques & Miranda, 1995), também merece aqui destaque, na medida em que promoveu a construção de modelos teóricos sobre a saliência do trabalho e sobre os valores, bem como, a análise da relação entre ambos os constructos.

A conceção sobre o desenvolvimento e aconselhamento de carreira, sustentada em 14 proposições enunciadas por Super (1990), demonstra claramente a sua abordagem compreensiva e integradora do desenvolvimento de carreira pois incorpora, aspetos da Psicologia Diferencial, da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicologia Social, da Psicologia da Personalidade e da Psicologia Fenomenológica (Super, 1984), o que lhe confere um carácter eclético e abrangente.

Para Super, a abordagem do processo de desenvolvimento vocacional consubstancia-se numa sequência de fases (*Crescimento, Exploração, Estabelecimento, Manutenção* e *Declínio*), caracterizadas pelo desempenho de um conjunto de tarefas específicas e idades cronologicamente típicas, embora os limites de idade das fases não sejam rígidos, nem teórica nem empiricamente (Super, 1957, 1990).

Um outro elemento central da teoria desenvolvimentista de Super é o de autoconceito, aquele que o autor considera unificar os demais conceitos, conferindo consistência a toda a teoria, definindo-o como um "quadro que o indivíduo tem dele próprio, o "eu" percebido como um significado decorrente" (Super, 1963, p.17). Neste sentido, Super influenciado pelos trabalhos de Garfinkle e colaboradores (citados por

Super, 1990), defende que não existe apenas um auto-conceito, mas uma constelação de auto-conceitos, na medida em que um indivíduo pode ter um auto-conceito num determinado papel, e este ser distinto do seu auto-conceito geral. Apesar de se verificar uma certa consistência a partir do final da adolescência e início da idade adulta, Super considera que os auto-conceitos mudam ao longo do tempo e de acordo com a experiência de cada um. Assim, o processo de desenvolvimento de carreira consiste no "desenvolvimento e implementação dos auto-conceitos profissionais" (Super, 1990, p.207).

Outro dos conceitos mais trabalhados na perspetiva de Super, refere-se à maturidade vocacional, alvo de múltiplas formulações teóricas, bem como consequentes desenvolvimentos de instrumentos de avaliação (Super, Thompson & Lindeman, 1988). A maturidade de carreira é definida como "a prontidão que o indivíduo apresenta para lidar com as tarefas desenvolvimentistas com as quais se depara, dado o seu desenvolvimento social e biológico e dadas as expectativas da sociedade em relação às pessoas que atingiram essa fase de desenvolvimento" (Super, 1990, p.213). Trata-se de um constructo hipotético, com uma operacionalização multidimensional, na medida em que é composto por características físicas, psicológicas e sociais do indivíduo (Horta, 2003).

No entanto, o conceito de maturidade de carreira está bem demonstrado na sua aplicação a adolescentes, mas o mesmo não se passa com os adultos (Duarte, 1998). Se é verdade que parece existir uma certa coevolução entre o desenvolvimento e a idade real na adolescência, já que neste período de vida se observa uma maior semelhança entre as experiências que o percurso escolar proporciona, a imprevisibilidade do mercado de trabalho não nos permite verificar o mesmo na vida adulta (Super & Knasel, 1981). Assim, Super e Knasel (1981) introduzem o conceito de adaptabilidade para descrever a adequação entre a qualidade da interação do indivíduo com o meio, sem os requisitos ontogenéticos da maturidade de carreira.

O conceito de adaptabilidade de carreira pode ser definido como "as atitudes e as informações que são necessárias para lidar prontamente com as mudanças verificadas no trabalho e com as condições de trabalho" (Super et al., 1988, p.5). O conceito de adaptabilidade de carreira surge para os adultos no mesmo sentido que o conceito de maturidade vocacional já tinha surgido para a adolescência. Neste sentido, o modelo de adaptabilidade de carreira decorre, em grande parte, da análise do modelo da maturidade vocacional no adolescente (Super, 1983; Super et al., 1988). Este modelo entende o

indivíduo como um agente ativo e responsável, atuando num ambiente também ele dinâmico (Super & Knasel, 1981) e permite reconhecer os fenómenos de reciclagem dos processos de crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio (Super, 1980/82).

Sustentado nas investigações e na teoria do desenvolvimento de carreira de Donald Super, surge então o modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento de carreira (*C-DAC*), considerado como uma forma de compreender o desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida. Assume que certos aspetos do desenvolvimento de carreira podem ser avaliados e influenciados através do recurso à interpretação de provas psicológicas e ao aconselhamento de carreira (Osborne, Brown, Niles & Miner, 1997). As investigações que mais contribuíram para o desenvolvimento do Modelo *C-DAC* incidiram nos: Modelo de desenvolvimento da carreira, maturidade ou adaptabilidade; modelo do arco-íris da carreira e modelo do arco normando da carreira.

Embora a contribuição de Donald Super tenha sido importante, tendo influenciado muitos investigadores (Savickas & Porfeli, 2012), e apesar da componente desenvolvimentista da sua teoria tenha acompanhado as diversas mudanças que o mundo do trabalho sofreu ao longo do século XX, as perspetivas desenvolvimentistas já não são suficientes para ajudar os indivíduos a lidar com as sucessivas transições e com os múltiplos desafios que a nova sociedade apresenta. Savickas (2003a) afirma que a maioria das teorias da carreira refletem os valores que eram característicos da era industrial moderna, com as suas estruturas organizacionais hierárquicas e burocráticas, e a era pós-industrial apela a novas abordagens teóricas da carreira que reflitam a realidade do atual mundo do trabalho.

É notório que neste novo século assiste-se a uma rápida e constante mudança na natureza do trabalho. Como refere Blustein (2006), atualmente o trabalho é fortemente influenciado por um conjunto de fatores contextuais, nomeadamente pelas tendências económicas, crenças culturais do trabalho e da riqueza, fatores relacionais, questões históricas e pelos quadros políticos. A globalização é uma das causas das principais mudanças no mundo em geral, passamos de uma era de estabilidade e de previsibilidade para uma era de incerteza (Barros, 2010), que requer flexibilidade e abertura (Van Esbroeck, 2008), não só por parte das organizações, mas também pelos indivíduos.

Perante este cenário, os teóricos procuram novas abordagens que ajudem os indivíduos a construir as suas carreiras. As abordagens contextualistas, construcionistas

sociais e construtivistas começam a ser relevantes para a investigação e intervenção na carreira e na vida dos indivíduos.

Embora o construcionismo social e o construtivismo partilhem um património conceptual comum e não exista consenso na literatura no que respeita à definição e distinção entre ambos os conceitos, há, pelo menos, uma característica que claramente os diferencia: na perspetiva construcionista social, a construção é um processo social, enquanto na perspetiva construtivista, a construção é um processo individual e cognitivo (Young & Collin, 2004).

O construcionismo social emerge de abordagens pós-modernas (Derrida, 1982; Foucault, 1970) e de áreas multidisciplinares como a Sociologia e os Estudos Literários. Para Gasper (1999) o construcionismo social assume que o conhecimento é o produto de processos sociais que ocorrem nas interações e negociações entre grupos.

O construtivismo surge na Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento, e tem crescido exponencialmente ao longo dos últimos 25 anos. Deriva diretamente da perspetiva contextualista em que a realidade é construída "de dentro para fora" através do pensamento e do processamento individual (Patton & McMahon, 2006). A emergência desta perspetiva na área da carreira deve-se, por um lado, à influência generalizada do cognitivismo e do pensamento pós-moderno, e por outro, pela procura por parte dos profissionais de novas abordagens de carreira mais ajustadas aos contextos atuais (Young & Collin, 2004). Nesta perspetiva, o indivíduo constrói mentalmente o mundo através de processos cognitivos. Por outras palavras, as construções são baseadas nas cognições individuais em interação com o meio. O construtivismo vê o indivíduo como um sistema aberto, em constante interação com o meio, procurando a estabilidade através da mudança (Patton & McMahon, 2006).

Numa perspetiva de intervenção, a partir dos pressupostos básicos do construtivismo, Brown (2002) destaca as implicações desta abordagem no processo de aconselhamento da carreira, salientando quatro pressupostos para a teoria da carreira: Em primeiro, refere que tudo está interligado, sendo impossível separar os indivíduos do seu ambiente; em segundo, considera que nada é absoluto e que o comportamento de carreira do indivíduo não pode ser reduzido a um conjunto de leis; em terceiro, assume que o comportamento do indivíduo é relativo ao contexto em que o mesmo ocorre; e finalmente, estes três pressupostos implicam que a teoria e o aconselhamento de carreira devem aceitar que a perspetiva mais objetiva é a estrutura subjetiva de referência de um indivíduo. Tal como Watson (2006) refere, os construtivistas propõem que não há uma

verdade absoluta. Neste sentido, o construtivismo representa uma perspetiva que valoriza o contexto e a inclusão de fatores no ambiente do indivíduo assim como a interação do indivíduo com esses fatores.

Tanto as perspetivas do construcionismo social como as construtivistas, desafiam a base das teorias de desenvolvimento da carreira (Super, 1957, 1980; Super et al., 1996), nas quais existe um desenvolvimento normativo e previsível de sequências de idades e fases. De acordo com Mahoney (2003), o construtivismo encara o desenvolvimento humano como um processo dinâmico e dialético, abrangendo variabilidade e desordem. Ao mesmo tempo, a afirmação do construcionismo social de que o conhecimento é historicamente e culturalmente específico questiona a existência de um ambiente estável e ordenado, que está implícito na noção de desenvolvimento normativo (Young & Collin, 2004).

Entre as diferentes abordagens de natureza contextualista, dada a sua relevância e impacto nas explicações teóricas sobre a carreira, destacam-se a teoria da ação contextual (Young & Valach, 2004, 2008, 2015; Young & Popadiuk, 2012; Young et al., 2002) e a teoria da construção de si (Guichard, 2005).

A teoria da ação contextual de Richard Young e colaboradores

Enquadrada numa perspetiva do construcionismo social, Young et al. apresentam uma explicação contextualista da carreira baseada na teoria da ação (Young & Valach, 2004, 2008, 2015; Young & Popadiuk, 2012; Young et al., 2002). Afirmam que o conhecimento é construído através de processos sociais (Blustein, Murphy, Coutinho, Catraio & Backus, 2011), focalizando a sua atenção na intenção humana, nos processos e na mudança dos contextos (Young et al., 2002).

A teoria da ação contextual integra alguns aspetos do contextualismo, na medida em que é dada uma maior ênfase aos objetivos das ações do que às suas causas; as ações estão integradas nos seus contextos, que têm implicações para a relação cliente-conselheiro e para a interpretação que fazem em conjunto; a mudança tem um papel predominante na carreira; e por último, as análises e as interpretações realizadas são sempre práticas (Young et al., 2002).

Young et al. (2002) assumem a ação como um comportamento intencional e orientado para um objetivo. A carreira é constituída por objetivos, planos e intenções, que sem referência ao contexto são desprovidos de significado. Similarmente, o

comportamento de carreira e os contextos associados só têm significado e importância quando compreendidos em relação às intenções dos indivíduos.

Nesta perspetiva, a ação é conceptualizada como reguladora e dirigida, tanto cognitiva como socialmente. Organiza-se como um sistema hierárquico (subordinação das ações em relação aos objetivos), sequencial (ordem temporal das ações) e com dimensões paralelas (ações diferentes para diferentes objetivos podem coexistir) (Young et al., 2002).

Esta teoria preocupa-se com os processos da ação ao longo do tempo. A ação é conceptualizada como um sistema organizado em três níveis: (1) conjunto de objetivos; (2) estratégias, incluindo direção cognitiva; e (3) operações, incluindo auto-regulação subconsciente (Young & Valach, 2004).

Para Young e Valach (2004), este sistema de ação é potenciado por processos emocionais, que inclui uma construção emocional e um processamento emocional. A ação pode ser vista a partir das perspetivas de comportamento manifesto, processos internos e significado social. Mais concretamente, estudar para um exame pode refletir um comportamento manifesto, observado pelos outros (p.e., sentar-se numa mesa e tirar notas); também pode ser experienciado pelo estudante como um processo interno cognitivo e emocional (p.e., identificar tópicos que necessitam de ser mais trabalhados ou sentir-se ansioso); ou pode expressar um significado social (p.e., ter boas notas e sucesso em determinada área) (Young et al., 2002).

A teoria da ação baseia-se na noção de que a experiência comum dos indivíduos, quer em programas de orientação educacional e vocacional, quer nas suas vidas em geral, os seus comportamentos como os dos outros são entendidos como ações dirigidas a objetivos (Young & Valach, 2008). Neste quadro, são valorizados os objetivos e outros processos da ação e não as causas do comportamento. Considera-se que existe uma ligação significativa entre ação, projeto e carreira: a ação refere-se ao comportamento intencional dirigido por objetivos dos indivíduos; quando várias ações discretas que ocorrem durante um período de tempo médio são construídas como tendo objetivos comuns, considera-se um projeto; finalmente, quando os projetos se fundem durante um longo período de tempo e têm um lugar significativo na própria vida, então trata-se de uma carreira (Young & Valach, 2008). A carreira é assim assumida como um constructo superordenado que permite aos indivíduos construírem ligações entre as ações; para explicar o esforço, planos, objetivos e consequências; para enquadrar

internamente cognições e emoções, e para usar *feedback* e processos *feed-forward* (Young et al., 2002).

Em síntese, a teoria da ação contextual demonstra como a ação permite a agência, a intencionalidade e a escolha na construção de projeto e de carreira. A atenção dada à ação conjunta destaca o contexto e a natureza social desse processo. A componente crítica de considerar a carreira significativa é que a realização desse significado não seja apenas uma representação mental, mas considere as nossas ações e carreiras como um processo contínuo de construção (Young & Valach, 2004).

A teoria da construção de si de Jean Guichard

A teoria da construção de si de Guichard (2005) pretende responder à questão de quais são os fatores e processos da construção de si ao longo da vida. Assenta em três perspetivas – sociológica, cognitiva e dinâmica-semiótica – articuladas entre si: a sociológica, que se refere aos contextos sociais nos quais a construção do indivíduo ocorre; a cognitiva, que se refere às estruturas cognitivas implicadas nessa auto-construção; e por último, a dinâmica-semiótica, que se refere ao dinamismo individual e às formas de reflexividade que estão subjacentes a esse mesmo dinamismo.

Numa perspetiva sociológica, assume-se que os indivíduos se constroem a si mesmos e relacionam-se entre eles próprios numa determinada sociedade (Guichard, 2005). Nesta ótica, destacam-se os trabalhos de Dubar (1992) e de Foucault (1988).

Dubar (1992) considera que a sociedade disponibiliza aos indivíduos categorias sociais, nas quais se podem reconhecer a si próprios e aos outros. Esta identidade não é estática e evolui tendo em conta as interacções entre os indivíduos e as comunidades. Estas categorias sociais, como por exemplo, o género, a raça, a religião, a orientação sexual ou afiliação associativa, encontram o seu significado na relação com os outros (Guichard, 2005).

Na relação da construção de si com esta identidade, Dubar (1992) refere o envolvimento de dois processos: a transação relacional e a transação biográfica. A transação relacional implica uma interação e diálogo com os outros, conduzindo a uma apropriação pelos indivíduos de uma certa identidade (uma forma identitária), na qual se reconhecem e constroem-se a si próprios. Este processo de transação relacional não pode ser separado da transação biográfica, que constitui uma articulação do passado, do presente e de possíveis e futuros *selfs* (Guichard, 2005). Neste contexto, Dubar (1992)

substitui o termo identidade por forma identitária, na qual os indivíduos constroem e definem-se a si próprios na relação com as suas interacções, histórias passadas e planos futuros (Guichard, 2005).

Embora Foucault (1988) partilhe de uma visão similar à de Dubar (1992), no que diz respeito às formas identitárias, há dois aspetos principais que os distingue e diferencia. Foucault (1988) considera (1) a existência de uma pluralidade de formas identitárias, ou seja, os indivíduos constroem-se a si próprios em diferentes formas identitárias, dependendo dos contextos e das interacções em que estão envolvidos; e (2) os indivíduos constroem-se a si próprios em determinados auto-conceitos (formas identitárias), não só porque os conteúdos dos auto-conceitos são socialmente estruturados, mas também porque as formas de se relacionarem consigo próprios são construídas socialmente (Guichard, 2005).

A perspetiva cognitiva considera que os indivíduos, durante as suas interações e interlocuções num determinado contexto social, constroem estruturas cognitivas que lhes permitem organizar a sua perceção sobre os outros e construírem-se a si próprios, designadas de quadros cognitivos de identidade. Estes quadros cognitivos de identidade referem-se a categorias sociais estabelecendo a oferta de identidade para um determinado indivíduo numa determinada sociedade. São substratos de representações, julgamentos e ações, ou seja, são a base cognitiva da perceção que fazemos dos outros e da construção de si, em algumas formas identitárias. Enquanto que uma forma identitária é a visão que o indivíduo tem sobre o outro de acordo com a estrutura de um dos quadros de identidade, uma forma identitária subjetiva reflete a forma como um indivíduo se vê e se constrói a si mesmo (Guichard, 2005, 2006). Dependendo dos contextos em que os indivíduos interagem, eles constroem-se a si próprios em formas de identidade subjetivas diferentes (Guichard, 2006,2009).

Para além da perspetiva sociológica e psicológica descreverem fatores sociais e cognitivos na construção de si numa dada sociedade, não contemplam nenhum processo que conte com o dinamismo da conduta humana. É difícil assumir a não existência de uma característica humana universal, e os indivíduos existirem apenas em formas determinadas por uma identidade específica proposta pela sociedade e por alguns modos específicos de se relacionarem consigo próprios. Para além disso, o comportamento humano não pode ser reduzido a uma simples reprodução de comportamentos aprendidos durante experiências passadas. Estas duas considerações sugerem a articulação com uma terceira abordagem, colocando a reflexividade no centro do

processo da construção de si. Neste âmbito, existem duas formas de reflexividade do eu distintas: o "eu-eu" e o eu-tu-ele(a) (Guichard, 2005).

A articulação entre estas três perspetivas (sociológica, psicológica e dinâmica-semiótica) origina assim um constructo teórico que diferencia alguns processos universais da construção de si (tensão entre dois tipos de reflexividade e as estruturas cognitivas envolvidas) e, processos específicos e conteúdos dessa mesma construção (formas determinadas de se relacionar consigo mesmo, determinados sistemas de quadros identitários e formas de identidade subjetiva) (Guichard, 2005).

Numa perspetiva de intervenção, em particular, as entrevistas de aconselhamento de carreira, as mesmas podem ser vistas como oportunidades para os indivíduos se envolverem num processo reflexivo (um processo triplo dialógico articulando o "eu", o "tu" e o "ele/ela") sobre as formas de identidade subjetiva (passado, presente e futuro), nas quais os indivíduos se constroem a si próprios, num sistema de quadros identitários, em que estas formas de identidade estão ancoradas, e também sobre a forma como se relacionam consigo próprios. Este tipo de intervenções ajuda os indivíduos a rever, interpretar e a examinar o seu passado, de acordo com diferentes e possíveis construções de si próprio e de futuras formas de identidade (Guichard, 2005).

Após uma revisão dos quadros conceptuais do comportamento de carreira, desde as abordagens desenvolvimentistas até às perspetivas mais atuais, apresenta-se, em seguida, mais detalhadamente a teoria de construção da carreira de Savickas (2002, 2005).

2.2. A teoria de construção da carreira de Mark Savickas

A teoria de construção da carreira de Mark Savickas (2002, 2005) conceptualiza a carreira segundo uma perspetiva contextualista, na qual o desenvolvimento de carreira é conduzido pela adaptação a um ambiente social, em vez de ser por maturação de estruturas internas do indivíduo. Incorpora as ideias inovadoras de Donald Super numa visão mais contemporânea das carreiras usando o construcionismo social como uma metateoria, reconceptualizando assim conceitos centrais da teoria do desenvolvimento vocacional. Pretende explicar os processos interpessoais e interpretativos através dos quais os indivíduos atribuem um significado e uma orientação aos seus comportamentos vocacionais. As carreiras não se desenrolam ao longo do tempo, são construídas à medida que os indivíduos fazem escolhas, onde expressam os seus auto-conceitos e

fundamentam os seus objetivos na realidade social dos papéis de trabalho. Em síntese, atualiza e acrescenta à teoria do desenvolvimento vocacional de Super (1957) para uso numa sociedade multicultural e numa economia global (Savickas, 2005).

Para Savickas (2005, 2010), os indivíduos constroem as suas carreiras ao atribuírem significado aos seus comportamentos vocacionais e experiências ocupacionais. Enquanto a definição objetiva de carreira indica uma sequência de posições ocupadas por um indivíduo desde a escola até à reforma, a definição subjetiva usada na teoria de construção da carreira não é o somatório das experiências de trabalho, mas sim o padrão destas experiências dentro de um todo coeso que produz uma história significante. Aqui, a carreira revela uma construção subjetiva que impõe um significado pessoal nas memórias do passado, nas experiências do presente, e nas futuras aspirações tecendo-as num tema de vida que padroniza a vida de trabalho do indivíduo.

Desta forma, a carreira subjetiva que guia, regula e sustenta o comportamento vocacional emerge de um processo ativo de construção de significado. Consiste numa reflexibilidade biográfica, organizada pelo discurso e "realizada" no comportamento vocacional. Ao contar histórias de carreira sobre as suas experiências de trabalho, os indivíduos realçam seletivamente experiências particulares que produzem uma verdade narrativa através da qual eles vivem (Savickas, 2005).

Super (1957; 1969) formulou inicialmente a sua teoria centrando-se em segmentos circunscritos do comportamento vocacional, da qual resultou numa "teoria segmental", ou seja, um conjunto de teorias unificadas, nas quais cada uma lidava com aspetos específicos do desenvolvimento vocacional. Super (1969) esperava integrar estes segmentos numa teoria compreensiva. Ao transformar os conceitos centrais da teoria do desenvolvimento vocacional, Savickas tentou integrar estes segmentos. Para avançar na direção desse objetivo, além de usar o construcionismo social como uma metateoria, Savickas adaptou igualmente a estrutura tripartida concebida por McAdams (1995) para organizar as teorias de personalidade (Savickas, 2005).

Usando a estrutura geral de McAdams como uma fundação teórica comum, Savickas incorporou progressivamente na sua teoria abrangente três segmentos clássicos da teoria da carreira: (1) diferenças individuais nos traços; (2) tarefas de desenvolvimento e estratégias de *coping*; e (3) motivação psicodinâmica (Savickas, 2001, 2005). Por outras palavras, a sua teoria compreensiva integra as visões diferenciais, desenvolvimentistas e dinâmicas da carreira que representam

respetivamente "o quê", "como" e o "porquê" do comportamento vocacional, sob as componentes da carreira: personalidade vocacional, adaptabilidade de carreira e temas de vida (Savickas, 2005).

As três componentes da carreira estruturaram 16 proposições que expressam a teoria de construção da carreira, que incorpora, revê e expande as afirmações iniciais (1953), definitivas (1984) e finais (1990) da teoria de desenvolvimento vocacional de Super (Savickas, 2002, 2005). Elencam-se em seguida as proposições:

(1) A sociedade e as suas instituições estruturam o curso de vida individual através dos papéis sociais. A estrutura de vida de um indivíduo, modelada por processos sociais tais como a diferenciação de género, consiste em papéis nucleares e periféricos. O equilíbrio entre papéis nucleares, tal como o trabalho e a família, promove a estabilidade enquanto que o desequilíbrio produz tensão;

(2) As profissões constituem um papel fulcral e um foco para a organização da personalidade da maioria dos homens e mulheres, embora para alguns indivíduos este foco seja periférico, incidente ou mesmo inexistente. São então outros papéis de vida como o de estudante, pai/mãe, doméstica, tempos livres, e como cidadão que podem ser centrais. As preferências pessoais relativamente a papéis de vida estão profundamente enraizadas nas práticas sociais que envolvem os indivíduos e coloca-os em posições sociais desiguais;

(3) O padrão de carreira de um indivíduo – o nível profissional alcançado, a sequência, frequência e duração dos empregos – é determinado pelo nível socioeconómico dos pais e pela educação da pessoa, capacidades, traços de personalidade, auto-conceitos e a adaptabilidade de carreira em interação com as oportunidades apresentadas pela sociedade;

(4) As pessoas diferem em características vocacionais tais como capacidades, traços de personalidade e auto-conceitos;

(5) Cada profissão requere um padrão diferente de características vocacionais com tolerâncias suficientemente amplas para permitir alguma variedade de indivíduos em cada profissão;

(6) As pessoas são qualificadas para uma variedade de profissões por causa das suas características vocacionais e requisitos profissionais;

(7) O sucesso profissional depende do grau em que os indivíduos encontram nos seus papéis de trabalho saídas adequadas para as suas características vocacionais proeminentes;

(8) O grau de satisfação que os indivíduos atingem no trabalho é proporcional ao grau em que são capazes de implementar os seus auto-conceitos vocacionais. A satisfação profissional depende do estabelecimento num tipo de profissão, numa situação de trabalho ou num modo de vida no qual as pessoas podem utilizar os tipos de papéis que as experiências de crescimento e de exploração os levaram a considerar como agradável e apropriado;

(9) O processo de construção da carreira é essencialmente um processo de desenvolvimento e implementação dos auto-conceitos vocacionais nos papéis de trabalho. Os auto-conceitos desenvolvem-se através da interação de atitudes hereditárias, da constituição física, de oportunidades para observar e desempenhar vários papéis, e de avaliações do grau em que esse desempenho de papéis obtém aprovação dos seus pares e supervisores. A implementação dos auto-conceitos vocacionais nos papéis do trabalho envolve uma síntese e um compromisso entre fatores sociais e individuais. Desenvolve-se através do desempenho de papéis e da aprendizagem por *feedback*, quer o papel seja desempenhado em fantasia, nas entrevistas de aconselhamento ou em atividades da vida real como sejam *hobbys*, aulas, clubes, trabalho em *part-time* e primeiros empregos;

(10) Embora os auto-conceitos vocacionais sejam cada vez mais estáveis a partir do final da adolescência, permitindo assim alguma continuidade à escolha e ao ajustamento, importa ainda referir que os auto-conceitos e as preferências vocacionais também mudam com o tempo e com a experiência, à medida que mudam as situações em que as pessoas vivem e trabalham;

(11) O processo de mudança vocacional pode ser descrito como um maxi-ciclo de fases de carreira caracterizadas como progressivas através de períodos de crescimento, exploração, estabelecimento, gestão e descomprometimento. As cinco fases são subdivididas em períodos marcados por tarefas de desenvolvimento vocacional que os indivíduos experienciam como expectativas sociais;

(12) Um mini-ciclo de crescimento, exploração, estabelecimento, gestão e descomprometimento ocorre durante as transições de uma fase de carreira para a seguinte, o mesmo se passa sempre que a carreira de um indivíduo é destabilizada por eventos pessoais e socioeconómicos, tais como, doença ou

lesão, encerramento de fábricas e despedimentos, redesenho do posto de trabalho e automação;

(13) A maturidade vocacional é um constructo psicológico que denota um grau do desenvolvimento vocacional do indivíduo ao longo do contínuo das fases de carreira do crescimento até à reforma. De uma perspetiva societal, a maturidade vocacional individual pode ser definida operacionalmente comparando as tarefas de desenvolvimento que são enfrentadas, com aquelas que são esperadas com base na idade cronológica;

(14) A adaptabilidade de carreira é um constructo psicossocial que denota uma prontidão e recursos para lidar com tarefas de desenvolvimento vocacional presentes e antecipadas. O ajustamento e carácter adaptativo das atitudes, crenças e competências – o ABC da construção da carreira – cresce ao longo das linhas de desenvolvimento da preocupação, controlo, conceção e confiança;

(15) A construção da carreira é desencadeada pelas tarefas de desenvolvimento vocacional, transições ocupacionais e traumas pessoais e produzida pelas respostas a estas mudanças de vida;

(16) A construção da carreira, numa dada fase, pode ser fomentada por conversações que explicam as tarefas de desenvolvimento vocacional e as transições ocupacionais, por exercícios que fortalecem o modo adaptativo, e por atividades que clarificam e validam os auto-conceitos vocacionais.

A par destas preposições, descreve-se, em seguida, as três componentes da teoria de construção da carreira – personalidade vocacional, adaptabilidade de carreira e temas de vida – conceitos centrais desta abordagem.

Personalidade vocacional

Considerando as diferenças individuais nos traços vocacionais, a teoria de construção da carreira (Savickas, 2005) reconceptualiza alguns aspetos destas formulações, privilegiando a explicação de Holland (1997). Faz referência à sua tipologia hexagonal RIASEC, uma abordagem compreensiva e uma ferramenta que permite organizar a personalidade vocacional em categorias tipo (Savickas, 2005).

A personalidade vocacional é assim definida como as capacidades, necessidades, valores e interesses do indivíduo relacionados com a carreira. A taxionomia de Holland

(1997) descreve a variedade de disposições de personalidade e como estas se relacionam com os papéis de trabalho. Assume que a satisfação, a estabilidade e a realização profissional dependem da congruência entre as características da personalidade do indivíduo e do ambiente em que trabalha. Para a perspetiva construtivista da carreira, estes tipos de interesses são simples semelhanças de grupos de atitudes e competências socialmente construídas, mas não têm qualquer valor fora deles. Os interesses são vistos como um processo dinâmico e não como traços estáveis (Savickas, 2005). Neste seguimento, o hexágono RIASEC reflete seis tipos de padrões de personalidade – realista, investigativo, artístico, social, empreendedor e convencional – cada um constituído por um conjunto de interesses, valores e capacidades relacionados entre si (Holland, 1997)

Numa perspetiva de intervenção, os conselheiros construtivistas recorrem ocasionalmente a inventários de interesses, mas em vez de interpretarem os resultados como sendo os reais interesses do indivíduo, utilizam-nos para gerar hipóteses que podem ser vistos como possibilidades e não como predições (Savickas, 2005).

A teoria de construção da carreira, aceitando a predominância da tipologia de Holland, concentra-se nas "pontes" entre a personalidade e o trabalho, especialmente em como os indivíduos constroem e atravessam as suas próprias "pontes". Esta perspetiva construtivista concentra-se na auto-extensão e não na auto-organização refletida dos tipos de personalidade vocacional, nem na organização social das ocupações (Savickas, 2005).

Adaptabilidade de carreira

Outra componente na teoria de construção da carreira é a adaptabilidade, que se traduz nas atitudes, competências e comportamentos que os indivíduos utilizam para se ajustarem ao trabalho que melhor se adapte a eles (Savickas, 2005).

Visualizar a construção da carreira como uma série de tentativas para implementar um auto-conceito, permite o foco da atenção nas possíveis sequências de combinar decisões. Portanto, a teoria de construção da carreira não se centra na pessoa, nem no ambiente ou no famoso símbolo pessoa-meio, mas sim no traço (-), afirmando que a carreira é uma atividade psicossocial, que sintetiza o *self* e a sociedade (Savickas, 2005).

Mais especificamente, esta teoria concentra-se não num traço, mas sim numa série de traços que constroem uma carreira. Como as pessoas e as situações estão em constante mudança, o processo de combinação nunca está concluído. As várias mudanças de preferências devem progredir, através de sucessivas aproximações, em direção a uma melhor combinação entre o trabalhador (pessoa) e o trabalho (meio). A adaptação de carreira tem o objetivo de que o papel ocupacional substancie e valide o auto-conceito (Savickas, 2005).

Importa aqui destacar alguns conceitos distintos, que derivam da palavra "adaptar" – adaptatividade, adaptabilidade, adaptar-se e adaptação[6]. No âmbito da teoria de construção da carreira, estas palavras revelam uma sequência variando entre disponibilidade adaptativa, recursos de adaptabilidade, respostas adaptativas e resultados da adaptação. Por outras palavras, os indivíduos estão mais ou menos preparados para a mudança, diferem nos seus recursos para gerir a mudança, demonstram mais ou menos capacidade de mudança quando esta é necessária e, como resultado, tornam-se mais ou menos integrados nos seus papéis de vida ao longo do tempo (Savickas & Porfeli, 2012).

Os indivíduos constroem as suas carreiras usando estratégias adaptativas que refletem a sua personalidade nos papéis de trabalho. Para Savickas e Porfeli (2012), a adaptação é motivada e conduzida pelo objetivo de harmonizar as necessidades internas do indivíduo e as oportunidades externas, tendo como indicadores o sucesso, a satisfação e o desenvolvimento.

O adaptar-se significa desempenhar comportamentos adaptativos, que envolvem o domínio de tarefas de desenvolvimento vocacional, o lidar com transições ocupacionais e o ajustar-se a traumas e contingências profissionais. A teoria de construção da carreira equaciona o adaptar-se a estas tarefas, transições e traumas através de cinco conjuntos de comportamentos: orientação, exploração, estabelecimento, gestão e descomprometimento. Estas atividades construtivas formam um ciclo de desempenho adaptativo que é repetido à medida que o indivíduo necessita de se ajustar a um novo contexto (Savickas & Porfeli, 2012).

Nesta perspetiva, a adaptatividade é um traço de personalidade de flexibilidade ou de vontade de mudar. A predisposição para enfrentar transições ou desequilíbrios de carreira com respostas adequadas representa adaptatividade (Savickas & Porfeli, 2012).

[6] No original, *adaptivity, adaptability, adapting, adaptation*

Savickas (2005) define a adaptabilidade como um "constructo psicossocial que manifesta a prontidão e os recursos do indivíduo para lidar com atuais e eminentes tarefas de desenvolvimento vocacional, transições profissionais e traumas pessoais" (p.51). Estes recursos são as capacidades de auto-regulação que o indivíduo pode utilizar para resolver problemas complexos e não familiares, apresentados pelas tarefas de desenvolvimento vocacional, transições ocupacionais e traumas profissionais. Sucintamente, na teoria de construção da carreira, os recursos de adaptabilidade ajudam a formar as estratégias que os indivíduos usam para dirigir os seus comportamentos adaptativos. Eles moldam um estilo característico do adaptar-se. Assim, os próprios recursos de adaptabilidade determinam a auto-extensão no ambiente social, porque eles condicionam os comportamentos adaptativos atuais que constituem as funções de orientação, exploração, estabelecimento, gestão e descomprometimento. Os recursos de adaptabilidade de carreira devem ser vistos como competências psicossociais e autorreguladoras que configuram estratégias adaptativas e ações visando alcançar metas de adaptação (Savickas & Porfeli, 2012).

No ponto seguinte (2.2.1), será descrito em detalhe o modelo de adaptabilidade de carreira.

Temas de vida

A componente dos temas de vida da teoria de construção da carreira emergiu do postulado de Super (1957), segundo o qual os indivíduos ao expressarem as suas preferências vocacionais, colocam numa terminologia ocupacional as suas ideias sobre que tipo de pessoas são. Numa profissão, os indivíduos procuram implementar um conceito deles próprios, e depois de estabilizarem numa ocupação, os indivíduos procuram compreender o seu potencial e preservar a sua autoestima. Este postulado conduz à conceptualização da escolha profissional enquanto implementação do auto-conceito, o trabalho como a manifestação de individualidade, e o desenvolvimento vocacional como um processo contínuo de melhorar a combinação entre o *self* e a situação (Savickas, 2005). A partir desta perspetiva sobre o *self*, o trabalho providencia um contexto para o desenvolvimento humano e uma posição importante na vida de cada um dos indivíduos (Richardson, 1993). Em síntese, os temas de vida referem-se ao porquê do comportamento vocacional, através da análise das experiências de vida e das

adaptações aos diferentes papéis de trabalho narrados pelo próprio indivíduo (Savickas, 2005).

Numa perspetiva de intervenção, de acordo com Savickas (2005), a teoria de construção da carreira pode ser usada para ajudar os indivíduos a criarem significados nos seus trabalhos diários, assim como apoiá-los a encontrar melhores formas de implementar os seus auto-conceitos e avançarem com os seus projetos de vida (Savickas, 2005).

A componente narrativa da teoria de construção da carreira aborda o assunto da vida profissional e foca-se no "porquê" do comportamento vocacional. As histórias de carreira revelam os temas que os indivíduos usam para fazer escolhas significantes e ajustarem-se aos papéis de trabalho. Ao lidar com o "porquê" da carreira, juntamente com "o quê" (personalidade vocacional) e o "como" (adaptabilidade de carreira), a construção de carreira procura ser compreensiva no seu propósito (Savickas, 2005).

Embora o conteúdo e o processo das carreiras sejam ambos importantes, o estudo da personalidade vocacional e da adaptabilidade de carreira como variáveis separadas conduz à perda da dinâmica de um sistema aberto que atravessa a organização (personalidade) e a extensão (adaptabilidade) do *self* para integrá-los num todo. O significado essencial da carreira e a dinâmica da sua construção é revelado em histórias autodefinidas sobre tarefas, transições e traumas que um indivíduo enfrentou. Narrando a interação recursiva entre o *self* e a sociedade, as histórias de carreira explicam porque é que os indivíduos fazem determinadas escolhas e o significado privado que guiam essas escolhas. Estas histórias contam como é que o *self* de ontem se tornou o *self* de hoje e tornar-se-á o *self* de amanhã (Savickas, 2005).

De acordo com Savickas (2005) os tipos de personalidade vocacional e os temas de vida são perspetivas complementares, o objetivo e o subjetivo, que devem ser integradas, juntamente com a perspetiva de adaptabilidade, numa compreensão abrangente dos esforços de um indivíduo para cooperar com e contribuir para a sociedade. A adaptabilidade de carreira lida com o "como" é que um indivíduo constrói a carreira, a personalidade vocacional lida com "que" carreira eles constroem, e os temas de vida lidam com o "porquê" dessa construção. Embora as intervenções de carreira possam ser realizadas atendendo a qualquer uma destas perspetivas, produz melhores resultados se as três perspetivas forem usadas em conjunto (Savickas, 1996).

Em síntese, numa perspetiva construtivista e contextual, a carreira é definida como um padrão das experiências de trabalho num todo coeso que produz uma história

significante. Os indivíduos constroem as suas carreiras, à medida que tomam decisões que expressam os seus auto-conceitos, impondo significado nos seus comportamentos vocacionais e nas suas experiências profissionais. A carreira pressupõe uma construção subjetiva da realidade que confere um significado pessoal nas memórias do passado, nas experiências do presente e nas aspirações do futuro dispondo-as num tema de vida que padroniza a vida profissional do indivíduo. Deste modo, a carreira subjetiva que guia, regula e sustem o comportamento vocacional emerge de um processo ativo de construir um significado, e não de descobrir factos pré-existentes. Isto consiste numa reflexão biográfica que é produzida discursivamente e concretizada através do comportamento vocacional (Savickas, 2005).

2.2.1. O modelo de adaptabilidade de carreira

Savickas (1997) define a adaptabilidade como a capacidade do indivíduo em ser capaz de mudar, sem grandes dificuldades, adaptando-se e moldando-se a novas ou diferentes circunstâncias. Envolve o indivíduo ter consciência do seu percurso de vida, de olhar para o futuro e antecipar escolhas e transições, de explorar possibilidades e escolher direções que permitam potenciar o seu auto desenvolvimento e o ajustamento à realidade.

Neste quadro conceptual, tal como já tinha sido referido anteriormente, a adaptabilidade de carreira é entendida como um "constructo psicossocial que manifesta a prontidão e os recursos do indivíduo para lidar com atuais e eminentes tarefas de desenvolvimento vocacional, transições profissionais e traumas pessoais" (Savickas, 2005, p.51).

Na transição escola-trabalho, os adultos aprendem a contribuir para a sociedade ao encaixarem as suas personalidades em papéis de trabalho adequados. A expectativa social, na qual os adolescentes procuram profissões congruentes com as suas capacidades e interesses, é-lhes transmitida sob a forma de tarefas de desenvolvimento vocacional. O contínuo das tarefas desenvolvimentais ao longo do ciclo de vida é dividido em cinco fases de carreira: crescimento, exploração, estabelecimento, gestão e descomprometimento[7]. Cada fase de carreira contém o seu conjunto de tarefas de desenvolvimento próprias, e enquanto as fases de carreira enfatizam a mudança, as

[7] No original, disengagement

tarefas de desenvolvimento vocacional descrevem como a estabilidade é restabelecida e continuamente mantida (Savickas, 2005).

As fases de carreira, com as suas tarefas desenvolvimentais, funcionam como um "*habitus*" que atribuem aos indivíduos significados que eles podem usar para interpretar as suas vidas profissionais. Os indivíduos estruturam mentalmente a história da sua própria vida profissional usando a estrutura social dada pela grande narrativa da carreira. A narrativa enquadra as histórias de trabalho dos indivíduos e as suas consequências, enquanto pensam e fazem um balanço das suas vidas profissionais. A história das fases de carreira conta uma grande narrativa sobre o desenvolvimento psicossocial e adaptação cultural, e podemos caracterizar a metanarrativa de carreira como uma história em progresso (Savickas, 2005).

A grande narrativa de carreira conta uma história, um relato que os indivíduos utilizam para se compreenderem a si próprios e aos outros. Atualmente, estas histórias, em vez de se focarem no progresso, através de uma sequência ordenada de tarefas previsíveis num maxi-ciclo, focam-se cada vez mais nos mini-ciclos, enfatizando a adaptabilidade para as transições, especialmente para lidar com as mudanças que são inesperadas e traumáticas (Savickas, 2005). O novo mercado de trabalho, enquadrado numa economia incerta apela para a carreira ser encarada não como um compromisso para toda a vida envolvendo apenas um ou dois empregadores, mas sim como a venda de serviços e competências a uma série de empregadores (Kalleberg, Reynolds, & Marsden, 2003).

Enquanto a grande narrativa muda da estabilidade para a mobilidade, de forma a refletir as necessidades laborais da sociedade pós-industrial, as atividades que caracterizam as cinco principais fases de carreira - crescimento, exploração, estabelecimento, gestão e descomprometimento – continuam a ser úteis e podem ser vistas como atividades que constituem um mini-ciclo em torno de cada uma das muitas transições escola-trabalho, trabalho-trabalho, e profissão-profissão (Savickas, 2005).

Numa economia pós-industrial, os indivíduos poderão não ter o mesmo emprego durante 30 anos. As novas tecnologias, a globalização e o redesenhar do trabalho requere, cada vez mais, trabalhadores que construam ativamente as suas carreiras. Prevê-se que os indivíduos mudem de trabalho frequentemente, reciclando-se através de mini-ciclos de crescimento, exploração, estabelecimento, gestão e descomprometimento, à medida que os indivíduos se movem dentro ou ao longo das fases de carreira do maxi-ciclo (Savickas, 2005).

A teoria de construção da carreira representa a adaptabilidade de carreira como um constructo multidimensional e hierárquico. Savickas (2005) operacionaliza a adaptabilidade através de um modelo estrutural com três níveis: O nível mais abstrato retrata quatro dimensões de adaptabilidade (preocupação, controlo, curiosidade e confiança); o nível intermédio articula para cada uma das quatro dimensões um conjunto de variáveis (atitudes, crenças e competências - "o ABC da construção da carreira"), que moldam os comportamentos de *coping* que o indivíduo utiliza para lidar com tarefas de desenvolvimento, transições e traumas pessoais; e por último, o nível mais concreto reflete os comportamentos vocacionais que favorecem o desenvolvimento e a construção da carreira (Savickas, 2005; Savickas & Porfeli, 2012).

Neste modelo de adaptabilidade de carreira, as dimensões de carreira representam recursos e estratégias adaptativas que os indivíduos utilizam para gerir tarefas, períodos ou eventos críticos, nomeadamente, transições, no decorrer da construção da sua carreira (Savickas, 2005). Conceptualmente um indivíduo adaptativo é aquele que se **preocupa** com o seu futuro enquanto trabalhador; procura exercer **controlo** sobre o seu futuro vocacional; exibe **curiosidade** para explorar possíveis *selfs* e cenários futuros; e tem **confiança** para seguir as suas aspirações (Savickas, 2002, 2005).

A dimensão da preocupação de carreira refere-se ao grau em que o indivíduo se encontra envolvido na preparação do seu futuro (Savickas & Porfeli, 2012). Trata-se de uma orientação para o amanhã, o indivíduo assume a importância em preparar o futuro, desenvolvendo competências de planeamento atendendo às suas experiências passadas, ao presente e ao futuro (Savickas, 2005; Savickas & Porfeli, 2012). Envolve também uma tendência para considerar a vida dentro de uma perspetiva de tempo ancorada em esperança e otimismo (Savickas et al., 2009).

A dimensão controlo perspetiva o indivíduo como responsável e agente da construção da sua carreira e da tomada de decisões acerca da mesma. Permite aos indivíduos tornarem-se responsáveis por moldarem-se a si próprios e os ambientes em que interagem para que possam enfrentar o futuro, através da autodisciplina, esforço e persistência (Savickas & Porfeli, 2012). Assenta na convicção de que é uma vantagem para o indivíduo estar apto para utilizar estratégias autorreguladoras para se ajustar às necessidades das diferentes situações, e também para exercer alguma influência e controlo no contexto (Savickas et al., 2009). A ausência de controlo da carreira reflete indecisão de carreira (Savickas, 2005).

A terceira dimensão da adaptabilidade de carreira, a curiosidade, refere-se à atitude de explorar-se a si próprio e ao ambiente que o rodeia, imaginando-se em diferentes situações e papéis, permitindo a aquisição de conhecimentos que o poderão auxiliar numa tomada de decisão mais adequada e realista (Savickas, 2005). Segundo Savickas et al. (2009), este recurso pressupõe a exploração ativa de várias oportunidades através dos diferentes *selfs* de cada indivíduo perante cada contexto de trabalho. A curiosidade sobre possíveis *selfs* e oportunidades aumenta os comportamentos exploratórios ativos dos indivíduos.

Por último, a dimensão da confiança de carreira é sustentada pelo desenvolvimento da eficácia nas experiências e desafios da vida. Trata-se de sentimentos de autoeficácia relativos à capacidade individual de realizar com sucesso uma ação ou implementar escolhas de carreira (Savickas, 2005). Refere-se, no fundo, à confiança que o indivíduo tem para realizar escolhas e implementá-las na construção de vida (Savickas & Porfeli, 2012). A confiança inclui também a capacidade de manter as suas próprias aspirações e objetivos, mesmo perante barreiras e obstáculos (Savickas et al., 2009).

Para Savickas (2005), os indivíduos podem desenvolver estes recursos de adaptabilidade em diferentes fases da sua vida, sendo que o desequilíbrio entre as quatro dimensões de carreira pode produzir variações nos padrões de desenvolvimento. “Um indivíduo preocupado com o futuro da sua vida de trabalho, que pretende assumir o controlo da sua própria vida, que tenha curiosidade sobre si e sobre o meio que o rodeia e que manifeste confiança no seu futuro, tem, quase seguramente, maior flexibilidade em encarar o futuro, que é incerto, e está melhor preparado para enfrentar transições nos diferentes papéis que desempenha ou desempenhará” (Duarte, 2013, p.160). Neste seguimento, o instrumento utilizado no presente trabalho, designado de Escala sobre Adaptabilidade, pretende assim estudar as diferentes dimensões de carreira, o qual foi construído no âmbito do fórum internacional, o *Life Design International Research Group*, e será apresentado em detalhe no capítulo 6.

Capítulo 3 – Perspetivas sobre Competências

Este capítulo apresenta algumas abordagens teóricas sobre competências. Inicialmente, faz-se uma breve revisão teórica sobre o conceito de competência, salientam-se as definições mais consagradas, e também as diferentes classificações coexistentes, consoante o tipo e a natureza da competência. Descreve-se a perspetiva de David McClelland (1973) de competências enquanto traços ou características, e por fim, caracteriza-se o modelo integrador de competências de Spencer e Spencer (1993).

3.1. O conceito de competência: multiplicidade de definições e perspetivas

A referência e a utilização do conceito de competência são notórias nos mais distintos domínios do saber, em particular, na Psicologia, na Educação e na Gestão de Recursos Humanos. A revisão de literatura demonstra que não existe uma definição consensual deste conceito, coexistindo diferentes perspetivas nas quais a definição e a delimitação de competência diferem (Bellier, 2000; Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006; Ceitil, 2007; Gouveia, 2007; Le Boterf, 2000; Woodruffe, 1993). Embora não constitua objetivo desta investigação rever exaustivamente as perspetivas nem os estudos realizados no domínio das competências, considerámos pertinente, num primeiro momento, identificar e caracterizar algumas das perspetivas existentes sobre este conceito para uma melhor compreensão da abordagem que assumimos neste estudo.

De um modo geral, as competências são consideradas como atributos, qualificações, características intrínsecas do indivíduo e/ou comportamentos/ações.

As competências enquanto atributos são avaliadas como um elemento externo, que está associado a um determinado papel organizacional ou social que um indivíduo desempenha (Ceitil, 2007). Um exemplo deste tipo de abordagens pode ser observado em determinados cargos ou funções, nos quais estão inerentes determinadas responsabilidades ou conhecimentos.

Outra perspetiva similar assume as competências enquanto qualificações, ou seja, como um conjunto de saberes ou de domínios técnicos que os indivíduos poderão adquirir, seja por sistema formal de ensino, seja por via da formação profissional, ou outras modalidades de aprendizagem ao longo da vida (Ceitil, 2007). Por exemplo, um indivíduo que é licenciado em Psicologia, tem a qualificação necessária para exercer a profissão, no entanto, por si só não determina se é um bom psicólogo.

De acordo com Ceitil (2007), ambas as perspetivas encaram as competências como elementos extra pessoais, associadas a estatutos, poderes, atribuições ou graus de qualificação, obtidos por via formal ou institucional, e existem independentemente do desempenho dos indivíduos. Por outras palavras, um indivíduo pode ter as atribuições para o exercício de uma atividade, mas pode não as exercer, assim como pode possuir as qualificações necessárias para uma determinada função, mas não se refletirem diretamente no seu desempenho.

Uma outra perspetiva, enquadra as competências enquanto traços ou características pessoais, é talvez a abordagem mais conhecida e divulgada na literatura, e David McClelland é o seu fundador e um dos autores mais referenciados. Em 1973, o seu artigo *Testing for competence rather than intelligence*, foi aclamado e criticado por ter lançado na Psicologia o movimento das competências (Barrett & Depinet, 1991). Esta abordagem encara as competências como características intrapessoais, profundas e solidamente estruturadas na personalidade dos indivíduos (Ceitil, 2007), que podem ser relacionadas com o desempenho na realização de uma tarefa ou em determinada situação. McClelland (1973) diferenciou assim competências de aptidões (talentos naturais que podem vir a ser melhorados), de habilidades (demonstrações de talentos particulares na prática) e de conhecimentos (o que a pessoa precisa saber para desempenhar uma tarefa) (Fleury & Fleury, 2001). Autores como Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (1993) são alguns dos seguidores da corrente que McClelland fundou. Enquadrada nesta perspetiva, Boyatzis (1982) assume a competência como "uma característica intrínseca de um indivíduo que resulta num desempenho efetivo ou superior na realização de uma atividade" (p.21).

Outro tipo de abordagem às competências centra-se na relação com o desempenho individual. Enfatiza-se o conceito de competências enquanto comportamentos ou ações, onde o importante é a expressão das características pessoais ou traços na e pela ação, e não a existência por si só dessas características em indivíduos que apresentam níveis elevados de desempenho (Ceitil, 2007). O modelo de competências apresentado por Bartram, Robertson & Callinan (2002) enquadra-se nesta perspetiva, na medida em que a competência é definida como um "conjunto de comportamentos que são fundamentais para a produção de resultados desejados" (p.7). A manifestação destes comportamentos depende de traços subjacentes ao indivíduo, tais como conhecimentos, aptidões, personalidade, valores e motivação. Nesta perspetiva, como se centra no que os indivíduos realizam efetivamente, os sistemas baseados nas

competências têm a vantagem de proporcionar um conjunto de dimensões, cujo desempenho pode ser descrito e avaliado. Neste modelo, a competência é um constructo que representa uma constelação de características do indivíduo que resulta num desempenho efetivo no trabalho. As várias características psicológicas unidimensionais que sustentam as competências podem ser consideradas como componentes dessas constelações (Kurz & Bartram, 2002). Neste sentido, e segundo esta perspetiva, a competência só existe e só pode ser considerada como tal, na ação. Enquanto os traços e as características pessoais são realidades em potência, as competências são realidades em acto, e como tal, visíveis, observáveis e claramente, mais facilmente mensuráveis (Ceitil, 2007).

Spencer e Spencer (1993) retomam a definição de competência enunciada inicialmente por Boyatzis e propõem que "uma competência é uma característica intrínseca de um indivíduo que apresenta uma relação de causalidade com critérios de referência de desempenho efetivo e superior, numa dada atividade ou situação" (p.9). Estes autores sugerem um modelo de análise de competências que integra duas das perspetivas referidas anteriormente, a abordagem das competências enquanto traços ou características pessoais e enquanto comportamentos ou ações, que será apresentado em maior detalhe no subcapítulo 3.3.

Igualmente com uma visão integradora, Hoffmann (1999) considera que a competência compreende três dimensões: (a) o comportamento observável; (b) o padrão de qualidade ou resultado do desempenho; e (c) os atributos básicos do indivíduo.

A primeira dimensão está associada diretamente ao desempenho ou ao resultado do processo de aprendizagem, sendo que o foco está no resultado e nas tarefas a serem realizadas. Na segunda dimensão, o padrão de qualidade ou resultado do desempenho, refere-se ao nível mínimo de desempenho aceitável, e pode referir-se ainda a elevados níveis de desempenho em relação aos existentes previamente. Por último, a terceira dimensão, os atributos básicos individuais, referem-se ao conhecimento, capacidades e habilidades (Hoffmann, 1999).

Numa outra perspetiva de análise, Le Boterf (2005) assume que a competência existe quando é demonstrada, ou seja, quando o indivíduo é capaz de aplicar as suas aptidões ou habilidades numa atividade profissional. Considera que a competência deve ser sempre definida em termos de ação (saber fazer, saber agir, interagir), e refere-se à organização do trabalho que simultaneamente solicita e a torna possível. O saber fazer está associado a situações de prescrição estrita, ou seja, executar ações, aplicar e

respeitar estritamente instruções. O saber agir significa o individuo saber tomar decisões, ter iniciativa, fazer escolhas e correr riscos perante os imprevistos e eventualidades. Por outras palavras, "não basta ser capaz de executar o prescrito, mas ir para além deste" (Le Boterf, 2005, p. 30).

Embora existam diferentes modelos de análise e perspetivas das competências, como demonstrado anteriormente, na presente investigação, assumimos a definição de competência apresentada por Spencer e Spencer (1993). Os autores integram no seu modelo de competências duas das perspetivas referidas anteriormente, a abordagem das competências enquanto traços ou características pessoais e enquanto comportamentos ou ações. Consideramos que é uma abordagem integradora, que se aproxima mais às atuais exigências do século XXI.

Para além da existência de múltiplos conceitos e perspetivas sobre competências, atribuem-se também diferentes classificações atendendo ao tipo e à natureza da competência.

Autores como Woodruffe (1993) e Nordhaug (1998) assumem que as competências podem ser classificadas como (a) competências universais, genéricas ou transversais e (b) competências técnicas específicas da função (Woodruffe, 1993; Nordhaug, 1998). Existem várias designações para as competências universais, genéricas ou transversais, como por exemplo: *Employability Skills* (EUA); *Core Skills* (Nações Unidas); *Key Competencies* (Austrália); *Core Skills/ Key Skills* (Grã-Bertanha); *Employability Skills* (Canadá); *Basic Competencies* (Taiwan) (Tien, Vem & Chou, 2003). Especificamente em Portugal, as designações mais comuns são: Competências-chave; competências nucleares; competências essenciais; competências genéricas; competências transferíveis; competências comuns (Cabral-Cardoso et al., 2006).

Como o próprio nome indica, as competências transversais são aquelas que são transversais às diferentes atividades profissionais e que facilitam a empregabilidade dos indivíduos (Cabral-Cardoso et al., 2006). São consideradas multifuncionais, sendo necessárias em diferentes esferas da vida seja em contexto familiar, social, profissional e até nas atividades do dia-a-dia. Estas competências são transferíveis em diferentes campos, ou seja, os indivíduos utilizam-nas em meio escolar, na sociedade e no mercado e trabalho, e também ao nível pessoal, nomeadamente no desenvolvimento de carreira, na aprendizagem ao longo da vida, nos atributos interpessoais e intrapessoais. A construção de competências transversais envolve reflexões ativas individuais e processos mentais (Tien, Ven & Chou, 2003).

Nos últimos anos, as rápidas mudanças na tecnologia, economia e ambiente profissional, tem contribuído para que muitos países estejam a valorizar o desenvolvimento de competências genéricas ou transversais para manter a sua empregabilidade e a aprendizagem ao longo da vida (Tien et al., 2003). A OECD (2005) refere que as competências comportamentais podem ser desenvolvidas ao longo da vida, e potenciadas pelos sistemas de educação através de atividades curriculares e extra curriculares.

Atendendo à natureza genérica e transversal deste tipo de competência, Cabral-Cardoso et al. (2006) identificaram na literatura cerca de 41 competências transversais, conforme o quadro nº 3.1.:

Quadro 3.1: Competências transversais

Competências transversais	
Adaptação à mudança	Iniciativa
Apresentação pessoal	Inovação
Assunção de risco	Liderança
Atenção ao detalhe	Línguas Estrangeiras
Autoconfiança	Motivação
Autocontrolo	Motivação dos outros
Autonomia	Negociação
Capacidade para ouvir	Numeracia
Capacidade para questionar	Orientação para o cliente
Compromisso ético	Persistência
Comunicação escrita	Planeamento/organização
Comunicação oral	Planeamento-ação
Conviver com a multiculturalidade/diversidade	Recolha e tratamento de informação
Criação de laços/Redes	Relacionamento interpessoal
Cultural geral	Resolução de problemas
Desenvolvimento dos outros	Sensibilidade para os negócios
Espírito crítico	Tecnologias de informação e comunicação
Finanças/Contabilidade	Tolerância ao stress
Gestão de Conflitos	Tomada de decisão
Identificação de oportunidades	Trabalho em grupo
Influência/Persuasão	

Na mesma revisão, Cabral-Cardoso et al. (2006) identificaram os autores/instituições/projetos de referência e a designação específica dada a cada competência, apresentando-se esta informação na tabela em anexo (Anexo 1).

Uma outra classificação encontrada na literatura é a enunciada por Birkett (1993) que considera que as competências podem ser agrupadas em dois grandes grupos: competências cognitivas e comportamentais, vulgarmente designadas de *hard skills* e *soft skills*, respetivamente. De acordo com a taxonomia de competências desenvolvida por este autor, as competências cognitivas compreendem competências técnicas, analíticas e apreciativas, enquanto que as competências comportamentais compreendem competências pessoais, interpessoais e organizacionais. Alguns autores assumem que as competências cognitivas são influenciadas pelo coeficiente de inteligência do indivíduo, em contraste com as competências comportamentais, que estão mais ligadas ao comportamento pessoal e gestão de relações entre pessoas.

As *hard skills* e as *soft skills* são consideradas por muitos autores como complementares para o desempenho individual (Rainsbury et al., 2002). Utilizando esta categorização, os trabalhos de Spencer e Spencer (1993) sugerem que um elevado desempenho não se distingue apenas pelas competências técnicas que o indivíduo possui, mas também pela demonstração de motivos, traços, valores e atitudes, ou por outras palavras, um elevado desempenho distingue-se pela manifestação de competências comportamentais em adição à sua habilidade técnica. Neste sentido, a própria revisão da literatura demonstra que os empregadores procuram recém-diplomados competentes (Coll & Zegwaard, 2006), detentores de uma combinação de competências cognitivas e comportamentais (Kirk & Chapman, 1992; Coll & Zegwaard, 2006).

Rainsbury et al. (2002), com base nesta categorização, construíram um instrumento de avaliação de competências, traduzido e adaptado para a presente investigação (ver Subcapítulo 6.2), no qual 6 itens correspondem a competências cognitivas / *hard skills*:

- Conhecimentos informáticos;
- Pensamento conceptual;
- Especialização técnica;
- Pensamento analítico;
- Capacidades de planeamento pessoal e de organização;

- Comunicação escrita;
- Trabalho de equipa e cooperação;

E 18 itens correspondem a competências comportamentais / *soft skills:*

- Flexibilidade;
- Construção de inter-relações;
- Consciência organizacional;
- Preocupação com ordem, qualidade e rigor;
- Impacto e influência sobre outros;
- Iniciativa;
- Orientação para o serviço ao cliente;
- Desenvolvimento de outros;
- Dirigir;
- Liderança de equipas;
- Autocontrolo;
- Empenhamento organizacional;
- Capacidade e vontade de aprender;
- Compreensão interpessoal;
- Autoconfiança;
- Procura de informação;
- Orientação para a realização / êxito.

3.2. Perspetiva das competências enquanto traços ou características pessoais – os trabalhos de David McClelland e seus seguidores

David McClelland é um marco incontornável na história das competências e o seu artigo *Testing for competence rather than intelligence*, publicado em 1973, foi o ponto de partida para uma mudança significativa nas conceções tradicionais de medida em Psicologia, cuja sua aplicação influenciou o processo de seleção de pessoas (Ceitil, 2007).

McClelland levou a cabo uma revisão de estudos que assumiam que os testes tradicionais de conhecimentos e aptidões não prediziam o desempenho no trabalho nem o sucesso na vida em geral (Spencer & Spencer, 1993). Thorndike e Hagen (1959) e Elton e Shevel (1969) demonstraram também nas suas investigações, correlações pouco significativas entre os resultados dos testes de aptidões e o desempenho e sucesso

profissional. Alguns estudos analisados (Wing & Wallach, 1971) sugeriam até que os testes utilizados eram discriminatórios em termos de estatuto social, género e raça.

Para avaliar se os resultados académicos estariam relacionados com o sucesso na vida, McClelland contrastou os resultados académicos dos estudantes com a sua situação profissional após 20 anos, e verificou que não havia diferenças em termos de situação profissional entre o grupo com resultados académicos elevados e o grupo com resultados académicos baixos. A única diferença encontrada era que os estudantes com notas elevadas ingressavam em escolas de prestígio e os estudantes com notas inferiores entravam em escolas menos prestigiantes (McClelland, 1973).

No entanto, embora houvesse algum criticismo relativamente a este tipo de testes, McClelland (1973) considera os testes de inteligência válidos para predizer o sucesso escolar e para obter um emprego no qual as qualificações académicas são efetivamente importantes, contudo, não predizem a real competência em outras situações de vida.

Perante este cenário, McClelland (1973) enuncia seis princípios para uma nova abordagem às medidas de avaliação, que preconizam uma avaliação mais efetiva do desempenho profissional dos indivíduos e o seu sucesso na vida em geral:

(1) O melhor teste é a amostragem por critério. Por exemplo, se o objetivo é avaliar a condução de um indivíduo (critério), deve ser avaliada a habilidade que o indivíduo tem para conduzir (amostra), através de um teste de condução, em vez da aplicação de um teste de papel e lápis (para seguir direções) ou um teste de inteligência geral;

(2) Os testes devem ser construídos de modo a refletirem mudanças ocorridas nas aprendizagens dos indivíduos. Uma forma de determinar a validade dos testes é observar se a habilidade do indivíduo em desempenhar os mesmos aumenta como a competência do comportamento aumenta. Ou seja, os testes devem ser desenhados, refletindo especialmente o crescimento da característica que avalia;

(3) A forma como melhorar a característica avaliada deve ser pública e explícita. Nesta nova abordagem é importante dizer ao indivíduo como melhorar as suas características a serem avaliadas;

(4) Os testes devem avaliar as competências envolvidas na vida em geral. Para algumas situações, poderá ser importante avaliar competências mais genéricas utilizadas não só no meio profissional, mas na vida em geral;

(5) Os testes devem envolver um comportamento operante e respondente. Os testes devem requerer aos indivíduos um comportamento operante, mais semelhante à vida real. Colocar os indivíduos numa variedade de situações que não estão altamente estruturadas como nos testes de resposta padrão têm um maior poder preditivo. McClelland (1973) considera que o melhor preditor para aquilo que um indivíduo é capaz de fazer e irá fazer no futuro, é aquilo que espontaneamente pensa e faz numa situação não estruturada – ou então aquilo que já fez em situações semelhantes no passado;
(6) Os testes devem mostrar padrões de pensamento operantes para obter o máximo de generalizações em vários resultados de ação.

Decorrente das suas investigações, McClelland (1973) concluiu que aquilo que diferenciava um indivíduo, com um elevado desempenho de outro com um desempenho inferior, não era propriamente o seu perfil de capacidades, mas sim os modos concretos que o indivíduo utiliza para mobilizar as suas capacidades para determinadas ações, ou seja, os resultados concretos do seu desempenho. De facto, os resultados dos seus estudos foram demonstrando sucessivamente que os indivíduos que apresentavam um elevado desempenho, evidenciavam um conjunto de características que, claramente, os diferenciava dos outros. E são estas características diferenciadoras que McClelland designa por competências (Ceitil, 2007).

Os primeiros testes enquadrados nesta nova abordagem foram realizados com o Departamento Estatal dos Estados Unidos de Oficiais do Serviço de Informação a Estrangeiros e com os Trabalhadores dos Serviços Humanos de Massachusetts (Spencer & Spencer, 1993). Tradicionalmente, este Departamento Estatal selecionava os oficiais, para o Serviço de Informação a Estrangeiros, através de um exame baseado nas competências dos oficiais seniores. Esta prova apresentava muitas desvantagens, nomeadamente, a falta de relação entre os resultados obtidos nos testes e o sucesso no trabalho, e a sua própria utilização representava um acto de discriminação (Spencer & Spencer, 1993).

Assim, equacionaram um novo processo de seleção, que teve em conta os princípios desta nova abordagem, e num primeiro momento, recorreram à amostragem por critério, ou seja, recolheram uma amostra de oficiais com elevado desempenho com o propósito de compará-la com uma amostra de oficiais com um desempenho médio. Em seguida, desenvolveram uma técnica designada de Entrevista de Eventos de

Comportamento[8] (BEI), na qual foi solicitado aos participantes para descreverem três sucessos e três insucessos, permitindo ao entrevistador recolher histórias sobre as situações mais difíceis que os jovens enfrentaram nos seus empregos. Por último, analisaram as transcrições das entrevistas de ambos os grupos para identificar quais as características diferenciadoras entre os mesmos. Estas transcrições foram codificadas através do método de análise de conteúdo de expressão verbal, que permite aos investigadores contar e testar estatisticamente a significância das diferenças nas características demonstradas pelos desempenhos superiores e médios nos vários trabalhos (Spencer & Spencer, 1993).

Os resultados demonstraram que as características das competências que diferenciavam os participantes de cada grupo eram sensibilidade interpessoal a nível cultural, expectativas positivas dos outros, e rapidez na aprendizagem de redes de trabalho políticas. Estas foram algumas das competências, não académicas, que os oficiais com desempenhos elevados demonstraram, em detrimento dos oficiais com desempenhos médios (Spencer & Spencer, 1993).

Perante estes resultados, McClelland assume a competência como uma característica subjacente a um indivíduo, que pode ser relacionada com o elevado desempenho na realização de uma tarefa ou em determinada situação. Deste modo, diferenciava as competências dos conceitos de aptidões, enquanto talentos naturais do indivíduo que podem ser potenciados; habilidades, enquanto demonstrações de talentos particulares na prática; e de conhecimentos, onde o que o indivíduo necessita de saber para desempenhar uma determinada tarefa (Fleury & Fleury, 2004; McClelland, 1973).

Em síntese, McClelland criticava a capacidade dos testes de inteligência em avaliar tudo o que era relevante para o desempenho eficaz de uma função, afirmando que para compreender o desempenho de um indivíduo, era necessário recorrer a um conceito diferente e mais abrangente do que a inteligência, sugerindo então a adoção do conceito de competência.

Continuando nesta linha de reflexão, Richard Boyatzis (1982) no seu livro *The Competent Manager* desenvolveu a abordagem iniciada por McClelland, propondo-se a identificar as características distintivas e diferenciadoras dos gestores com um elevado desempenho. Importa aqui salientar que a utilização corrente do termo competência na

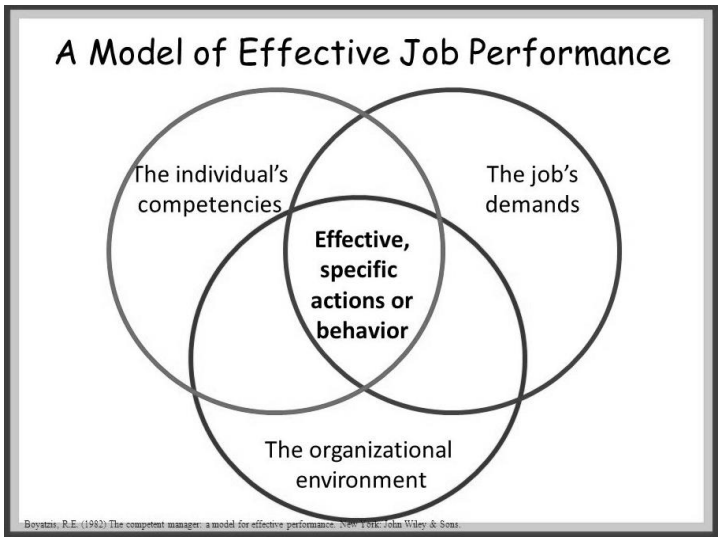
[8] No original, *Behavioral Event Interview*

área da gestão só ocorreu a partir da década de 80, tendo este livro contribuído fortemente para tal.

No modelo desenvolvido por Boyatzis (1982), o desempenho profissional efetivo é definido como a "realização de resultados específicos requeridos pelo trabalho através de ações específicas enquanto mantém ou é consistente com as políticas, procedimentos e condições do contexto organizacional" (p.12).

A figura 3.1 representa graficamente o modelo enunciado por Boytazis (1982), o qual sugere que a ação efetiva, e consequentemente o desempenho, ocorrem quando todos os três componentes críticos do modelo são consistentes, ou por outras palavras, "encaixam". Se algum destes componentes é inconsistente ou não corresponde, então espera-se que o comportamento não seja eficaz.

Figura 3.1 - Modelo de desempenho profissional efetivo



Fonte: Boyatzis, 1982, p.13.

Este modelo pode ser considerado uma adaptação do modelo psicológico clássico do comportamento, isto é, o comportamento é uma função da pessoa e do ambiente (McClelland, 1973). O que distingue este modelo de outros existentes tem a ver com a "componente individual" do modelo. Em síntese, a componente das exigências do trabalho revela primariamente o que é esperado que o indivíduo faça no trabalho (*what*); a componente do ambiente organizacional revela alguns aspetos expectáveis que o indivíduo faça no trabalho, mas primeiramente revela como é esperado do indivíduo uma resposta às exigências do trabalho (*how*). A componente das

competências individuais revela o que o indivíduo é capaz de fazer; revela o porquê do indivíduo atuar de certa forma.

De acordo com Boyatzis, competência é uma "característica intrínseca de um indivíduo que resulta num desempenho efetivo ou superior na realização de uma atividade" (Boyatzis, 1982, p.21). Estas características podem ser traços, habilidades, aspetos do auto-conceito ou do papel social, ou conhecimentos que, interligados, são utilizados pelos indivíduos e resultam num desempenho elevado. A existência e posse destas características podem não ser do conhecimento do próprio indivíduo, ou seja, podem ser aspetos inconscientes dos indivíduos (Boyatzis, 1982).

Boyatzis (1982) tentou dispor conceptualmente as competências em escala. Assume a ideia de que para ter uma melhor compreensão da capacidade que um indivíduo traz para uma situação de trabalho, temos que ser capazes de distinguir conceptualmente os diferentes tipos e níveis de competências. Neste âmbito, Boyatzis refere que um modelo de gestão de competências deverá incluir duas dimensões: (1) tipo de competências e (2) nível de competências.

A primeira dimensão descreve o tipo de competências, na medida em que diferentes tipos de competências, por exemplo, de gestão, estão associados com vários aspetos do comportamento humano e à capacidade do indivíduo em demonstrar tal comportamento.

Neste sentido, Boyatzis (1982) identificou 21 tipos de competências, no pressuposto que são características com significância estatística que distinguem um desempenho efetivo no trabalho:

- Autoavaliação precisa;
- Conceptualização;
- Preocupação com relações;
- Preocupação com o impacto;
- Desenvolvimento de outros;
- Diagnóstico de conceitos;
- Orientação eficiente;
- Pensamento lógico;
- Processo de gestão de grupo;
- Memória;
- Objetividade percetiva;
- Consideração positiva;

- Proatividade;
- Autoconfiança;
- Autocontrolo;
- Conhecimento especializado;
- Espontaneidade;
- Energia e adaptabilidade;
- Apresentações orais;
- Uso de poder social;
- Uso de poder unilateral.

A segunda dimensão descreve os níveis de cada competência. Cada nível pode variar no seu impacto na disposição do indivíduo para usar a competência. Tal será refletido na frequência com que a pessoa aplica a competência no seu trabalho, bem como, o grau em que a competência é aplicada em qualquer situação. Esta segunda dimensão foi pensada para ter três níveis básicos: (1) o nível dos motivos e traços (estado inconsciente); (2) o nível da autoimagem e do papel social (estado consciente); e (3) o nível da competência (estado comportamental).

3.3. A abordagem integradora de Spencer e Spencer

Nesta investigação, assumimos o conceito de competência enunciado por Spencer e Spencer (1993) como uma "característica subjacente de um indivíduo que está causalmente relacionada com efetivos critérios de referência e/ou desempenho superior num emprego ou numa situação" (p.9).

Para Spencer e Spencer (1993), a competência é uma parte estável e profunda da personalidade de um indivíduo, que causa ou prevê o comportamento, bem como, o desempenho num conjunto variado de situações e tarefas de trabalho. Consegue predizer efetivamente o que o indivíduo faz bem ou mal, e é medida de acordo com um critério específico ou um padrão. Com efeito, as competências revelam-se em padrões de comportamento que tendem a generalizar-se entre situações do mesmo tipo, mantendo-se estáveis durante um período de tempo razoavelmente longo.

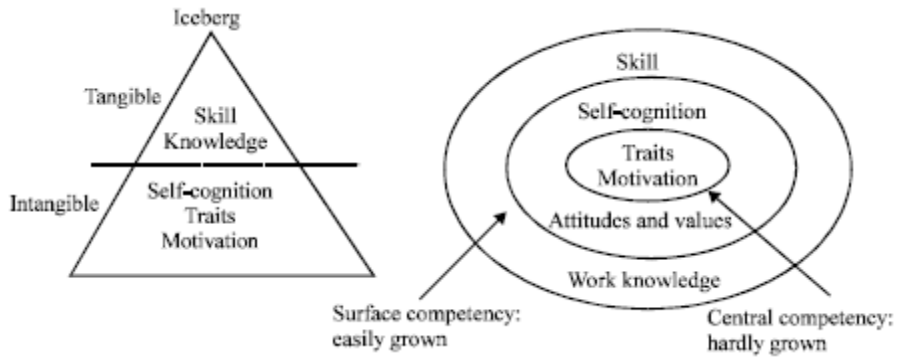
Neste enquadramento, identificam-se cinco tipos de competências características: motivos, traços, auto-conceito, conhecimento e habilidade[9]. Os (1) motivos representam aquilo que o indivíduo pensa e quer, de um modo consistente, e

[9] *Skill*, no original

que causa a ação; são responsáveis por dirigir e selecionar o comportamento individual para determinadas ações ou objetivos em detrimento de outras. Por exemplo, um indivíduo motivado pela realização, traça consistentemente objetivos desafiantes para ele próprio, responsabilizando-se pela concretização dos mesmos e usa o *feedback* para melhorar o seu desempenho. Os (2) traços representam as características físicas e as respostas consistentes dadas em situações concretas. Por exemplo, nos pilotos de combate, o tempo de reação e boa visão são competências traços físicos. O autocontrolo emocional e a iniciativa são respostas consistentes a situações mais complexas, ou seja, há indivíduos que conseguem resolver os problemas sob *stress* e não "explodem". No que diz respeito ao (3) auto-conceito, trata-se das atitudes, valores e autoimagem do indivíduo. Por exemplo, a autoconfiança, ou seja, a crença de um indivíduo em que ele próprio pode ser eficaz em qualquer situação faz parte do auto-conceito desse indivíduo. O (4) conhecimento é a informação que o indivíduo detém numa área específica, por exemplo, o conhecimento de um cirurgião sobre os nervos e os músculos no corpo humano. Por último, a (5) habilidade, refere-se à capacidade de realizar uma determinada tarefa física ou mental. As habilidades mentais ou cognitivas incluem o pensamento analítico e o pensamento conceptual (Spencer & Spencer, 1993).

Spencer e Spencer (1993) recorrem à analogia de um *iceberg* para descrever a sua perspetiva, na qual a competência é vista como tendo uma parte visível (*outputs*) e uma parte submersa (*inputs*), como pode ser observado na figura 3.2.

Figura 3.2 - Modelo do *Iceberg*



Fonte: Spencer & Spencer, 1993, p.11.

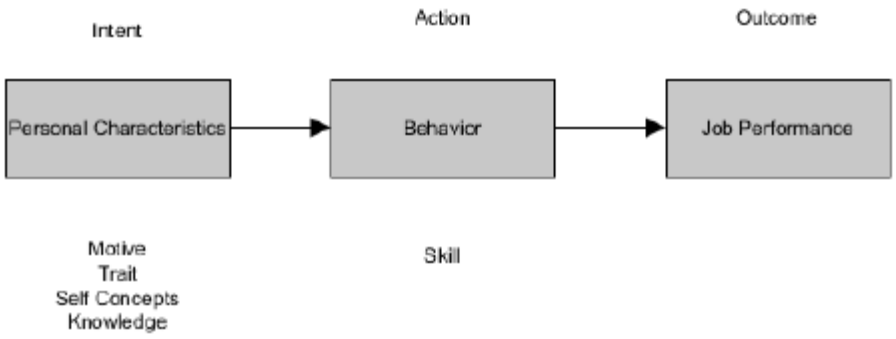
Neste modelo, na superfície do *iceberg*, encontram-se as habilidades (*skills)*, o conhecimento e a experiência do indivíduo, que se manifestam através de comportamentos e ações. Na parte submersa, encontram-se as características da

personalidade, tais como os valores, o auto-conceito, os traços de personalidade, e a motivação.

Os tipos ou níveis de competência têm implicações práticas para o planeamento de recursos humanos. As competências básicas, de carácter mais superficial e, consequentemente, mais fáceis de desenvolver, são representadas pela zona visível do *iceberg* (habilidades, conhecimento) enquanto que as competências críticas (motivos, traços) representam a parte submersa, que pelo seu carácter psicológico e holístico são mais difíceis de avaliar e desenvolver (Cavaco, 2007; Ceitil, 2007). No recrutamento e seleção, Spencer e Spencer (1993) referem que muitas organizações selecionam com base nas competências superficiais dos candidatos (conhecimentos, habilidades) e assumem que os mesmos têm os motivos e os traços necessários ou que os mesmos podem ser promovidos por uma boa gestão. No entanto, o inverso é o que provavelmente tem melhores custos efetivos, ou seja, as organizações devem selecionar atendendo aos motivos e traços, e ensinar o conhecimento e as habilidades requeridas para realizar trabalhos específicos.

Retomando a definição de competência de Spencer e Spencer (1993), os motivos, os traços e o auto-conceito de um indivíduo predizem comportamentos competentes, que por sua vez predizem resultados de desempenho, tal como exibe o modelo de causalidade da competência (figura 3.3).

Figura 3.3 - Modelo de causalidade da competência



Fonte: Spencer & Spencer, 1993, p.13.

As competências incluem sempre uma intenção, que é o motivo ou traço que causa ação/comportamento para alcançar um resultado. Por exemplo, os conhecimentos e as habilidades invariavelmente incluem motivos, traços e auto-conceito, o que permite

transferir para o conhecimento ou habilidade a utilizar. O comportamento sem uma intenção não define uma competência (Spencer & Spencer, 1993).

O critério de referência é crítico para a definição de competência de Spencer e Spencer (1993). A característica que não faz diferença no desempenho não é uma competência, e não deve ser usada para avaliar as pessoas. Uma característica não é uma competência a menos que prediga algo significante no mundo real. O critério mais usado frequentemente nos estudos sobre competências são: desempenho superior, definido estatisticamente como um desvio padrão acima do desempenho médio; e desempenho eficiente, que significa o nível mínimo aceitável do trabalho, o ponto em que abaixo do mesmo um colaborador não é considerado competente para fazer o trabalho.

Por último, Spencer e Spencer (1993) dividem as competências em duas categorias, atendendo ao critério de desempenho profissional que predizem: as competências limite e as competências diferenciadoras.

As competências limite são as características essenciais (usualmente o conhecimento e habilidades básicas, como a capacidade para a leitura) que todos os indivíduos precisam de ter para ser minimamente eficientes num trabalho. As competências diferenciadoras são os fatores que diferenciam o desempenho elevado do médio. Por exemplo, para um "vendedor", as competências limite são o conhecimento do produto ou a habilidade para preencher faturas, e as competências diferenciadoras pode ser a orientação para a realização de um conjunto de objetivos mais elevados do que aqueles requeridos pela organização (Spencer & Spencer, 1993).

Embora esta abordagem compreenda uma componente de traços (*inputs*) e uma componente comportamentalista (*outputs*), revelando-se uma perspetiva integradora, Ceitil (2007) considera que a definição de competência e a analogia do *iceberg* apresentadas por Spencer e Spencer (1993) conduziram a alguma confusão relativamente ao conceito e consequentemente à proliferação de diferentes perspetivas. Esta imagem, ao apresentar a hipótese da existência de competências visíveis e ocultas, abre naturalmente portas a diferentes abordagens e perspetivas.

Por isso, Spencer e Spencer (1993) analisaram as competências encontradas em mais de 200 empregos para os quais estavam disponíveis modelos de competências, utilizando os relatórios (referidos como modelos) como base da sua análise e trataram-nos como um estudo qualitativo das características do desempenho elevado. O modelo de competências de Spencer e Spencer (1993) resulta da análise destes estudos, nos

quais identificaram um número de categorias de competências genéricas que contempla cerca de 80 a 95% dos recursos distintos de um elevado desempenho em áreas técnicas e de gestão. Os autores construíram assim um dicionário de competências, constituído por 21 competências gerais representadas em escalas, desenhadas especificamente para contemplar os comportamentos, numa ampla variedade de áreas profissionais. Nesta estrutura, as competências foram agrupadas com base na sua intenção subjetiva (Spencer & Spencer, 1993). No Subcapítulo 6.2, será descrito em detalhe este dicionário de competências.

A literatura evidencia diversas investigações em que as competências descritas por Spencer e Spencer (1993) são consideradas, por exemplo, na identificação das competências desejadas para a entrada no mercado de trabalho, nas áreas da ciência e tecnologia (Coll & Zegwaard, 2006) e para o ingresso no mercado de trabalho na área de Gestão (Rainsbury et al., 2002). Em ambos os estudos, contempla-se a importância percebida das competências cognitivas *(hard skills)* e comportamentais *(soft skills)* na integração na vida ativa.

Outras investigações foram levadas a cabo, para a área de Ciência e Tecnologia, recorrendo ao mesmo instrumento, de forma a avaliar a importância das competências na entrada no mercado de trabalho de graduados de ciência e tecnologia, na perspetiva dos empregadores (Coll, Zegwaard, Hodges, 2002a), estudantes (Coll, Zegwaard, Hodges, 2002b) e graduados (Zegwaard & Hodges, 2003).

Capítulo 4 – Objetivos e questões de investigação

A nova organização do trabalho conduz a que os indivíduos assumam uma maior responsabilidade para compreender as suas necessidades, definir objetivos e gerir as suas próprias carreiras (Savickas, 2008). A transição do ensino superior para o mundo do trabalho é uma etapa da carreira que confronta os indivíduos com inúmeros desafios, para os quais devem estar preparados para enfrentar e lidar com estas novas realidades. A crescente competitividade no mercado de trabalho, a complexidade e incerteza na vida profissional são, cada vez mais, preocupações sentidas e vivenciadas pelos diplomados, que anualmente concluem os seus cursos e procuram uma primeira oportunidade no mundo do trabalho para aplicarem os seus conhecimentos e competências adquiridos no contexto de ensino superior. Atendendo à fase de carreira em que se encontram, os estudantes finalistas e os recém-diplomados são grupos que estarão, à partida, mais atentos e sensibilizados para a aquisição de ferramentas e desenvolvimento de estratégias de promoção da sua empregabilidade.

A forma como as instituições de ensino superior preparam os futuros diplomados para a vida profissional, não é consistentemente assumido ao longo das diversas fases do percurso formativo. O despertar dos alunos para o tema da empregabilidade é sobretudo visível nos meses que antecedem a obtenção de um grau académico que possibilita o acesso qualificado no mercado de trabalho (Cardoso et al., 2012).

Enquadrado no modelo de adaptabilidade de carreira, um dos instrumentos de medida selecionados para esta investigação foi a Escala sobre Adaptabilidade, que procura avaliar os recursos de adaptabilidade do indivíduo através de quatro dimensões de carreira (C's), a saber, preocupação, controlo, confiança e curiosidade. Este instrumento foi traduzido e adaptado para Portugal por Duarte et al. *(*2008, 2011), enquadrado nos trabalhos realizados pelo *Life Design International Research Group*. A utilização da Escala sobre Adaptabilidade nesta investigação pretende contribuir para os estudos de validação realizados em vários países. A análise das características metrológicas desta medida de avaliação constitui assim um objetivo da presente investigação.

Esta investigação pretende também contribuir para o conhecimento de quais as competências que os indivíduos devem possuir ou desenvolver para uma entrada no mercado de trabalho bem sucedida. Este conhecimento poderá permitir, em termos de planeamento de carreira, sensibilizar e/ou capacitar os indivíduos para a aquisição e/ou desenvolvimento de determinadas *skills*, consideradas relevantes no mercado de

trabalho, para além das competências académicas adquiridas em contexto de formação superior e exigidas para a atividade profissional.

Com o propósito de compreender as perceções que os finalistas e os recém-graduados têm sobre as competências importantes para a entrada no mercado de trabalho, e com base na abordagem integradora das competências de Spencer e Spencer (1993), foi selecionado um instrumento, o *Current and Future Business Graduate Competencies* (Rainsbury et al., 2002), que pretende avaliar a importância percebida das competências na entrada para o mercado de trabalho. A escolha deste instrumento teve por base dois aspetos. Em primeiro lugar, este instrumento baseia-se nas competências identificadas e consideradas por Spencer e Spencer (1993) que representam 80 a 95% das características associadas a um elevado desempenho, retratadas no dicionário de competências genéricas (cognitivas e comportamentais) construído por estes autores. Em segundo, este instrumento foi utilizado por vários autores, nomeadamente por Burchell, Hodges e Rainsbury (2001), Rainsbury et al. (2002) e Coll e Zegwaard (2006) em estudos relacionados com a identificação e importância das competências cognitivas *(hard skills)* e comportamentais *(soft skills)* na integração na vida ativa em diversas áreas científicas. Assume-se então como outro objetivo desta investigação, a adaptação para português do Inventário sobre Competências e o estudo das características metrológicas desta medida.

Perante este cenário, constituem-se também como objetivos desta investigação analisar as dimensões da adaptabilidade de carreira e a importância atribuída às competências considerando algumas variáveis sociodemográficas.

Com o propósito de poder comparar as perceções de diferentes *stakeholders* (estudantes, diplomados e empregadores) sobre as competências importantes para a entrada no mercado de trabalho, recolhemos testemunhos de profissionais que conhecessem a realidade laboral, aplicando para o efeito o Inventário sobre Competências – versão Empregadores. No entanto, como a taxa de resposta foi reduzida, na presente investigação, apresenta-se somente uma descrição dos valores médios e desvios padrão das respostas.

O processo de Bolonha veio introduzir mudanças na organização e estrutura das instituições de ensino superior, em particular no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, privilegiando aprendizagens autónomas e cooperativas por parte dos estudantes. Assume-se o professor como um guia orientador do processo de aprendizagem e um facilitador da aquisição e desenvolvimento de competências

básicas e profissionais nos estudantes, potenciando assim a autonomia, o pensamento crítico e a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Zabalza, 2002).

Há que reconhecer a progressiva aproximação das ofertas de formação superior e os respetivos *curricula* às necessidades do mercado de trabalho, assim como a qualidade genérica dos recursos humanos que são formados nas instituições de ensino superior portuguesas, destacando-se a autonomia e a capacidade de adaptação às novas realidades e desafios. No entanto, existe ainda a necessidade de uma ação mais concertada com as instituições de ensino superior e outros stakeholders, nomeadamente, as ordens e as associações profissionais, no sentido de desenvolver a qualidade, a capacitação e a integração sócio profissional dos jovens diplomados. A intensificação destas parcerias permitirá que sejam fornecidas não apenas qualificações, mas também competências técnicas e pessoais, para que os alunos enfrentem com sucesso os novos desafios do mercado de trabalho. Num contexto marcado pela instabilidade a nível económico e pela incerteza a nível laboral, a exploração destas oportunidades parece corresponder a necessidades sentidas de enriquecimento e diversificação de percursos formativos (Cardoso et al., 2012).

O conhecimento sobre o contributo do curso superior para a aquisição de conhecimento, desenvolvimento de competências e capacidades assume-se também como objetivo específico desta investigação.

Em síntese, constituem-se como **objetivos específicos** desta investigação:

Objetivo 1: Estudar as características metrológicas da Escala sobre Adaptabilidade (Duarte et al., 2011), construída no âmbito do *Life Design International Research Group (2008*);

Objetivo 2: Explorar as dimensões da adaptabilidade de carreira numa amostra de estudantes finalistas e licenciados considerando variáveis sociodemográficas;

Objetivo 3: Adaptar para Portugal e estudar as características metrológicas do Inventário sobre Competências (Rainsbury et al., 2002);

Objetivo 4: Analisar a importância percebida das competências (cognitivas e comportamentais) numa amostra de estudantes finalistas e licenciados considerando variáveis sociodemográficas;

Objetivo 5: Explorar a interligação entre as dimensões da adaptabilidade de carreira e as categorias de competências;

Objetivo 6: Explorar os contributos do curso superior na integração no mercado de trabalho.

Em conformidade com a revisão de literatura realizada nos domínios da adaptabilidade de carreira e das competências cognitivas e comportamentais, os objetivos específicos desta investigação operacionalizam-se através de 6 questões de investigação, enunciadas em seguida, com as respetivas fundamentações.

Questão de Investigação 1 (QI_1): Os resultados da Escala sobre Adaptabilidade seguem a mesma tendência das investigações realizadas a nível nacional e internacional?

Decorrente do objetivo 1, de estudar as características metrológicas da Escala sobre Adaptabilidade, emerge a necessidade de averiguar se os resultados desta investigação seguem a mesma tendência dos encontrados em estudos realizados em Portugal e em outros países com versões similares da medida – resultados médios elevados, variabilidade reduzida, ajustamento da medida ao modelo multidimensional da adaptabilidade de carreira e índices adequados de precisão.

A tendência de resposta nos valores mais altos da escala assim como a pouca variabilidade, observa-se na generalidade dos estudos realizados em 13 países que contribuíram para a melhoria da CAAS – International Form 1.0 (Savickas & Porfeli, 2012), nos quais Portugal também se inclui (Duarte et al., 2012). Os estudos realizados com amostras de estudantes universitários (Hou, Leung, Li, Li & Xu, 2012; Tak, 2012; Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães & Duarte, 2012; Van Vianen, Klehe, Koen & Dries, 2012), revelaram também que as respostas tipicamente situam-se nos níveis 4 e 5 da escala de resposta. Em Portugal, utilizando a versão experimental da medida, CAAS – Form 1.0 Portugal, também verificaram esta tendência generalizada dos participantes responderem de uma forma muito positiva acerca dos recursos de adaptabilidade que consideram ter (Duarte, Soares & Fraga, 2011; Fraga, 2012; Soares, 2016). Os estudos nacionais e internacionais apresentam evidências que o modelo de medida de adaptabilidade de carreira é hierárquico (dois níveis) e multidimensional (dimensões preocupação, controlo, curiosidade e confiança), com níveis adequados de ajustamento e precisão (Duarte et al., 2012; Savickas & Porfeli, 2012).

Questão de Investigação 2 (QI_2): A adaptabilidade de carreira difere em função de variáveis sociodemográficas, nomeadamente o sexo, a área de formação académica e a situação profissional?

São vários os estudos, em particular, os realizados no âmbito da validação da medida de adaptabilidade de carreira - versão internacional (Savickas & Porfeli, 2012), que analisaram o efeito da variável sexo na adaptabilidade de carreira (Dries et al., 2012; Duarte et al., 2012; Hou et al., 2012; Rossier, Zecca, Stauffer, Maggiori & Dauwalder, 2012). Em todos, à exceção do estudo chinês (Hou et al., 2012), observaram-se diferenças significativas na dimensão preocupação, a favor do grupo feminino. Em dois dos estudos, encontraram-se diferenças significativas na dimensão controlo, com os homens a apresentarem resultados mais elevados. Nas investigações realizadas com uma versão anterior à medida utilizada nesta investigação (CAAI – Form 1.0 – Portugal), Fraga (2012) e Soares (2016) não verificaram diferenças significativas na adaptabilidade entre homens e mulheres.

O efeito que a variável área de formação académica pode ter na adaptabilidade de carreira é estudada a nível exploratório, dada a pouca literatura existente que permita sustentar adequadamente esta relação. Assume-se que cada área de estudo poderá desenvolver e promover estratégias diferentes, junto dos seus alunos, de preparação para o mercado de trabalho, que pode ter influência na adaptabilidade de carreira dos estudantes. Bento (2013), ao comparar a adaptabilidade de carreira e as suas dimensões entre alunos de Psicologia, Ciências da Formação e Educação, e Línguas e Comunicação, não verificou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Por sua vez, num estudo levado a cabo por Bardagi e Albanaes (2015), embora não existissem diferenças significativas, os estudantes de Ciências Humanas apresentaram resultados médios inferiores na dimensão de preocupação com a carreira em relação aos estudantes das restantes áreas (Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes).

No que diz respeito à variável situação profissional, não tendo evidências empíricas da adaptabilidade de carreira variar em função desta variável, podemos esperar que os participantes que já tenham uma atividade profissional se auto-percepcionem como tendo mais recursos para enfrentar desafios e transições de carreira do que aqueles que nunca tenham tido qualquer experiência de trabalho. Bento (2013), num estudo com estudantes e trabalhadores-estudantes, encontrou diferenças

significativas entre os grupos na dimensão preocupação, observando-se valores mais elevados no grupo dos estudantes que trabalham, sugerindo assim que a participação do indivíduo em experiências de trabalho poderá aumentar o grau em que se encontra orientado e envolvido na preparação do seu futuro, e as competências para planear o futuro (Savickas & Porfeli, 2012).

Questão de Investigação 3 (QI_3): As medidas para avaliação das competências – Inventário sobre Competências – apresentam boas qualidades psicométricas, nomeadamente índices adequados de precisão e validade?

Concretizando o objetivo 2 desta investigação, procede-se à adaptação para português do Inventário sobre Competências. Embora inúmeros autores internacionais tenham utilizado esta medida no âmbito da avaliação da importância das competências para a vida profissional dos indivíduos (Coll et al., 2002a; Coll et al., 2002b; Rainsbury et al., 2002; Zegwaard & Hodges, 2003), não dispomos de dados estatísticos que reflitam a qualidade psicométrica da medida internacional. No contexto desta investigação, para além do estudo principal, realizam-se estudos prévios para avaliação das características metrológicas da medida.

Questão de Investigação 4 (QI_4): A importância atribuída às competências (cognitivas e comportamentais) difere em função de variáveis sociodemográficas, nomeadamente o sexo, área de formação académica, habilitação académica e situação profissional?

Na revisão de literatura, são vários os estudos que procuram identificar e analisar as competências necessárias para a entrada no mercado de trabalho, avaliando e comparando as perceções que os diferentes stakeholders têm sobre esta temática, e os efeitos que algumas variáveis sociodemográficas exercem sobre estas perceções (Rainsbury et al., 2002; Coll et al., 2002a; Coll et al., 2002b; Zegwaard & Hodges, 2003; Coll & Zegwaard, 2006).

Coll e Zegwaard (2006), recorrendo à mesma medida utilizada neste estudo para avaliação da importância das competências na entrada no mercado de trabalho, verificaram diferenças nas perceções dos homens e das mulheres relativamente à importância das competências cognitivas e comportamentais, no entanto, as mesmas não eram estatisticamente significativas. De um modo geral, a competência de planeamento pessoal e de organização foi a que demonstrou maior disparidade entre

géneros, a favor das mulheres. Embora ambos os grupos percecionassem as competências cognitivas como mais importantes do que as comportamentais, as mulheres tendem a avaliar de forma mais elevada as competências cognitivas do que os homens.

Rainsbury et al. (2002) estudou, entre outros, o impacto que a situação académica e profissional dos indivíduos pode exercer na perceção da importância das competências na entrada para o mundo do trabalho. Recorrendo a uma amostra de estudantes e diplomados na área da Gestão, embora ambos os grupos assumissem as competências *Conhecimentos informáticos*, *Orientação para o serviço ao cliente*, *Trabalho de equipa e cooperação*, *Autoconfiança* e *Capacidade e vontade de aprender* como as mais importantes para a entrada no mercado de trabalho, observaram diferenças estatisticamente significativas entre as perceções destes grupos relativamente à competência *Capacidade e vontade de aprender*, a favor dos graduados. Observaram ainda que ambos os grupos (estudantes e diplomados) consideraram igualmente importantes as categorias *hard* e *soft skills*, contudo, a análise por grupos evidenciou que são os graduados que atribuem maior importância a ambas categorias de competências, existindo diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Estes resultados sugerem que os indivíduos que não apresentam qualquer experiência profissional poderão ter uma perceção diferente do mercado de trabalho do que aqueles que já tiveram contacto com esta realidade.

A área de formação académica dos participantes poderá também influenciar a importância atribuída a determinadas competências em detrimento de outras. Coll e Zegwaard (2006) compararam as perceções da importância das competências entre alunos e diplomados das áreas de Gestão (Burchell, Hodges & Rainsbury, 2001; Rainsbury et al., 2002) e de Ciência e Tecnologia, verificando algumas diferenças nas perceções destes grupos. Ao comparar os estudantes destas duas áreas, constataram que as competências identificadas pelos estudantes de Ciência e Tecnologia como mais importantes foram *Capacidade e vontade de aprender*, *Iniciativa*, *Orientação para a realização/êxito*, *Capacidades de planeamento pessoal e de organização*, e *Pensamento analítico*, ao passo que os estudantes de Gestão assumem como mais importantes os *Conhecimentos informáticos*, *Orientação para o serviço ao cliente*, *Trabalho de equipa e cooperação*, *Autoconfiança* e *Capacidade e vontade de aprender*. Relativamente aos diplomados, os de Ciência e Tecnologia assumem como as competências mais importantes a *Capacidade e vontade de aprender, Trabalho de equipa e cooperação,*

Pensamento analítico, Capacidades de planeamento pessoal e de organização e Conhecimentos informáticos, ao passo que, na área de Gestão, a competência mais importante também foi *Capacidade e vontade de aprender*, seguindo-se *Orientação para o serviço ao Cliente, Conhecimentos informáticos*, *Autoconfiança* e *Iniciativa.*

Questão de Investigação 5 (QI_5): Existem relações entre as dimensões da adaptabilidade e as competências cognitivas e comportamentais?

Não tendo evidências empíricas das relações que possam existir entre as dimensões da adaptabilidade de carreira e as categorias das competências, pretende-se de modo exploratório, averiguar se existem relações entre as dimensões de carreira e as competências cognitivas e comportamentais. Nesta investigação assumimos a competência como uma característica individual que distingue o elevado desempenho numa dada situação, que incorpora não só os conhecimentos e as habilidades (competências básicas, superficiais), mas também os motivos, traços e auto-conceito (competências críticas, psicológicas). Atendendo que a medida utilizada nesta investigação resulta da operacionalização do modelo de competências de Spencer e Spencer (1993), poderão algumas competências, dada a sua natureza, relacionarem-se de forma positiva com o construto psicossocial adaptabilidade. Mais especificamente com as competências genéricas de Eficácia Pessoal, em particular, a autoconfiança, o autocontrolo e a flexibilidade, que refletem características da maturidade do indivíduo em relação ao trabalho e aos outros, e controlam de certo modo a eficácia do desempenho individual perante dificuldades e pressões (Spencer & Spencer, 1993).

Questão de Investigação 6 (QI_6): Quais as perceções dos participantes sobre os contributos do curso superior para a sua vida profissional?

De acordo com o artigo 2º do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei nº 62/2007), o ensino superior tem como missão "a qualificação de alto nível, estimulando a produção e difusão do conhecimento bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional". As instituições de ensino superior "estimulam a formação intelectual e profissional dos seus estudantes e asseguram as condições para que todos os cidadãos possam ter acesso ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida" (p.1).

Para além da transmissão do conhecimento científico e do desenvolvimento de competências científicas e técnicas, a implementação do processo de Bolonha nas

instituições de ensino superior, e os novos contextos profissionais potenciam o desenvolvimento de outras competências mais genéricas nos estudantes durante a sua formação académica. Embora existam evidências da progressiva aproximação das ofertas formativas às necessidades do mercado de trabalho (Cardoso et al., 2012), é expectável que as competências genéricas, essencialmente de natureza comportamental sejam menos desenvolvidas em contexto de sala ao contrário das competências científicas / técnicas.

PARTE II – Método

Capítulo 5 – Caracterização das amostras

Neste capítulo caracteriza-se o universo de observação, as amostras utilizadas nos estudos piloto e estudo principal.

A amostra do estudo principal é caracterizada considerando as variáveis sexo, área de formação, situação académica e situação profissional, as quais serão alvo de estudo no Capítulo 6, em análises de natureza diferencial. No sentido de enriquecer a caracterização da amostra, incluíram-se ainda as variáveis: idade, nacionalidade, zona de residência (distrito) dos participantes e a realização de estágio curricular no seu percurso escolar.

5.1. Caracterização do universo de observação

No contexto desta investigação, consideramos o ensino superior como o universo de observação. Atendendo à diversidade e multiplicidade de instituições existentes em Portugal, torna-se difícil estudar uma amostra que seja representativa de todo o ensino superior. Com efeito, pela notoriedade e prestígio que a instituição tem, e pela dimensão e diversidade da oferta formativa que a mesma oferece, tomou-se a decisão de selecionar a Universidade de Lisboa (UL) para recolha da amostra deste estudo. Assumimos que, por estas razões, esta amostra– a UL –poderá constituir um bom indicador do ensino superior português, e como tal, poderemos extrapolar algumas conclusões para o ensino superior em geral.

A UL é uma instituição de ensino superior de natureza pública que assume como propósitos "a produção e a difusão de cultura e de conhecimento científico, e a criação de um espaço de formação dinâmico e aberto a todas as áreas das humanidades, artes, ciências e tecnologias" (Despacho Normativo nº36/2008, p.34394).

Em 2011, a UL celebrou o centenário da sua fundação e nesse mesmo ano foi criado um grupo de trabalho para dar início a um programa de fusão entre as duas maiores e mais antigas universidades de Lisboa, a Universidade de Lisboa e a Universidade Técnica (RUL e RUTL, 2012). A 19 de Abril de 2013 são então publicados os Estatutos da nova Universidade de Lisboa (Despacho Normativo nº 5-A/2013).

Dado que a amostra deste estudo foi recolhida durante os anos letivos 2010/2011 e 2011/2012, a informação que a seguir se apresenta é aquela que se encontrava em vigor nesse período.

A UL organiza-se em torno de cinco áreas estratégicas: Artes e Humanidades, Ciências da Saúde, Ciências e Tecnologia, Ciências Jurídicas e Económicas, e Ciências Sociais. Estas áreas compreendem unidades orgânicas de ensino e investigação (Faculdades e Institutos), assim como outras unidades. Existe ainda um conjunto de unidades que fazem parte da Universidade, mas não estão integradas em nenhuma área estratégica (RUL, 2012a). No quadro 5.1, apresentam-se as diferentes unidades que fazem parte da UL.

Quadro 5.1: Unidades da UL por áreas estratégicas

Áreas estratégicas	Faculdades e Institutos	Outras Unidades
Artes e Humanidades	Faculdade de Belas-Artes (FBA) Faculdade de Letras (FL)	Unidades de Investigação Associadas
Ciências da Saúde	Faculdade de Farmácia (FF) Faculdade de Medicina (FM) Faculdade de Medicina Dentária (FMD)	Instituto de Medicina Molecular Unidades de Investigação Associadas
Ciências e Tecnologia	Faculdade de Ciências (FC)	Instituto D. Luiz Unidades de Investigação Associadas
Ciências Jurídicas e Económicas	Faculdade de Direito (FD)	Unidades de Investigação Associadas
Ciências Sociais	Faculdade de Psicologia (FP) Instituto de Ciências Sociais (ICS) Instituto de Educação (IE) Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT)	Instituto de Orientação Profissional Unidades de Investigação Associadas
		Centro de Recursos Comuns e Serviços Partilhados Instituto Confúcio Instituto para a Investigação Interdisciplinar Museus da Universidade de Lisboa

A UL confere os graus de Licenciado (1º ciclo – 6 a 8 semestres), Mestre (2º ciclo – 3 a 4 semestres) e Doutor (3º ciclo) e o título de Agregado. Concede igualmente diplomas de Estudos Pós-Graduados, nomeadamente, de cursos de Especialização e de Pós-Graduação (1 a 2 anos pós-licenciatura) e certificados de outros estudos de Pós-licenciatura ou de Formação Pré-Graduada. Atribui ainda o grau de Doutor *Honoris Causa* a personalidades de reconhecido mérito científico ou cultural de elevada projeção

internacional, ou que tenham prestado altos serviços à Universidade ou ao país (FLUL, 2012).

A UL, através das suas Faculdades e Institutos, ministra 44 Licenciaturas, 7 Mestrados Integrados, 151 Mestrados e 60 Doutoramentos (RUL, 2012a). Em seguida, no quadro 5.2, sintetizam-se os cursos de 1º ciclo (Licenciatura e Mestrado Integrado) que a UL oferece.

Quadro 5.2: Cursos de 1º ciclo e Mestrado Integrado da UL por Faculdades, Institutos e áreas estratégicas

Áreas estratégicas	Faculdades e Institutos	Cursos
Artes e Humanidades	Faculdade de Belas-Artes (FBA)	Arte Multimédia
		Ciências da Arte e do Património
		Desenho
		Design de Comunicação
		Design de Equipamento
		Escultura
		Pintura
	Faculdade de Letras (FL)	Arqueologia
		Artes e Humanidades
		Ciências da Cultura
		Ciências da Linguagem
		Estudos Africanos
		Estudos Artísticos (Artes e Culturas Comparadas)
		Estudos Artísticos (Artes do Espetáculo)
		Estudos Asiáticos **
		Estudos Clássicos
		Estudos Europeus
		Estudos Portugueses e Lusófonos
		Filosofia
		História
		História da Arte
		Línguas, Literaturas e Culturas
		Tradução
Ciências da Saúde	Faculdade de Farmácia (FF)	Ciências Farmacêuticas *
	Faculdade de Medicina (FM)	Medicina *

	Faculdade de Medicina Dentária (FMD)	Higiene Oral Medicina Dentária * Prótese Dentária
Ciências e Tecnologia	Faculdade de Ciências (FC)	Biologia Bioquímica Engenharia Biomédica e Biofísica * Engenharia da Energia e do Ambiente * Engenharia Física * Engenharia Geográfica Engenharia Informática Estatística Aplicada Física Geologia Matemática Matemática Aplicada Meteorologia, Oceanografia e Geofísica Química Química Tecnológica Tecnologias de Informação e Comunicação
Ciências Jurídicas e Económicas	Faculdade de Direito (FD)	Direito
Ciências Sociais	Faculdade de Psicologia (FP)	Psicologia *
	Instituto de Educação (IE)	Ciências da Educação
	Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT)	Geografia Planeamento e Gestão do Território
Licenciaturas transversais à UL	FC, FF, FM, FMD e FP	Ciências da Saúde
	FBA, FC e FL	Estudos Gerais

* Mestrado Integrado; ** em associação com a Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa

O quadro seguinte (5.3) exibe o número de alunos que frequentaram cursos de formação inicial da UL entre 2009 e 2012, assim como o número de diplomados nesse mesmo período (RUL, 2011; RUL, 2012b). Salienta-se que não foi possível recolher dados sobre o número de finalistas por ano letivo, daí apresentar-se apenas o número geral de alunos.

Quadro 5.3: Número de alunos e diplomados da UL por ano letivo

	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Alunos	13 761	14 207	13 931
Diplomados	2 347	2 277	(a)

(a) Sem dados disponíveis

É de salientar que, no estudo principal, dada a dimensão da população e da sua heterogeneidade, houve uma preocupação em recolher respostas de alunos e diplomados que representassem, pelo menos, um curso de cada uma das áreas estratégicas da UL.

Nos subcapítulos seguintes, são caracterizadas as amostras dos estudos pilotos realizados, assim como, a amostra selecionada para o estudo principal.

5.2. Caracterização das amostras dos estudos piloto

Apresentam-se sucintamente as características das amostras utilizadas em cada um dos estudos pilotos.

No estudo piloto 1, a amostra é constituída por 7 participantes, com idades compreendidas entre os 21 e os 27 anos, destacando-se as seguintes características:

- A média de idades é de 23,57 anos e com um desvio padrão de 1,90;

- 6 participantes são do sexo feminino e 1 participante do sexo masculino;

- Residentes nos distritos de Leiria (1 participante), Lisboa (3 participantes) e Setúbal (3 participantes);

- São estudantes e diplomados da Faculdade de Letras (6 participantes) e da Faculdade de Direito (1 participante) da UL;

- 4 participantes encontram-se a frequentar um mestrado integrado /mestrado e 3 participantes frequentam uma licenciatura;

- As áreas de formação dos participantes são Arqueologia (2 participantes), Políticas Europeias (2 participantes), Direito (1 participante), Línguas, Literaturas e Culturas (1 participante) e Linguística (1 participante).

No que diz respeito ao estudo piloto 2, a amostra é constituída por 90 participantes, com idades compreendidas entre os 19 e os 58 anos, salientando-se as seguintes características:

- A média de idades é de 24,27 anos e com um desvio padrão de 8,62;

- 60 participantes são do sexo feminino e 30 participantes do sexo masculino;

- Residentes nos distritos de Lisboa (66 participantes), Setúbal (19 participantes), Leiria (2 participantes), Évora (1 participante) Faro (1 participante) e Santarém (1 participante);

- Todos os participantes frequentam um curso de licenciatura da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;

- As áreas de formação dos participantes são Tradução (31 participantes), Estudos Africanos (16 participantes), Estudos Artísticos (10 participantes), Ciências da Cultura (8 participantes), Estudos Asiáticos (8 participantes) Estudos Europeus (5 participantes), Línguas, Literaturas e Culturas (3 participantes), História (2 participantes), Arqueologia (1 participante), Ciências da Linguagem (1 participante). Salienta-se que 3 participantes não especificaram a área de formação e 2 referiram apenas que frequentavam um curso de Humanidades.

5.3. Caracterização da amostra do estudo principal

Para a seleção da amostra foi utilizado o método de amostragem não probabilística por conveniência.

Foram rececionados 595 protocolos, no entanto, para efeitos desta investigação foram apenas considerados 465, atendendo à definição prévia de determinados critérios para a seleção dos participantes para constituição desta amostra.

O primeiro critério consistiu em eliminar os participantes que não responderam a nenhum dos instrumentos (Inventário sobre Competências e Escala sobre Adaptabilidade). O segundo critério passou por eliminar os participantes que não pertenciam ao público-alvo definido (finalista ou recém-diplomado da UL).

Especificamente, atendendo ao primeiro critério, foram eliminados 72 participantes, sendo que 34 destes apesar de não terem respondido a nenhum dos instrumentos anteriormente referidos, responderam a parte ou mesmo à totalidade das questões da Ficha de Dados. De acordo com o segundo critério, foram eliminados 58 participantes.

Neste sentido, e de acordo com os critérios de eliminação de respostas estabelecidos, a amostra do nosso estudo principal é constituída por um total de 465 participantes, dos quais 362 (77.8%) são do sexo feminino e 103 (22.2%) do sexo masculino, verificando-se claramente uma prevalência do sexo feminino.

Constata-se que as idades dos participantes são compreendidas entre os 19 e os 61 anos, sendo a média de 24.86 anos e o desvio padrão 6.53. Ao analisar-se a distribuição da variável idade na amostra, verifica-se que as idades com maior expressão são os 22 (20%), os 21 (17.4%) e os 23 anos (17%), existindo uma diminuição significativa a partir dos 24 anos. Por conseguinte, considerámos pertinente dividir a amostra em quatro grupos etários, a qual apresentamos no quadro 5.4.

Quadro 5.4: Distribuição da amostra por grupos de idade

	Masculino		**Feminino**		**Total**	
Idade	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
≤ 20 anos	4	3.88	39	10.77	43	9.25
21-22 anos	36	34.95	138	38.12	174	37.42
23-24 anos	32	31.07	102	28.18	134	28.82
≥ 25 anos	31	30.09	83	22.93	114	24.51
Total	103	100.0	362	100.0	465	100.0

Confirma-se que a faixa etária mais representativa é entre os 21 e os 22 anos de idade, tanto nos participantes do sexo masculino (34.95%) como do sexo feminino (38.12%). Considerando a situação académica dos participantes (finalista ou recém-graduado), as faixas etárias desta amostra são as expectáveis.

No que diz respeito à nacionalidade, verifica-se que 447 participantes (96.1%) têm nacionalidade portuguesa, sendo os restantes 18 de outras nacionalidades (3.9%). Em seguida, apresentamos no quadro 5.5, a distribuição da amostra por zona de residência (distrito).

Quadro 5.5: Distribuição da amostra por zona de residência (distrito)

	Masculino		**Feminino**		**Total**	
Distrito	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Beja	0	0	4	1.1	4	0.9
Castelo Branco	1	1.0	1	0.3	2	0.4
Évora	0	0	2	0.6	2	0.4
Faro	0	0	5	1.4	5	1.1
Guarda	0	0	2	0.6	2	0.4
Leiria	2	1.9	8	2.2	10	2.2
Lisboa	**78**	75.7	**253**	71.1	**331**	72.1
Portalegre	1	1.0	2	0.6	3	0.7
Porto	0	0	2	0.6	2	0.4
Santarém	4	3.9	12	3.4	16	3.5
Setúbal	**15**	14.6	**61**	17.1	**76**	16.6
R.A. Açores	2	1.9	2	0.6	4	0.9
R.A. Madeira	0	0	1	0.3	1	0.2
Outros (fora PT)	0	0	1	0.3	1	0.2
Total	103	100.0	356	100.0	459	100.0

(N=459) Não foi possível identificar a variável zona de residência (distrito) em 6 participantes

Em ambos os grupos verificamos que a maioria reside no distrito de Lisboa (72.1%). À exceção do distrito de Setúbal (16.6%), os restantes distritos são pouco expressivos nesta amostra.

Tal como referido anteriormente, em conformidade com os Estatutos da Universidade de Lisboa, as diversas unidades orgânicas da Universidade agregam-se em cinco áreas estratégicas distintas. No quadro abaixo (5.6), apresenta-se a distribuição da amostra pelas diferentes unidades orgânicas, tendo em conta as áreas estratégicas a que pertencem.

Quadro 5.6: Distribuição da amostra por áreas estratégicas da UL

Áreas estratégicas UL									
	Artes e Humanidades		**Ciências e Tecnologias**	**Ciências Jurídicas e Económicas**	**Ciências da Saúde**		**Ciências Sociais**		
Unidades Orgânicas	**FL**	**FBA**	**FC**	**FD**	**FF**	**FM**	**FP**	**IE**	**IGOT**
N	236	4	14	39	36	1	65	48	22
%	50.8	0.9	3.0	8.4	7.7	0.2	14.0	10.3	4.7
Total (N)	**240**		14	39	37		**135**		
Total (%)	51.6		3.0	8.4	8.0		29.0		

FL= Faculdade de Letras; FBA= Faculdade de Belas Artes; FC= Faculdade de Ciências; FD= Faculdade de Direito; FF = Faculdade de Farmácia; FM= Faculdade de Medicina; FP= Faculdade de Psicologia; IE= Instituto de Educação; IGOT= Instituto de Geografia e Ordenamento do Território.

A área estratégica mais representativa nesta amostra é a de Artes e Humanidades (51.6%), na qual estão integradas a Faculdade de Letras (50.6%) e a Faculdade de Belas Artes (0.9%), seguindo-se a área de Ciências Sociais (29%), constituída pela Faculdade de Psicologia (14%), o Instituto de Educação (10.3%) e o Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (4.7%). Das cinco áreas estratégicas, salienta-se que a de Ciências e Tecnologias, representada pela Faculdade de Ciências (3%), é a que exibe menor expressão nesta amostra.

A análise por unidade orgânica demonstra que a Faculdade de Letras (50.6%) e a Faculdade de Psicologia (14%) são as que apresentam o maior número de participantes, enquanto que as Faculdades de Medicina (0.2%) e de Belas Artes (0.9%) são as menos representadas.

Em seguida, exibe-se no quadro 5.7 a distribuição da amostra por cada unidade orgânica (Faculdades e Institutos), tendo em conta a variável sexo.

Quadro 5.7: Distribuição da amostra por Faculdade/Instituto da UL

	Masculino		Feminino		Total	
Faculdade / Instituto	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Faculdade de Belas Artes	0	0	4	1.1	4	0.9
Faculdade de Ciências	6	5.8	8	2.2	14	3.0
Faculdade de Direito	14	13.6	25	6.9	39	8.4
Faculdade de Farmácia	10	9.7	26	7.2	36	7.7
Faculdade de Letras	47	45.6	189	52.2	236	50.8
Faculdade de Medicina	0	0	1	0.3	1	0.2
Faculdade de Psicologia	3	2.9	62	17.1	65	14.0
Instituto de Educação	11	10.7	37	10.2	48	10.3
IGOT	12	11.7	10	2.8	22	4.7
Total	103	100.0	362	100.0	465	100.0

IGOT= Instituto de Geografia e Ordenamento do Território.

Através da análise deste quadro, verificamos que em todas as unidades orgânicas existe uma prevalência de participantes femininas, à exceção do IGOT (n=12 para o sexo masculino e n=10 para o sexo feminino).

No quadro 5.8, a amostra é caracterizada pela situação académica atual dos participantes, tendo em conta os quatro grupos etários anteriormente definidos.

Quadro 5.8: Distribuição da amostra por situação académica atual e grupos de idade

	≤ 20 anos		21-22 anos		23-24 anos		≥ 25 anos		Total	
Situação académica atual	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Finalistas Licenciatura	43	16.4	109	**41.6**	42	16.0	68	26.0	262	56.3
Finalistas MI	0	0.0	26	37.2	32	**45.7**	12	17.1	70	15.1
Recém-Licenciado	0	0.0	39	**39.4**	33	33.3	27	27.3	99	21.3
Recém-Mestre MI	0	0.0	0	0.0	27	**79.4**	7	20.6	34	7.3
Total	43		174		134		114		465	100.0

MI = Mestrado Integrado

De um modo geral, a amostra é constituída por 332 participantes que frequentam o último ano de Licenciatura ou o Mestrado Integrado e por 133 diplomados (Licenciatura ou Mestrado Integrado).

De acordo com o quadro 5.8, verifica-se que 56.3% dos participantes frequentam o último ano de Licenciatura, 21.3% são recém-licenciados e 15.1% frequentam o último ano de Mestrado Integrado. Numa percentagem inferior, 7.3% dos participantes concluíram o seu Mestrado Integrado há menos de um ano. Salienta-se ainda que 33 dos participantes recém-diplomados frequentava o primeiro ano de Mestrado, aquando da aplicação dos instrumentos.

Comparando a situação académica dos participantes e a faixa etária em que se encontram, constata-se que a percentagem mais elevada diz respeito aos finalistas de licenciatura (41.6%) e de recém-licenciados (39.4%) com idades compreendidas entre os 21 e os 22 anos, enquanto que os finalistas de mestrado integrado (45.7%) e os recém-mestres (79.4) situam-se maioritariamente entre os 23 e 24 anos.

Perante estes factos, importa referir que os cursos de Licenciatura que compõem esta amostra têm a duração de 3 anos, à exceção dos cursos de Pintura, Geologia e Direito que têm uma duração de 4 anos. Por sua vez, os cursos de Mestrado Integrado têm a duração de 5 anos, à exceção do curso de Medicina que tem a duração de 6 anos. Neste sentido, é expectável a diferença de idades observada entre alunos e diplomados a nível de Licenciatura e alunos e diplomados a nível de Mestrado Integrado.

No quadro 5.9 apresenta-se a distribuição da amostra, tendo em conta o curso que os participantes frequentam ou frequentaram, assim como, a sua situação académica atual (finalistas ou diplomados). Para esta análise foram criados dois grupos: os que ainda estão a frequentar o último ano de Licenciatura ou Mestrado Integrado, e os que já concluíram a sua formação (seja Licenciatura ou Mestrado Integrado).

Nesta amostra estão representados 25 cursos, dos quais quatro são Mestrados Integrados e os restantes 21 são cursos de Licenciatura. Embora a área de Artes e Humanidades seja a mais representativa nesta amostra, como já foi referenciado anteriormente, ao efetuarmos uma análise mais detalhada, neste caso, por curso, constatamos que os mais representados são o Mestrado Integrado em Psicologia (14%), e as Licenciaturas em Ciências da Educação (10.3%), Direito (8.4%), Ciências da Cultura e Ciências Farmacêuticas (7.8%). Comparativamente, os Mestrados Integrados em Medicina, e em Engenharia da Energia e do Ambiente, e as Licenciaturas em Estudos Clássicos, Estudos Eslavos, Estudos Portugueses e Lusófonos, e em Pintura apresentam uma incidência inferior a 1%.

Quadro 5.9: Distribuição da amostra por curso e situação académica atual (2 grupos)

Situação académica atual							
		Finalistas		Diplomados		Total	
Unidade Orgânica	Curso	N	%	N	%	N	%
FBA	**Lic. Pintura**	3	0.9	1	0.8	4	0.9
FC	**MI Engenharia da Energia e do Ambiente**	2	0.6	0	0	2	0.4
	Lic. Geologia	11	3.3	1	0.8	12	2.6
FD	**Lic. Direito**	9	2.7	30	22.7	39	8.4
FF	**MI Ciências Farmacêuticas**	2	0.6	34	25.8	36	7.8
FL	**Lic. Arqueologia**	17	5.1	4	3.0	21	4.5
	Lic. Ciências da Cultura	27	8.1	9	6.8	36	7.8
	Lic. Ciências da Linguagem	6	1.8	9	6.8	15	3.2
	Lic. Estudos Artísticos (Artes do Espetáculo)	18	5.4	3	2.3	21	4.5
	Lic. Estudos Artísticos (Artes e Culturas Comparadas)	12	3.6	0	0	12	2.6
	Lic. Estudos Portugueses e Lusófonos	0	0	3	2.3	3	0.6
	Lic. Estudos Africanos	12	3.6	1	0.8	13	2.8
	Lic. Estudos Asiáticos	8	2.4	0	0	8	1.7
	Lic. Estudos Clássicos	0	0	2	1.5	2	0.4
	Lic. Estudos Eslavos	2	0.6	0	0	2	0.4
	Lic. Estudos Europeus	10	3.0	7	5.3	17	3.7
	Lic. Filosofia	3	0.9	5	3.8	8	1.7
	Lic. História	0	0	5	3.8	5	1.1
	Lic. História da Arte	15	4.5	1	0.8	16	3.4
	Lic. Línguas, Literaturas e Culturas	22	6.6	6	4.5	28	6.0
	Lic. Tradução	21	6.3	7	5.3	28	6.0
FM	**MI Medicina**	1	0.3	0	0	1	0.2
FP	**MI Psicologia**	65	19.6	0	0	65	14.0
IE	**Lic. Ciências da Educação**	48	14.5	0	0	48	10.3
IGOT	**Lic. Geografia**	18	5.4	4	3.0	22	4.7
	Total	332	100.0	132	100.0	464	100.0

(N=464) Não foi possível identificar a variável curso em um dos participantes
FL= Faculdade de Letras; FBA= Faculdade de Belas Artes; FC= Faculdade de Ciências; FD= Faculdade de Direito; FF = Faculdade de Farmácia; FM= Faculdade de Medicina; FP= Faculdade de Psicologia; IE= Instituto de Educação; IGOT= Instituto de Geografia e Ordenamento do Território.

Atendendo à situação académica dos participantes, os cursos que têm um maior número de finalistas são o Mestrado Integrado em Psicologia (19.6%), a Licenciatura em Ciências da Educação (14.5%) e a Licenciatura em Ciências da Cultura (8.1%). No que diz respeito aos diplomados, observamos um maior número nos cursos de Mestrado Integrado em Ciências Farmacêuticas (25.8%) e na Licenciatura em Direito (22.7%).

Salientamos ainda que neste quadro não especificamos as áreas de especialização do Mestrado Integrado em Psicologia. No entanto, de acordo com as respostas dadas pelos participantes, dos 65 alunos, 35 mencionaram que frequentam a área Clínica e da Saúde, 19 frequentam a área de Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações e 8 frequentam a área de Psicologia da Educação e da Orientação. Os restantes três não especificaram a área.

Em seguida, o quadro 5.10 mostra a distribuição dos diplomados em termos do ano de conclusão da formação de acordo com cada uma das áreas estratégicas da Universidade de Lisboa.

Quadro 5.10: Distribuição da amostra por ano de conclusão da formação académica (Licenciatura ou Mestrado Integrado) e área estratégica UL

	2009/2010		**2010/2011**		**Total**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Artes e Humanidades	55	**51.4**	9	34.6	64	48.1
Ciências e Tecnologias	0	0	1	3.8	1	0.8
Ciências Jurídicas e Económicas	30	28.0	0	0	30	22.6
Ciências da Saúde	20	18.7	14	**53.8**	34	25.6
Ciências Sociais	2	1.9	2	7.7	4	3.0
Total	107	100.0	26	100.0	133	100.0
Total %		82.5%		19.5%		

Através da análise deste quadro observa-se que do total de diplomados que constituem esta amostra, 107 (82.5%) diplomaram-se no ano letivo 2009/2010 e 26 (19.5%) concluíram a sua formação em 2010/2011.

Nesta amostra, em 2009/2010, cerca de 51.4% dos diplomados são da área de Artes e Humanidades e 28% de Ciências Jurídicas e Económicas, salientando-se que não houve diplomados na área de Ciências e Tecnologias neste ano letivo. No ano letivo seguinte, a maior percentagem de diplomados verificou-se na área das Ciências da

Saúde (53.8%), seguindo-se a área de Artes e Humanidades (34.6%). Em 2010/2011, não houve diplomados na área de Ciências Jurídicas e Económicas.

A Universidade de Lisboa ministra 51 cursos de 1º ciclo (Licenciatura e Mestrado Integrado), dos quais 11 contemplam no seu plano de estudos a possibilidade de realização de um estágio curricular. Com efeito, no quadro 5.11 é ilustrada a distribuição da amostra de acordo com a realização de estágio curricular, tendo em conta a Faculdade e curso que os participantes frequentam ou frequentaram.

Quadro 5.11: Distribuição da amostra – estágio curricular

		Estágio curricular	
Faculdade	**Curso**	**N**	**%**
FF	**MI Ciências Farmacêuticas**	35	21.5
FL	**Lic. Ciências da Cultura**	35	21.5
FL	**Lic. Estudos Artísticos (Artes do Espetáculo)**	14	8.6
FL	**Lic. Estudos Africanos**	12	7.4
FL	**Lic. Tradução**	7	4.3
FM	**MI Medicina**	1	0.6
FP	**MI Psicologia**	59	36.2
	Total	163	100.0

FF = Faculdade de Farmácia; FL= Faculdade de Letras; FM= Faculdade de Medicina; FP= Faculdade de Psicologia

Constatamos que em sete cursos de quatro Faculdades diferentes, 163 participantes realizaram um estágio curricular durante a frequência de Licenciatura ou Mestrado Integrado. Os cursos mais representativos são o Mestrado Integrado em Psicologia (36.2%), o Mestrado Integrado em Ciências Farmacêuticas e a Licenciatura em Ciências da Cultura (21.5%).

No quadro 5.12, caracterizamos a amostra tendo em conta a situação profissional atual dos finalistas e dos diplomados.

Quadro 5.12: Distribuição da amostra – situação profissional

	Situação Académica					
	Finalistas		**Diplomados**		**Total**	
Situação Profissional	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
A realizar um estágio não remunerado	94	85.5	16	14.5	110	100.0
A realizar um estágio remunerado	3	23.1	10	76.9	13	100.0
À procura do 1º emprego	35	53.8	30	46.2	65	100.0
Desempregado e procura emprego	16	57.1	12	42.9	28	100.0
Desempregado e não procura emprego	7	77.8	2	22.2	9	100.0
Atividade profissional remunerada dentro do âmbito da formação	23	40.4	34	59.6	57	100.0
Atividade profissional remunerada fora do âmbito da formação	52	68.4	24	31.6	76	100.0
Outra situação	4	66.7	2	33.3	6	100.0

Ao analisar o quadro 5.12 e no que respeita ao grupo dos finalistas, apuramos um maior número de respostas que revelam que os alunos estão a realizar um estágio não remunerado (n=94), e/ou têm uma atividade profissional remunerada fora do âmbito da formação obtida (n=52), e/ou estão à procura do primeiro emprego (n=35). Por sua vez, no grupo dos diplomados, o maior número de respostas incide numa das seguintes situações: terem uma atividade profissional remunerada no âmbito da sua formação (n=34), e/ou uma atividade profissional remunerada fora do âmbito da sua formação (n=24) e/ou estarem à procura do primeiro emprego (n=30).

Dos seis participantes que assinalaram como resposta "outra situação", três são bolseiros de investigação, um participante está inserido no contrato emprego-inserção (medida do IEFP para combater o desemprego), um é estudante e tem uma bolsa em *part-time* e por último, um participante encontra-se a realizar atividades de voluntariado.

Em síntese, a amostra é constituída por 465 participantes, 77.8% do sexo feminino e 22.2% do sexo masculino, com idades entre os 19 e os 61 anos (média de idades 24.86 e desvio padrão 6.53). A maioria dos participantes tem nacionalidade portuguesa (96.1%) e reside nos distritos de Lisboa (72.1%) e Setúbal (16.6%). A área estratégica da UL mais representativa é a de Artes e Humanidades (51.6%), sendo que os participantes são maioritariamente da Faculdade de Letras (50.8%). Os cursos mais representados são Psicologia (14%), Ciências da Educação (10.3%), Direito (8.4%),

Ciências da Cultura e Ciências Farmacêuticas (7.8%). Em termos de situação académica, 71.4% são finalistas (Licenciatura e MI) e 28.6% são diplomados (Licenciatura e MI), dos quais 82.5% concluíram a formação no ano letivo 2009/2010. Do total de participantes, 163 realizaram um estágio curricular. Por último, no que diz respeito à situação profissional atual, salienta-se que, na generalidade, verifica-se que 110 participantes encontram-se a realizar um estágio não remunerado, 133 a realizar uma atividade profissional remunerada (seja ou não enquadrada na sua área de formação) e 65 participantes estão à procura do seu primeiro emprego.

Tal como salientado anteriormente, foi também aplicado o Inventário sobre Competências – versão Empregadores a uma amostra constituída por Orientadores de estágios das Licenciaturas em Ciências da Cultura e Estudos Artísticos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. A amostra é constituída por 7 participantes, destacando-se as seguintes características:

- Área de formação: 2 participantes (Teatro); 1 participante (Arte, Comunicação e Cultura); 1 participante (Comunicação Social); 1 participante (Psicologia); 1 participante (Sociologia); e 1 participante não especificou a área;
- Sector de atividade da entidade empregadora: 3 participantes (Cultura); 1 participante (Teatro); 1 participante (Comunicação Social); 1 participante (Gestão Direitos de Autor); 1 participante (Autarquia).

Capítulo 6 – Instrumentos e Procedimento

No presente capítulo descrevem-se os instrumentos utilizados neste estudo - Escala sobre Adaptabilidade, Inventário sobre Competências e Ficha de Dados – e os procedimentos adotados na condução dos estudos piloto e principal da tese.

Apresentamos em primeiro lugar a Escala sobre Adaptabilidade, enquadrando num primeiro momento a sua construção no âmbito de um fórum internacional, os seus antecedentes e fundamentos, seguindo-se a descrição da adaptação portuguesa do instrumento e os estudos realizados, e por último, a apresentação dos resultados dos estudos piloto levados a cabo no âmbito desta investigação.

Na segunda parte, apresenta-se o Inventário sobre Competências, descrevendo em primeiro lugar o dicionário de competências que esteve na base da construção deste instrumento, seguindo-se a apresentação da versão internacional do mesmo, e por último, o relato da adaptação portuguesa e os resultados dos estudos pilotos efetuados nesta investigação.

Na terceira parte, enunciam-se os conteúdos da ficha de dados utilizada, e por fim, relatam-se as condições de aplicação e de recolha de dados nos dois estudos piloto e estudo principal.

6.1. Escala sobre Adaptabilidade

6.1.1. Fundamentos e antecedentes: *Life Design International Research Group* - versão internacional da Escala sobre Adaptabilidade

Uma equipa internacional de psicólogos de 18 países[10], designada de *Life Design International Research Group*, uniu-se para em conjunto criarem uma definição operacional para a conceção linguística de recursos de carreira ou adaptabilidade (adapt-abilities) (Savickas & Porfeli, 2012). Este fórum internacional assumiu como principais objetivos desenvolver modelos e instrumentos psicológicos para apoiar a investigação e a intervenção na construção de projetos de vida/carreira face aos desafios que caracterizam o trabalho na sociedade do séc. XXI. A coordenação internacional deste projeto foi da responsabilidade de Mark Savickas (Behavioral Sciences Department, Northeastern Ohio Universities, College of Medicine, EUA) e, especificamente em Portugal, a coordenação foi da responsabilidade de Maria Eduarda Duarte (Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa).

[10] África do Sul, Alemanha, Austrália, Bélgica, Brasil, China, Coreia, EUA, França, Holanda, Hong Kong, Inglaterra, Islândia, Itália, Japão, Portugal, Suiça, Taiwan

Este grupo de investigação internacional surgiu da necessidade de criar abordagens novas e inovadoras no aconselhamento de carreira dadas as atuais exigências e necessidades dos indivíduos que vivem em sociedades do conhecimento do século XXI (Nota & Rossier, 2015; Savickas, et al., 2009). De acordo com a opinião dos investigadores envolvidos, o tipo de abordagem adotada (fórum internacional) permitiu evitar as dificuldades que existem aquando da criação de modelos e técnicas num dado país e a posterior exportação para outros países (Savickas et al., 2009; Savickas & Porfeli, 2012).

O artigo *Life Designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, publicado em 2009 no *Journal of Vocational Behavior* apresenta não só os primeiros resultados desta colaboração, mas também define um novo modelo de intervenção e métodos de aconselhamento. Anteriormente a este artigo, decorreram reuniões da equipa internacional com vista à definição de conceitos e enunciação de uma posição epistemológica comum. Em 2008, num Simpósio em Berlim, tiveram início os trabalhos com vista à operacionalização do constructo da Adaptabilidade, tendo sido formulado um primeiro esboço do modelo de adaptabilidade de carreira, com o propósito de alcançar uma ampla validade transcultural (Savickas et al., 2009). Este trabalho surtiu a clarificação de conceitos próximos, porém distintos, definindo-se um objeto de estudo radicado nas noções de prontidão e de recursos para o comportamento adaptativo. A equipa de investigadores esboçou um modelo integrado para esse tipo de comportamento nos indivíduos, considerando o grau de prontidão destes para a mudança (adaptatividade), os dferentes recursos de que dispõem para prontamente se mobilizarem em face da mudança (adaptabilidade), as respostas comportamentais com que operam a mudança (adaptar-se) e os resultados alcançados com esses comportamentos (adaptação) (Leong & Walsh, 2012; Savickas et al., 2009, Savickas & Porfeli, 2012).

A discussão sobre semelhanças e diferenças transculturais e a análise de modelos teóricos de cada país constituíram a base de partida para a construção de um instrumento comum. Deste trabalho, resultaram quatro definições linguísticas que levaram às definições operacionais dos itens da medida, os 4 C's: a **preocupação** (*concern*) que significa o grau em que um indivíduo está orientado para e envolvido na preparação do seu futuro; o **controlo** (*control*) que significa o grau de autodisciplina exibido como sendo consciencioso e responsável em tomar decisões; a **curiosidade** (*curiosity*) que significa o grau com que um indivíduo explora circunstâncias e procura

informações sobre oportunidades; e a **confiança** (*confidence*) que significa o grau de certeza que o indivíduo tem sobre a sua capacidade de resolver problemas e superar obstáculos (Savickas & Porfeli, 2012). Para efeitos de investigação, foi também considerada inicialmente uma quinta dimensão, a **cooperação** (*cooperation*), referente a recursos psicossociais de pertença ao grupo e de relacionamento interpessoal, muito relevantes em situações de transição (Savickas, 2003b).

Constituem-se, entretanto, equipas de trabalho nacionais para a tradução e adaptação de uma medida de adaptabilidade de carreira. No que diz respeito às abordagens a utilizar na avaliação da adaptabilidade de carreira, a equipa internacional discutiu métodos de natureza qualitativa e quantitativa, tendo a Austrália, Inglaterra e África do Sul optado por abordagens qualitativas, e os restantes países, incluindo Portugal, optado por abordagens quantitativas (Leong & Walsh, 2012; Savickas et al., 2009).

Com base nas definições linguísticas dos C's, criou-se inicialmente um conjunto de 25 itens para cada uma destas dimensões. Apesar de, numa fase inicial, cada escala contemplar um grande número de itens, o objetivo era chegar a uma versão final do instrumento com apenas cinco itens por escala (Savickas & Porfeli, 2012).

Após vários estudos piloto realizados nos Estados Unidos, são identificados 11 itens, entre os 25 iniciais, considerados como os mais robustos para integrar cada uma das escalas correspondentes a cada uma das dimensões da adaptabilidade de carreira. Relativamente à escala de resposta, foram levados a cabo vários estudos piloto até se chegar à escala de resposta utilizada, uma vez que as versões anteriores apresentavam uma distribuição muito pobre ao longo das cinco alternativas de resposta. Por fim, obtiveram-se bons resultados para as alternativas de resposta: *5= Strongest; 4= Very Strong; 3= Strong; 2= Somewhat strong; 1= Not strong*, precedida da instrução: *"Some people use different strengths to build their careers. No one is good at everything, each of us emphasizes some strengths more than others. Please rate how strongly you have developed each of the following abilities using the scale below"* (Savickas & Porfeli, 2012).

Assim, a equipa internacional chega à versão de investigação da Escala sobre Adaptabilidade[11], que integra 25 itens, cinco por escala, e a respetiva versão norte-americana com 55 itens, onze por escala.

[11] *Career Adapt-Abilities Scale (CAAS) – research form (version 1.0)*. Originalmente designada de *Career Adapt-Abilities Inventory (CAAI) – version 1.0* (Savickas & Porfeli, 2012)

Para além do conjunto internacional de 25 itens, sugere-se às equipas nacionais que ponderem "itens nacionais" atendendo à sua relevância cultural em cada país. A maioria dos países, incluindo Portugal e Brasil, considera que o conjunto de itens nacionais norte-americanos (seis por escala) também se adequam às suas culturas e línguas. Apesar de não estar previsto inicialmente, a adesão dos diversos países aos itens nacionais norte-americanos e já testados nos EUA, vem motivar a sua adoção na versão comum internacional, conduzindo a um conjunto mais alargado de itens partilhados entre os países. Neste sentido, Portugal e Brasil partilham 48 dos 55 itens desta versão experimental (Soares, 2016).

O CAAS – *version 1.0 (research form)* é então testado em 13 países[12] (Savickas & Porfeli, 2012). Durante o primeiro semestre de 2009, cada país procede aos trabalhos de tradução e adaptação desta versão, que testam em estudos pré-pilotos, até obter as respetivas versões experimentais nacionais, e no segundo semestre, iniciam a recolha de dados para estudos piloto das versões nacionais (Soares, 2016).

Antes do fórum de julho de 2010, que decorre no âmbito do *27th International Congress of Applied Psychology* (Melbourne), analisam-se os dados dos países que até à data recolheram dados para estudos piloto, no qual Portugal se insere. Dos resultados de análise fatorial confirmatória são identificados, internacionalmente, sete itens para cada uma das quatro dimensões (preocupação, controlo, curiosidade e controlo), num total de 28 itens, que apresentam índices de ajustamento mais adequados aos países envolvidos (Brasil, Coreia, EUA, França e Portugal). Embora a dimensão da cooperação não tenha sido incluída na versão atual internacional do instrumento, manteve-se em alguns estudos em Portugal (Fraga, 2012; Soares, 2016), e nomeadamente, no estudo piloto 2 efetuado no âmbito desta investigação, descrito no ponto seguinte (6.1.2).

Atendendo aos dados recolhidos em diversos países, novas análises decorrem antes do simpósio temático *Career Adapt-abilities Scale: construction, reliability and measurement* em Pádua, realizado em setembro de 2011, emergindo assim um novo modelo com 6 itens organizados em 4 escalas (preocupação, controlo, curiosidade e confiança), perfazendo no total 24 itens. Tendo por base este novo modelo, são realizadas análises internacionais e nacionais, ainda que nestas últimas possam ter sido incluídos itens adicionais. Estes resultados são publicados, em junho de 2012, num número temático do *Journal of Vocational Behavior*.

[12] África do Sul, Bélgica, Brasil, China, Coreia, EUA, França, Holanda, Islândia, Itália, Portugal, Suiça e Taiwan

Com base nos resultados de 13 países[13], é efetuado o estudo da estrutura fatorial da medida, através da análise fatorial confirmatória. Os resultados confirmaram uma estrutura fatorial multidimensional e hierárquica, coincidente com o modelo teórico da adaptabilidade (Savickas & Porfeli, 2012).

De um modo geral, a CAAS demonstrou uma reduzida variabilidade nos vários países analisados, na medida em que os itens das escalas apresentam relações similares entre os traços latentes. Assim, os resultados sugerem que a CAAS mede da mesma forma os mesmos constructos nos países envolvidos (Savickas & Porfeli, 2012).

Quanto ao ajustamento da medida ao modelo teórico preconizado, os dados revelam que os países com melhor ajustamento são os EUA, África do Sul e Itália, enquanto que a Holanda, a Islândia e a Coreia revelaram os índices mais baixos de ajustamento ao modelo, embora continuem a ser considerados adequados e aceitáveis (Savickas & Porfeli, 2012).

No que diz respeito à precisão do instrumento, observa-se que os valores da consistência interna das quatro subescalas da preocupação (α=.83), controlo (α=.74), curiosidade (α=.79), confiança (α=.85) e da adaptabilidade em geral (α=.92) são considerados entre aceitáveis a excelentes, sendo que a escala de controlo é a que apresenta índices mais baixos na maior parte dos países. Tal como expectável, os índices de precisão variam entre os países, verificando-se os mais elevados em Taiwan e os mais baixos em França (Savickas & Porfeli, 2012).

A CAAS não apresentou diferenças significativas entre as várias escalas, contudo, como esperado, verificaram-se diferenças nas médias das subescalas entre os vários países. Observam-se valores mais elevados em Taiwan, China e Islândia, enquanto que em França, Coreia e Itália verificam-se os valores mais baixos. As diferenças entre as médias, ou por outras palavras, a ausência de invariância escalar, era esperada porque as subescalas medem capital psicossocial e, como tal, são sensíveis aos contextos culturais. Por este motivo, é difícil interpretar o significado das diferenças porque não se consegue distinguir o que reflete as características da medida e o que reflete verdadeiras diferenças entre países. Neste sentido, serão necessários mais estudos para identificar preditores teóricos para as diferenças entre economias, culturas e países para determinar em que medida explicam as diferenças observadas entre países (Savickas & Porfeli, 2012).

[13] África do Sul, Bélgica, Brasil, China, Coreia, EUA, França, Holanda, Islândia, Itália, Portugal, Suiça e Taiwan

Os resultados dos 13 países apontam para uma tendência de respostas nos valores mais altos da escala de resposta, sendo a média mais elevada na dimensão Controlo (m=3.92) e a mais baixo na dimensão Curiosidade (m=3.73) (Savickas & Porfeli, 2012).

Considerando estes estudos para "melhoria" da medida, e após a análise dos resultados destes 13 países, confirma-se que uma nova versão do instrumento está preparada para futuros testes e desenvolvimentos. Esta versão é constituída por 24 itens, distribuídos equitativamente por 4 dimensões (preocupação, controlo, curiosidade e controlo), designada de CAAS – international version 2.0[14].

6.1.2. A adaptação portuguesa e os estudos realizados em Portugal

Enquadrado no *Life Design International Research Group*, e de acordo com o referido anteriormente, foram constituídas equipas de trabalho em cada um dos países envolvidos neste fórum, com o objetivo de traduzir e adaptar o instrumento CAAS – *version 1.0 (research form)*[15] às respetivas populações. Especificamente em Portugal, o grupo de trabalho, coordenado pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, através de Maria Eduarda Duarte, contou com a participação de Manuel Rafael, Maria do Rosário Lima e de cinco doutorandos[16], que em conjunto procederam à tradução, progressiva adaptação e aplicação em estudos piloto. Destaca-se que, na presente investigação, utilizaram-se versões provisórias da CAAS nos dois estudos piloto (estudo piloto 1 – versão portuguesa 50 itens; estudo piloto 2 – versão portuguesa 38 itens) e a versão atual da CAAS (versão portuguesa 28 itens) no estudo principal.

As sessões de trabalho deste grupo nacional, informalmente designado de *Team Science*, tiveram início em janeiro de 2009, e caracterizaram-se fundamentalmente pela reflexão, análise e discussão entre os elementos do grupo sobre a tradução e adaptação dos itens, da escala de resposta e da instrução inicial para a língua portuguesa. Foram desenvolvidos esforços para apresentar não apenas uma tradução literal do instrumento, mas adaptar os termos à língua e ao contexto cultural português, sem distanciamento do significado equivalente em língua inglesa e, naturalmente sustentada pelo modelo teórico de referência (Savickas, 2002, 2005). A adaptação de medidas psicológicas é

[14] Career Adapt-Abilities Scale (CAAS)– international version 2.0

[15] *Career Adapt-Abilities Scale (CAAS) – research form*. Originalmente designada de *Career Adapt-Abilities Inventory (CAAI) – version 1.0* (Savickas & Porfeli, 2012)

[16] Amadu Djaló, Isabel Paredes, Maria da Conceição Soares, Rute Agostinho e Sandra Fraga

mais que uma transposição lexical, sendo muito relevante acautelar que a formulação dos itens se adequem à cultura e ao contexto, mantendo presente os significados originais (Duarte & Rossier, 2008).

Resultante de consecutivas apreciações, revisões de tradução e análises dos itens por parte dos membros da equipa de trabalho, emerge uma primeira versão nacional do instrumento constituída por 50 itens, dispostos ordenadamente ao longo do mesmo, que representam os cinco C's da carreira (preocupação, controlo, curiosidade, confiança e cooperação). De salientar que destes 50 itens, 25 são internacionais e 25 são nacionais, sendo que 23 dos itens nacionais são adotados a partir dos itens nacionais norte-americanos, e 2 são formulados pela equipa de trabalho portuguesa (*Ser persistente quando quero alcançar um objetivo* – dimensão Controlo; *Dar sempre o meu melhor* – dimensão Confiança). Desta forma, cada elemento da equipa de trabalho procede assim à aplicação desta versão experimental, em amostras diversificadas, procurando principalmente recolher comentários qualitativos dos participantes, nomeadamente quanto à compreensão dos itens e da instrução inicial, e a adequação da escala de resposta.

Neste primeiro estudo (pré-piloto), participaram 172 indivíduos, dos quais 104 adultos (11 consultores de recursos humanos da empresa SHL Portugal, sete psicólogas do Instituto de Orientação Profissional, 11 formadores e 26 formandos do Instituto do Emprego e Formação Profissional, 19 estudantes do Mestrado Integrado de Psicologia e 40 adultos com formação superior em áreas diversas), e 68 jovens (22 alunos do 9º ano de escolaridade, 23 alunos do ensino secundário e 13 jovens formandos do IEFP). Após uma primeira análise, não foram considerados os inventários em que se verificaram respostas duplas ou ausência de respostas, levando a que amostra final deste estudo pré-piloto fosse constituída efetivamente por 152 participantes (102 do sexo feminino, 50 do sexo masculino; com idades compreendidas entre os 14 e os 70 anos, média de 28.4 anos). Salienta-se que esta versão foi utilizada no estudo piloto 1 do presente trabalho, apresentado em maior detalhe na parte 5.1.3.

Os resultados mostram que o coeficiente de precisão no conjunto dos itens é de .90, revelando uma consistência interna do instrumento boa[17] (Pestana & Gageiro, 2008, p. 528). Em termos de análise fatorial, embora de carácter exploratório, apuraram-se 13

[17] Critérios para qualificação da consistência interna (Pestana & Gageiro, 2008, p.528): >0.9 (muito boa); 0.8-0.9 (boa); 0.7-0.8 (razoável); 0.6-0.7 (fraca); <0.6 (inadmissível)

fatores, sendo que o primeiro explica cerca de 25% da variância e é constituído maioritariamente por itens da Curiosidade.

Globalmente, os participantes consideraram as instruções e a escala de respostas adequadas, a maioria dos itens eram adequados à respetiva escala, embora considerassem que alguns lhes pareciam muito semelhantes, mesmo pertencentes a escalas diferentes. Sugeriram que os itens de cada dimensão fossem intercalados, e alguns fossem reformulados. De acordo com a análise destes resultados, e considerando as orientações internacionais, a equipa de trabalho procedeu à reformulação de sete itens, de forma a permitir uma melhor compreensão dos mesmos (quadro 6.1).

Quadro 6.1: Reformulação de itens da versão experimental portuguesa da Escala sobre Adaptabilidade – Estudo pré-piloto

	Formulação inicial	Reformulação
Item 1	Planear aspetos importantes antes de começar	Planear as coisas importantes antes de começar
Item 15	Manter as minhas crenças	Defender as minhas convicções
Item 18	Fazer o que está certo para mim	Fazer o que é melhor para mim
Item 19	Tomar conta do meu futuro	Assumir o controlo do meu futuro
Item 21	Explorar o ambiente que me rodeia	Explorar aquilo que me rodeia
Item 23	Imaginar como vai ser o meu futuro	Imaginar o meu futuro
Item 45	Ter autoconfiança	Ter confiança em mim próprio(a)

Após estas alterações, o inventário ficou preparado para ser aplicado a outras amostras, em particular, no âmbito das investigações de doutorandos que participaram na adaptação deste instrumento para Portugal (Fraga, 2012; Soares, 2016), designando-se de Inventário sobre Adaptabilidade (CAAI – Form 1.0 – Portugal)[18]. Esta versão de investigação é composta por 50 itens, distribuídos equitativamente por cinco dimensões (preocupação, controlo, curiosidade, confiança e cooperação), as quais integram cada uma cinco itens internacionais e cinco itens nacionais.

Considerando esta versão experimental da medida, Fraga (2012) com uma amostra de 300 adultos desempregados que frequentavam uma formação profissionalizante para obtenção do nível secundário de qualificação, com média de idades de 22.75 anos e desvio padrão de 8.70, observou que, do ponto de vista psicométrico, o coeficiente de precisão da escala global era elevado (.95) e nas

[18] Posteriornente, passou a designar-se de Escala sobre Adaptabilidade (CAAS – Form 1.0 – Portugal)

dimensões, os coeficientes situavam-se acima de .74. Em termos de validade, os índices de ajustamento obtidos na análise fatorial confirmatória sugerem ajustamento ao modelo teórico multidimensional e hierárquico preconizado em cinco dimensões (RMSEA=0,059 e CFI=0,96).

Soares (2016), utilizando também esta versão experimental, com o objetivo de estudar a influência parental na adaptabilidade de carreira de adolescentes, através de uma amostra constituída por 1151 participantes (403 jovens e 748 pais), constatou igualmente um coeficiente de precisão da escala global elevado (.93) e nas dimensões, os coeficientes situaram-se acima de .77. Os índices de ajustamento obtidos na análise fatorial confirmatória sugerem também o seu ajustamento ao modelo teórico dos 5 C's da Adaptabilidade de Carreira (*CFI*=.94; *RMSEA*=.063).

Resultante de novas análises realizadas com dados dos diferentes países, incluindo Portugal, emergem novas versões da medida, com índices de ajustamento mais adequados ao modelo referencial teórico. Em Portugal, assume-se uma versão constituída por 28 itens, designada de Escala sobre Adaptabilidade – Career Adapt Abilities Scale (CAAS) – Portugal Form – dividida por quatro escalas (preocupação, controlo, curiosidade e confiança). Nesta versão, cada escala inclui seis itens do conjunto de itens da versão internacional, e um item nacional.

Duarte, Soares e Fraga (2011), na Conferência *Vocational Designing and Career Counseling: Challenges and New Horizons* (Pádua, Itália) apresentam os resultados de um estudo realizado com uma amostra de 305 participantes (sexo masculino=142; sexo feminino= 163), com idades compreendidas entre os 14 e 22 anos, 211 frequentam o 9º ano de escolaridade e 94 o ensino secundário. Utilizaram a versão do CAAS com 28 itens, mas consideram apenas para análise os 24 itens internacionais.

Em termos gerais, as médias em cada dimensão de carreira são elevadas, indicando que a maioria das respostas situa-se nos valores mais altos da escala (4 e 5). No que diz respeito à precisão da medida, os coeficientes de precisão das dimensões situam-se entre .66 (Controlo) e .79 (Confiança). Em termos de validade, os índices de ajustamento obtidos na análise fatorial confirmatória, sugerem ajustamento ao modelo dos 4 "C's" (RMSEA=0.058 e CFI=0.95) (Duarte, Soares & Fraga 2011).

As análises diferenciais realizadas, atendendo às variáveis sexo e nível de escolaridade, sugerem que as raparigas apresentam resultados significativamente mais altos nas dimensões Preocupação ($p<0.01$) e Curiosidade ($p<0.01$), e os estudantes de 9º

ano têm resultados significativos mais elevados nas dimensões Preocupação ($p<0.05$) e Confiança ($p<0.01$) comparativamente com os estudantes de 12º ano de escolaridade.

Paralelamente com mais 16 países, conforme referido em 6.1.1, realizou-se um estudo em Portugal com a versão CAAS – Portugal Form com o intuito de avaliar as propriedades psicométricas, e assim contribuir para a melhoria da medida. As análises realizadas neste estudo contemplaram apenas 22 dos 24 itens internacionais, uma vez que dois dos itens internacionais, *Keeping upbeat*[19] da dimensão Controlo e *Overcoming obstacles*[20] da dimensão Confiança, não foram incluídos na versão experimental portuguesa.

A amostra é constituída por 916 participantes, sendo 255 estudantes do 9º, 10º, 11º e 12º anos de escolaridade (média de idades de 15.04 e desvio padrão de 1.39), 395 adultos empregados dos quais 64% possuem um bacharelato (média de idades de 46.62 e desvio padrão de 4.29) e 266 adultos desempregados que frequentam uma formação profissionalizante para obtenção do nível secundário de qualificação (média de idades de 22.43 e desvio padrão de 8.00) (Duarte et al., 2012).

Neste estudo, verificou-se que as médias em cada dimensão de carreira são elevadas, sugerindo que a maioria das respostas situa-se nos valores mais altos da escala (4 e 5). Em termos de precisão, o índice de adaptabilidade em geral é de .90, e as dimensões variam entre .69 (Controlo) e .79 (Confiança), verificando-se que estes valores são inferiores aos índices encontrados no estudo internacional, referido no ponto anterior (adaptabilidade em geral=.92; dimensões variam entre .74 (Controlo) e .85 (Confiança). Relativamente ao estudo da validade, os índices de ajustamento obtidos na análise fatorial confirmatória sugerem ajustamento ao modelo dos 4 C's (RMSEA=0.061; SRMR= 0.049; CFI=0.97), embora estes índices sejam menos favoráveis do que os do estudo internacional (RMSEA= 0.053; SRMR= 0.039) (Duarte et al., 2012).

Com o propósito de compreender se a adaptabilidade enquanto construto social difere atendendo ao sexo, nível de escolaridade e situação face ao emprego dos indivíduos, efetuaram-se análises diferenciais. No que diz respeito à variável sexo, observaram-se apenas diferenças entre grupos na subamostra de estudantes, onde as raparigas apresentaram resultados significativamente mais elevados nas dimensões Preocupação ($p<0.05$) e Confiança ($p<0.01$). Em relação ao nível de escolaridade,

[19] Manter sempre o ânimo
[20] Ultrapassar obstáculos

constatou-se que os adultos licenciados apresentaram resultados significativamente mais altos nas dimensões Preocupação ($p<0.05$) e Curiosidade ($p<0.05$). Por fim, em termos da situação face ao emprego, os adultos desempregados apresentaram resultados significativamente mais altos nas dimensões Preocupação ($p<0.05$), Controlo ($p<0.05$) e Curiosidade ($p<0.05$) (Duarte et al., 2012).

Em síntese, os resultados destes dois estudos evidenciam que os índices de precisão das dimensões são adequados ou elevados, e os índices de ajustamento sugerem a validade do modelo teórico dos 4 C's da Adaptabilidade de Carreira. Constata-se ainda pouca variabilidade ao nível das respostas dadas pelos participantes, comprovada pelos elevados resultados médios em cada uma das dimensões.

Na presente investigação, foi aplicada a CAAS – Portugal Form (28 itens) na qual adicionaram-se duas questões, com o propósito de identificar, por um lado, quais os recursos de adaptabilidade mais importantes para os participantes, e por outro, analisar o que os participantes fizeram nos últimos três meses para aumentar a sua competência nesses mesmos recursos. Em seguida, apresentam-se a descrição e os resultados dos dois estudos piloto realizados no âmbito deste trabalho.

6.1.3. Resultados dos estudos piloto

Conforme anteriormente referenciado, foram realizados pela equipa portuguesa estudos prévios no âmbito da adaptação do CAAS. Na presente investigação realizaram-se dois estudos piloto, com diferentes amostras, em momentos distintos. Para além do desfasamento temporal ocorrido entre as aplicações da equipa portuguesa no âmbito da adaptação do CAAS e as aplicações da presente investigação, havia ainda a necessidade de validar os outros instrumentos a utilizar nesta investigação, e as questões adicionais ao CAAS versão portuguesa.

O primeiro estudo piloto consistiu na aplicação do Inventário sobre Adaptabilidade (50 itens) a 7 participantes e teve como principais objetivos avaliar a compreensão dos itens por parte dos participantes e recolher informações sobre tempo de resposta, complexidade e interesse suscitado. Apesar de considerado extenso pela maioria dos participantes, a resposta ao instrumento foi considerada fácil, à exceção das duas questões abertas relacionadas com a identificação dos três recursos considerados mais importantes por cada participante, e especificar o que fizeram nos últimos três meses para aumentar a sua competência em cada um dos recursos anteriormente eleitos.

Os participantes consideraram que embora se tratasse de questões interessantes e pertinentes, implicavam uma reflexão complexa e, consequentemente, demoravam mais tempo na resposta. Os participantes compreenderam bem as questões apresentadas e de um modo geral, não tiveram dificuldades na compreensão dos itens, no entanto, alguns demonstraram dificuldades em concretizar alguns itens da medida.

O estudo piloto 2 consistiu na aplicação da Escala sobre Adaptabilidade, versão de 38 itens (28 itens, 7 por cada uma das 4 escalas, mais 10 itens da escala cooperação) a uma amostra de 90 participantes. No quadro 6.2, apresentam-se as medidas descritivas das respostas em cada uma das dimensões da Escala sobre Adaptabilidade utilizada no estudo piloto.

Quadro 6.2: Escala sobre Adaptabilidade - Estudo piloto 2. Médias e desvios padrão das dimensões de carreira

Dimensões	Média	Desvio-padrão
Preocupação	3.78	.62
Controlo	4.15	.57
Curiosidade	3.90	.53
Confiança	3.96	.49
Cooperação	4.03	.54

(n=90)

De acordo com o quadro 6.2, verifica-se que as médias mais elevadas são nas dimensões *Controlo* (4.15), *Cooperação* (4.03) e *Confiança* (3.96). Os desvios padrão situam-se entre 0.62 (*Preocupação*) e 0.57 (*Controlo*).

Com o intuito de analisar a consistência interna dos itens, no quadro 6.3 são apresentados os coeficientes de precisão para cada uma das dimensões da Escala sobre Adaptabilidade.

Quadro 6.3: Escala sobre Adaptabilidade – Estudo piloto 2. Coeficientes alfa de Cronbach das escalas (dimensões de carreira)

Dimensões	Alfas
Preocupação	.82
Controlo	.82
Curiosidade	.81
Confiança	.81
Cooperação	.85

(n=90)

Os coeficientes das dimensões de carreira variam entre 0.81 (*Confiança*) e 0.85 (*Cooperação*). Confirma-se que os coeficientes das dimensões são bastante satisfatórios (acima de 0.70).

6.1.4. Instrumento de adaptabilidade utilizado na investigação

À semelhança do que estava em curso noutros países, o instrumento utilizado nesta investigação foi a Escala sobre Adaptabilidade (CAAS – Portugal Form)[21], constituída por 28 itens, que se combinam para formar uma pontuação total que indica adaptabilidade de carreira (quadro 6.4). Estes itens estão divididos por quatro escalas e cada uma é constituída por sete itens que medem a preocupação, o controlo, a curiosidade e a confiança enquanto recursos psicossociais para lidar com transições profissionais, tarefas desenvolvimentistas e traumas pessoais (Duarte et al., 2012).

Na instrução inicial, refere-se que "Pessoas diferentes utilizam recursos diferentes para construir as suas carreiras/vidas. Ninguém é bom em tudo; cada um procura dar o melhor de si." Solicita-se aos participantes que indiquem a sua resposta atendendo à escala tipo *likert* de 5 pontos, na qual 1=muito pouco; 2=pouco; 3=razoavelmente; 4=bastante; 5=muito. É ainda de referir que a apresentação do conjunto de afirmações é precedida da expressão "Considero que sou capaz de ...". Pretende-se que os participantes indiquem em que medida consideram-se capazes de utilizar o recurso de adaptabilidade mencionado em cada uma das afirmações (itens).

[21] Career Adapt Abilities Scale – Portugal Form

Quadro 6.4: Escala sobre Adaptabilidade – Designações, organização das dimensões e exemplos de itens

Dimensões	Definição (a)	Itens	Exemplos (b)
Preocupação	Valoriza a necessidade de preparar o futuro, trata-se de uma orientação para o futuro	1-7	*Planear as coisas importantes antes de começar*
Controlo	Perspetiva o indivíduo como responsável e agente do percurso da sua carreira	8-14	*Manter sempre o ânimo*
Curiosidade	Iniciativa para explorar possíveis *selfs* e cenários futuros	15-21	*Explorar aquilo que me rodeia*
Confiança	Autoeficácia e capacidade de manter as suas aspirações e objetivos, mesmo perante obstáculos e barreiras	22-28	*Realizar tarefas de forma eficiente*
Adaptabilidade de carreira	Recursos psicossociais que os indivíduos apresentam para lidar com tarefas de desenvolvimento iminentes e atuais, transições e traumas pessoais		

(a) Savickas, 2005; Duarte, et al., (2012); Savickas et al., 2009
(b) Nos exemplos, os itens apresentados são o primeiro da respetiva dimensão

Tendo em conta os objetivos desta investigação, incluíram-se ainda mais duas questões, uma das quais em que se solicita aos participantes que (1) indiquem os três recursos mais importantes para eles, e uma outra, em que (2) indiquem o que fizeram nos últimos três meses para aumentar a sua competência em cada um dos recursos identificados na questão anterior.

6.2. Inventário sobre Competências

6.2.1. Fundamentos e antecedentes: construção de um dicionário de competências

Como anteriormente referido (Capítulo 3), ao analisar os resultados de estudos levados a cabo sobre competências de gestores, Boyatzis (1982) constatou a existência de um conjunto de competências que consistentemente distinguiam os gestores com um elevado desempenho dos restantes nas organizações, motivando-o a organizar numa escala um conjunto de competências gerais. Posteriormente, Spencer e Spencer (1993)

analisaram as competências de 286 atividades profissionais para as quais estavam disponíveis modelos de competências (também designados de relatórios). O processo de análise teve em consideração estes modelos, assumindo-os como estudos qualitativos sobre as características do elevado desempenho em cada uma dessas atividades. O modelo de competências de Spencer e Spencer (1993) resulta da análise destes estudos, tendo sido identificadas categorias de competências genéricas que contemplam cerca de 80 a 95% dos recursos distintos de um elevado desempenho dos indivíduos em áreas técnicas e de gestão. Spencer e Spencer (1993) construíram um dicionário de competências, constituído por 20 competências gerais representadas em escalas desenhadas especificamente para contemplar os comportamentos em diversas áreas profissionais.

Este dicionário estrutura-se em seis grandes grupos de competências, sendo que cada um é constituído por duas a quatro competências. Para cada uma destas competências estão definidos três a seis indicadores de comportamento. As competências foram agrupadas atendendo à sua intenção subjetiva, tratando-se de um nível de análise entre os motivos sociais profundos subjacentes e os comportamentos superficiais. De acordo com os autores, uma "intenção" é algo que é específico a uma circunstância em particular, e é mais efémera e superficial do que um motivo ou uma disposição (Spencer & Spencer, 1993).

Como as escalas de competências deste dicionário derivam de estudos empíricos, as dimensões subjacentes variam de acordo com as variâncias observadas nesses estudos. Por este motivo, muitas competências apresentam mais do que uma dimensão como, por exemplo, a intensidade e abrangência da ação, o impacto, a complexidade do comportamento, e o nível de esforço (Spencer & Spencer, 1993).

Assim, a escala de desempenho de cada competência é organizada de acordo com as dimensões que a constituem e para cada uma delas existe um sistema numérico (níveis da escala) que representa o desempenho do indivíduo (descrição dos comportamentos) nessa mesma competência. Todas as escalas apresentam um nível neutro (zero), e algumas exibem níveis negativos (p.e., -1), que representam comportamentos observados em desempenhos médios, mas considerados níveis menos positivos num elevado desempenho. Em termos práticos, os pontos negativos nestas escalas podem ter utilidade no desenvolvimento de um colaborador (como um exemplo de um comportamento a ser evitado) ou em processos de seleção (como um alerta,

levando a questionar sobre a adequação de um candidato para uma posição em que essa competência é fundamental) (Spencer & Spencer, 1993).

Este dicionário apresenta as competências duma forma genérica, tal como referido anteriormente, em escalas que permitem abranger os diversos comportamentos numa ampla variedade de atividades profissionais. Embora esta abrangência permita, por um lado, a aplicação das escalas em múltiplos contextos profissionais, por outro, conduz a uma maior precaução na sua utilização e interpretação, ou seja, tratando-se de um dicionário de escalas genéricas significa que pode ser aplicado a todas as atividades profissionais, mas ao mesmo tempo, não é dirigido a nenhuma em particular. Outra limitação deste dicionário prende-se com o facto destas escalas genéricas representarem apenas as 20 competências mais comuns. A maioria dos trabalhos requer capacidades únicas ou características que são pouco representadas nestas escalas genéricas. As competências únicas variam entre 2% até 20% de um trabalho, dependendo da posição estudada. Este tipo de escalas estará mais indicado para os típicos cargos de gestão e vendas, em detrimento de profissões como professores do pré-escolar ou cientistas (Spencer & Spencer, 1993).

Spencer e Spencer (1993), assumem que embora o dicionário de competências possa ser aplicado em várias áreas da gestão de recursos humanos, nomeadamente, em processos de seleção, recrutamento, promoções, planos de sucessão, desenvolvimento e gestão de carreira, sistemas de bónus e em sistemas de informação de gestão de recursos humanos; a sua aplicação exige treino e experiência por parte dos técnicos, de forma a codificar corretamente os comportamentos.

Os seis grupos[22] de competências genéricas que integram o Dicionário de Competências são**: Realização e ação; Ajuda e serviço humano; Impacto e influência; Gestão; Cognição; e Eficácia pessoal** (Spencer & Spencer,1993). O quadro 6.5 identifica as competências específicas e respetivas dimensões de cada um destes grupos.

O grupo **Realização e ação** caracteriza-se por competências orientadas para a ação, ou seja, mais dirigidas para a realização da tarefa em si. Neste grupo, incluem-se as competências *Orientação para a realização/êxito*, *Preocupação com ordem, qualidade e rigor*, *Iniciativa* e *Procura de Informação* (Spencer & Spencer, 1993).

[22] No original, *clusters*

Quadro 6.5: Dicionário de competências - Grupos de competências e respetivas dimensões

Grupos	Competências	Dimensões
Realização e ação	Orientação para a realização / êxito	Intensidade e plenitude da ação
		Impacto da realização
		Grau de inovação
	Preocupação com ordem, qualidade e rigor	Complexidade da ação em manter ou aumentar a ordem no ambiente/contexto
	Iniciativa	Dimensão temporal
		Auto motivação, quantidade de esforço voluntário
	Procura de informação	Esforço
Ajuda e Serviço humano	Compreensão interpessoal	Complexidade ou profundidade de compreender os outros
		Capacidade de ouvir e de responder aos outros
	Orientação para o serviço ao cliente	Ênfase nas necessidades do cliente
		Iniciativa para ajudar ou servir os outros
Impacto e influência	Impacto e influência sobre outros	Ações realizadas para influenciar os outros
		Extensão da influência, compreensão ou *network*
	Consciência organizacional	Profundidade ou complexidade de compreender a organização
		Extensão da influência, compreensão ou *network*
	Construção de inter-relações	Proximidade das relações construídas
		Extensão da influência, compreensão ou *network*
Gestão	Desenvolvimento de outros	Intensidade da orientação e plenitude da ação de desenvolvimento
		Número e posição dos indivíduos desenvolvidos ou dirigidos
	Dirigir	Intensidade de dirigir
		Número e posição dos indivíduos dirigidos
	Trabalho de equipa e cooperação	Intensidade de fomentar o trabalho de equipa
		Tamanho da equipa envolvida
		Quantidade de esforço ou iniciativa para promover o trabalho de equipa
	Liderança de equipas	Força do papel de liderança
		Tamanho da equipa
Cognição	Pensamento analítico	Complexidade da análise

		Tamanho do problema analisado
	Pensamento conceptual	Complexidade e originalidade dos conceitos
		Tamanho do problema analisado
	Especialização técnica	Profundidade do conhecimento
		Extensão da especialização
		Aquisição da especialização
		Distribuição da especialização
Eficácia pessoal	Autocontrolo	Intensidade
	Autoconfiança	Autoconfiança
		Lidar com o fracasso
	Flexibilidade	Extensão da mudança
		Velocidade da ação
	Empenhamento organizacional	Intensidade

A *Orientação para a realização/êxito* remete para a preocupação de o indivíduo trabalhar bem ou competir para um padrão de excelência. Esta competência é medida através de três dimensões: (1) intensidade e plenitude da ação, (2) grau em que a empresa é afetada pelo desempenho do colaborador, e (3) grau de inovação, ou seja, quão novas e diferentes são as ações ou ideias do indivíduo em contexto do trabalho e da organização. Por exemplo, considera-se como um comportamento comum que expressa esta competência o indivíduo definir objetivos ambiciosos (mas realistas) e agir de forma a alcançá-los (Spencer & Spencer, 1993).

A *Preocupação com ordem, qualidade e rigor*, reflete uma unidade subjacente para reduzir a incerteza no meio circundante. Tem apenas uma dimensão que expressa a complexidade da ação para manter ou aumentar a ordem no meio. Um comportamento típico é criar e manter sistemas de informação (Spencer & Spencer, 1993).

A competência *Iniciativa* caracteriza-se por fazer-se mais do que é requerido ou esperado, realizar tarefas sem serem solicitadas que, de certo modo, irão promover resultados, criar novas oportunidades ou evitar problemas. A *Iniciativa* é medida através de uma (1) dimensão temporal, que avalia a capacidade do indivíduo em antecipar situações e agir para criar oportunidades ou evitar problemas, e uma dimensão relacionada com a (2) auto motivação e o "esforço extra" para completar tarefas relacionadas com o trabalho. A persistência e a recusa em desistir perante obstáculos

são exemplos de comportamento que evidenciam esta competência (Spencer & Spencer, 1993).

A *Procura de Informação* pressupõe uma curiosidade, um desejo de conhecer mais, e contempla uma dimensão que expressa o esforço do indivíduo para recolher informação. Um indicador de comportamento é o de exercer pressão para obter uma informação concreta e exata, efetuando uma série de questões (Spencer & Spencer, 1993).

O grupo **Ajuda e serviço humano** compreende a intenção de conhecer as necessidades dos outros, sintonizando-se com as preocupações, interesses e o desejo de os ajudar. As competências *Compreensão interpessoal* e *Orientação para o serviço ao cliente* integram este *cluster* (Spencer & Spencer, 1993).

A *Compreensão interpessoal* é a capacidade para ouvir e perceber os outros, compreender o que não é dito ou que é expresso em parte por pensamentos ou emoções, e envolve o querer conhecer o outro. Esta escala tem duas dimensões, a primeira refere-se à complexidade ou profundidade de compreensão do outro; a segunda, ao esforço efetuado para ouvir e responder ao outro. Um exemplo de comportamento desta competência passa por compreender as atitudes, os interesses, as necessidades e as perspetivas dos outros (Spencer & Spencer, 1993).

A *Orientação para o serviço ao cliente* implica um desejo de ajudar ou servir os outros, de conhecer as suas necessidades. Engloba a ajuda e prestação de serviços aos outros, a ênfase nas necessidades e a resolução ativa dos problemas dos clientes. Apresenta duas dimensões, sendo que a primeira é medida pela intensidade do motivo e plenitude da ação, e a segunda dimensão, pelo esforço ou iniciativa realizada a favor do cliente. Um indicador típico desta competência engloba procurar informação sobre as necessidades reais dos clientes para além das expressas por estes, e cruzar com produtos ou serviços disponíveis (Spencer & Spencer, 1993).

O grupo **Impacto e influência** reflete a preocupação do indivíduo sobre o efeito que tem nos outros, conhecido também como a necessidade de poder. Neste *cluster*, constam as competências *Impacto e influência sobre outros*, *Consciência organizacional*, e *Construção de inter-relações* (Spencer & Spencer, 1993).

O *Impacto e influência sobre outros* expressa uma intenção de persuadir, convencer, influenciar ou impressionar os outros, a fim de conseguir a sua colaboração, ou o desejo de ter um impacto específico ou efeito nos outros. Esta competência é avaliada através de duas dimensões, uma que descreve o número e complexidade de

ações realizadas para influenciar os outros, e a outra, que considera a extensão do impacto da influência. Um exemplo de comportamento revelador desta competência é deliberadamente facultar ou ocultar informação para obter resultados específicos (Spencer & Spencer, 1993).

A *Consciência organizacional* retrata a capacidade individual de compreender o funcionamento e o poder das relações na organização. A complexidade ou profundidade da compreensão da organização (número de fatores que os indivíduos têm em conta para entender uma organização) e a extensão desse entendimento, são as duas dimensões desta competência. A compreensão de estruturas informais da organização, identificando atores chaves, é um dos típicos indicadores de Consciência organizacional (Spencer & Spencer, 1993).

A competência *Construção de inter-relações* significa a construção e estabelecimento de relações com os outros, o desenvolver redes de contactos com indivíduos que são ou podem vir a ser úteis na obtenção de determinados objetivos profissionais. As dimensões desta competência são a proximidade ou intimidade da relação, e a extensão da rede de contactos estabelecida. Um indicador comum desta competência é, por exemplo, estabelecer facilmente um relacionamento (Spencer & Spencer, 1993).

O grupo **Gestão** é um subconjunto especializado de competências de impacto e influência, e manifesta a intenção de ter efeitos específicos nos outros. Competências como o *Desenvolvimento de outros*, *Dirigir*, *Trabalho de equipa e cooperação*, e *Liderança de equipas* integram este *cluster* (Spencer & Spencer, 1993).

O *Desenvolvimento de outros*, tal como a designação indica, tem o propósito de desenvolver os demais e de fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento dos outros. É avaliada mediante duas dimensões, a intensidade e plenitude da ação de desenvolver os outros, e o número de pessoas e a respetiva relação com o seu gestor. Um comportamento comum que exibe esta competência inclui a expressão de expetativas positivas sobre os outros, mesmo nos casos mais difíceis, porque ocorre a crença que os outros querem e podem aprender (Spencer & Spencer, 1993).

O *Dirigir* expressa a intenção individual de contribuir para que os outros vão ao encontro dos seus desejos. O comportamento diretivo tem um tema ou tom de dizer às pessoas o que devem fazer. Fazem parte as dimensões intensidade do tom assertivo, e o número e posição dos indivíduos que dirige. Comportamentos diretivos típicos incluem

confrontar os outros de uma forma aberta e direta sobre problemas de desempenho (Spencer & Spencer, 1993).

O *Trabalho de equipa e cooperação* implica uma intenção de trabalhar cooperativamente com os outros, fazer parte de uma equipa, de trabalhar em conjunto. Esta competência envolve três dimensões: (1) intensidade da ação realizada para fomentar o trabalho de equipa; (2) tamanho da equipa e (3) quantidade de esforço ou iniciativa levada a cabo para promover o trabalho/espírito de equipa. Um indicador de comportamento é, por exemplo, manter os indivíduos informados e atualizados sobre o processo de grupos, partilhando toda a informação útil e relevante (Spencer & Spencer, 1993).

A *Liderança,* que implica um desejo de liderar os outros, assume três dimensões: (1) Intensidade e plenitude do papel de liderança, (2) tamanho da equipa, e (3) esforço/iniciativa. Um comportamento comum é informar os indivíduos afetados por uma decisão, sobre o processo de tomada de decisão e impacto da mesma (Spencer & Spencer, 1993).

O grupo das **Competências cognitivas** refere-se ao trabalho individual necessário para o entendimento de uma situação, tarefa, problema, oportunidade ou conhecimento. Incluem-se as competências *Pensamento analítico*, *Pensamento conceptual*, e *Especialização técnica* (Spencer & Spencer, 1993).

O *Pensamento analítico* é a compreensão de uma situação através do processo de decomposição em partes mais simples, ou traçar as implicações de uma situação de um modo causal passo a passo. Engloba organizar as partes de um problema ou situação de um modo sistemático, fazer comparações sistemáticas de diferentes aspetos ou características, estabelecer prioridades numa base racional, identificar sequências temporais e relações causais de *"Se ... então"*. A primeira dimensão trata-se da complexidade, ou seja, o número das diferentes causas, razões e consequências incluídas na análise. A segunda dimensão refere-se à extensão ou ao tamanho do problema analisado. Estabelecer prioridades nas tarefas por ordem de importância é um dos comportamentos típicos indicadores desta competência (Spencer & Spencer, 1993).

O *Pensamento conceptual* engloba identificar padrões ou ligações entre situações que não estão obviamente relacionadas, o ser capaz de gerar e relacionar hipóteses. Uma das dimensões desta competência é a complexidade do processo de pensamento e a sua originalidade; a outra, é a extensão ou o número dos problemas analisados. Um exemplo comum de um comportamento indicador desta competência é a

identificação de ligações úteis entre dados complexos de áreas não relacionadas (Spencer & Spencer, 1993).

A *Especialização técnica* inclui o domínio de conhecimento relacionado com o trabalho em si e também a motivação para utilizar e partilhar esse mesmo conhecimento com os outros. Esta competência assume quatro dimensões: (1) nível de conhecimento, descrito em termos de graus de formação e de experiência profissional; (2) extensão, na qual se avalia a especialização em gestão e organização necessária para gerir, coordenar ou integrar pessoas; (3) aquisição da especialização, que mede o esforço em manter e adquirir conhecimentos especializados; (4) distribuição da especialização, que mede a transmissão e a partilha da sua *expertise* com os outros. Um indicador de comportamento comum é a participação em cursos ou ensino em novas áreas relacionadas com o trabalho (Spencer & Spencer, 1993).

Por último, o grupo **Eficácia pessoal**, espelha alguns aspetos da maturidade individual em relação aos outros e ao trabalho. Estas competências controlam a eficácia do desempenho individual quando tem de lidar com pressões e dificuldades imediatas do meio. Este grupo engloba as competências *Autocontrolo*, *Autoconfiança*, *Flexibilidade*, e *Empenhamento organizacional* (Spencer & Spencer, 1993).

O *Autocontrolo* permite ao indivíduo manter o seu desempenho sob condições de tensão ou mesmo hostis, tratando-se da capacidade de manter as emoções sob controlo. A única dimensão desta competência é a intensidade e o resultado do controlo exercido. O manter a calma em situações de tensão é um indicador revelador desta competência (Spencer & Spencer, 1993).

A *Autoconfiança* possibilita ao indivíduo manter o seu desempenho perante atividades desafiantes, ceticismo e indiferença, é a crença do indivíduo nas suas próprias capacidades em realizar uma tarefa. Abrange a confiança do indivíduo em lidar com o aumento de circunstâncias desafiantes, em alcançar decisões ou formar opiniões, e de lidar com fracassos construtivamente. Esta competência é avaliada por duas dimensões: intensidade, que mede o nível de desafio ou risco que o indivíduo tem confiança para lidar; a segunda, lidar com o fracasso, que combina a responsabilidade pessoal com as causas do fracasso. Um descritor comum de comportamento inclui aprender com os erros, analisar o seu desempenho por forma a compreender os fracassos e melhorar o seu futuro desempenho (Spencer & Spencer, 1993).

A *Flexibilidade* ajuda o indivíduo a adaptar as suas intenções a circunstâncias imprevistas. É a capacidade de compreender e apreciar perspetivas diferentes e opostas

de um assunto, de adaptar uma abordagem conforme os requisitos de uma situação se alterem, e de mudar ou aceitar facilmente mudanças na sua própria organização ou requisitos do trabalho. Esta escala tem duas dimensões: (1) extensão da mudança, e (2) rapidez da ação. A fácil adaptação face a mudanças no trabalho é um indicador de um comportamento típico desta competência (Spencer & Spencer, 1993).

O *Empenhamento organizacional* alinha as ações individuais e intenções com as da organização. É a capacidade individual e vontade de alinhar o seu comportamento com as necessidades, prioridades e objetivos da organização, é a capacidade para agir em termos de promover objetivos organizacionais ou conhecer as necessidades organizacionais. Esta escala tem apenas uma dimensão de intensidade do empenho, medida através do tamanho dos sacrifícios realizadas para o benefício da organização. Inclui comportamentos como alinhar as suas próprias atividades e objetivos para ir ao encontro das necessidades da organização (Spencer & Spencer, 1993).

Em síntese, o dicionário de competências organiza-se em torno de seis grandes grupos de competências (cinco de natureza comportamental e um de natureza cognitiva), nos quais as 20 competências gerais e respetivas dimensões se distribuem. Espera-se que este conjunto de competências reflita os comportamentos dos indivíduos no desempenho de atividades profissionais em áreas distintas. O instrumento utilizado na presente investigação para estudos das competências, a abordar no ponto seguinte, utiliza a classificação de Spencer e Spencer (1993).

6.2.2. A versão internacional do Inventário sobre Competências

No âmbito da presente investigação, o questionário O *Current and Future Business Graduate Competencies* (Rainsbury et al., 2002), foi traduzido e adaptado para Portugal, com a designação de Inventário sobre Competências. O objetivo do instrumento é avaliar a importância atribuída às competências na integração de diplomados no mercado de trabalho, as quais foram selecionadas a partir de uma revisão de literatura sobre este tema.

O inventário baseia-se em competências identificadas e consideradas por Spencer e Spencer (1993), consideradas preditivas de 80 a 95% das situações em que ocorre um elevado nível de desempenho dos indivíduos em determinadas funções, as quais estão retratadas no dicionário de competências genéricas, descrito no ponto anterior. Para além da seleção de 20 competências genéricas, Rainsbury et al. (2002)

incluíram ainda quatro competências identificadas na literatura através dos trabalhos de Meade e Andrews (1995) e de Sweeney e Twomey (1997), de forma a terem uma melhor perspetiva sobre as competências dos graduados. Estas competências são: *capacidade e vontade de aprender*; *comunicação escrita*; *capacidades de planeamento pessoal e de organização*; e *conhecimentos informáticos*. Spencer e Spencer (1993) referem que a competência *comunicação oral* não foi identificada como uma competência separada porque a assumiram como uma componente incorporada em outras competências tais como o *trabalho de equipa e cooperação*, *construção de inter-relações* e *impacto e influência sobre outros*.

O instrumento é constituído por 24 itens, apresentados aleatoriamente, que correspondem a 24 competências genéricas. Para cada um dos itens, são descritos indicadores comportamentais dessas mesmas competências, com o intuito de assegurar uma clara interpretação por parte dos participantes. Na instrução inicial, solicita-se aos participantes que indiquem, do seu ponto de vista, a importância de cada uma das competências apresentadas na entrada para o mercado de trabalho dos diplomados em Gestão[23]. As respostas ao instrumento são dadas de acordo com uma escala de importância de 7 pontos (de 1 – nada importante a 7 – muito importante). O instrumento original inclui ainda a possibilidade dos participantes adicionarem outras competências que considerem relevantes, e que não constem da lista apresentada.

Tendo em conta a taxonomia de Birkett (1993), estas competências genéricas podem ser categorizadas como competências comportamentais[24] e competências cognitivas[25]. Na literatura, é muito comum utilizar-se os termos em inglês destas categorias de competências, pelo que, nesta investigação decidiu-se utilizar esses mesmos termos, *soft skills* e *hard skills*.

No quadro 6.6 apresentam-se exemplos de itens do Inventário sobre Competências, a respetiva descrição comportamental e a divisão dos mesmos pelas duas categorias de competências.

[23] No original, *Business*
[24] No original, *soft skills*
[25] No original, *hard skills*

Quadro 6.6: Inventário sobre Competências - Designações das categorias e descrição dos itens

Categorias	Itens (Competências específicas)	Descrição das competências
Competências cognitivas (*hard skills*)	4. Conhecimentos Informáticos	Ser capaz de trabalhar com alguns programas e mostrar conhecimentos de ferramentas informáticas de gestão da informação
	5. Pensamento conceptual	Reconhecer padrões, pensamento crítico, definição do problema, ser capaz de gerar e relacionar hipóteses, descobrir novas relações
	6. Especialização técnica	Conhecimentos técnicos e capacidades relacionados com a área profissional, conhecimentos latos e profundos, capacidade para adquirir conhecimentos especializados, capacidade de partilhar saberes técnicos
	15. Pensamento analítico	Pensar por si próprio(a), raciocinar, inteligência prática, capacidades de planeamento, análise de problemas, ser sistemático(a)
	21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização	Capacidade de organização, gestão efetiva do tempo, organização e realização de tarefas de modo eficiente e eficaz
	22. Comunicação escrita	Competências relevantes na escrita de relatórios, memorandos, cartas para clientes
Competências comportamentais (*soft skills*)	1. Trabalho de equipa e cooperação	Fomentar a interação e a boa gestão do grupo, resolver conflitos, motivar outros, criar um bom ambiente de trabalho
	2. Flexibilidade	Adaptabilidade, ter uma perceção objetiva dos acontecimentos, manter a objetividade, ser capaz de lidar com a pressão, manifestar reações e comportamentos ajustados às situações
	3. Construção de inter-relações	Desenvolver redes de contactos, estabelecer relações com outros, utilizar os contactos pessoais, respeitar todos os interessados - ex. clientes
	7. Consciência organizacional	Compreender o funcionamento das organizações, conhecer os condicionamentos, mostrar astúcia política e perspicácia face ao poder, conhecimentos culturais
	8. Preocupação com ordem, qualidade e rigor	Acompanhamento, preocupação com a clareza, reduzir a incerteza, manter-se informado(a) sobre acontecimentos e problemas
	9. Impacto e influência sobre outros	Influência estratégica, gestão da impressão causada nos outros, ter impacto e transmitir uma imagem positiva, persuadir, influenciar os outros e conseguir a sua colaboração
	10. Iniciativa	Tendência para a ação, capacidade de decisão, orientação estratégica, proatividade, aproveitamento das oportunidades, auto motivação, persistência
	11. Orientação para o serviço ao cliente	Ajudar e prestar serviços aos outros, focar-se nas necessidades dos clientes, resolver ativamente os problemas dos clientes
	12. Desenvolvimento de outros	Formar, desenvolver as capacidades dos outros, explicar, orientar, dar apoio, atitude positiva
	13. Dirigir	Capacidade de afirmação, capacidade de decisão, utilizar o poder, responsabilizar-se pelos outros, ser firme em relação ao cumprimento das regras, controlar e disciplinar os grupos
	14. Liderança de equipas	Assumir o controlo, visão, preocupação com os subordinados, construir um sentido e um objetivo para o grupo
	16. Autocontrolo	Ter energia, resistência à pressão, capacidade para manter a calma, Quociente Emocional elevado, resistir à tentação, não ser impulsivo(a), capacidade para tranquilizar os outros

17. Empenhamento organizacional	Capacidade para se identificar e estimular nos outros o alinhamento com as necessidades organizacionais, espírito empresarial, espírito de sacrifício
18. Capacidade e vontade de aprender	Vontade e aptidão para aprender, aprendizagem como base para a ação
19. Compreensão interpessoal	Empatia, capacidade para ouvir, sensibilidade para com os outros, capacidade para perceber os outros, consciência dos sentimentos dos outros
20. Autoconfiança	Autoimagem forte, autocontrolo, independência, auto-conceito positivo, decidido(a), aceita as responsabilidades
23. Procura de informação	Definição do problema, foco no diagnóstico, capacidade para ir ao fundo das questões
24. Orientação para a realização / êxito	Concluir as tarefas, procurar resultados, recorrer à inovação, ser competitivo(a), procura ter impacto, procura ir de encontro a padrões elevados e eficiência

No Inventário sobre Competências, 6 itens correspondem a competências cognitivas e 18 itens correspondem a competências comportamentais. É notória a discrepância entre categorias respeitante ao número de itens, contudo, a tendência é semelhante à observada no dicionário de competências genéricas de Spencer e Spencer (1993), no qual apenas um grupo de competências é de natureza cognitiva, e os restantes cinco são de natureza comportamental. Em alguns estudos, o item 7 (*Consciência Organizacional*) é considerado como uma competência cognitiva (Rainsbury et al., 2002), e em outros estudos é considerado como uma competência comportamental (Zegwaard & Hodges, 2003; Coll et al., 2002a; Coll et al., 2002b). Nesta investigação assumimos que a competência *Consciência Organizacional* é de natureza comportamental, em conformidade com o modelo de Spencer e Spencer (1993).

A literatura integra diversas investigações nas quais o instrumento é utilizado para avaliar a importância das competências cognitivas *(hard skills)* e comportamentais *(soft skills)* na integração na vida ativa em diversas áreas científicas. A identificação destas competências à entrada no mercado de trabalho nas áreas de Gestão (Burchell et al., 2001; Rainsbury et al., 2002; Hodges & Burchell, 2003) e de Ciências e Tecnologias (Coll et al., 2002a; Coll et al., 2002b; Zegwaard & Hodges, 2003; Coll & Zegwaard, 2006), tem sido objeto de estudo sob o ponto de vista de diferentes *stakeholders* (estudantes, graduados, empregadores e instituições de ensino superior). Apesar de não existirem estudos de validação do instrumento, as investigações que a seguir se apresentam contribuem para o processo de validação do mesmo.

Burchell et al. (2001), utilizando uma amostra de *stakeholders* em contexto educacional (257 estudantes e 30 docentes) e de empregadores (144 diretores/CEO de empresas e 118 diretores/CEO de consultoras que recrutam graduados) da área de

Gestão, verificaram que, de um modo geral, os resultados encontrados eram consistentes com estudos prévios, verificando a atribuição de uma maior importância às características pessoais dos graduados na entrada para o mercado de trabalho. Numa perspetiva global da média de respostas dos quatro grupos, a *Orientação para o serviço ao cliente*, a *Capacidade e vontade de aprender*, e o *Trabalho de equipa e cooperação* foram consideradas as competências mais importantes.

É de salientar que estes autores observaram algumas diferenças entre as perceções do grupo de empregadores (organizações e consultoras) e os da área da educação (docentes e estudantes). Na competência *Especialização Técnica* é atribuída uma maior importância pelo grupo dos docentes e estudantes (5.40 e 5.56, respetivamente) em comparação com o grupo dos empresários e consultores (4.64 e 5.06, respetivamente), traduzindo talvez a ênfase dada pelo grupo da educação ao conhecimento. O mesmo se observa na competência *Iniciativa*, à qual o grupo dos empregadores (5.95 e 6.14) atribuiu uma maior importância do que o grupo da educação (5.19 e 5.65). Este resultado sugere, talvez, um certo desconhecimento, por parte do grupo da educação, da importância da *Iniciativa* no local de trabalho (Burchell et al., 2001).

Ainda no âmbito da área de Gestão, Rainsbury et al. (2002) aplicaram o mesmo instrumento a uma amostra de 288 participantes (253 estudantes e 35 graduados). Os resultados demonstraram que, embora não pela mesma ordem de importância, ambos os grupos assumem que as cinco competências mais importantes para a entrada no mercado de trabalho são *Conhecimentos informáticos*, *Orientação para o serviço ao cliente*, *Trabalho de equipa e cooperação*, *Autoconfiança* e *Capacidade e vontade de aprender*. Por conseguinte, as competências *Dirigir*, *Consciência organizacional*, *Desenvolvimento de outros*, e *Impacto e influência sobre outros* foram consideradas menos importantes pelos dois grupos (Rainsbury et al., 2002).

Os autores constataram ainda que os diplomados percecionam a *Capacidade e vontade de aprender* como a competência mais importante, enquanto que os estudantes classificaram-na como a quinta mais importante. A diferença entre as perceções dos estudantes e diplomados da importância desta competência é estatisticamente significativa ($p<.01$) (Rainsbury et al., 2002). No entanto, os resultados deste estudo demonstraram que tanto os estudantes como os diplomados percecionam que "estar capaz" neste mundo de mudança requer uma vontade para aprender.

Rainsbury et al. (2002) observaram ainda que ambos os grupos (estudantes e diplomados) consideraram igualmente importantes as categorias *hard* e *soft skills*, embora a análise por grupos evidencie que os graduados atribuem maior importância a ambas as categorias de competências do que os estudantes, existindo diferenças estatisticamente significativas ($p<.05$) entre os grupos. Estes resultados sugerem que as competências, pelo menos nos graduados de Gestão, adquirem uma maior importância com a experiência de trabalho.

Na área de Ciência e Tecnologia, o Inventário sobre Competências foi aplicado a uma amostra de 172 empregadores (Coll & Zegwaard, 2006; Coll et al., 2002a), 71 estudantes (Coll & Zegwaard, 2006; Coll et al., 2002b), 143 diplomados (Coll & Zegwaard, 2006; Zegwaard & Hodges, 2003;), e a 72 docentes de Instituições de Ensino Superior (Coll & Zegwaard, 2006).

Verificou-se que as competências mais importantes para a inserção no mercado de trabalho de graduados de Ciência e Tecnologia, sob o ponto de vista dos empregadores são a *Capacidade e vontade de aprender*, *Trabalho de equipa e cooperação*, *Iniciativa* e *Pensamento analítico*. Por sua vez, a *Preocupação com ordem, qualidade e rigor*, os *Conhecimentos informáticos* e a *Comunicação escrita* foram as competências consideradas menos importantes (Coll & Zegwaard, 2006; Coll et al., 2002a).

Na perspetiva dos estudantes de Ciência e Tecnologia, as competências identificadas como mais importantes foram *Capacidade e vontade de aprender*, *Iniciativa*, *Orientação para a realização/êxito*, *Capacidades de planeamento pessoal e de organização*, e *Pensamento analítico*. Por sua vez, *Dirigir*, *Consciência organizacional*, *Impacto e influência sobre outros*, *Desenvolvimento de outros* e *Empenhamento Organizacional* foram as competências consideradas menos importantes por este grupo. Os autores verificaram ainda que os estudantes atribuem a mesma importância às competências *hard* e *soft*, não existindo diferenças estatisticamente significativas na representatividade das respostas que identificam a importância dessas competências (Coll & Zegwaard, 2006; Coll et al., 2002b).

Os diplomados de Ciência e Tecnologia assumem como competências mais importantes a *Capacidade e vontade de aprender*, *Trabalho de equipa e cooperação*, *Pensamento analítico*, *Capacidades de planeamento pessoal e de organização* e *Conhecimentos informáticos*. As competências *Desenvolvimento de outros*, *Dirigir* e *Consciência Organizacional* são as competências consideradas como menos

importantes. Zegwaard e Hodges (2003) encontraram diferenças estatisticamente significativas ($p<0.1$), a favor das *hard skills*. No entanto, é interessante notar que as competências mais pontuadas foram a *Capacidade e vontade de aprender e Trabalho de equipa e cooperação,* ambas s*oft skills* (Coll & Zegwaard, 2006).

Do ponto de vista das Instituições de Ensino Superior, foram identificadas como mais importantes as competências *Capacidade e vontade de aprender*, *Comunicação escrita*, *Pensamento analítico*, *Conhecimentos informáticos* e *Trabalho de equipa e cooperação* (Coll & Zegwaard, 2006).

Em síntese, nos estudos acima identificados, tanto os participantes das áreas de Gestão como os de Ciência e Tecnologia consideram, de um modo geral, todas as competências importantes na entrada para o mercado de trabalho, evidenciando a *Capacidade e vontade de aprender* como uma das mais importantes. Estes resultados sugerem que o mercado de trabalho requer trabalhadores competentes e multicompetentes (Coll & Zegwaard, 2006).

6.2.3. A adaptação portuguesa e os estudos piloto

Num primeiro momento, a tradução e adaptação para Portugal do *Current and Future Business Graduate Competencies* (Rainsbury et al., 2002) implicou uma tradução literal dos itens, da língua inglesa para a portuguesa, recorrendo a um profissional bilingue. Após a tradução, realizou-se uma leitura cuidadosa de cada um dos itens e análise das respetivas descrições de cada uma das competências. Sem perder de vista a preocupação em manter o conteúdo da versão original de cada item, houve a necessidade de adotar alguns termos mais utilizados no contexto da língua e cultura portuguesas, sem distanciamento do significado equivalente em língua inglesa. Num segundo momento, o instrumento foi revisto por especialistas no tema e na área de Psicologia dos Recursos Humanos, para garantir os aspetos técnicos de rigor científico.

Na tradução e adaptação do instrumento, acrescentou-se à versão original uma questão, que solicita aos participantes para assinalarem as três competências (de entre as 24) que consideram efetivamente mais importantes para a inserção no mercado de trabalho. Embora todas as competências sejam avaliadas através de uma escala de ordem de importância, condicionar os participantes a selecionar apenas três competências como as mais importantes de todo o conjunto apresentado contribui para

diminuir o efeito da tendência em considerar todos os itens importantes, com fraco poder discriminatório entre as respostas.

Tal como referido anteriormente, efetuou-se um primeiro estudo piloto, no qual foram aplicados a Escala sobre Adaptabilidade, Inventário sobre Competências e a Ficha de Dados. Este estudo teve como principal objetivo recolher informação sobre os instrumentos, nomeadamente o tempo de resposta, extensão, complexidade e interesse das provas, dificuldades sentidas, questões ou itens de difícil compreensão, comentários gerais sobre os instrumentos e eventuais sugestões.

Neste estudo prévio, o Inventário sobre Competências foi aplicado a uma amostra de conveniência, com um total de 7 participantes[26], dos quais 6 são do sexo feminino, e apresentam uma média de idades de 23.57 e desvio-padrão de 1.90. De um modo geral, os participantes compreenderam bem as questões apresentadas e não revelaram dificuldades na compreensão da instrução inicial assim como dos itens e respetivas descrições. O tempo de reposta médio foi de 15 a 30 minutos.

Os participantes evidenciaram que a Iniciativa, a Flexibilidade e o Trabalho de equipa e cooperação, são as competências mais importantes para a integração no mercado de trabalho, conforme descrito no quadro 6.7.

Quadro 6.7: Inventário sobre Competências – Estudo piloto 1. Competências identificadas como mais importantes pelos participantes

Competências	Frequência de resposta
10. Iniciativa	4
2. Flexibilidade	3
1. Trabalho de equipa e cooperação	3
6. Especialização técnica	2
17. Empenhamento organizacional	2
16. Autocontrolo	2
7. Capacidade e vontade de aprender	1
24. Orientação para a realização / êxito	1
3. Construção de inter-relações	1
15. Pensamento analítico	1
23. Procura de informação	1

Esperava-se que os participantes indicassem como competências mais importantes para a integração no mercado de trabalho, as competências que anteriormente haviam assinalado como as mais importantes (atribuição dos pontos 6 ou 7 da escala de importância), mas tal não se verificou em alguns questionários, aquando

[26] Caracterização da amostra no subcapítulo 5.2

da realização deste primeiro estudo piloto. Surgiu então a necessidade de rever esta questão e refletir sobre a sua pertinência. Decidiu-se que num estudo posterior (estudo piloto 2), a questão sobre as três competências que os participantes consideravam mais importantes seria substituída pela questão de quais são as três competências mais fortes/mais desenvolvidas pelos participantes.

Com esta alteração, consideramos que o instrumento, para além de identificar as competências que os participantes consideram como sendo as mais importantes para a inserção no mercado de trabalho, permite também identificar quais as competências que são percecionadas como mais fortes ou mais desenvolvidas pelos participantes. Estas informações poderão ser úteis para eventualmente contrastar o grau de importância e o nível de competência percebida individual.

No estudo piloto 2, o Inventário sobre Competências (a par com o Inventário sobre Adaptabilidade e Ficha de Dados) foi aplicado a uma amostra constituída por 90 participantes[27], 60 do sexo feminino e 30 do sexo masculino, e com média de idades de 24.27 anos e desvio padrão de 8.62, com o intuito de estudar a consistência interna dos itens.

O quadro 6.8 apresenta as médias e os desvios padrão dos 24 itens e respetivas categorias do Inventário sobre Competências, assim como a amplitude de resultados para cada um dos itens.

De um modo geral, verifica-se que a média da categoria *hard skills* (m= 5.73) é mais elevada que a categoria *soft skills* (m= 5.68). Constata-se ainda que os valores médios das competências estão acima de 5.0, ou seja, as respostas concentram-se nas alternativas mais elevadas da escala, revelando que os participantes tendem a considerar que todas as competências descritas são importantes para a entrada no mercado de trabalho, sejam de natureza cognitiva, sejam de natureza comportamental. Em particular, as médias dos itens variam entre 6.27 (item 18 - *Capacidade e vontade de aprender*) e 5.21 (item 13 - *Dirigir*), ambos da categoria soft skills. Os itens que exibem médias mais elevadas são o item 18 (m=6.31; *Capacidade e vontade de aprender*) e o item 16 (m=6.19; *Autocontrolo*). O item 14 (m=5.29; *Liderança de equipas*) e o item 13 (m=5.21; *Dirigir*) detêm as médias mais baixas. Todos estes itens pertencem à categoria *soft skills*. Apurou-se ainda que os desvios padrão dos itens variam entre .95 (item 18 – *Capacidade e vontade de aprender*) e 1.39 (item 13 – *Dirigir*).

[27] Caracterização da amostra no subcapítulo 5.2

Quadro 6.8: Inventário sobre Competências – Estudo piloto 2. Médias e desvios padrão das categorias de competências e respetivos itens. Ordenação das médias

	Itens (Competências)	n	m	Ordenação por categoria	Ordenação geral	d.p.	Amplitude (1-7)
Hard Skills	4. Conhecimentos Informáticos	88	5.35	6	21	1.26	2-7
	5. Pensamento conceptual	89	5.66	5	15	1.24	2-7
	6. Especialização técnica	90	5.86	3	8	1.19	2-7
	15. Pensamento analítico	89	5.92	1	4	1.17	2-7
	21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização	88	5.84	4	10	1.04	3-7
	22. Comunicação escrita	89	5.91	2	6	1.11	2-7
	Hard Skills		**5.73**			**.88**	
Soft Skills	1. Trabalho de equipa e cooperação	89	5.87	5	7	1.25	2-7
	2. Flexibilidade	89	5.84	7	10	1.22	1-7
	3. Construção de inter-relações	89	5.53	12	17	1.32	1-7
	7. Consciência organizacional	89	5.56	11	16	1.22	2-7
	8. Preocupação com ordem, qualidade e rigor	89	5.79	8	12	1.28	1-7
	9. Impacto e influência sobre outros	89	5.34	16	22	1.28	2-7
	10. Iniciativa	89	6.00	3	3	1.27	1-7
	11. Orientação para o serviço ao cliente	89	5.48	13	18	1.32	2-7
	12. Desenvolvimento de outros	89	5.46	14	19	1.32	2-7
	13. Dirigir	89	5.21	18	24	1.39	1-7
	14. Liderança de equipas	89	5.29	17	23	1.38	1-7
	16. Autocontrolo	89	6.19	2	2	.99	2-7
	17. Empenhamento organizacional	89	5.36	15	20	1.17	2-7
	18. Capacidade e vontade de aprender	89	6.27	1	1	.95	2-7
	19. Compreensão interpessoal	88	5.76	9	13	1.20	2-7
	20. Autoconfiança	89	5.85	6	9	1.32	2-7
	23. Procura de informação	87	5.68	10	14	1.22	2-7
	24. Orientação para a realização / êxito	89	5.92	4	4	1.15	1-7
	Soft Skills		**5.68**			**.87**	

A maioria dos itens apresenta respostas entre 2 e 7, à exceção dos itens 2, 3, 8, 10, 13, 14 e 24, cujas respostas se distribuem entre os dois extremos da escala de resposta (1-7), e o item 21 entre 3 e 7.

É possível que a conjetura atual do mercado de trabalho, cada vez mais seletiva e competitiva, concorre para que os indivíduos atribuam um nível de importância elevado a todas as competências genéricas mencionadas neste inventário. Embora havendo ligeiras diferenças entre a importância atribuída às duas categorias de competências, os resultados sugerem que é muito importante ser detentor de competências comportamentais e cognitivas, destacando-se o ser capaz e ter vontade de aprender, ter a capacidade de manter a calma e resistir à tensão.

Relativamente à precisão da medida, são ilustrados no quadro 6.9 os coeficientes alfa de Cronbach para as duas categorias de competências do Inventário sobre Competências, assim como o efeito de exclusão do item nos coeficientes de precisão de cada uma das categorias, com o propósito de compreender o efeito de cada item na consistência interna do instrumento.

Quadro 6.9: Inventário sobre Competências – Estudo piloto 2. Coeficientes alfa de Cronbach para as categorias hard e soft e competências em geral. Alfa de Cronbach se item excluído

Categorias	Competências (itens)	Alfa de Cronbach da escala	Alfa de Cronbach se item retirado
Hard Skills (6 itens)	4. Conhecimentos Informáticos	.82	.81
	5. Pensamento conceptual		.78
	6. Especialização técnica		.78
	15. Pensamento analítico		.76
	21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização		.79
	22. Comunicação escrita		.79
Soft Skills (18 itens)	1. Trabalho de equipa e cooperação	.94	.94
	2. Flexibilidade		.94
	3. Construção de inter-relações		.94
	7. Consciência organizacional		.94
	8. Preocupação com ordem, qualidade e rigor		.94
	9. Impacto e influência sobre outros		.94
	10. Iniciativa		.94
	11. Orientação para o serviço ao cliente		.94
	12. Desenvolvimento de outros		.94
	13. Dirigir		.94
	14. Liderança de equipas		.94
	16. Autocontrolo		.94
	17. Empenhamento organizacional		.94
	18. Capacidade e vontade de aprender		.94
	19. Compreensão interpessoal		.94
	20. Autoconfiança		.94
	23. Procura de informação		.94
	24. Orientação para a realização / êxito		.94
Competência geral (24 itens)		.95	

A categoria das competências comportamentais (*soft skills*) apresenta um coeficiente mais elevado (.94) do que a categoria das competências cognitivas (.82), sendo que a medida na sua globalidade (24 itens) apresenta um índice de .95.

Assumindo estes valores, podemos afirmar que a consistência interna do instrumento é boa[28] (Pestana & Gageiro, 2008, p. 528). O quadro 6.10 exibe as competências que os participantes consideraram como sendo as que têm como mais fortes ou mais desenvolvidas.

Quadro 6.10: Inventário sobre Competências – Estudo piloto 2. Competências identificadas como mais fortes/mais desenvolvidas pelos participantes

Competências	Comp.+forte (1)	Comp.+forte (1)	Comp.+forte (1)	Total respostas
1. Trabalho de equipa e cooperação	16	2	1	19
2. Flexibilidade	7	3	5	15
3. Construção de inter-relações	1	1	1	3
4. Conhecimentos Informáticos	4	1	1	6
5. Pensamento conceptual	5	5	0	10
6. Especialização técnica	2	4	2	8
7. Consciência organizacional	0	0	1	**1**
8. Preocupação com ordem, qualidade e rigor	4	9	0	13
9. Impacto e influência sobre outros	1	1	0	**2**
10. Iniciativa	4	5	3	12
11. Orientação para o serviço ao cliente	3	1	0	4
12. Desenvolvimento de outros	0	0	5	5
13. Dirigir	2	1	0	3
14. Liderança de equipas	5	2	3	10
15. Pensamento analítico	3	8	12	**23**
16. Autocontrolo	5	17	2	**24**
17. Empenhamento organizacional	1	3	0	4
18. Capacidade e vontade de aprender	7	7	16	**30**
19. Compreensão interpessoal	3	7	9	19
20. Autoconfiança	5	5	7	17
21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização	2	1	5	8
22. Comunicação escrita	5	3	8	16
23. Procura de informação	0	0	2	**2**
24. Orientação para a realização / êxito	1	0	3	4
Total	86	86	86	258

Os resultados indicam que as competências que os participantes consideram como sendo as mais fortes são a *Capacidade e vontade de aprender* (item 18; n=30), o *Autocontrolo* (item 16; n=24) e o *Pensamento analítico* (item 15; n=23). Por outro lado, as competências menos assinaladas foram a *Consciência organizacional* (item 7; n=1),

[28] Critérios para qualificação da consistência interna (Pestana & Gageiro, 2008, p.528): >0.9 (muito boa); 0.8 – 0.9 (boa); 0.7 – 0.8 (razoável); 0.6-0.7 (fraca); <0.6 (inadmissível)

o *Impacto e influência sobre outros* (item 9; n=2), e a *Procura de informação* (item 23; n=2).

Em síntese, o Inventário sobre Competências utilizado no estudo principal é constituído por 24 itens, apresentados por ordem aleatória, que correspondem a 24 competências genéricas (cognitivas – *hard*, e comportamentais – *soft*). Para cada um dos itens, são descritos indicadores de comportamento dessas mesmas competências, com o intuito de assegurar uma clara interpretação por parte dos participantes. Na instrução inicial, solicita-se aos participantes que indiquem, do seu ponto de vista, a importância de cada uma das competências apresentadas na inserção para o mercado de trabalho. As respostas ao instrumento são dadas de acordo com uma escala de importância de 7 pontos, sendo 1 nada importante e 7 muito importante. Adicionalmente, inclui-se também uma questão em que se solicita aos participantes para assinalarem as três competências mais fortes e desenvolvidas para a integração no mercado de trabalho.

6.3. Ficha de Dados

A Ficha de Dados foi construída com o intuito de recolher dados de natureza sociodemográfica, assim como, outras questões relativas à vivência da transição do ensino superior para a vida ativa. Alguns destes dados contribuíram para a caracterização da amostra e posteriormente foram utilizadas em análises de natureza diferencial. Os estudos piloto realizados no âmbito da adaptação da Escala sobre Adaptabilidade e do Inventário sobre Competências, também contemplaram a aplicação desta Ficha aos participantes.

A construção da Ficha de Dados teve por base investigações realizadas, especificamente no domínio da construção de carreira (Fraga, 2012; Soares, 2016), assim como em instrumentos de avaliação da inserção profissional dos licenciados (Alves, 2000, 2005) e da transição do ensino superior para a vida ativa (Lourenço, 2003).

Este instrumento é constituído por quatro campos distintos: Dados Pessoais, Situação Académica, Situação Profissional e Transição.

Apresenta-se em primeiro lugar um campo para a identificação de dados pessoais do participante, nomeadamente o sexo, idade, concelho de residência e nacionalidade.

A segunda parte da ficha reside na caracterização da situação académica do participante. Na primeira questão pretende-se identificar qual a unidade orgânica da Universidade de Lisboa que o participante frequenta ou frequentou. Em segundo, solicita-se a situação académica (frequência de licenciatura; frequência de mestrado integrado; licenciatura; mestrado integrado), qual a área de formação, e qual o ano de frequência ou o ano de conclusão dessa formação, mediante o caso. Inclui-se ainda uma possibilidade de resposta (outra situação) caso os respondentes não se enquadrem em nenhuma das opções anteriormente indicadas. A terceira questão relaciona-se com o acesso ao ensino superior, solicitando-se que os participantes assinalem a forma de ingresso (concurso geral de acesso, concursos especiais e regimes especiais). As questões quatro e cinco dizem respeito à ordem de preferência em que o participante ingressou no curso e na Universidade de Lisboa. Por último, a sexta questão refere-se à realização de estágio curricular durante a formação académica. Em caso afirmativo, questiona-se o participante sobre a Organização ou área em que estagiou.

A terceira parte da Ficha de Dados inclui a caracterização da situação profissional do participante. É solicitado ao participante que selecione as opções com que se identifica: estudante; a realizar um estágio não remunerado; a realizar um estágio remunerado; à procura do primeiro emprego; desempregado e à procura de emprego; desempregado e não procura emprego; exerce uma atividade profissional remunerada dentro do âmbito da sua formação; exerce uma atividade profissional remunerada fora do âmbito da sua formação; e outra situação.

A última parte da Ficha engloba questões sobre a vivência da transição do ensino superior para o mercado de trabalho. Na primeira, questiona-se sobre em que medida o curso superior contribuiu para a aquisição ou desenvolvimento de determinadas competências e conhecimentos. É apresentada uma lista de 16 afirmações, como por exemplo, domínio dos conhecimentos profissionais/técnicos específicos; competência para ingressar na vida ativa; capacidade para tomar decisões, sendo que os participantes respondem com recurso a uma escala em quatro pontos que significa: Muito, bastante, pouco e nada. A segunda questão avalia a possibilidade de encontrar emprego no âmbito da formação superior do participante de acordo com a escala muito fácil (até 3 meses), fácil (entre 3 a 6 meses), difícil (entre 6 a 12 meses) e muito difícil (mais de 1 ano).

Importa referir que no primeiro estudo piloto, a última parte da Ficha de Dados apresentava mais uma questão referente a uma possível vivência de situação de desemprego por parte do participante e questionava-se sobre quais os aspetos que

atribuía maior importância nesta fase, quais os comportamentos que adotaria nessa situação e qual o grau de importância que atribuía a determinados obstáculos no processo de transição para a vida ativa. A questão foi removida porque tornaria o instrumento demasiado extenso, e tal dificultaria a adesão dos participantes ao preenchimento do protocolo.

Após o tratamento da informação recolhida no estudo principal, decidiu-se não considerar as respostas dos participantes às questões três, quatro e cinco da primeira parte da Ficha de dados, referentes ao acesso ao ensino superior, pois as respostas dos participantes revelaram-se incongruentes, podendo enviesar as análises. Assim, para efeitos de investigação estes dados não serão contemplados.

6.4. Procedimentos

A aplicação de questionários através da internet apresenta como benefícios o acesso rápido e facilitado a um grande número de indivíduos, comparativamente com técnicas mais tradicionais, como é a aplicação de questionários em formato papel. Por outro lado, a probabilidade de receção de questionários incompletos, a existência de respostas erradas e a duplicação de questionários constituem alguns dos pontos fracos da utilização deste tipo de técnicas (Schmidt, 1997). Contudo, a escolha de um *software* adequado e os cuidados tidos na construção do questionário *online* permitem minimizar os efeitos negativos da utilização deste meio de recolha de dados.

No estudo piloto 1, a aplicação dos instrumentos decorreu nos dias 07 e 08 de junho de 2010, de forma presencial. De um modo geral, os participantes demoraram entre 15 a 30 minutos a responder aos instrumentos, período após o qual a doutoranda colocou algumas questões sobre o processo da resposta. No estudo piloto 2, a aplicação dos instrumentos decorreu entre os meses de outubro e novembro de 2010. O protocolo foi aplicado, na sua maioria, em sala de aula e o tempo de resposta variou entre 15 a 35 minutos.

Dada a dimensão e as características do universo de observação da investigação, no estudo principal, foi decidido optar simultaneamente por duas formas de aplicação, com o intuito de atingir o maior número de respostas possíveis. Assim, foram construídas duas versões do protocolo: (a) em formato papel, para aplicação presencial e (b) em formato digital através da ferramenta *survey monkey*, para aplicação *on-line*.

A aplicação dos instrumentos aos estudantes finalistas e recém-diplomados das diferentes unidades orgânicas da Universidade de Lisboa decorreu em duas fases distintas. As primeiras aplicações decorreram entre os meses de março e junho de 2011 (ano letivo 2010/2011) e as seguintes ocorreram no ano letivo seguinte, 2011/2012, entre os meses de setembro e dezembro de 2011.

Todas as unidades orgânicas foram contactadas pessoalmente, telefonicamente ou por correio eletrónico, a fim de solicitar a colaboração na recolha de dados. Os gabinetes de apoio ao estudante, de estágios e saídas profissionais, e de relações internacionais foram os pontos de contacto mais relevantes para que a recolha de dados fosse concretizável.

Em algumas unidades orgânicas, como a Faculdade de Letras, a Faculdade de Psicologia e o Instituto da Educação, através de contactos de Docentes, foi possível efetuar a aplicação das provas em contexto de sala de aula, aumentando assim a taxa de resposta. Em todas as aplicações, os participantes foram informados dos objetivos do projeto e como se iria desenrolar a aplicação das provas, garantindo o anonimato das respostas.

A aplicação em formato digital foi crucial para a obtenção de respostas por parte dos recém-diplomados, uma vez que não seria possível encontrá-los nas Faculdades. Assim, foi elaborado um pequeno texto indicando os objetivos do estudo, o *link* para aceder ao questionário, prazo de resposta e contactos pessoais para possíveis esclarecimentos. Mais uma vez foi garantido o anonimato. Mediante a organização das unidades orgânicas, recorrendo a bases de dados de contactos, os serviços enviaram para os seus alunos finalistas e recém-diplomados, por correio eletrónico, o convite para participarem no presente estudo.

Para além da aplicação de provas aos estudantes finalistas e recém-diplomados, e com o objetivo de conhecer as perceções que as Entidades Empregadoras têm das competências necessárias para a entrada no mercado de trabalho, procedeu-se à aplicação do Inventário sobre Competências – versão Empregadores a uma amostra constituída por orientadores de estágios das Licenciaturas em Ciências da Cultura e Estudos Artísticos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Foi enviada uma mensagem, através de correio eletrónico, a solicitar a colaboração neste estudo, explicando os objetivos do estudo, o *link* para aceder ao questionário, prazo de resposta e contactos pessoais para possíveis esclarecimentos, garantindo a confidencialidade e anonimato das respostas. Estas aplicações decorreram em abril de 2012.

PARTE III – Resultados e Discussão

Capítulo 7 – Análise e discussão dos resultados

Este capítulo centra-se na apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos através da Ficha de Dados de cada um dos participantes, da aplicação dos instrumentos Escala sobre Adaptabilidade e Inventário sobre Competências, bem como das relações entre a Ficha de Dados e os instrumentos.

Nos primeiros dois subcapítulos, apresentam-se os estudos descritivos e diferenciais para a Escala sobre Adaptabilidade e o Inventário sobre Competências, respetivamente. No terceiro subcapítulo, uma análise conjunta entre as dimensões da adaptabilidade e as categorias de competências, e no quarto, analisam-se os resultados do contributo do curso superior para a vida profissional dos participantes.

7.1. Escala sobre Adaptabilidade

7.1.1. Distribuição dos resultados e medidas de localização, de tendência central e de dispersão

Enquadrados no objetivo um desta investigação, as análises seguintes (7.1.1. a 7.1.5) pretendem responder à questão de investigação proposta: QI_1 – Os resultados da Escala sobre Adaptabilidade seguem a mesma tendência das investigações realizadas a nível nacional e internacional?

Para a tomada de decisão sobre as opções estatísticas a tomar nas análises diferenciais, é crucial o conhecimento da distribuição dos resultados (Maroco, 2007). Assim, num primeiro momento, averiguaram-se as condições da normalidade da distribuição das dimensões de adaptabilidade, procedendo-se à realização do teste Kolmogorov-Smirnov (K-S). Apresentam-se os resultados no quadro 7.1.

Quadro 7.1: Escala sobre Adaptabilidade - Teste à normalidade da distribuição

Dimensões	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Estatística	df	p
Preocupação	.094	440	.000
Controlo	.103	440	.000
Curiosidade	.086	440	.000
Confiança	.104	440	.000
Adaptabilidade (28 itens)	.076	440	.000

a. Correção de Lilliefors

Os resultados do teste K-S com correção de Lilliefors revelam que existem diferenças significativas entre a distribuição dos resultados e a distribuição normal ($p<.01$). Com efeito, os procedimentos estatísticos a adotar nas análises diferenciais terão em consideração o pressuposto da distribuição dos resultados não ser normal.

As medidas de localização e de tendência central e de dispersão dos 28 itens e das respetivas quatro dimensões de carreira da Escala sobre Adaptabilidade são apresentadas no quadro 7.2, assim como a amplitude de resultados para cada um dos itens.

A análise dos resultados dos 28 itens indica que as médias mais elevadas são observadas no item 10 (m=4.52; *Assumir a responsabilidade pelos meus actos; Controlo*), item 25 (m=4.37; *Dar sempre o meu melhor; Confiança*) e item 12 (m=4.33; *Contar comigo próprio(a); Controlo*). Embora o item 8 (m=3.58; *Manter sempre o ânimo; Controlo*), item 2 (3.67; *Pensar como vai ser o meu futuro; Preocupação*) e item 5 (3.68; *Tomar consciência das escolhas de carreira que tenho de fazer; Preocupação*) apresentem as médias mais baixas, todos os itens apresentam resultados superiores ao valor médio da escala de resposta (3= razoavelmente). Os desvios padrão situam-se entre .99 (item 2 = *Pensar como vai ser o meu futuro*) e .64 (item 10 = *Assumir a responsabilidade pelos meus actos*).

Através da análise de amplitude dos resultados, constatamos que estes se distribuem entre os dois extremos da escala de resposta (1-5), à exceção dos itens 16 (*Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa*), 17 (*Explorar alternativas antes de fazer uma escolha*), 19 (*Analisar de forma aprofundada questões que me dizem respeito*) e 24 (*Desenvolver novas competências*) cujas respostas são entre 2 e 5. Constatamos que a tendência de resposta situa-se maioritariamente nos extremos positivos da escala, resultados corroborados pelos valores da moda e mediana (4 e 5), à exceção do item 8 (*Manter sempre o ânimo*), em que o valor da moda é 3.

Quadro 7.2: Escala sobre Adaptabilidade - Médias e desvios padrão dos itens e respetivas dimensões de carreira

	Itens	m	d.p.	moda	mediana	amplitude (1-5)
Preocupação	1. Planear as coisas importantes antes de começar	3.87	.80	4	4	1-5
	2. Pensar como vai ser o meu futuro	3.67	.99	4	4	1-5
	3. Compreender que as escolhas de hoje influenciam o meu futuro	4.25	.82	5	4	1-5
	4. Preparar-me para o futuro	3.71	.84	4	4	1-5
	5. Tomar consciência das escolhas de carreira que tenho de fazer	3.68	.89	4	4	1-5
	6. Planear como alcançar os meus objetivos	3.76	.83	4	4	1-5
	7. Estar preocupado(a) com a minha carreira	4.15	.98	5	4	1-5
		3.87	**.59**			
Controlo	8. Manter sempre o ânimo	3.58	.93	3	4	1-5
	9. Tomar decisões por mim próprio(a)	4.20	.74	4	4	1-5
	10. Assumir a responsabilidade pelos meus actos	4.52	.64	5	5	1-5
	11. Defender as minhas convicções	4.26	.76	5	4	1-5
	12. Contar comigo próprio(a)	4.33	.82	5	5	1-5
	13. Fazer o que é melhor para mim	3.92	.87	4	4	1-5
	14. Arranjar forças para continuar	4.02	.84	4	4	1-5
		4.12	**.57**			
Curiosidade	15. Explorar aquilo que me rodeia	3.82	.79	4	4	1-5
	16. Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa	4.08	.77	4	4	2-5
	17. Explorar alternativas antes de fazer uma escolha	3.89	.82	4	4	2-5
	18. Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as coisas	3.90	.75	4	4	1-5
	19. Analisar de forma aprofundada questões que me dizem respeito	4.00	.75	4	4	2-5
	20. Procurar informação sobre as escolhas que tenho de fazer	4.08	.82	4	4	1-5
	21. Ser curioso(a) sobre novas oportunidades	4.16	.82	4	4	1-5
		3.99	**.57**			
Confiança	22. Realizar tarefas de forma eficiente	4.23	.72	4	4	1-5
	23. Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem	4.25	.73	4	4	1-5
	24. Desenvolver novas competências	4.11	.71	4	4	2-5
	25. Dar sempre o meu melhor	4.37	.72	5	4	1-5
	26. Ultrapassar obstáculos	4.08	.73	4	4	1-5
	27. Resolver problemas	4.08	.69	4	4	1-5
	28. Enfrentar desafios	4.14	.74	4	4	1-5
		4.18	**.55**			
	Adaptabilidade (total)	**4,04**				

N= 440 (exceto item 7, no qual N=439)

Esta tendência de resposta nos valores mais altos da escala observa-se também em investigações realizadas anteriormente, nomeadamente por Duarte, Soares e Fraga (2011), e na generalidade dos estudos levados a cabo por 13 países que contribuíram

para a melhoria da CAAS – International Form 1.0 (Savickas & Porfeli, 2012), nos quais Portugal também se inclui (Duarte et al., 2012). Os estudos realizados com amostras de estudantes universitários (Hou et al., 2012; Tak, 2012; Teixeira et al., 2012; Van Vianen et al., 2012), revelaram também que as respostas tipicamente situam-se nos níveis 4 e 5 da escala de resposta. Fraga (2012) e Soares (2016), utilizando a versão experimental da medida, CAAS – Form 1.0 Portugal, também verificaram esta tendência generalizada dos participantes responderem de uma forma muito positiva acerca dos recursos de adaptabilidade que consideram ter.

Estes dados sugerem que estas auto perceções elevadas de adaptabilidade de carreira podem dever-se à tendência dos indivíduos quererem transmitir uma imagem positiva das suas capacidades ou recursos de adaptabilidade de carreira, uma vez que se trata de uma dimensão psicológica suscetível de desejabilidade social (Fraga, 2012; Soares, 2016). Algumas investigações apontam para outros fatores, nomeadamente, a tradução e adequação da escala de respostas (Duarte et al., 2012; Vilhjálmsdóttir, Kjartansdóttir, Smáradóttir e Einarsdóttir, 2012), o poder pouco discriminativo da escala (Fraga, 2012), características específicas da amostra (Fraga, 2012) e a natureza da amostra (Soares, 2016).

Na presente investigação, para além das justificações acima referenciadas, poderá também contribuir para estes resultados o facto de tratar-se de uma amostra de alunos finalistas e recém-diplomados, podendo estes estarem mais despertos e sensíveis para as questões relacionadas com a carreira.

Embora se observe uma tendência de resposta nos pontos mais altos da escala em todas as dimensões, a análise dos resultados médios mostra que as médias da Confiança (4.18) e do Controlo (4.12) são superiores às das dimensões Curiosidade (3.99) e Preocupação (3.87). Quanto ao desvio padrão nas dimensões, varia entre .55 (Confiança) e .59 (Preocupação). Os estudos conduzidos nos 13 países que contribuíram para a melhoria da medida (Savickas & Porfeli, 2012), globalmente também apresentaram os resultados médios mais elevados na dimensão Controlo (m=3.92) e os mais baixos na dimensão Curiosidade (m=3.73).

Estes resultados sugerem que os participantes tendem a valorizar itens que apelam a uma capacidade para assumir a responsabilidade por construir a própria carreira e tomar decisões, assim como a uma capacidade para resolver um problema ou desempenhar com sucesso uma determinada ação.

7.1.2. Consistência interna

Apresenta-se, em seguida, o estudo da consistência interna da Escala sobre Adaptabilidade. No quadro 7.3 exibem-se os coeficientes de alfa de Cronbach para cada uma das dimensões de carreira e da adaptabilidade em geral, assim como o efeito da exclusão do item nos coeficientes de precisão de cada uma das dimensões, com o intuito de compreender o efeito de cada item na consistência interna do instrumento.

O coeficiente da adaptabilidade em geral é de .93, e os coeficientes de precisão das diferentes dimensões variam entre .80 (Preocupação) e .88 (Confiança). De um modo global, tendo em conta que os coeficientes de cada uma das escalas situam-se acima de .80, podemos afirmar que a consistência interna do instrumento é boa[29] (Pestana & Gageiro, 2008).

Quadro 7.3: Escala sobre Adaptabilidade - Coeficientes alfa de Cronbach das escalas (dimensões de carreira) e adaptabilidade em geral. Alfa de Cronbach se item retirado

Dimensões	Itens	Alfa de Cronbach da escala	Alfa de Cronbach se item retirado
Preocupação	1. Planear as coisas importantes antes de começar	.80	.79
	2. Pensar como vai ser o meu futuro		.77
	3. Compreender que as escolhas de hoje influenciam o meu futuro		.78
	4. Preparar-me para o futuro		.75
	5. Tomar consciência das escolhas de carreira que tenho de fazer		.76
	6. Planear como alcançar os meus objetivos		.76
	7. Estar preocupado(a) com a minha carreira		.80
Controlo	8. Manter sempre o ânimo	.83	.82
	9. Tomar decisões por mim próprio(a)		.81
	10. Assumir a responsabilidade pelos meus actos		.81
	11. Defender as minhas convicções		.81
	12. Contar comigo próprio(a)		.79
	13. Fazer o que é melhor para mim		.82
	14. Arranjar forças para continuar		.79
Curiosidade	15. Explorar aquilo que me rodeia	.85	.83
	16. Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa		.83
	17. Explorar alternativas antes de fazer uma escolha		.82
	18. Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as coisas		.82

[29] Critérios para qualificação da consistência interna (Pestana & Gageiro, 2008, p.528): >0.9 (muito boa); 0.8-0.9 (boa); 0.7-0.8 (razoável); 0.6-0.7 (fraca); <0.6 (inadmissível)

	19. Analisar de forma aprofundada questões que me dizem respeito		.83
	20. Procurar informação sobre as escolhas que tenho de fazer		.82
	21. Ser curioso(a) sobre novas oportunidades		.83
Confiança	22. Realizar tarefas de forma eficiente		.87
	23. Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem		.87
	24. Desenvolver novas competências		.87
	25. Dar sempre o meu melhor	.88	.87
	26. Ultrapassar obstáculos		.86
	27. Resolver problemas		.86
	28. Enfrentar desafios		.87
Adaptabilidade em geral		**.93**	

N=440 (à exceção da dimensão Preocupação em que N=439)

Analisámos ainda os coeficientes de precisão das dimensões aquando da exclusão de um item, mas verificámos que nenhum item, ao ser eliminado, aumentava a consistência da dimensão respetiva, ou seja, os índices de precisão de cada dimensão diminuem ou mantém-se. Perante este resultado, podemos afirmar que todos os itens contribuem de igual modo para a consistência do instrumento.

7.1.3. Estudo das correlações

Com o intuito de averiguar a existência de relações entre os itens da Escala sobre Adaptabilidade, aplicou-se a medida de correlação Ró de Spearman[30]. O quadro 7.4 ilustra os coeficientes de correlação entre os itens da Escala sobre Adaptabilidade.

Os resultados demonstram que das 378 correlações possíveis, apenas 10 não são significativas. Das 368 correlações significativas, embora não muito elevadas, 360 são significativas a um nível de 0.1, e oito a um nível de significância .05. De um modo geral, os itens apresentam correlações mais elevadas (fortes e moderadas) com itens da mesma dimensão do que com itens de outras dimensões.

As 17 correlações fortes[31] ocorrem entre itens que compõem a mesma dimensão, à exceção da correlação entre o item 14 (*Arranjar forças para continuar*) e o item 26 (*Ultrapassar obstáculos*), que correspondem respetivamente às dimensões Controlo e

[30] O coeficiente de correlação de Spearman mede a intensidade da relação entre variáveis ordinais ou de nível superior, e não pressupõe que os dados apresentem uma distribuição normal (Pestana & Gageiro, 2008, p.178).

[31] Coeficientes de correlação de acordo com os critérios convencionados por Cohen: Fracos: 10-.29; moderados: .30-.49; fortes ≥ .50 (Weinberg & Abramowitz, 2008, p. 130)

Confiança. Os itens da dimensão Confiança são aqueles que apresentam um maior número de correlações fortes entre si (9).

Relativamente às correlações moderadas, destacam-se as correlações entre itens das dimensões Confiança e Curiosidade (40), Confiança e Controlo (26) e Controlo e Curiosidade (20). Estes resultados sugerem que os participantes que respondem de forma elevada a itens que apelam, por exemplo, à realização eficiente de tarefas, à capacidade de resolver problemas e a assumir a responsabilidade pelos seus atos, tendem a responder de igual modo, respetivamente, a itens que apelam à capacidade de procurar informação sobre as suas escolhas de carreira, a encontrar forças para continuar, e à capacidade de analisar questões que lhe dizem respeito.

Os itens que integram a dimensão da Preocupação são aqueles que exibem um menor número de correlações fortes e moderadas quer entre itens da própria dimensão, quer com itens de outras dimensões.

Embora a dimensão da amostra possa contribuir para o elevado número de correlações estatisticamente significativas entre os itens, os resultados sugerem que as dimensões, tal como preconizado no modelo hierárquico multidimensional de adaptabilidade de carreira, não são dimensões psicológicas independentes. As quatro dimensões de carreira (preocupação, controlo, curiosidade e confiança) expressam o construto psicossocial de adaptabilidade de carreira.

Quadro 7. 4: Escala sobre Adaptabilidade – Correlações entre os itens

(*) Correlação é significativa ao nível de .05; (**) Correlação é significativa ao nível de .01

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1																												
2	.31**																											
3	.21**	.32**																										
4	.33**	.47**	.48**																									
5	.27**	.38**	.39**	.53**																								
6	.44**	.41**	.29**	.51**	.48**																							
7	.15**	.29**	.28**	.24**	.32**	.31**																						
8	.19**	.03	.08	.24**	.17**	.25**	.07																					
9	.34**	18**	.20**	.29**	.21**	.37**	.13**	.38**																				
10	.25**	.04	.28**	.15**	.15**	.24**	.21**	.26**	.49**																			
11	.23**	.12*	.19**	.21**	.19**	.26**	.12*	.29**	.42**	.49**																		
12	.27**	.09	.19**	.19**	.21**	.25**	.18**	.39**	.44**	.47**	.46**																	
13	.21**	.17**	.15**	.24**	.31**	.25**	.22**	.28**	.28**	.23**	.39**	.41**																
14	.21**	.11*	.14**	.22**	.27**	.33**	.19**	.53**	.38**	.35**	.38**	.48**	.48**															
15	.19**	.08	.18**	.31**	.26**	.33**	.13**	.29**	.33**	.31**	.32**	.28**	.27**	.34**														
16	.22**	.09*	.17**	.24**	.24**	.30**	.15**	.26**	.36**	.27**	.28**	.33**	.21**	.33**	.56**													
17	.32**	.10*	.21**	.29**	.29**	.36**	.17**	.27**	.36**	.31**	.29**	.28**	.32**	.28**	.45**	.39**												
18	.30**	.10*	.19**	.26**	.26**	.37**	.19**	.23**	.33**	.29**	.25**	.29**	.20**	.25**	.42**	.41**	.63**											
19	.25**	.07	.21**	.21**	.22**	.28**	.19**	.17**	.32**	.38**	.28**	.31**	.26**	.31**	.35**	.38**	.45**	.44**										
20	.34**	.14**	.23**	.28**	.31**	.39**	.28**	.25**	.31**	.33**	.27**	.28**	.28**	.29**	.36**	.37**	.51**	.42**	.51**									
21	.19**	.14**	.22**	.26**	.30**	.38**	.24**	.26**	.34**	.32**	.32**	.29**	.29**	.29**	.42**	.44**	.41**	.42**	.34**	.49**								
22	.29**	.08	.16**	.21**	.24**	.28**	.19**	.19**	.25**	.32**	.27**	.35**	.25**	.26**	.30**	.29**	.31**	.36**	.36**	.41**	.34**							
23	.29**	.07	.22**	.20**	.22**	.22**	.27**	.13**	.25**	.37**	.30**	.34**	.27**	.23**	.19**	.25**	.26**	.33**	.35**	.36**	.28**	.67**						
24	.29**	.11*	.14**	.27**	.21**	.35**	.16**	.29**	.28**	.32**	.29**	.32**	.26**	.27**	.35**	.38**	.37**	.36**	.32**	.36**	.39**	.54**	.51**					
25	.20**	.04	.19**	.20**	.18**	.23**	.29**	.28**	.26**	.37**	.29**	.36**	.28**	.29**	.27**	.26**	.24**	.33**	.33**	.41**	.38**	.56**	.58**	.46**				
26	.32**	.12*	.20**	.31**	.26**	.41**	.15**	.42**	.40**	.36**	.33**	.35**	.29**	.52**	.32**	.38**	.38**	.41**	.37**	.37**	.33**	.42**	.36**	.47**	.46**			
27	.29**	.14**	.16**	.26**	.24**	.36**	.16**	.39**	.40**	.34**	.38**	.39**	.29**	.46**	.29**	.37**	.34**	.38**	.38**	.39**	.36**	.45**	.39**	.51**	.45**	.78**		
28	.29**	.13**	.17**	.23**	.22**	.37**	.15**	.36**	.42**	.32**	.37**	.39**	.24**	.43**	.39**	.41**	.32**	.37**	.38**	.39**	.41**	.39**	.29**	.48**	.43**	.67**	.66**	

No quadro 7.5 exibem-se as correlações entre as quatro dimensões de carreira.

Quadro 7. 5: Escala sobre Adaptabilidade - Correlações entre as dimensões de carreira

		Dimensões			
		Preocupação	**Controlo**	**Curiosidade**	**Confiança**
Dimensões	Preocupação				
	Controlo	.40**			
	Curiosidade	.45**	.56**		
	Confiança	.42**	.59**	.62**	

(**) Correlação é significativa ao nível de .01

Analisando as correlações entre as dimensões de carreira, todas são significativas ao nível de .01. Destacam-se as correlações fortes entre as dimensões Confiança e Curiosidade (.62), Confiança e Controlo (.59) e Curiosidade e Controlo (.56). Por outro lado, a dimensão da Preocupação é a que exibe correlações mais baixas com as outras dimensões. Mais uma vez, e à semelhança do sucedido na análise anterior referente às correlações entre itens, estes resultados demonstram uma maior afinidade conceptual entre os itens que integram as dimensões da Confiança, Controlo e Curiosidade.

7.1.4. Análise fatorial exploratória

A análise fatorial é uma técnica exploratória multivariada que permite a representação das variáveis originais num número mais reduzido de fatores. Procedeu-se a esta análise com o objetivo de encontrar um número reduzido de fatores latentes que explique a estrutura correlacional das variáveis em estudo (Marôco, 2010). Tomou-se a decisão de, num primeiro momento, proceder-se a uma análise fatorial exploratória de forma a identificar os fatores subjacentes ao grupo de variáveis, sem determinar em que medida os resultados se ajustariam a um modelo específico. Num segundo momento, procedemos ao estudo da análise fatorial confirmatória, com o intuito de comparar os resultados obtidos com os que constituem o quadro teórico, neste caso, o modelo multidimensional da adaptabilidade de carreira.

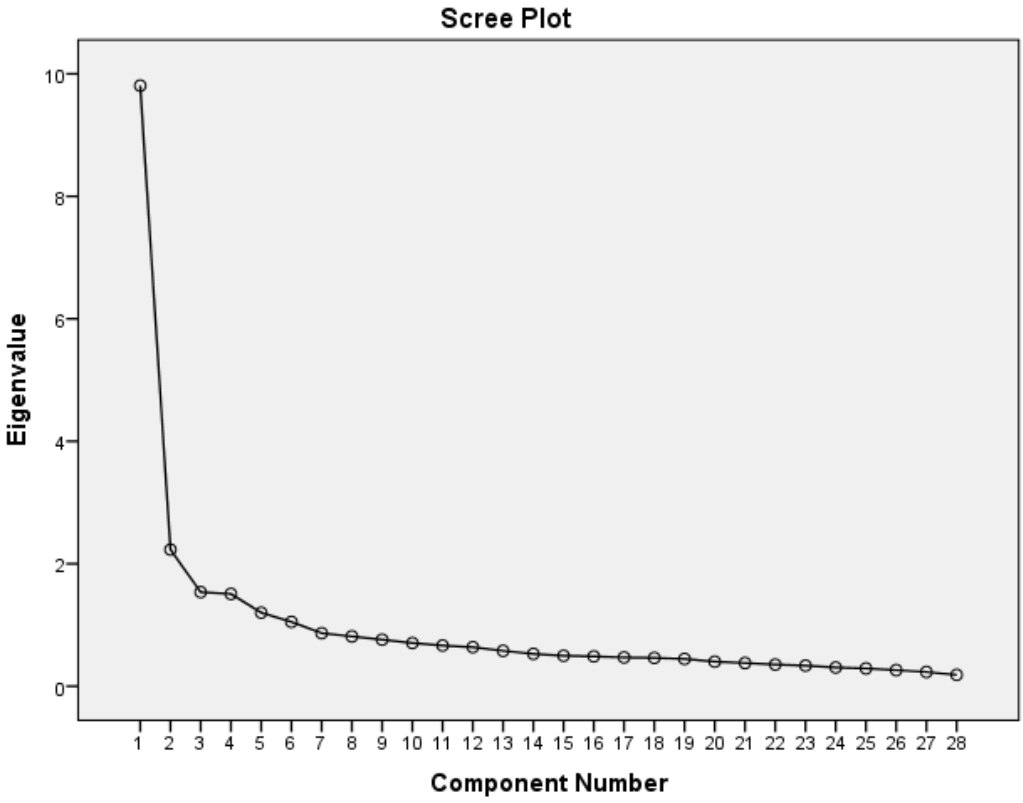
Neste sentido, a análise fatorial exploratória foi efetuada com extração pelo método da factorização do eixo principal (*principal axis factoring*)[32] (Costelo e Osborne, 2005). Para se aplicar este modelo, foi necessário aferir a qualidade das

[32] Como a distribuição dos resultados não apresenta uma distribuição normal, utilizou-se o método da factorização do eixo principal

correlações entre as variáveis em estudo. Com efeito, o valor da medida da adequação da amostragem Kaiser-Meyen-Olkin (KMO) foi de .92, o que significa que é uma excelente recomendação à análise fatorial (Marôco, 2010). O teste de Esfericidade de Bartlett apresenta um *p-value* < .001, concluindo-se assim que as variáveis estão correlacionadas significativamente.

Reunidas as condições para a prossecução da análise fatorial, procedeu-se à definição do número de fatores mínimos a reter para descrever os dados. Tendo em conta o critério de Kaiser, pelo qual se escolhem os fatores cuja variância explicada é superior a 1 (*initial eigenvalues* >1) (Marôco, 2010), os resultados sugerem a retenção de 6 fatores, que explicam 61.9% da variância total. No entanto, apesar de ser amplamente conhecido e utilizado, segundo Costello e Osborne (2005), este procedimento pode ser pouco preciso, sugerindo assim como uma alternativa adequada a aplicação do teste de Catell (*scree test*). Ao efetuar este teste, a análise do *scree plot* dos resultados da Escala sobre Adaptabilidade, sugere a retenção de 4 fatores, que explicam 53.9% da variância total, conforme se apresenta na figura 7.1.

Figura 7.1 - *Eigenvalues* dos 28 itens da Escala sobre Adaptabilidade (Teste de Catell)



Perante estes resultados e, considerando que (i) o número de fatores a reter deve, pelo menos, explicar 50% da variância total (Marôco, 2010), e (ii) o modelo teórico da adaptabilidade subjacente à construção da Escala sobre Adaptabilidade considera a existência de quatro dimensões de carreira, tomou-se a decisão de reter os quatro fatores, previstos teoricamente, que explicam 53.9% da variância total.

O procedimento utilizado para a rotação dos eixos fatoriais foi a rotação oblíqua através do método *oblimin,* a qual permite que os fatores estejam correlacionados entre si (Pestana & Gajeiro, 2008).

No quadro 7.6 apresenta-se a matriz dos fatores, evidenciando-se os pesos fatoriais (*loadings*) de cada item nos quatro fatores encontrados, assim como as comunalidades. Apresenta-se também a percentagem da variância total explicada por cada fator.

O primeiro fator que encontramos na matriz explica 35.03% da variância total. Este fator integra todos os itens da dimensão Controlo e três itens da dimensão Confiança (item 26= *Ultrapassar obstáculos;* item 27= *Resolver problemas;* item 28= *Enfrentar desafios*). Embora estes itens apresentem saturações mais elevadas neste fator, os itens 26 e 27 também apresentam saturações acima de .50 no Fator II, que contempla quatro itens da dimensão Confiança. Interessante notar que na análise das intercorrelações anteriormente realizada, estes três itens da Confiança eram os que apresentavam mais correlações moderadas com os itens do Controlo. Ao analisar o conteúdo destes itens, a capacidade para lidar com adversidades e enfrentar desafios poderá ter sido entendida mais numa perspetiva de responsabilização e controlo do indivíduo pelo seu percurso e pelas decisões de carreira tomadas, do que numa perspetiva de confiança para resolver problemas e ultrapassar dificuldades.

O segundo fator, que explica 7.97% da variância, engloba todos os itens da dimensão Preocupação. Este fator está direcionado para o planeamento de carreira e de orientação para o futuro.

O terceiro fator explica 5.49% da variância e concentra quatro itens da dimensão Confiança (item 22= *Realizar tarefas de forma eficiente*; item 23= *Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem*; item 24= *Desenvolver novas competências*; item 25= *Dar sempre o meu melhor*). O conteúdo destes itens reflete uma capacidade de trabalhar eficazmente.

Por último, o quarto fator explica 5.38% e agrega todos os itens da dimensão Curiosidade. Caracteriza-se pela capacidade para explorar possíveis *selfs* e cenários futuros.

Quadro 7. 6: Escala sobre Adaptabilidade - Análise fatorial exploratória (factorização do eixo principal) com rotação oblimin

	Itens	I	II	III	IV	Comunalidades
Preocupação	1. Planear as coisas importantes antes de começar	.33	**.44**	.32	.35	.27
	2. Pensar como vai ser o meu futuro	.12	**.67**	.09	.12	.47
	3. Compreender que as escolhas de hoje influenciam o meu futuro	.18	**.57**	.23	.24	.34
	4. Preparar-me para o futuro	.29	**.75**	.19	.34	.58
	5. Tomar consciência das escolhas de carreira que tenho de fazer	.27	**.69**	.23	.31	.49
	6. Planear como alcançar os meus objetivos	.39	**.64**	.27	.46	.51
	7. Estar preocupado(a) com a minha carreira	.18	**.44**	.30	.20	.23
Controlo	8. Manter sempre o ânimo	**.62**	.16	.19	.33	.40
	9. Tomar decisões por mim próprio(a)	**.61**	.33	.31	.47	.43
	10. Assumir a responsabilidade pelos meus actos	**.56**	.27	.45	.43	.39
	11. Defender as minhas convicções	**.58**	.27	.35	.36	.36
	12. Contar comigo próprio(a)	**.67**	.26	.44	.36	.48
	13. Fazer o que é melhor para mim	**.51**	.32	.34	.32	.31
	14. Arranjar forças para continuar	**.74**	.24	.29	.37	.55
Curiosidade	15. Explorar aquilo que me rodeia	.43	.25	.25	**.63**	.42
	16. Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa	.45	.25	.32	**.61**	.41
	17. Explorar alternativas antes de fazer uma escolha	.36	.29	.27	**.76**	.59
	18. Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as coisas	.34	.28	.37	**.71**	.52
	19. Analisar de forma aprofundada questões que me dizem respeito	.38	.24	.42	**.59**	.40
	20. Procurar informação sobre as escolhas que tenho de fazer	.39	.37	.47	**.65**	.50
	21. Ser curioso(a) sobre novas oportunidades	.42	.34	.41	**.60**	.42
Confiança	22. Realizar tarefas de forma eficiente	.39	.27	**.81**	.42	.67
	23. Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem	.35	.29	**.86**	.35	.74
	24. Desenvolver novas competências	.46	.27	**.60**	.49	.46
	25. Dar sempre o meu melhor	.46	.24	**.72**	.38	.55
	26. Ultrapassar obstáculos	**.69**	.27	.52	.48	.56
	27. Resolver problemas	**.67**	.25	.56	.46	.56
	28. Enfrentar desafios	**.66**	.24	.47	.51	.51
	% variância explicada	35.03	7.97	5.49	5.38	
	% variância explicada acumulada	35.03	42.99	48.48	53.86	
	KMO	.92				
	Teste de Bartlett	5.784.197		p<.000		

Assinalam-se, a negrito, as correlações iguais ou superiores a .50.

Em síntese, e numa perspetiva do modelo da adaptabilidade de carreira preconizado por Savickas (2002, 2005), estes resultados sugerem que, de um modo

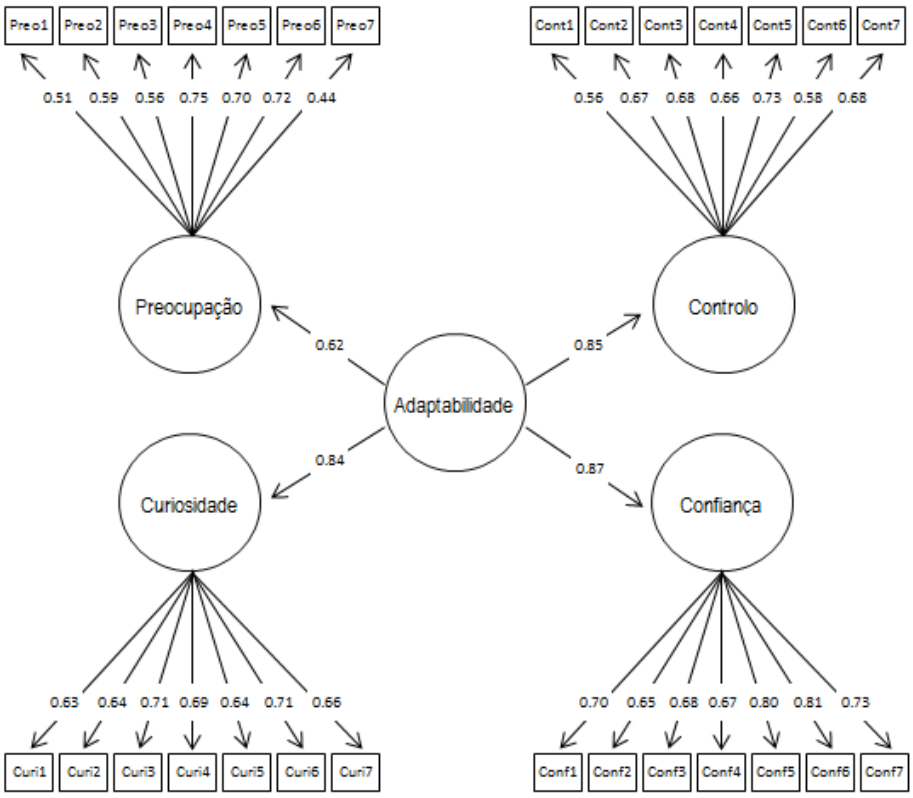
geral, o Fator I traduz a dimensão Controlo, o Fator II a dimensão Preocupação, e o Fator IV a dimensão Curiosidade. A dimensão Confiança é partilhada pelos Fatores I e III.

7.1.5. Análise fatorial confirmatória

Tal como referido no ponto anterior, procedeu-se num segundo momento à análise fatorial confirmatória. Esta parte do pressuposto que esteja definido um modelo teórico, o qual assume que determinadas variáveis medem determinados fatores ou constructos, permitindo assim, averiguar o grau de ajustamento entre os resultados e o modelo teórico. Neste caso específico, o modelo de adaptabilidade de carreira. Para efetuar esta análise utilizou-se o *software* estatístico LISREL versão 8.8 (Jöreskog & Sörbom, 1993), que permite estimar modelos de equações estruturais (MEE) para matrizes de covariâncias.

Em seguida, na figura 7.2, apresentam-se os resultados da análise fatorial confirmatória.

Figura 7.2 - Escala sobre Adaptabilidade
Modelo fatorial confirmatório hierárquico



A análise dos resultados demonstra que a Escala sobre Adaptabilidade se ajusta ao modelo teórico. Os índices de ajustamento absolutos RMSEA = .085 (bom)[33] e $\chi 2$ / gl = 4.37 (aceitável)[34] são indicadores de que os constructos estão ajustados ao modelo multidimensional de adaptabilidade de carreira.

Todos os itens, à exceção do item 7 (*Estar preocupado(a) com a minha carreira*); .44), apresentam saturações que variam entre .51 (item 1 - *Planear as coisas importantes antes de começar*) e .81 (item 27 – *Resolver problemas*), revelando-se assim fortes indicadores dos constructos de segunda ordem – as dimensões Preocupação, Controlo, Curiosidade e Confiança. Verifica-se também que estas dimensões de carreira são também fortes indicadores do constructo de terceira ordem – a adaptabilidade, com valores de saturação entre .62 (Preocupação) e .87 (Confiança).

Perante estes resultados, apenas um item 7 (*Estar preocupado(a) com a minha carreira*), contribuiu de forma menos positiva para o modelo enquanto indicador dos constructos de segunda ordem (as dimensões de carreira).

Retomando a questão de investigação inicialmente apresentada (QI_1 – Os resultados da Escala sobre Adaptabilidade seguem a mesma tendência das investigações realizadas a nível nacional e internacional?), as análises anteriores permitem-nos concluir que os resultados obtidos são similares aos das investigações realizadas a nível nacional e internacional. As tendências de resposta são em níveis elevados da escala, com variabilidade reduzida, ou seja, os participantes percecionam-se muito positivamente em relação aos recursos de adaptabilidade que consideram ter. Confirma-se também que o modelo de medida de adaptabilidade de carreira é multidimensional e hierárquico.

7.1.6. Estudo de diferenças entre grupos

Decorrente do segundo objetivo definido para esta investigação – explorar as dimensões da adaptabilidade de carreira considerando variáveis sociodemográficas - procurou-se averiguar se a adaptabilidade de carreira difere em função do sexo, da área de formação académica e da situação profissional dos participantes (QI_2),

[33] Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (>.10 inapropriado; ≤.10 medíocre; <.08 bom; <.05 muito bom) (Vieira, 2009)

[34] Inclui os graus de liberdade na apreciação do teste $\chi 2$ (<2 bom; ≤5 aceitável; >5 inaceitável)

apresentando-se, em seguida, as análises diferenciais para as dimensões da Escala sobre Adaptabilidade, considerando cada uma destas variáveis.

Como referido anteriormente, verificamos que os resultados não seguem uma distribuição normal. Como tal, e à exceção dos casos em que foi possível a aplicação do teorema do limite central[35] e, por sua vez, aplicar testes paramétricos, os procedimentos estatísticos a adotar nas análises diferenciais foram de natureza não paramétrica.

7.1.6.1. Variável Sexo

Para comparar as médias entre os grupos masculino e feminino ao nível das dimensões da Escala sobre Adaptabilidade, recorreu-se ao teste *t de Student*, conforme demonstra o quadro 7.7.

Quadro 7. 7: Escala sobre Adaptabilidade - Médias e desvios padrão das dimensões de carreira para os grupos masculino e feminino. Relação crítica da diferença entre as médias

	Masculino (N=97)		**Feminino (N=343)**			
Dimensões	**Média**	**Desvio padrão**	**Média**	**Desvio padrão**	**t**	**p[36]**
Preocupação	3.72	.51	3.91	.61	2.89	**.00***
Controlo	4.06	.54	4.14	.58	1.25	.21
Curiosidade	3.86	.56	4.02	.57	2.41	**.02 ****
Confiança	4.10	.51	4.20	.57	1.54	.12
Adaptabilidade	3.93	.41	4.07	.47	2.53	**.01****

* p<.01 ; ** p<.05

A análise das médias evidencia resultados mais elevados nas mulheres do que nos homens nas quatro dimensões de carreira e na adaptabilidade em geral. No entanto, verificamos que os valores médios de resposta, em ambos os grupos, são mais elevados nas dimensões Confiança (feminino=4.20; masculino=4.10) e Controlo (feminino=4.14; masculino=4.06). Por sua vez, as médias mais baixas verificam-se nos dois grupos nas dimensões Preocupação (feminino=3.91; masculino=3.72) e Curiosidade (feminino=4.02; masculino=3.86).

[35] O *n* das sub-amostras é superior a 30

[36] Considerou-se o valor do teste *t* para a igualdade de variâncias, sempre que o nível de significância do teste de *Levene* foi superior a .005 (Pestana & Gageiro, 2008).
Neste caso, assumiu-se a igualdade de variâncias para todas as dimensões do Inventário sobre Adapatabilidade.

A comparação de médias entre os dois grupos (*estatística t*) sugere que existem diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres nas dimensões da Preocupação (para p<.01) e da Curiosidade e na Adaptabilidade em geral (para p<.05), a favor do sexo feminino. Estes resultados sugerem que as mulheres exibem uma maior preocupação com as questões de carreira, incluindo o preparar e planear o seu futuro, e também uma maior curiosidade para explorar possíveis "eu" e possíveis cenários.

Em alguns dos estudos realizados em diferentes países para a validação da CAAS, encontraram também diferenças significativas entre grupos, sendo que as mulheres apresentavam valores mais elevados (Dries et al., 2012; Duarte et al., 2012; Rossier et al., 2012). Mais especificamente, no estudo belga (Dries et al., 2012), verificaram-se diferenças significativas nas dimensões Preocupação, a favor das mulheres, e Controlo, a favor dos homens. No estudo português (Duarte et al., 2012) observaram-se diferenças estatisticamente significativas na amostra de estudantes nas dimensões Preocupação e Confiança, a favor das mulheres. No estudo franco-suíço (Rossier et al., 2012), as diferenças significativas encontradas observaram-se nas dimensões Preocupação e Controlo, favorável às mulheres.

A par da perceção que cada participante tem sobre os recursos de adaptabilidade que possui, considerou-se relevante conhecer também qual a importância que cada um dos participantes atribuía a esses mesmos recursos. Desta forma, apresentam-se no quadro 7.8, os recursos identificados pelos participantes como os mais importantes, por dimensão de carreira, em função da variável sexo.

Quadro 7. 8: Escala sobre Adaptabilidade – Recursos de adaptabilidade identificados pelos participantes como os mais importantes, por sexo (frequências de resposta)

	Masculino		**Feminino**		
Dimensões de carreira	**nº respostas**	**%**	**nº respostas**	**%**	TOTAL
Preocupação	63	23.59	190	19.45	253
Controlo	73	27.34	204	20.88	277
Curiosidade	43	16.10	167	17.09	210
Confiança	88	32.96	416	42.58	504
TOTAL (a)	267	100.0	977	100.0	1244

(a) Cada participante identificou até 3 recursos de adaptabilidade que considerava mais importante (n=465)

Em ambos os grupos, observamos que a percentagem de respostas é mais elevada na dimensão Confiança (Masculino=32.96%; Feminino=42.58%), seguida do Controlo (Masculino=27.34%; Feminino=20.88%). Por sua vez, verifica-se uma percentagem menor nas dimensões de Curiosidade (Masculino=16.10%; Feminino=17.09%) e Preocupação (Masculino=23.59%; Feminino=19.45%). De notar que as perceções que os participantes têm acerca dos seus recursos de adaptabilidade seguem a mesma tendência de resultados relativamente à importância que lhe atribuem.

Perante estes resultados, podemos afirmar que tanto os homens como as mulheres consideram mais importantes os recursos de adaptabilidade que apelam à capacidade de responsabilizar-se pelas suas escolhas e decisões de carreira e de ter confiança que são capazes de resolver os problemas e lidar com adversidades, do que recursos que apelam ao planeamento de carreira, preocupação pelo futuro e à capacidade de procurar informação e explorar várias alternativas antes de tomar decisões de carreira.

7.1.6.2. Variável Área de formação

A análise das dimensões da Escala sobre Adaptabilidade atendendo à área de formação dos participantes teve em consideração, num primeiro momento, a área estratégica do curso que frequentam ou concluíram (análise geral), e num segundo momento, uma análise mais específica, o curso que frequentam ou concluíram.

Neste enquadramento, recorreu-se ao teste de Kruskal-Wallis, uma alternativa não paramétrica ao *One-Way Anova*, uma vez que não se encontram reunidos os pressupostos para a realização deste teste. Partindo de "amostras aleatórias de k populações pretende-se testar a hipótese da existência de um parâmetro de localização comum a todas as populações contra a hipótese alternativa de que, pelo menos, uma das populações tende a apresentar valores superiores ou inferiores às outras" (Pestana & Gageiro, 2008, p.457).

No quadro 7.9 exibem-se os resultados observados em cada uma das dimensões de carreira e da adaptabilidade em geral, atendendo a área estratégica do curso dos participantes.

Quadro 7. 9: Escala sobre Adaptabilidade - Comparação das dimensões de carreira e da adaptabilidade em geral por áreas estratégicas

Dimensões	Áreas estratégicas	n	Média das ordens	*K*	*p*
Preocupação	Artes e Humanidades	226	208.80	6.39	.17
	Ciências e Tecnologias	13	203.81		
	Ciências Jurídicas e Económicas	34	215.93		
	Ciências da Saúde	34	221.22		
	Ciências Sociais	133	243.00		
Controlo	Artes e Humanidades	226	221.03	1.14	.89
	Ciências e Tecnologias	13	229.92		
	Ciências Jurídicas e Económicas	34	199.31		
	Ciências da Saúde	34	220.21		
	Ciências Sociais	133	224.18		
Curiosidade	Artes e Humanidades	226	216.93	2.62	.62
	Ciências e Tecnologias	13	213.31		
	Ciências Jurídicas e Económicas	34	206.72		
	Ciências da Saúde	34	250.78		
	Ciências Sociais	133	223.05		
Confiança	Artes e Humanidades	226	209.99	6.59	.16
	Ciências e Tecnologias	13	259.38		
	Ciências Jurídicas e Económicas	34	199.29		
	Ciências da Saúde	34	247.50		
	Ciências Sociais	133	233.07		
Adaptabilidade (total)	Artes e Humanidades	226	212.12	4.62	.33
	Ciências e Tecnologias	13	223.69		
	Ciências Jurídicas e Económicas	34	197.81		
	Ciências da Saúde	34	236.93		
	Ciências Sociais	133	236.02		

Os resultados permitem afirmar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes que frequentam ou concluíram cursos de áreas de formação (estratégicas) diferentes no que diz respeito às dimensões de carreira e à adaptabilidade em geral. Assim, existem evidências estatísticas que as dimensões de carreira e a adaptabilidade em geral não variam em função da área estratégica do curso dos participantes. Estes resultados podem estar relacionados com o facto de tratar-se de uma variável que reflete grandes áreas de conhecimento, diluindo-se um pouco o que contempla cada uma ou o que as diferencia. Embora os cursos subjacentes às mesmas partilhem uma base comum, cada formação tem as suas especificidades, podendo

desenvolver nos estudantes competências distintas que poderá influenciar a capacidade de adaptabilidade de carreira dos estudantes.

Neste sentido, e apesar de não encontrarmos diferenças entre os grupos, decidimos refinar mais a análise, e fomos assim, averiguar se existiriam diferenças entre os participantes, tendo em conta o curso que frequentam ou concluíram, no que respeita à auto-perceção dos seus recursos de adaptabilidade.

Assumindo a heterogeneidade da formação académica dos participantes, assim como o número de cursos (25) existentes na amostra, consideraram-se apenas para análise os cursos com um número mínimo de 30 participantes, de forma a garantir a representatividade da amostra. Com base neste critério, do total de 25 cursos que integram esta amostra, selecionámos cinco formações para análise, a saber, Licenciatura em Direito *(área estratégica Ciências Jurídicas e Económicas),* Mestrado Integrado em Ciências Farmacêuticas *(área estratégica Ciências da Saúde)*; Licenciatura em Ciências da Cultura *(área estratégica Artes e Humanidades)*; Licenciatura em Ciências da Educação e Mestrado Integrado em Psicologia *(ambos da área estratégica Ciências Sociais)*.

O teste aplicado foi o de Kruskal Walis, exibindo-se os resultados no quadro 7.10.

Quadro 7. 10: Escala sobre Adaptabilidade - Comparação das dimensões da carreira e da adaptabilidade em geral por cursos

Dimensões	Cursos	n	Média das ordens	*K*	p
Preocupação	Direito	34	97.75	7.41	.12
	Ciências Farmacêuticas	33	96.94		
	Ciências da Cultura	33	97.47		
	Psicologia	65	123.82		
	Ciências da Educação	48	104.25		
Controlo	Direito	34	97.12	1.62	.80
	Ciências Farmacêuticas	33	104.53		
	Ciências da Cultura	33	109.42		
	Psicologia	65	106.96		
	Ciências da Educação	48	114.08		
Curiosidade	Direito	34	98.69	2.74	.60
	Ciências Farmacêuticas	33	117.53		
	Ciências da Cultura	33	101.80		
	Psicologia	65	112.60		
	Ciências da Educação	48	101.64		
Confiança	Direito	34	92.41	3.69	.45
	Ciências Farmacêuticas	33	113.65		
	Ciências da Cultura	33	105.55		
	Psicologia	65	115.11		
	Ciências da Educação	48	102.78		
Adaptabilidade em geral	Direito	34	92.46	4.10	.39

Ciências Farmacêuticas	33	107.58
Ciências da Cultura	33	99.98
Psicologia	65	117.15
Ciências da Educação	48	107.99

Constatamos que relativamente às dimensões e à adaptabilidade de carreira não existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes que frequentam ou concluíram cursos diferentes. Embora os cursos analisados representem áreas científicas distintas, os resultados não evidenciam diferenças entre os estudantes e diplomados com formação superior em Direito, Ciências Farmacêuticas, Ciências da Cultura, Psicologia e Ciências da Educação.

Deste modo, podemos afirmar que as dimensões de carreira e a adaptabilidade em geral não variam em função do curso de formação académica dos participantes.

Em outros estudos realizados, nomeadamente com alunos de Psicologia, Ciências da Formação e Educação, e Línguas e Comunicação, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ao nível da adaptabilidade e das dimensões de carreira (Bento, 2013). Por sua vez, num estudo levado a cabo por Bardagi & Albanaes (2015), embora não existissem diferenças significativas, os estudantes de Ciências Humanas apresentaram resultados médios inferiores na dimensão de preocupação com a carreira em relação aos estudantes das restantes áreas (Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes).

À semelhança do realizado com a variável sexo, procedeu-se ao estudo da importância atribuída a cada um dos recursos de adaptabilidade, de acordo com a área de formação dos participantes. Os resultados são exibidos no quadro 7.11.

Quadro 7. 11: Escala sobre Adaptabilidade – Recursos de adaptabilidade identificados pelos participantes como os mais importantes, por área de formação (frequências de resposta)

	Artes e Humanidades		**Ciências e Tecnologias**		**Ciências Jurídicas e Económicas**		**Ciências da Saúde**		**Ciências Sociais**		
Dimensões de carreira	**nº respostas**	**%**	**nº respostas**	**%**	**nº respostas**	**%**	**nº respostas**	**%**	**nº respostas**	**%**	**TOTAL**
Preocupação	130	19.91	6	18.18	19	21.84	18	19.35	80	21.16	253
Controlo	139	21.29	8	24.24	26	29.89	20	21.51	84	22.22	277
Curiosidade	125	19.14	5	15.15	6	6.89	14	15.05	60	15.87	210
Confiança	259	39.66	14	42.42	36	41.38	41	44.09	154	40.74	504
TOTAL*	653	100.0	33	100.0	87	100.0	93	100.0	378	100.0	1244

Em todos os grupos, observamos que a percentagem de respostas é mais elevada nas dimensões de Confiança e Controlo. Por sua vez, verifica-se uma percentagem menor nas dimensões de Curiosidade e Preocupação. Os participantes atribuem maior importância a recursos relacionados com o assumir responsabilidade e controlar as suas decisões de carreira, e com a sua autoconfiança para realizar as tarefas.

Perante estes resultados, podemos afirmar que a atribuição de importância aos recursos de adaptabilidade, por dimensões de carreira, segue a mesma tendência em ambos os grupos.

7.1.6.3. Variável Situação profissional

No quadro 7.12 são exibidos os resultados médios da Escala sobre Adaptabilidade, tendo em conta a situação profissional dos participantes.

Quadro 7. 12: Escala sobre Adaptabilidade - Médias e desvios padrão das dimensões e da adaptabilidade em geral (à procura 1º emprego e exerce uma atividade profissional). Relação crítica da diferença entre as médias

	À procura 1º emprego (N=63)		**Exerce uma atividade profissional (N=125)**			
Dimensões	**Média**	**Desvio padrão**	**Média**	**Desvio padrão**	***t***	***p***
Preocupação	3.91	.66	3.81	.59	1.04	.29
Controlo	4.14	.62	4.12	.55	.27	.79
Curiosidade	4.12	.53	3.96	.57	1.84	.07
Confiança	4.28	.58	4.19	.52	1.09	.28
Adaptabilidade em geral	4.11	.47	4.02	.44	1.35	.18

Os participantes que estão à procura do primeiro emprego, apresentam resultados médios mais elevados em todas as dimensões de carreira e na adaptabilidade em geral, do que os participantes que desempenham uma atividade profissional. Estes resultados sugerem que os participantes que estão à procura do seu primeiro emprego, poderão estar mais preocupados com o seu futuro, assumir um maior controlo sobre o seu futuro vocacional, explorar diferentes alternativas e ter mais confiança para seguir as suas aspirações, do que os participantes que já exercem uma atividade profissional.

De salientar ainda que, uma vez mais, em ambos os grupos, verifica-se um resultado médio mais elevado nas dimensões de Confiança e Controlo.

Ao comparar as médias entre estes dois grupos (estatística *t*), não existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes que procuram o primeiro emprego e os que já têm uma atividade profissional no que respeita às dimensões de carreira e da adaptabilidade em geral.

À semelhança das variáveis avaliadas anteriormente, analisou-se a importância atribuída a cada um dos recursos de adaptabilidade, considerando a situação profissional dos participantes. Exibem-se os resultados no quadro 7.13.

Quadro 7.13: Escala sobre Adaptabilidade - Recursos de adaptabilidade identificados pelos participantes como os mais importantes, por situação profissional (frequências de resposta)

	À procura 1º emprego		Exerce uma atividade profissional			
Dimensões de carreira	**nº respostas**	**%**	**nº respostas**	**%**	**TOTAL**	**%**
Preocupação	36	19.67	66	18.97	102	19.2
Controlo	43	23.49	71	20.40	114	21.5
Curiosidade	32	17.49	58	16.67	90	16.9
Confiança	72	39.34	153	43.97	225	42.4
TOTAL*	183	100.0	348	100.0	531	100.0

Em ambos os grupos, observamos que a percentagem de respostas é mais elevada nas dimensões de Confiança (42.4%) e Controlo (21.5%). Por sua vez, verifica-se uma percentagem menor nas dimensões de Curiosidade (16.9%) e Preocupação (19.2%). Os participantes que procuram o primeiro emprego e aqueles que já exercem uma atividade profissional tendem a valorizar mais os recursos de responsabilização e de serem agentes da sua própria carreira e os recursos de autoeficácia para realizarem as ações com sucesso.

Perante estes resultados, podemos afirmar que a atribuição de importância aos recursos de adaptabilidade, por dimensões de carreira, segue a mesma tendência nos participantes que estão à procura do primeiro emprego e os que já se encontram no mercado de trabalho.

Em síntese, as análises diferenciais realizadas anteriormente (7.1.6.1 a 7.1.6.3) tiveram como propósito dar resposta à questão de investigação: (QI_2) A adaptabilidade

de carreira difere em função do sexo, da área de formação académica e da situação profissional dos participantes?

Observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres nas dimensões da Preocupação (para $p<.01$) e da Curiosidade e na Adaptabilidade em geral (para $p<.05$), a favor do sexo feminino. Para além destas diferenças, é de salientar os resultados mais elevados nas mulheres do que nos homens nas quatro dimensões de carreira e na adaptabilidade em geral e, em ambos os grupos, as dimensões Confiança e Controlo apresentam médias superiores.

Relativamente à variável área de formação académica, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões e na adaptabilidade de carreira em geral entre os participantes que frequentam ou concluíram cursos diferentes.

Embora não existam diferenças estatisticamente significativas entre os participantes que procuram o primeiro emprego e os que já têm uma atividade profissional no que respeita às dimensões de carreira e da adaptabilidade em geral, os participantes que estão à procura do primeiro emprego, apresentam resultados médios mais elevados em todas as dimensões de carreira e na adaptabilidade em geral do que os participantes que desempenham uma atividade profissional. Em ambos os grupos, verifica-se um resultado médio mais elevado nas dimensões de Confiança e Controlo.

Tendo em consideração o sexo, a área de formação académica e a situação profissional dos participantes, constatamos ainda que todos os grupos consideraram como mais importantes para a construção das suas carreiras/vidas as dimensões Confiança e o Controlo, ou seja, os participantes atribuem maior importância a recursos de adaptabilidade que apelam à capacidade de responsabilizar-se pelas suas escolhas e decisões de carreira e a serem confiantes na capacidade de resolver os problemas.

7.2. Inventário sobre Competências

7.2.1. Distribuição dos resultados e medidas de localização, de tendência central e de dispersão

Enquadradas no objetivo três desta investigação, as análises seguintes (7.2.1. a 7.2.4) pretendem responder à questão de investigação proposta: QI_3 – A medida para avaliação das competências – Inventário sobre Competências – apresenta boas qualidades psicométricas, nomeadamente índices adequados de precisão e validade?

Num primeiro momento, averiguaram-se as condições da normalidade da distribuição dos resultados do Inventário sobre Competências, procedendo-se à

realização do teste *Kolmogorov-Smirnov* (K-S). Para a tomada de decisão sobre as opções estatísticas a tomar nas análises diferenciais, o conhecimento da distribuição dos resultados é crucial (Marôco, 2007). Os resultados são exibidos no quadro 7.14.

Quadro 7.14: Inventário sobre Competências - Teste à normalidade da distribuição

Dimensões	*Kolmogorov-Smirnov*[a]		
	Estatística	**df**	**Sig.**
Hard skills	.118	465	.000
Soft skills	.102	465	.000
Competências (geral)	.091	465	.000

a.Correção de Lilliefors

Os resultados do teste K-S com correção de *Lilliefors* revelam que existem diferenças significativas entre a distribuição dos resultados e a distribuição normal ($p<.01$). Deste modo, os procedimentos estatísticos a adotar nas análises diferenciais terão em consideração o pressuposto da distribuição dos resultados não ser normal.

No quadro 7.15 apresentam-se as medidas de localização e de tendência central e de dispersão dos 24 itens e das respetivas duas categorias do Inventário sobre Competências, assim como a amplitude de resultados e a ordenação de cada um dos itens.

Numa perspetiva mais genérica, as médias das categorias de competências são muito semelhantes entre si (*hard skills* = 5.83; *soft skills* = 5.82), e os valores médios de resposta a cada um dos itens estão acima de 5.0, revelando assim que os participantes consideram todas as competências descritas importantes para a entrada no mercado de trabalho.

Por conseguinte, a média das respostas aos itens varia entre 6.31 (item 18 - *Capacidade e vontade de aprender*) e 5.29 (item 4 - *Conhecimentos informáticos*), correspondendo às categorias *soft skills* e *hard skills*, respetivamente. A variação da média dos itens é também pouco expressiva, tendência igualmente observada nos resultados do estudo piloto 2 realizado no âmbito da presente investigação, e descrito anteriormente.

Quadro 7.15: Inventário sobre Competências - Médias e desvios padrão das categorias de competências e respetivos itens, amplitude e ordenação de resultados

	Itens (Competências)	n	m	Ord. Cat.	Ord. Ger	moda	mediana	d.p.	Amplitude (1-7)
Hard Skills	*4. Conhecimentos Informáticos*	*465*	*5.29*	*6*	*24*	*5*	*5*	*1.22*	*1-7*
	5. Pensamento conceptual	465	5.85	5	16	6	6	1.00	2-7
	6. Especialização técnica	465	5.90	3	12	7	6	1.10	1-7
	15. Pensamento analítico	465	6.08	1	6	7	6	1.01	1-7
	21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização	465	5.98	2	9	6	6	1.03	1-7
	22. Comunicação escrita	464	5.87	4	14	7	6	1.15	1-7
	Hard skills		**5.83**					**.77**	
Soft Skills	1. Trabalho de equipa e cooperação	465	6.09	5	5	7	6	1.11	1-7
	2. Flexibilidade	465	6.18	2	2	7	6	.95	2-7
	3. Construção de inter-relações	465	5.91	8	10	7	6	1.08	2-7
	7. Consciência organizacional	465	5.54	14	19	6	6	1.17	1-7
	8. Preocupação com ordem, qualidade e rigor	465	5.91	8	10	7	6	1.07	1-7
	9. Impacto e influência sobre outros	464	5.40	15	20	6	6	1.19	1-7
	10. Iniciativa	464	6.13	3	3	7	6	1.00	1-7
	11. Orientação para o serviço ao cliente	465	5.64	12	17	6	6	1.25	1-7
	12. Desenvolvimento de outros	465	5.38	17	22	6	6	1.21	2-7
	13. Dirigir	465	5.33	18	23	6	6	1.21	1-7
	14. Liderança de equipas	465	5.40	15	20	6	6	1.20	2-7
	16. Autocontrolo	464	6.10	4	4	7	6	1.00	2-7
	17. Empenhamento organizacional	465	5.57	13	18	6	6	1.16	1-7
	18. Capacidade e vontade de aprender	465	6.31	1	1	7	7	.95	2-7
	19. Compreensão interpessoal	465	5.87	11	14	7	6	1.16	2-7
	20. Autoconfiança	464	6.01	7	8	6	6	.98	2-7
	23. Procura de informação	465	5.90	10	12	6	6	1.01	1-7
	24. Orientação para a realização / êxito	465	6.06	6	7	7	6	1.03	1-7
	Soft skills		**5.82**					**.76**	

Mais detalhadamente, os itens que exibem os resultados médios mais elevados são o item 18 (m=6.31; *Capacidade e vontade de aprender*), o item 2 (m=6.18; *Flexibilidade*) e o item 10 (m=6.13; *Iniciativa*), todos referentes a competências comportamentais. Em contrapartida, os itens 4 (m=5.29; *Conhecimentos informáticos*), 13 (m=5.33; *Dirigir*) e 12 (m=5.38; *Desenvolvimento de outros*) detêm as médias mais baixas. Ao analisarmos a ordenação de médias, verificamos que as primeiras cinco competências mais importantes são comportamentais, aparecendo só em 6º lugar a primeira competência cognitiva (*Pensamento analítico*). Salienta-se que, no estudo piloto 2, as competências *Capacidade e vontade de aprender*, *Autocontrolo* e *Iniciativa* apresentaram os valores médios mais elevados, evidenciando a importância das competências comportamentais aquando do ingresso para o mercado de trabalho.

Apurou-se ainda que os desvios padrão dos itens variam entre .95 (item 2 – *Flexibilidade*; item 18 – *Capacidade e vontade de aprender*) e 1.25 (item 11 – *Orientação para o serviço ao cliente*). A amplitude de resultados distribui-se entre os

dois extremos da escala de resposta (1-7), à exceção dos itens 2, 3, 5, 12, 14, 16, 18, 19 e 20 cujas respostas são entre 2 e 7.

Interessante notar que a importância atribuída à competência *Capacidade e vontade de aprender* também se verificou em estudos internacionais, destacando-se as investigações realizadas com amostras de empregadores (Coll et al., 2002a; Coll e Zegwaard, 2006), estudantes (Coll et al., 2002b; Coll & Zegwaard, 2006), diplomados (Zegwaard & Hodges, 2003; Coll & Zegwaard, 2006), e docentes de Instituições de Ensino Superior (Coll & Zegwaard, 2006) da área de Ciências e Tecnologias. No que respeita à área de Gestão, os estudos de Burchell et al. (2001), com estudantes, docentes e empregadores, e os estudos de Rainsbury et al. (2002) com estudantes e diplomados, a competência *Capacidade e vontade de aprender* também assumiu especial destaque.

De um modo geral, os resultados evidenciam uma tendência generalizada dos participantes considerarem importantes todas as competências descritas no ingresso para o mercado de trabalho. Tal interpretação deve-se à concentração de respostas nos níveis mais elevados da escala, resultados comprovados pelos valores da mediana e da moda (5, 6 e 7). Destaca-se, no entanto, que as cinco competências mais valorizadas nesta amostra são de facto *soft skills*, sugerindo que os participantes atribuem uma maior importância às competências de natureza comportamental. Como esta amostra específica encontra-se, na sua maioria, a concluir as formações académicas ou concluíram recentemente a licenciatura/mestrado integrado, poderá existir uma maior preocupação com as questões relacionadas com a procura de emprego, refletindo-se na importância dada a todas estas competências.

Numa fase inicial da investigação, conforme citado anteriormente no capítulo 4, pretendeu-se estudar as perceções dos Empregadores sobre as competências mais importantes para a entrada no mercado de trabalho, e comparar com as perceções dos estudantes e dos diplomados. Com efeito, foi aplicado o Inventário sobre Competências – versão empregadores – a uma amostra constituída por orientadores de estágios das Licenciaturas em Ciências da Cultura e Estudos Artísticos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Como a taxa de resposta foi reduzida (n=7), não se apresenta a análise, exibindo-se, em seguida, uma descrição dos valores médios das respostas e respetivos desvios padrão (quadro 7.16).

Quadro 7.16: Inventário sobre Competências – versão Empregadores. Médias e desvios padrão das categorias de competências e respetivos itens

	Itens (Competências)	m	Ordenação por categoria	Ordenação geral	d.p.	Amplitude (1-7)
Hard Skills	4. Conhecimentos Informáticos	5.57	6	18	.98	4-7
	5. Pensamento conceptual	6.14	1	8	.38	6-7
	6. Especialização técnica	5.71	4	16	.76	5-7
	15. Pensamento analítico	5.71	4	16	1.11	4-7
	21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização	6.00	3	12	1.16	4-7
	22. Comunicação escrita	6.14	1	8	.69	5-7
		5.88			**.25**	
Soft Skills	1. Trabalho de equipa e cooperação	6.14	8	8	.69	5-7
	2. Flexibilidade	6.57	2	2	.79	5-7
	3. Construção de inter-relações	6.43	6	6	.79	5-7
	7. Consciência organizacional	6.14	8	8	1.07	5-7
	8. Preocupação com ordem, qualidade e rigor	6.57	2	2	.54	6-7
	9. Impacto e influência sobre outros	4.71	16	22	.95	4-6
	10. Iniciativa	6.57	2	2	.79	5-7
	11. Orientação para o serviço ao cliente	5.29	14	20	1.11	4-7
	12. Desenvolvimento de outros	4.86	15	21	1.07	3-6
	13. Dirigir	4.29	17	23	.95	3-6
	14. Liderança de equipas	4.29	17	23	1.98	1-7
	16. Autocontrolo	6.71	1	1	.76	5-7
	17. Empenhamento organizacional	5.57	13	18	.79	4-6
	18. Capacidade e vontade de aprender	6.57	2	2	.79	5-7
	19. Compreensão interpessoal	6.00	10	12	.82	5-7
	20. Autoconfiança	6.00	10	12	1.16	4-7
	23. Procura de informação	6.29	7	7	.76	5-7
	24. Orientação para a realização / êxito	6.00	10	12	.82	5-7
		5.83			**.41**	

(n=7)

À semelhança do que observámos anteriormente na amostra dos estudantes e diplomados, as médias das respostas dos empregadores nas duas categorias de competências são muito semelhantes entre si (*hard skills* = 5.88; *soft skills* = 5.83). Ao analisarmos as médias dos itens, constatamos que os que exibem médias mais elevadas são o item 16 (*Autocontrolo)* com uma média de 6.71, e os itens 2 (*Flexibilidade*), 8 (*Preocupação com ordem, qualidade e rigor*), 10 (*Orientação para o serviço ao*

cliente), e 18 (*Capacidade e vontade de aprender*), apresentando todos uma média de 6.57. Por outro lado, os itens 13 e 14 (4.29; *Dirigir* e *Liderança de equipas*, respetivamente), e o item 9 (4.71; *Impacto e influência sobre outros*) detêm as médias mais baixas.

No que diz respeito aos desvios padrão dos itens, estes variam entre .98 (item 5 – *Pensamento conceptual*) e 1.98 (item 14 – *Liderança de equipas*). Através da análise de amplitude dos resultados, verificamos que a tendência das respostas incide mais no extremo positivo da escala de resposta.

Globalmente, o ter capacidade e vontade de aprender e ser flexível, são das competências mais valorizadas tanto pelos empregadores, como pelos estudantes e diplomados na entrada para o mercado de trabalho. Em contraste, a capacidade de dirigir, a par com outras competências, é assumida pelo grupo dos finalistas e diplomados como menos relevante, assim como pelos empregadores. No entanto, a dimensão reduzida da amostra de empregadores sugere precaução na interpretação destes resultados.

7.2.2. Consistência interna

Para análise da consistência interna da medida, recorreu-se ao método do índice de Cronbach. No quadro 7.17, são ilustrados os coeficientes alfa de Cronbach para cada uma das categorias de competências, assim como o efeito da exclusão do item nos coeficientes de precisão de cada uma das categorias, com o intuito de compreender o efeito de cada item na consistência interna do instrumento.

Os resultados demonstram que a categoria das competências comportamentais (*soft skills*) apresenta um coeficiente mais elevado (.93) do que a categoria das competências cognitivas – *hard skills* (.79), sendo que a medida na sua globalidade (24 itens) exibe um índice de .93. Assumindo estes valores, podemos afirmar que a consistência interna do instrumento é boa[37] (Pestana & Gageiro, 2008).

[37] Critérios para qualificação da consistência interna (Pestana & Gageiro, 2008): >0.9 (muito boa); 0.8 – 0.9 (boa); 0.7 – 0.8 (razoável); 0.6-0.7 (fraca); <0.6 (inadmissível)

Quadro 7.17: Inventário sobre Competências - Coeficientes alfa de Cronbach para as categorias hard e soft e competências em geral. Alfa de Cronbach se item retirado

Categorias	Competências (itens)	Alfa de Cronbach da escala	Alfa de Cronbach se item retirado
Hard Skills (6 itens)	4. Conhecimentos Informáticos	.79	**.80**
	5. Pensamento conceptual		.76
	6. Especialização técnica		.77
	15. Pensamento analítico		.76
	21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização		.76
	22. Comunicação escrita		.76
Soft Skills (18 itens)	1. Trabalho de equipa e cooperação	.93	.93
	2. Flexibilidade		.93
	3. Construção de inter-relações		.93
	7. Consciência organizacional		.93
	8. Preocupação com ordem, qualidade e rigor		.93
	9. Impacto e influência sobre outros		.93
	10. Iniciativa		.93
	11. Orientação para o serviço ao cliente		.93
	12. Desenvolvimento de outros		.93
	13. Dirigir		.93
	14. Liderança de equipas		.93
	16. Autocontrolo		.93
	17. Empenhamento organizacional		.93
	18. Capacidade e vontade de aprender		.93
	19. Compreensão interpessoal		.93
	20. Autoconfiança		.93
	23. Procura de informação		.93
	24. Orientação para a realização / êxito		.93
Competência geral (24 itens)		.93	

Ao analisar os coeficientes aquando da exclusão do item em cada uma das categorias, apenas o item 4 (*Conhecimentos informáticos*), se eliminado, aumenta a precisão da categoria *hard skill.* Os restantes itens, no caso de eliminação, mantêm ou diminuem a precisão do instrumento, ou seja, todos contribuem para a consistência da medida.

7.2.3. Estudo das correlações

Para averiguar a intensidade das relações entre os itens do Inventário sobre Competências, procedeu-se à medida de correlação Ró de Spearman, estando patentes no quadro 7.18 os coeficientes de correlação entre os itens.

De um modo geral, todos os itens correlacionam-se significativamente entre si (para p=.01), destacando-se que todas as correlações são positivas. Das 276 correlações possíveis, 245 são consideradas moderadas[38], 17 são correlações fortes e apenas 14 são fracas.

Das 17 correlações fortes existentes, 13 verificam-se entre itens que partilham a mesma categoria (*hard skills* = 2; *soft skills* = 11), e quatro correlações entre itens de categorias diferentes.

Na categoria *hard skills*, observam-se correlações fortes entre: item 5 (*Pensamento conceptual*) e item 15 (*Pensamento analítico*); item 21 (*Capacidades de planeamento pessoal e de organização*) e item 22 (*Comunicação escrita*). Na categoria *soft skills*, as correlações fortes são entre: item 1 (*Trabalho de equipa e cooperação*) e item 2 (*Flexibilidade*); item 13 (*Dirigir*) e item 14 (*Liderança de equipas*); item 23 (*Procura de informação*) e item 24 (*Orientação para a realização/êxito*). O item 17 (*Empenhamento organizacional*) correlaciona-se fortemente com item 7 (*Consciência organizacional*) e item 14 (*Liderança de equipas*); o item 12 (*Desenvolvimento de outros*) com item 11 (*Orientação para o serviço ao cliente*), item 13 (*Dirigir*), item 14 (*Liderança de equipas*) e item 19 (*Compreensão interpessoal*); o item 19 (*Compreensão interpessoal*) com item 18 (*Capacidade e vontade de aprender*) e item 20 (*Autoconfiança*).

Relativamente às correlações inter categoria, o item 21 (*Capacidade de planeamento pessoal e de organização*) relaciona-se fortemente com o item 18 (*Capacidade e vontade de aprender*) e item 20 (*Autoconfiança*); e o item 23 (*Procura de informação*) com o item 5 (*Pensamento conceptual*) e item 12 (*Desenvolvimento de outros*).

Em síntese, constatamos que, na maioria das competências cognitivas, na maioria, os itens apresentam correlações moderadas (73.3%) e fortes (13.3%) entre si, à exceção dos *Conhecimentos de Informática* que apresentam as correlações mais baixas

[38] Coeficientes de correlação de acordo com os critérios convencionados por Cohen: Fracos: 10-.29; moderados: .30-.49; fortes ≥ .50 (Weinberg & Abramowitz, 2008).

com as competências dessa mesma categoria. Na categoria das competências comportamentais, 92.8% correlacionam-se moderadamente entre si, sendo as restantes relações fortes.

Analisando estes resultados e, tendo em consideração a categorização de Spencer e Spencer (1993), destacam-se as competências de gestão, as quais apresentam um maior número de correlações iguais ou superiores a .50. Tal sucede tanto com competências do mesmo grupo de gestão (*Desenvolvimento de outros* e *Dirigir*; *Desenvolvimento de outros* e *Liderança de equipas*; *Liderança de equipas* e *Dirigir*), seja com competências de eficácia pessoal (*Trabalho de equipa e cooperação* e *Flexibilidade*; *Liderança de equipas* e *Empenhamento organizacional*) como com competências do grupo de Ajuda e Serviço Humano (*Desenvolvimento de outros* e *Orientação para o serviço ao cliente*; *Desenvolvimento de Outros* e *Compreensão Interpessoal*). As competências que manifestam uma intenção de ter efeitos específicos nos outros, como a capacidade de trabalhar e liderar equipas poderão estar mais associadas à capacidade do indivíduo em lidar com dificuldades e adaptar-se a situações novas ou imprevistas e à capacidade e vontade de alinhar o comportamento individual com os objetivos e necessidades da organização. As competências de gestão como a capacidade para desenvolver e promover a aprendizagem nos outros poderão estar relacionadas com a intenção de conhecer as necessidades e interesses dos indivíduos, procurando ajudá-los.

Quadro 7.18: Inventário sobre Competências - Correlações entre os itens

		Hard skills						Soft skills																	
		4	**5**	**6**	**15**	**21**	**22**	**1**	**2**	**3**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**23**	**24**
Hard skills	**4**																								
	5	.32**																							
	6	.33**	.42**																						
	15	.21**	.52**	.36**																					
	21	.32**	.34**	.35**	.41**																				
	22	.25**	.40**	.36**	.41**	.52**																			
Soft skills	**1**	.30**	.38**	.32**	.37**	.37**	.29**																		
	2	.28**	.36**	.28**	.32**	.38**	.31**	.54**																	
	3	.37**	.43**	.38**	.38**	.36**	.26**	.49**	.46**																
	7	.35**	.41**	.38**	.33**	.40**	.31**	.38**	.36**	.38**															
	8	.30**	.41**	.40**	.42**	.47**	.43**	.39**	.30**	.32**	.48**														
	9	.35**	.35**	.32**	.39**	.32**	.24**	32**	.39**	.47**	.45**	.45**													
	10	.32**	.38**	.36**	.46**	.45**	.38**	.45**	.45**	.43**	.36**	.43**	.43**												
	11	.33**	.30**	.37**	.32**	.37**	.25**	.42**	.41**	.44**	.35**	.32**	.39**	.46**											
	12	.34**	.36**	.30**	.32**	.42**	.33**	.40**	.34**	.40**	.44**	.43**	.40**	.42**	.51**										
	13	.33**	.39**	.34**	.40**	.43**	.37**	.33**	.32**	.36**	.39**	.39**	.38**	.44**	.43*	.56**									
	14	.36**	.36**	.32**	.43**	.41**	.28**	.37**	.34**	.39**	.45**	.41**	.46**	.42**	.42**	.52**	.74**								
	16	.26**	.31**	.36**	.48**	.44**	.33**	.39**	.41**	.39**	.33**	.44**	.35**	.43**	.46**	.37**	.40**	.41**							
	17	.37**	.28**	.32**	.37**	.48**	.32**	.33**	.35**	.35**	.53**	.46**	.44**	.42**	.41**	.47**	.49**	.52**	.43**						
	18	.32**	.37**	.34**	.44**	.50**	.37**	.40**	.42**	.41**	.36**	.48**	.34**	.46**	.35**	.45**	.37**	.38**	.45**	.46**					
	19	.29**	.38**	.33**	.38**	.44**	.33**	.41**	.43**	.45**	.43**	.43**	.40**	.44**	.44**	.54**	.39**	.41**	.45**	.43**	.59**				
	20	.30**	.28**	.35**	.36**	.55**	.38**	.33**	.40**	.41**	.36**	.39**	.40**	.43**	.36**	.41**	.43**	.44**	.46**	.45**	.49**	.52**			
	23	.24**	.51**	.44**	.44**	.45**	.62**	.34**	.32**	.37**	.39**	.48**	.36**	.38**	.32**	.41**	.40**	.36**	.38**	.37**	.42**	.47**	.40**		
	24	.33**	.43**	.42**	.41**	.47**	.45**	.37**	.39**	.39**	.38**	.43**	.39**	.47**	.39**	.39**	.46**	.48**	.43**	.48**	.38**	.40**	.45**	.51**	

** As correlações são significativas ao nível de 0.01. Assinalam-se a sombreado as correlações entre os itens de categorias diferentes.

No quadro 7.19 ilustram-se as correlações entre as categorias e os itens do Inventário sobre Competências. Constatamos que todas as correlações são significativas para p=.01.

Quadro 7.19: Inventário sobre Competências - Correlações entre os itens e as categorias de competências

		Hard Skills	***Soft Skills***
Hard skills	4. Conhecimentos Informáticos	**.62****	.48**
	5. Pensamento conceptual	**.69****	.53**
	6. Especialização técnica	**.67****	.51**
	15. Pensamento analítico	**.67****	.55**
	21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização	**.70****	.62**
	22. Comunicação escrita	**.69****	.50**
Soft skills	1. Trabalho de equipa e cooperação	.46**	**.60****
	2. Flexibilidade	.45**	**.59****
	3. Construção de inter-relações	.51**	**.63****
	7. Consciência organizacional	.53**	**.66****
	8. Preocupação com ordem, qualidade e rigor	.57**	**.65****
	9. Impacto e influência sobre outros	.47**	**.65****
	10. Iniciativa	.55**	**.66****
	11. Orientação para o serviço ao cliente	.47**	**.65****
	12. Desenvolvimento de outros	.51**	**.72****
	13. Dirigir	.57**	**.70****
	14. Liderança de equipas	.54**	**.71****
	16. Autocontrolo	.51**	**.62****
	17. Empenhamento organizacional	.52**	**.69****
	18. Capacidade e vontade de aprender	.53**	**.63****
	19. Compreensão interpessoal	.50**	**.70****
	20. Autoconfiança	.52**	**.65****
	23. Procura de informação	**.65****	.62**
	24. Orientação para a realização / êxito	.60**	**.66****

**As correlações são significativas ao nível de 0.01.

Verificamos que todos os itens relacionam-se estatisticamente de forma mais elevada com a categoria a que estão associados, tal como definido no modelo conceptual da medida, à exceção do item 23 (*Procura de informação*) que, embora pouco relevante, tem um valor mais elevado na categoria *Hard skill* (.65), do que, como seria expectável, na categoria *Soft skill* (.62). Os participantes poderão ter relacionado a *Procura de Informação* mais como uma competência de natureza cognitiva do que com a curiosidade e o esforço individual para procurar e recolher determinada informação.

7.2.4. Análise fatorial exploratória

À semelhança dos procedimentos adotados para a Escala sobre Adaptabilidade, descritos no subcapítulo anterior, procedeu-se também a uma análise fatorial exploratória para o Inventário sobre Competências. Esta tem como intuito apurar um número reduzido de fatores latentes que explique a estrutura correlacional das variáveis em estudo (Marôco, 2010).

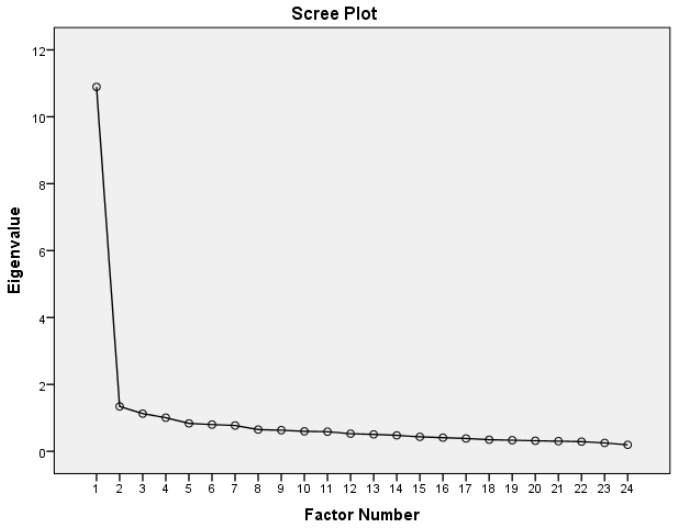
Neste contexto, a análise fatorial exploratória foi efetuada com extração pelo método da factorização do eixo principal (*principal axis factoring*)[39] (Costello & Osborne, 2005). O valor da medida da adequação da amostragem *Kaiser-Meyen-Olkin* (KMO) é de .95, o que significa que é uma excelente recomendação à análise fatorial (Marôco, 2010). O teste de Esfericidade de Bartlett apresenta um p-value <.001, concluindo-se assim que as variáveis estão correlacionadas significativamente.

Reunidas as condições para a prossecução da análise fatorial, procedeu-se à definição do número de fatores mínimos a reter para descrever os dados. Considerando o critério de Kaiser, os resultados sugerem a retenção de 4 fatores, que explicam 59.8% da variância total. Ao utilizarmos o teste de Catell (*scree test*), a análise do *scree plot* dos resultados (figura 7.3), sugere a retenção de 2 fatores, que explicam 50.9% da variância total.

Perante estes resultados, e considerando que o modelo da medida conceptualiza duas categorias de competências, tomámos a decisão de reter os dois fatores, com base no Teste de Catell, que explicam 50.9% da variância total.

[39] Como a distribuição dos resultados não apresenta uma distribuição normal utilizou-se o método da factorização do eixo principal.

Figura 7.3 - *Eigenvalues* dos 24 itens do Inventário sobre Competências (Teste de Catell)



O método selecionado para a rotação dos eixos fatoriais foi o *varimax,* que permite obter uma estrutura fatorial na qual apenas uma das variáveis originais está fortemente associada com um único fator, e pouco associada com os restantes (Marôco, 2010).

No quadro seguinte (7.20) ilustra-se a matriz dos fatores, evidenciando-se os pesos fatoriais (*loadings*) de cada item nos dois fatores encontrados, assim como as comunalidades. Apresenta-se também a percentagem da variância total explicada por cada fator.

A análise fatorial isolou dois fatores que explicam 50.9% da variância total dos resultados. A matriz encontrada evidencia uma estrutura fatorial expectável, atendendo à classificação das competências em dois grupos (comportamentais /*soft*; e cognitivas / *hard*).

O primeiro fator explica 45.39% da variância total dos resultados, engloba 15 itens pertencentes à categoria *soft skills*, à exceção do item 4= *Conhecimentos informáticos*, que pertence à categoria *hard skill*s, e de notar, que em análise anterior, no ponto 7.2.2., verificámos que a eliminação deste item contribuía para o aumento da consistência da escala. Assumindo a categorização de Spencer e Spencer (1993), constatamos que este fator, para além dos Conhecimentos informáticos, integra todos os itens dos grupos de competências de Ajuda e serviço humano (itens 11 e 19), Impacto e influência (itens 3, 7 e 9), Gestão (itens 1, 12, 13 e 14) e Eficácia pessoal (itens 2, 16, 17 e 20), e um item do grupo de competências de Realização e ação (item 10= *Iniciativa*).

Quadro 7.20: Inventário sobre Competências - Análise fatorial exploratória (factorização do eixo principal) com rotação varimax

Itens	I	II	Comunalidades
1. Trabalho de equipa e cooperação	**.55**	.34	.41
2. Flexibilidade	**.53**	.36	.42
3. Construção de inter-relações	**.58**	.30	.42
4. Conhecimentos informáticos	**.54**	.17	.32
5. Pensamento conceptual	.37	**.55**	.44
6. Especialização técnica	.40	**.43**	.35
7. Consciência organizacional	**.55**	.34	.42
8. Preocupação com ordem, qualidade e rigor	.42	**.55**	.48
9. Impacto e influência sobre outros	**.59**	.29	.43
10. Iniciativa	**.56**	.44	.52
11. Orientação para o serviço ao cliente	**.64**	.18	.45
12. Desenvolvimento de outros	**.58**	.32	.44
13. Dirigir	**.62**	.33	.50
14. Liderança de equipas	**.70**	.28	.57
15. Pensamento analítico	.41	**.56**	.49
16. Autocontrolo	**.53**	.42	.46
17. Empenhamento organizacional	**.62**	.32	.48
18. Capacidade e vontade de aprender	.46	**.52**	.49
19. Compreensão interpessoal	**.51**	.47	.48
20. Autoconfiança	**.51**	.43	.45
21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização	.47	**.56**	.52
22. Comunicação escrita	.17	**.75**	.58
23. Procura de informação	.21	**.79**	.66
24. Orientação para a realização / êxito	.46	**.52**	.48
% variância explicada	45.39	5.59	
%variância explicada total	45.39	50.98	
KMO	.950		
Teste de Bartlett	6026.415; p=.000		

Nota: Assinalam-se, a negrito, as correlações iguais ou superiores a .50.

O fator II, que explica 5.59% da variância, concentra quatro itens da categoria *soft skill* (item 8= *Preocupação com ordem, qualidade e rigor*; 18= *Capacidade e vontade de aprender*; item 23= *Procura de informação*; item 24= *Orientação para a realização/êxito*) e cinco itens da categoria *hard skill* (item 5= *Pensamento conceptual;* item 6= *Especialização técnica;* item15= *Pensamento analítico*; item 21= *Capacidades de planeamento pessoal e de organização*; item 22= *Comunicação escrita*). De acordo com a categorização de Spencer e Spencer (1993), este segundo fator integra o grupo de competências cognitivas e três competências de realização e ação.

Relativamente às comunalidades, apenas dois itens apresentam um valor inferior a .40. Uma vez que a comunalidade é uma medida de proporção da variância explicada pelos fatores extraídos, os resultados sugerem que estes fatores têm um peso significativo na explicação da variância dos itens.

Em síntese, estes resultados sugerem que no Fator I existe uma maior concentração de competências comportamentais (*soft skills*) e no Fator II de competências cognitivas (*hard skills*). Observamos também que todas as competências dos grupos de Ajuda e serviço humano, Impacto e influência, Gestão e Eficácia pessoal estão refletidas no Fator I, e as competências dos grupos Cognição e Realização e ação (exceto *Iniciativa*) fazem parte do Fator II. Assim, podemos afirmar que a organização das competências por grupos de Spencer e Spencer (1993), reflete-se também nestes resultados.

Retomando a questão de investigação (QI_3) inicialmente proposta, os resultados evidenciam valores bastante satisfatórios que garantem à medida – Inventário sobre Competências – boas qualidades psicométricas, designadamente de validade de constructo e de precisão.

7.2.5. Estudo de diferenças entre grupos

Decorrente do quarto objetivo definido para esta investigação – analisar a importância percebida das competências considerando variáveis sociodemográficas - procurou-se averiguar se a importância atribuída às competências cognitivas e comportamentais para o ingresso no mercado de trabalho difere em função do sexo, da área de formação académica, da condição académica (estudante / diplomado) e da situação profissional dos participantes (QI_4), apresentando-se, em seguida, as análises diferenciais do Inventário sobre Competências, considerando cada uma destas variáveis.

Como referido anteriormente, verificamos que os resultados não seguem uma distribuição normal, como tal, os procedimentos estatísticos a adotar nas análises diferenciais foram de natureza não paramétrica. Contudo, foram realizados testes paramétricos nos casos em que foi possível a aplicação do teorema do limite central[40].

7.2.5.1. Variável Sexo

Com o propósito de comparar as médias entre os grupos masculino e feminino ao nível das dimensões do Inventário sobre Competências, recorreu-se ao teste *t de Student*, cujos resultados exibem-se no quadro 7.21.

Constatamos que os resultados médios são mais elevados no sexo feminino do que no sexo masculino em ambas as categorias, *soft skills* (feminino= 5.87; masculino= 5.62) e *hard skills* (feminino=5.88; masculino=5.64), e nas competências em geral (feminino= 5.88; masculino= 5.62).

A comparação de médias entre os dois grupos (estatística *t*) sugere que existem diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres nas duas categorias e nas competências em geral, a favor do sexo feminino, ao nível da probabilidade de 1%. Estes dados sugerem que as mulheres tendem a valorizar mais as competências, tanto de natureza cognitiva como comportamental, na entrada para o mercado de trabalho, do que os homens.

[40] O *n* das sub-amostras é superior a 30

Quadro 7.21: Inventário sobre Competências - Médias e desvios padrão dos itens e categorias de competências para os grupos masculino e feminino. Relação crítica da diferença entre as médias

	Masculino (n=103)				Feminino (n=362)					
Itens (Competências)	**M**	**d.p.**	***Ord.cat***	***Ord.geral***	**M**	**d.p.**	***Ord.cat***	***Ord.geral***	**T**	**p[41]**
4. Conhecimentos Informáticos	5.12	1.26	*6*	*23*	5.33	1.21	*6*	*24*	1.60	.11
5. Pensamento conceptual	5.72	1.02	*2*	*11*	5.88	1.00	*5*	*16*	1.47	.14
6. Especialização técnica	5.64	1.16	*4*	*14*	5.98	1.08	*3*	*10*	2.75	**.01***
15. Pensamento analítico	6.02	.99	*1*	*1*	6.09	1.02	*1*	*7*	.66	.51
21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização	5.70	1.06	*3*	*12*	6.06	1.02	*2*	*8*	3.16	**.00***
22. Comunicação escrita	5.64	1.19	*4*	*14*	5.94	1.14	*4*	*13*	2.32	**.02****
Hard skills	**5.64**	**.69**			**5.88**	**.78**			**2.84**	**.01***
1. Trabalho de equipa e cooperação	5.83	1.13	*6*	*8*	6.16	1.09	*4*	*4*	2.64	**.01***
2. Flexibilidade	6.01	.94	*1*	*2*	6.22	.95	*2*	*2*	2.02	**.04****
3. Construção de inter-relações	5.66	1.11	*10*	*13*	5.98	1.07	*8*	*10*	2.65	**.01***
7. Consciência organizacional	5.16	1.19	*17*	*22*	5.65	1.14	*13*	*18*	3.86	**.00***
8. Preocupação com ordem, qualidade e rigor	5.80	1.15	*9*	*10*	5.94	1.06	*10*	*13*	1.19	.24
9. Impacto e influência sobre outros	5.36	1.24	*13*	*18*	5.41	1.19	*17*	*22*	.39	.69
10. Iniciativa	5.98	.98	*3*	*4*	6.17	1.01	*3*	*3*	1.71	.09
11. Orientação para o serviço ao cliente	5.21	1.30	*15*	*20*	5.77	1.21	*12*	*17*	4.01	**.00***
12. Desenvolvimento de outros	5.07	1.23	*18*	*24*	5.47	1.19	*15*	*20*	2.97	**.00***
13. Dirigir	5.19	1.08	*16*	*21*	5.37	1.24	*18*	*23*	1.30	.19
14. Liderança de equipas	5.29	1.06	*14*	*19*	5.43	1.24	*16*	*21*	.99	.32
16. Autocontrolo	5.90	.97	*5*	*6*	6.16	1.01	*4*	*4*	2.25	**.03****
17. Empenhamento organizacional	5.50	1.02	*12*	*17*	5.59	1.20	*14*	*19*	.64	.52
18. Capacidade e vontade de aprender	6.01	1.06	*1*	*2*	6.40	.90	*1*	*1*	3.72	**.00***
19. Compreensão interpessoal	5.54	1.20	*11*	*14*	5.96	1.13	*9*	*12*	3.28	**.00***
20. Autoconfiança	5.89	.93	*6*	*7*	6.04	1.00	*7*	*9*	1.35	.18
23. Procura de informação	5.81	1.00	*8*	*9*	5.93	1.01	*11*	*15*	1.11	.27
24. Orientação para a realização / êxito	5.93	.92	*4*	*5*	6.10	1.06	*6*	*6*	1.45	.15
Soft skills	**5.62**	**.67**			**5.87**	**.77**			**3.03**	**.00***
Competências (total)	**5.62**	**.64**			**5.88**	**.75**			**3.09**	**.00***

* p<.01 ; ** p<.05

[41] Considerou-se o valor do teste *t* para a igualdade de variâncias, sempre que o nível de significância do teste de *Levene* foi superior a .005 (Pestana & Gageiro, 2008).
Neste caso, assumiu-se a igualdade de variâncias para todos os itens e dimensões do Inventário sobre Competências.

Analisando cada item, constatamos que as competências *Capacidade e vontade de aprender* (feminino=6.40; masculino=6.01), *Flexibilidade* (feminino=6.22; masculino=6.01) e *Iniciativa* (feminino=6.17; masculino=5.98), estão entre as cinco competências consideradas mais importantes, por ambos os grupos. No entanto, a par destas, o grupo masculino atribui também uma maior importância ao *Pensamento analítico* (6.02) e *Orientação para a realização/êxito* (5.93) enquanto que o grupo feminino assume o *Trabalho de equipa e cooperação* (6.16) e o *Autocontrolo* (6.16).

Observamos diferenças estatisticamente significativas nas competências *Especialização técnica, Capacidades de planeamento pessoal e de organização, Trabalho de equipa e cooperação, Construção de inter-relações, Consciência organizacional, Orientação para o serviço ao cliente, Desenvolvimento de outros, Capacidade e vontade de aprender, Compreensão interpessoal* para $p<.01$, e *Comunicação escrita, Flexibilidade e Autocontrolo* para $p<.05$, todas favoráveis ao grupo feminino.

Estes dados sugerem que as mulheres atribuem maior importância que os homens às competências cognitivas, nomeadamente, a capacidade de planeamento pessoal e de organização, o domínio de conhecimentos técnicos específicos e a comunicação escrita. De natureza mais comportamental, as mulheres também tendem a valorizar competências de gestão como a capacidade de desenvolver e fomentar a aprendizagem nos outros e de trabalhar cooperativamente; competências orientadas para a eficácia do desempenho individual como o manter as emoções sobre controlo e a capacidade individual de ajuste a situações novas ou imprevistas; competências de impacto e influência como a capacidade de construir relações com os outros e de compreender o funcionamento e o poder das relações na organização; e a capacidade de saber ouvir, de compreender o outro e as suas necessidades e a capacidade de ajudar o outro.

Em estudos internacionais realizados com esta medida (Coll & Zegwaard, 2006), embora ambos os grupos percecionassem as competências cognitivas como mais importantes do que as comportamentais, as mulheres tendem a avaliar de forma mais elevada as competências cognitivas do que os homens. A nível da competência em si, embora não fossem estatisticamente significativas, verificaram diferenças nas perceções dos homens e das mulheres relativamente à importância das competências na entrada

para o mercado de trabalho, em particular, a competência de planeamento pessoal e de organização, a favor das mulheres.

Existe de facto uma tendência geral das mulheres apresentarem valores médios mais elevados do que os homens, sugerindo uma maior valorização e reconhecimento da importância de ter e desenvolver competências cognitivas e comportamentais para ingressar no mercado de trabalho.

No decorrer da aplicação do Inventário sobre Competências, para além da classificação inicial de 24 competências atendendo a uma escala ordinal de importância, os participantes foram convidados a indicar as três competências que consideravam ter mais desenvolvidas ou fortes. Pretendia-se assim averiguar se as competências que consideravam como mais importantes para a entrada no mercado de trabalho correspondiam às competências que os participantes percecionavam como tendo mais fortes e desenvolvidas. Trata-se de contrastar a perceção da importância das competências na entrada para o mercado de trabalho com o nível de competência percebida. O quadro 7.22 apresenta os resultados, em função da variável sexo.

Quadro 7.22: Inventário sobre Competências - Competências identificadas como mais fortes/mais desenvolvidas pelos participantes por sexo (frequências de resposta)

	Sexo				
Competências	**Masculino**		**Feminino**		**TOTAL**
	nº resp	**%**	**nº**	**%**	**Total**
1. Trabalho de equipa e cooperação	32	11,35	117	11,09	149
2. Flexibilidade	20	7,09	69	6,54	89
3. Construção de inter-relações	7	2,48	32	3,03	39
4. Conhecimentos Informáticos	5	1,77	16	1,52	21
5. Pensamento conceptual	21	7,45	45	4,27	66
6. Especialização técnica	8	2,84	42	3,98	50
7. Consciência organizacional	2	0,71	9	0,85	11
8. Preocupação com ordem, qualidade e rigor	18	6,38	62	5,88	80
9. Impacto e influência sobre outros	3	1,06	7	0,66	10
10. Iniciativa	14	4,96	72	6,82	86
11. Orientação para o serviço ao cliente	6	2,13	25	2,37	31
12. Desenvolvimento de outros	6	2,13	7	0,66	13
13. Dirigir	3	1,06	14	1,33	17
14. Liderança de equipas	7	2,48	10	0,95	17
15. Pensamento analítico	26	9,22	74	7,01	100
16. Auto-controlo	13	4,61	40	3,79	53
17. Empenhamento organizacional	3	1,06	15	1,42	18
18. Capacidade e vontade de aprender	27	9,57	123	11,66	150
19. Compreensão interpessoal	8	2,84	61	5,78	69
20. Auto-confiança	14	4,96	34	3,22	48
21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização	4	1,42	51	4,83	55
22. Comunicação escrita	18	6,38	52	4,93	70
23. Procura de informação	6	2,13	30	2,84	36
24. Orientação para a realização / êxito	11	3,90	48	4,55	59
TOTAL	282	100,00	1055	100,00	1337

De um modo geral, ambos os grupos apresentam uma percentagem maior de respostas nas competências *Trabalho de equipa e cooperação* (masculino=11.35%; feminino= 11.09%), *Pensamento Analítico* (masculino=9.22%; feminino= 7.01%) e *Capacidade e vontade de aprender* (masculino=9.57%; feminino= 11.66%). Tanto os homens como as mulheres assumem que as suas competências mais fortes estão direcionadas para a capacidade de fomentar a interação e a boa gestão do grupo, o raciocínio e a inteligência prática, e aptidão para aprender. Comparando com a importância atribuída, ambos os grupos valorizam a capacidade e vontade de aprender, contudo o trabalho de equipa e cooperação é mais valorizado pelas mulheres enquanto que o pensamento analítico pelos homens.

7.2.5.2. Variável Área de formação

À semelhança do procedimento adotado para a Escala sobre Adaptabilidade, a análise do Inventário sobre Competências em função da área de formação científica dos participantes teve em consideração, num primeiro momento, a área estratégica do curso que frequentam ou concluíram, e num segundo momento, uma análise mais específica, o curso que frequentam ou concluíram.

Neste contexto, utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis, exibindo-se no quadro 7.23 os resultados para os itens e as categorias do Inventário sobre Competências, tendo em conta a área estratégica associada ao curso que frequentam ou concluíram.

Quadro 7.23: Inventário sobre Competências - Comparação dos itens e das categorias de competências por áreas de formação - áreas estratégicas (Teste de Kruskal-Wallis)

Competências (itens)	Áreas estratégicas	n	m	*K*	P
4. Conhecimentos Informáticos	Artes e Humanidades	240	242.52	10.59	.03*
	Ciências e Tecnologias	14	292.82		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	182.74		
	Ciências da Saúde	37	225.19		
	Ciências Sociais	135	226.53		
5. Pensamento conceptual	Artes e Humanidades	240	228.25	5.27	.26
	Ciências e Tecnologias	14	250.07		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	230.47		
	Ciências da Saúde	37	199.99		
	Ciências Sociais	135	249.46		
6. Especialização técnica	Artes e Humanidades	240	220.75	4.98	.29
	Ciências e Tecnologias	14	234.71		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	245.06		
	Ciências da Saúde	37	236.93		
	Ciências Sociais	135	250.03		
15. Pensamento analítico	Artes e Humanidades	240	228.87	.86	.93
	Ciências e Tecnologias	14	239.04		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	244.86		
	Ciências da Saúde	37	228.26		
	Ciências Sociais	135	237.59		
21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização	Artes e Humanidades	240	229.08	7.52	.11
	Ciências e Tecnologias	14	259.46		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	213.36		
	Ciências da Saúde	37	199.03		
	Ciências Sociais	135	252.21		
22. Comunicação escrita	Artes e Humanidades	239	243.32	23.01	.00*
	Ciências e Tecnologias	14	249.39		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	270.05		
	Ciências da Saúde	37	145.31		
	Ciências Sociais	135	224.64		
Hard skills	Artes e Humanidades	240	232.15	5.01	.29
	Ciências e Tecnologias	14	267.57		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	219.05		
	Ciências da Saúde	37	197.38		
	Ciências Sociais	135	244.73		

1. Trabalho de equipa e cooperação	Artes e Humanidades	240	231.60	9.46	.05
	Ciências e Tecnologias	14	251.96		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	178.76		
	Ciências da Saúde	37	243.77		
	Ciências Sociais	135	246.24		
2. Flexibilidade	Artes e Humanidades	240	231.18	7.01	.14
	Ciências e Tecnologias	14	274.36		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	192.59		
	Ciências da Saúde	37	254.70		
	Ciências Sociais	135	237.68		
3. Construção de inter-relações	Artes e Humanidades	240	237.00	4.17	.38
	Ciências e Tecnologias	14	194.93		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	201.69		
	Ciências da Saúde	37	230.68		
	Ciências Sociais	135	239.52		
7. Consciência organizacional	Artes e Humanidades	240	232.60	5.81	.21
	Ciências e Tecnologias	14	200.79		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	203.82		
	Ciências da Saúde	37	216.47		
	Ciências Sociais	135	250.00		
8. Preocupação com ordem, qualidade e rigor	Artes e Humanidades	240	232.47	.55	.97
	Ciências e Tecnologias	14	214.43		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	226.45		
	Ciências da Saúde	37	237.58		
	Ciências Sociais	135	236.50		
9. Impacto e influência sobre outros	Artes e Humanidades	239	216.59	11.81	.02*
	Ciências e Tecnologias	14	201.71		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	223.97		
	Ciências da Saúde	37	256.78		
	Ciências Sociais	135	259.67		
10. Iniciativa	Artes e Humanidades	239	220.90	7.81	.09
	Ciências e Tecnologias	14	259.86		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	214.90		
	Ciências da Saúde	37	233.92		
	Ciências Sociais	135	254.89		
11. Orientação para o serviço ao cliente	Artes e Humanidades	240	213.39	15.04	.01*
	Ciências e Tecnologias	14	219.82		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	226.72		
	Ciências da Saúde	37	256.19		
	Ciências Sociais	135	264.69		
12. Desenvolvimento de outros	Artes e Humanidades	240	222.57	19.26	.00*
	Ciências e Tecnologias	14	209.46		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	174.96		
	Ciências da Saúde	37	248.05		
	Ciências Sociais	135	266.62		
13. Dirigir	Artes e Humanidades	240	220.81	9.82	.04*
	Ciências e Tecnologias	14	249.64		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	203.06		
	Ciências da Saúde	37	265.27		
	Ciências Sociais	135	252.74		
14. Liderança de equipas	Artes e Humanidades	240	220.58	10.42	.03*
	Ciências e Tecnologias	14	253.36		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	201.37		
	Ciências da Saúde	37	265.77		
	Ciências Sociais	135	253.13		
16. Autocontrolo	Artes e Humanidades	239	223.49	5.72	.22
	Ciências e Tecnologias	14	243.71		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	263.19		
	Ciências da Saúde	37	211.18		
	Ciências Sociais	135	252.07		
17. Empenhamento organizacional	Artes e Humanidades	240	218.26	9.48	.05

	Ciências e Tecnologias	14	266.25		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	221.94		
	Ciências da Saúde	37	270.57		
	Ciências Sociais	135	248.66		
18. Capacidade e vontade de aprender	Artes e Humanidades	240	232.15	4.51	.34
	Ciências e Tecnologias	14	231.82		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	198.56		
	Ciências da Saúde	37	232.23		
	Ciências Sociais	135	244.79		
19. Compreensão interpessoal	Artes e Humanidades	240	216.70	15.50	.00*
	Ciências e Tecnologias	14	227.14		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	208.23		
	Ciências da Saúde	37	239.51		
	Ciências Sociais	135	267.96		
20. Autoconfiança	Artes e Humanidades	239	225.30	3.54	.47
	Ciências e Tecnologias	14	283.64		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	229.69		
	Ciências da Saúde	37	240.72		
	Ciências Sociais	135	238.50		
23. Procura de informação	Artes e Humanidades	240	226.62	3.74	.44
	Ciências e Tecnologias	14	218.68		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	247.46		
	Ciências da Saúde	37	213.76		
	Ciências Sociais	135	246.92		
24. Orientação para a realização / êxito	Artes e Humanidades	240	228.47	6.10	.19
	Ciências e Tecnologias	14	293.61		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	246.83		
	Ciências da Saúde	37	204.77		
	Ciências Sociais	135	238.50		
Soft skills	Artes e Humanidades	240	219.93	11.67	.02*
	Ciências e Tecnologias	14	232.39		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	198.09		
	Ciências da Saúde	37	250.05		
	Ciências Sociais	135	261.71		
Competências em geral	Artes e Humanidades	240	223.26	8.20	.08
	Ciências e Tecnologias	14	239.14		
	Ciências Jurídicas e Económicas	39	201.53		
	Ciências da Saúde	37	234.91		
	Ciências Sociais	135	258.24		

*p<.05

Os resultados demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes das diferentes áreas de formação na categoria *soft skills*, assim como em oito competências, a saber, *Conhecimentos informáticos*, *Comunicação escrita*, *Impacto e influência sobre outros*, *Orientação para o serviço ao cliente*, *Desenvolvimento de outros*, *Dirigir*, *Liderança de equipas*, e *Compreensão interpessoal* (para p<.05). Deste modo, estes resultados permitem rejeitar a hipótese de igualdade, ou seja, existem evidências estatísticas que permitem afirmar que a perceção da importância das competências acima identificadas varia em função da área de formação dos participantes.

Uma vez que este teste não permite identificar quais os grupos que diferem estatisticamente, considerando apenas as competências em que se observaram

diferenças, com o propósito de identificar as áreas de formação em que a perceção da importância atribuída às competências difere, recorreu-se à estatística Mann Whitney. Este teste possibilita a comparação do centro de localização de duas amostras, de nível pelo menos ordinal, de forma a detetar diferenças entre as duas populações correspondentes (Pestana & Gageiro, 2008). Apresentam-se em seguida, no quadro 7.24, apenas os resultados estatisticamente significativos para p<.05 e P<.01, para cada uma das competências.

Quadro 7.24: Inventário sobre Competências - Comparação dos itens e das categorias de competências por áreas de formação - áreas estratégicas (Teste de Mann-Whitney)

Competências (itens)	Áreas estratégicas	*U*	*p*
4. Conhecimentos Informáticos	Ciências Jurídicas e Económicas e Artes e Humanidades	59.78	.01*
	Ciências Jurídicas e Económicas e Ciências e Tecnologias	110.08	.01*
22. Comunicação escrita	Ciências da Saúde e Ciências Sociais	79.33	.00*
	Ciências da Saúde e Artes e Humanidades	98.01	.00*
	Ciências da Saúde e Ciências e Tecnologias	104.08	.01*
	Ciências da Saúde e Ciências Jurídicas e Económicas	124.74	.00*
9. Impacto e influência sobre outros	Artes e Humanidades e Ciências Sociais	43.08	.00*
11. Orientação para o serviço ao cliente	Artes e Humanidades e Ciências Sociais	51.29	.00*
12. Desenvolvimento de outros	Ciências Jurídicas e Económicas e Artes e Humanidades	47.61	.03**
	Ciências Jurídicas e Económicas e Ciências da Saúde	73.09	.01*
	Ciências Jurídicas e Económicas e Ciências Sociais	91.66	.00*
	Artes e Humanidades e Ciências Sociais	44.05	.00*
13. Dirigir	Ciências Jurídicas e Económicas e Ciências Sociais	49.68	.04**
	Ciências Jurídicas e Económicas e Ciências da Saúde	62.21	.04**
	Artes e Humanidades e Ciências Sociais	31.93	.02**
14. Liderança de equipas	Ciências Jurídicas e Económicas e Ciências Sociais	51.75	.03**
	Ciências Jurídicas e Económicas e Ciências da Saúde	64.39	.03**
	Artes e Humanidades e Ciências Sociais	32.55	.02**
	Artes e Humanidades e Ciências da Saúde	45.19	.05**
19. Compreensão interpessoal	Ciências Jurídicas e Económicas e Ciências Sociais	59.73	.01*
Soft skills	Artes e Humanidades e Ciências Sociais	51.26	.00*
	Ciências Jurídicas e Económicas e Ciências Sociais	63.63	.01*
	Ciências da Saúde e Ciências Sociais	41.79	.00*

*p<.01 ; **p<.05

Para complementar a análise destes resultados, calcularam-se as medidas de tendência central e de localização dos itens do Inventário sobre Competências, exibindo-se os resultados no quadro 7.25.

Quadro 7.25: Inventário sobre Competências - Medidas de tendência central e de localização dos itens e das categorias de competências por áreas de formação (áreas estratégicas)

	Artes e Humanidades		Ciências e Tecnologias		Ciências Jurídicas e Económicas		Ciências da Saúde		Ciências Sociais	
	m	**mediana**	**m**	**mediana**	**m**	**mediana**	**m**	**mediana**	**m**	**mediana**
4. Conhecimentos Informáticos	5.35	5	5.79	6	4.82	5				
22. Comunicação escrita	5.95	6	5.86	6.50	6.23	6.50	5.03	5	5.86	6
9. Impacto e influência sobre outros	5.26	5							5.64	6
11. Orientação para o serviço ao cliente	5.42	6							5.98	6
12. Desenvolvimento de outros	5.30	5			4.79	5	5.49	6	5.70	6
13. Dirigir	5.20	5			5.08	5	5.62	6	5.53	6
14. Liderança de equipas	5.27	5			5.13	5	5.68	6	5.61	6
19. Compreensão interpessoal					5.67	6			6.17	6
Soft skills	5.74	5.83			5.67	5.72	5.90	6	5.98	6.1

Perante estes resultados, constatam-se diferenças na perceção da importância da competência *Conhecimentos informáticos* entre os participantes de Ciências Jurídicas e Económicas e os participantes das áreas de Artes e Humanidades (K=59.78; p=.01) e de Ciências e Tecnologias (K=110.08; p=.01). A análise dos resultados médios sugere que os participantes de Artes e Humanidades (m=5.35; mediana=5) e de Ciências e Tecnologias (m=5.79; mediana=6) atribuem maior importância ao domínio de ferramentas informáticas na entrada para o mercado de trabalho do que os participantes de Ciências Jurídicas (m=4.82; mediana=6).

Na *Comunicação escrita*, a importância atribuída difere entre os participantes das Ciências da Saúde e das restantes áreas: Ciências Sociais (K=79.33; p=.00); Artes e Humanidades (K=98.01; p=.00); Ciências e Tecnologias (K=104.08; p=.01) e Ciências Jurídicas e Económicas (K=124.74; p=.00). De acordo com os resultados médios, os participantes de Ciências Sociais (m=5.86; mediana=6); Artes e Humanidades (m=5.95; mediana=6); Ciências e Tecnologias (m=5.86; mediana=6.50) e Ciências Jurídicas e Económicas (m=6.23; mediana=6.50) atribuem maior importância às competências de escrita quando comparados com participantes de Ciências da Saúde (m=5.03; mediana=5).

No *Impacto e influência sobre outros*, assim como, na competência *Orientação para o serviço ao cliente*, constatamos que existem diferenças na importância atribuída a estas competências entre o grupo da área de Artes e Humanidades e o grupo de

Ciências Sociais (K=48.08; K=51.29; p=.00). Tendo em consideração os resultados médios, verificamos que são os participantes de Ciências Sociais (m= 5.64; m=5.98; mediana=6) que percecionam de forma mais elevada ambas as competências.

A competência *Desenvolvimento de outros* apresenta diferenças entre os participantes de Ciências Jurídicas e Económicas e as áreas de Artes e Humanidades (K=47.61; p=.03), Ciências da Saúde (K=73.09; p=.01) e de Ciências Sociais (K=91.66; p=.00), confirmando-se através dos resultados médios que os participantes de Artes e Humanidades (m=5.30; mediana=5), Ciências da Saúde (m=5.49; mediana=6) e de Ciências Sociais (m=5.70; mediana=6) atribuem maior importância à capacidade de formar e desenvolver as capacidades dos outros do que os participantes de Ciências Jurídicas e Económicas (m=4.79; mediana=5).Verificam-se também diferenças entre o grupo de Artes e Humanidades e Ciências Sociais (K=44.05; p=.00), a favor do grupo de Ciências Sociais.

No que diz respeito à competência *Dirigir*, verificam-se diferenças em ordem de importância entre os grupos de Ciências Jurídicas e Económicas, Ciências Sociais (K=49.68; p=.04) e Ciências da Saúde (K=62.21; p=.04). A análise de médias permite-nos afirmar que os participantes de Ciências Sociais (m= 5.53; mediana=6) e de Ciências da Saúde (m=5.62; mediana=6) consideram a capacidade de controlar e dirigir os outros mais importantes que o grupo de Ciências Jurídicas e Económicas (m=5.08; mediana=5. Também se constatam diferenças entre os participantes de Artes e Humanidades e de Ciências Sociais (K=31.93; p=.02), favoráveis ao grupo de Ciências Sociais.

Na *Liderança de equipas*, evidenciam-se diferenças entre os participantes de Ciências Jurídicas e Económicas, Ciências Sociais (K=51.75; p=.03) e Ciências da Saúde (K=64.39; p=.03). Os grupos de Ciências Sociais (m=5.68; mediana=6) e de Ciências da Saúde (m=5.68; mediana=6), na entrada para o mercado de trabalho, atribuem maior importância à capacidade de assumir o controlo e de preocupação para com os subordinados do que os participantes de Ciências Jurídicas e Económicas. Constatam-se diferenças também entre os participantes de Artes e Humanidades, Ciências Sociais (K=32.55; p=.02) e Ciências da Saúde (K=45.19; p=.05). Os resultados médios revelam que os grupos de Ciências Sociais e Ciências da Saúde consideram a competência *Liderança de equipas* mais importante do que o grupo de Artes e Humanidades.

Relativamente à *Compreensão interpessoal*, existem diferenças em termos de atribuição de importância entre o grupo de Ciências Jurídicas e Económicas e Ciências Sociais (K=59.73; p=.01). Os participantes de Ciências Sociais (m=6.17; mediana=6) consideram mais importante a empatia e capacidade para escutar e compreender o outro do que os participantes de Ciências Jurídicas e Económicas (m=5.67; mediana=6).

Por último, a categoria *soft skills* apresenta diferenças no que respeita à atribuição de importância entre três grupos, nomeadamente, entre os participantes de Ciências Sociais e os de Artes e Humanidades (K=51.26; p=.00), Ciências Jurídicas e Económicas (K=63.63; p=.01) e da Saúde (K=41.79; p=.00). Os resultados médios confirmam que os participantes de Ciências Sociais (m=5.98; mediana=6.1) tendem a considerar as competências comportamentais mais importantes do que os grupos de Artes e Humanidades (m=5.74; mediana=5.83), Ciências Jurídicas e Económicas (m=5.67; mediana=5.72) e de Ciências da Saúde (m=5.90; mediana=6).

Tal como referido anteriormente, e aprofundando a análise, pretendeu-se também averiguar a existência de diferenças entre os participantes, considerando o curso que frequentam/concluíram, no que respeita à importância atribuída às competências necessárias para a entrada no mercado de trabalho. Assumindo a heterogeneidade das áreas de formação dos participantes, assim como o número de cursos (25) existentes na amostra, consideraram-se apenas para análise os cursos com um número mínimo de 30 participantes, de forma a garantir a representatividade da amostra. Com base neste critério, do total de 25 cursos que integram esta amostra, selecionámos cinco formações para análise, a saber, Licenciatura em Direito *(área estratégica Ciências Jurídicas e Económicas),* Mestrado Integrado em Ciências Farmacêuticas *(área estratégica Ciências da Saúde)*; Licenciatura em Ciências da Cultura *(área estratégica Artes e Humanidades)*; Licenciatura em Ciências da Educação e Mestrado Integrado em Psicologia e *(ambos da área estratégica Ciências Sociais)*. Todas as áreas de formação estão aqui representadas, à exceção da área de Ciências e Tecnologias (n=14).

Aplicou-se o teste Kruskal Walis, com o intuito de comparar os resultados dos itens e das categorias do Inventário sobre Competências, considerando o curso dos participantes. Os resultados são exibidos no quadro 7.26.

Quadro 7.26: Inventário sobre Competências - Comparação dos itens e das categorias de competências por curso (Teste de Kruskal-Wallis)

Competências (itens)	Cursos	n	m	*K*	P
4. Conhecimentos Informáticos	Direito	39	94.53	7.64	.11
	Ciências Farmacêuticas	36	118.14		
	Ciências da Cultura	36	132.99		
	Psicologia	65	109.95		
	Ciências da Educação	48	110.96		
5. Pensamento conceptual	Direito	39	108.26	5.81	.21
	Ciências Farmacêuticas	36	94.53		
	Ciências da Cultura	36	109.33		
	Psicologia	65	117.83		
	Ciências da Educação	48	124.58		
6. Especialização técnica	Direito	39	116.46	9.96	.04*
	Ciências Farmacêuticas	36	112.81		
	Ciências da Cultura	36	84.78		
	Psicologia	65	124.51		
	Ciências da Educação	48	113.58		
15. Pensamento analítico	Direito	39	115.10	1.67	.79
	Ciências Farmacêuticas	36	105.07		
	Ciências da Cultura	36	107.47		
	Psicologia	65	119.06		
	Ciências da Educação	48	110.84		
21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização	Direito	39	101.26	9.68	.05*
	Ciências Farmacêuticas	36	93.99		
	Ciências da Cultura	36	106.67		
	Psicologia	65	127.99		
	Ciências da Educação	48	118.92		
22. Comunicação escrita	Direito	39	132.23	23.57	.00*
	Ciências Farmacêuticas	36	70.26		
	Ciências da Cultura	36	129.01		
	Psicologia	65	114.75		
	Ciências da Educação	48	112.71		
Hard skills	Direito	39	104.64	4.99	.29
	Ciências Farmacêuticas	36	95.33		
	Ciências da Cultura	36	112.78		
	Psicologia	65	122.18		
	Ciências da Educação	48	118.45		
1. Trabalho de equipa e cooperação	Direito	39	82.24	14.15	.01*
	Ciências Farmacêuticas	36	112.38		
	Ciências da Cultura	36	112.61		
	Psicologia	65	127.07		
	Ciências da Educação	48	117.36		
2. Flexibilidade	Direito	39	88.90	12.05	.02*
	Ciências Farmacêuticas	36	118.26		
	Ciências da Cultura	36	109.44		
	Psicologia	65	129.18		
	Ciências da Educação	48	107.05		
3. Construção de inter-relações	Direito	39	95.06	6.71	.15
	Ciências Farmacêuticas	36	110.40		
	Ciências da Cultura	36	113.15		
	Psicologia	65	126.42		
	Ciências da Educação	48	108.91		
7. Consciência organizacional	Direito	39	95.91	6.26	.18
	Ciências Farmacêuticas	36	104.01		
	Ciências da Cultura	36	109.04		
	Psicologia	65	121.97		
	Ciências da Educação	48	122.11		

8. Preocupação com ordem, qualidade e rigor	Direito	39	105.23	1.31	.86
	Ciências Farmacêuticas	36	111.10		
	Ciências da Cultura	36	120.71		
	Psicologia	65	111.28		
	Ciências da Educação	48	114.96		
9. Impacto e influência sobre outros	Direito	39	97.96	5.73	.22
	Ciências Farmacêuticas	36	116.08		
	Ciências da Cultura	36	103.36		
	Psicologia	65	125.03		
	Ciências da Educação	48	111.51		
10. Iniciativa	Direito	39	96.38	9.51	.05*
	Ciências Farmacêuticas	36	106.19		
	Ciências da Cultura	36	103.47		
	Psicologia	65	129.45		
	Ciências da Educação	48	114.15		
11. Orientação para o serviço ao cliente	Direito	39	98.03	16.56	.00*
	Ciências Farmacêuticas	36	112.74		
	Ciências da Cultura	36	93.57		
	Psicologia	65	136.98		
	Ciências da Educação	48	105.14		
12. Desenvolvimento de outros	Direito	39	81.06	27.31	.00*
	Ciências Farmacêuticas	36	114.97		
	Ciências da Cultura	36	86.01		
	Psicologia	65	136.21		
	Ciências da Educação	48	123.95		
13. Dirigir	Direito	39	92.99	7.69	.10
	Ciências Farmacêuticas	36	124.46		
	Ciências da Cultura	36	101.22		
	Psicologia	65	116.85		
	Ciências da Educação	48	121.95		
14. Liderança de equipas	Direito	39	92.77	7.42	.12
	Ciências Farmacêuticas	36	126.17		
	Ciências da Cultura	36	102.82		
	Psicologia	65	117.14		
	Ciências da Educação	48	119.26		
16. Autocontrolo	Direito	39	107.21	19.19	.00*
	Ciências Farmacêuticas	36	94.21		
	Ciências da Cultura	36	102.14		
	Psicologia	65	139.23		
	Ciências da Educação	48	102.09		
17. Empenhamento organizacional	Direito	39	100.81	5.84	.21
	Ciências Farmacêuticas	36	122.10		
	Ciências da Cultura	36	103.08		
	Psicologia	65	124.00		
	Ciências da Educação	48	106.29		
18. Capacidade e vontade de aprender	Direito	39	93.18	8.34	.08
	Ciências Farmacêuticas	36	108.39		
	Ciências da Cultura	36	118.51		
	Psicologia	65	125.25		
	Ciências da Educação	48	109.51		
19. Compreensão interpessoal	Direito	39	91.00	30.64	.00*
	Ciências Farmacêuticas	36	107.89		
	Ciências da Cultura	36	87.83		
	Psicologia	65	145.65		
	Ciências da Educação	48	107.03		
20. Autoconfiança	Direito	39	107.23	2.96	.56
	Ciências Farmacêuticas	36	114.57		
	Ciências da Cultura	36	102.54		
	Psicologia	65	121.98		
	Ciências da Educação	48	109.86		
23. Procura de informação	Direito	39	118.27	10.34	.04*

	Ciências Farmacêuticas	36	101.33		
	Ciências da Cultura	36	94.31		
	Psicologia	65	129.59		
	Ciências da Educação	48	106.69		
	Direito	39	117.14		
	Ciências Farmacêuticas	36	96.33		
24. Orientação para a realização / êxito	Ciências da Cultura	36	110.33	5.13	.27
	Psicologia	65	123.15		
	Ciências da Educação	48	108.05		
	Direito	39	86.77		
	Ciências Farmacêuticas	36	113.88		
Soft skills	Ciências da Cultura	36	96.61	15.67	.00*
	Psicologia	65	134.15		
	Ciências da Educação	48	114.97		
	Direito	39	90.27		
	Ciências Farmacêuticas	36	108.28		
Competências em geral	Ciências da Cultura	36	101	11.84	.02*
	Psicologia	65	131.88		
	Ciências da Educação	48	116.11		

*p<.05

Os resultados demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes dos diferentes cursos na categoria *soft skills* e nas *Competências em geral* (resultado médio global), assim como nas competências *Especialização técnica*, *Capacidades de planeamento pessoal e de organização*, *Comunicação escrita*, *Trabalho de equipa e cooperação*, *Flexibilidade*, *Iniciativa*, *Orientação para o serviço ao cliente*, *Desenvolvimento de outros*, *Autocontrolo*, *Compreensão interpessoal* e *Procura de informação* (para p<.05). Deste modo, estes resultados permitem rejeitar a hipótese de igualdade, ou seja, existem evidências estatísticas que permitem afirmar que a perceção da importância das competências acima identificadas varia em função do curso que os participantes frequentam/concluíram.

Tendo em conta as competências acima identificadas, as comparações dos centros de localização dos grupos, através da estatística Mann Whitney, são exibidas no quadro 7.27, apresentando-se apenas os resultados estatisticamente significativos para p<.05 e p<.01, para cada uma das competências.

Quadro 7.27: Inventário sobre Competências - Comparação de médias dos itens e das categorias de competências por cursos (Teste de Mann-Whitney)

Competências (itens)	Cursos	*U*	*p*
6. Especialização técnica	Ciências da Cultura e Ciências da Educação	28.81	.03
	Ciências da Cultura e Direito	31.68	.03
	Ciências da Cultura e Psicologia	39.73	.00
21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização	Ciências Farmacêuticas e Psicologia	34.00	.01
	Direito e Psicologia	26.74	.03
22. Comunicação escrita	Ciências Farmacêuticas e Ciências da Educação	42.44	.00
	Ciências Farmacêuticas e Psicologia	44.49	.00
	Ciências Farmacêuticas e Ciências da Cultura	58.75	.00
	Ciências Farmacêuticas e Direito	61.97	.00
1. Trabalho de equipa e cooperação	Direito e Ciências Farmacêuticas	30.13	.03
	Direito e Ciências da Cultura	30.37	.03
	Direito e Ciências da Educação	35.12	.01
	Direito e Psicologia	44.83	.00
2. Flexibilidade	Direito e Ciências Farmacêuticas	29.37	.03
	Direito e Psicologia	40.29	.00
10. Iniciativa	Direito e Psicologia	33.06	.01
	Ciências da Cultura e Psicologia	25.97	.04
11. Orientação para o serviço ao cliente	Ciências da Cultura e Psicologia	43.41	.00
	Direito e Psicologia	38.95	.00
	Ciências da Educação e Psicologia	31.84	.01
12. Desenvolvimento de outros	Direito e Ciências Farmacêuticas	33.91	.02
	Direito e Ciências da Educação	42.88	.00
	Direito e Psicologia	55.14	.00
	Ciências da Cultura e Ciências Farmacêuticas	28.96	.05
	Ciências da Cultura e Ciências da Educação	37.93	.01
	Ciências da Cultura e Psicologia	50.19	.00
16. Autocontrolo	Ciências Farmacêuticas e Psicologia	45.02	.00
	Ciências da Educação e Psicologia	37.14	.00
	Ciências da Cultura e Psicologia	37.09	.00
	Direito e Psicologia	32.03	.01
19. Compreensão interpessoal	Ciências da Cultura e Psicologia	57.82	.00
	Direito e Psicologia	54.65	.00
	Ciências da Educação e Psicologia	38.62	.00
	Ciências Farmacêuticas e Psicologia	37.77	.00
23. Procura de informação	Ciências da Cultura e Psicologia	35.29	.01
	Ciências Farmacêuticas e Psicologia	28.26	.03
	Ciências da Educação e Psicologia	22.91	.05
Soft skills	Direito e Ciências da Educação	28.20	.04
	Direito e Psicologia	47.39	.00
	Ciências da Cultura e Psicologia	37.54	.01
Competências em geral	Direito e Psicologia	41.61	.00
	Ciências da Educação e Psicologia	30.88	.02

Para complementar a análise destes resultados, calcularam-se as medidas de tendência central e de localização dos itens do Inventário sobre Competências, exibindo-se os resultados no quadro 7.28.

Quadro 7.28: Inventário sobre Competências – Medidas de tendência central e de localização dos itens e das categorias de competências por cursos

	Direito		Ciências Farmacêuticas		Ciências da Cultura		Psicologia		Ciências da Educação	
Competências	**m**	**mediana**	**m**	**mediana**	**m**	**mediana**	**m**	**mediana**	**m**	**mediana**
6. Especialização técnica	6.03	6			5.39	6	6.17	6	5.96	6
21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização	5.79	6	5.75	6			6.29	6		
22. Comunicação escrita	6.23	6	5.03	5	6.11	6	5.95	6	5.94	6
1. Trabalho de equipa e cooperação	5.59	6	6.17	6.50	6.25	6	6.45	7	6.23	7
2. Flexibilidade	5.97	6	6.39	6			6.51	7		
10. Iniciativa	6.03	6			6.06	6	6.55	7		
11. Orientação para o serviço ao cliente	5.59	6			5.44	6	6.32	6	5.81	6
12. Desenvolvimento de outros	4.79	5	5.47	6	4.97	5	5.92	6	5.69	6
16. Auto-controlo	6.18	6	6.08	6	6.08	6	6.57	7	6.06	6
19. Compreensão interpessoal	5.67	6	6.00	6	5.72	6	6.55	7	6.00	6
23. Procura de informação			5.78	6	5.67	6	6.22	6	5.88	6
Soft Skills	5.67	5.72			5.76	5.83	6.18	6.11	5.93	6.06
Competências em geral	5.71	5.71					6.12	6.13	5.92	6.08

Na competência *Especialização técnica*, verificamos que existem diferenças entre os participantes do curso de Ciências da Cultura e os participantes dos cursos de Ciências da Educação (K=28.81; p=.03), Direito (K=31.68; p=.03) e de Psicologia (K=39.73; p=.00). A análise dos resultados médios demonstra que os grupos de Ciências da Educação (m=5.96; mediana=6), Direito (m=6.03; mediana=6) e Psicologia (m=6.17; mediana=6) valorizam mais esta competência técnica do que o grupo de Ciências da Cultura (m=5.39; mediana=6).

Nas *Capacidades de planeamento pessoal e de organização*, as diferenças encontram-se entre os participantes com formação académica em Psicologia e os participantes de Ciências Farmacêuticas (K=34.00; p=.01) e Direito (K=26.74; p=.03), a favor do grupo de Psicologia (m=6.29; mediana=6).

A importância atribuída à *Comunicação escrita* difere entre os grupos de Ciências Farmacêuticas e Ciências da Educação (k=42.44; p=.00), Psicologia (K=44.49; p=.00), Ciências da Cultura (K=58.75; p=.00), e Direito (K=61.97; p=00). Os resultados médios confirmam que os participantes de Ciências da Educação (m=5.94; mediana=6),

Psicologia (m=5.95; mediana=6), Ciências da Cultura (m=6.11; mediana=6), e de Direito (m=6.23; mediana=6) atribuem maior importância à capacidade de escrita do que os de Ciências Farmacêuticas (m=5.03; mediana=6).

A competência *Trabalho de equipa e cooperação* apresenta diferenças entre os grupos de Direito e Ciências Farmacêuticas (K=30.13; p=.03), Ciências da Cultura (K=30.37; p=.03), Ciências da Educação (K=35.12; p=.01) e Psicologia (K=44.83; p=.00). A análise das médias evidencia que a capacidade para cooperar e interagir com os outros é mais valorizada nos grupos de Ciências Farmacêuticas (m=6.17; mediana=6.50), Ciências da Cultura (m=6.25; mediana=6), Ciências da Educação (m=6.23; mediana=7) e Psicologia (m=6.45; mediana=7) do que os de Direito (m=5.59; mediana=6).

No que diz respeito à *Flexibilidade*, observamos diferenças entre os grupos de Direito e Ciências Farmacêuticas (K=29.37; p=.03) e Psicologia (K=49.29; p=.00). Verificam-se resultados médios superiores nos cursos de Ciências Farmacêuticas (m=6.39; mediana=6) e Psicologia (m=6.51; mediana=7), sugerindo que estes participantes valorizam mais a capacidade de adaptar-se às situações do que os participantes de Direito (média=5.97; mediana=6).

Na competência *Iniciativa*, as diferenças em termos de importância encontram-se entre os grupos de participantes de Psicologia e Direito (K=33.06; p=.01) e Ciências da Cultura (K=25.97; p=.04). Na *Orientação para o serviço ao cliente*, observaram-se diferenças entre os participantes de Psicologia e os participantes de Ciências da Cultura (K=43.41; p=.00), Direito (K=38.95; p=.00) e Ciências da Educação (K=31.84; p=.01). Em ambas as competências, são os participantes de Psicologia (m=6.55, mediana=7; m=6.32; mediana=6) que atribuem maior importância à proatividade e à capacidade para prestar um serviço ao outro comparativamente aos restantes grupos em análise.

Relativamente ao *Desenvolvimento de outros*, verificaram-se diferenças entre os participantes de Direito e de Ciências Farmacêuticas (K=33.91; p=.02), Ciências da Educação (K=42.88; p=.00) e Psicologia (K=55.14; p=.00). Os resultados médios sugerem que a capacidade para formar e orientar o outro é mais valorizada nos grupos de Ciências Farmacêuticas (m=5.47; mediana=6), Ciências da Educação (m=5.69; mediana=6) e Psicologia (m=5.92; mediana=6). Apuraram-se também diferenças entre os grupos de Ciências da Cultura e Ciências Farmacêuticas (K=28.96; p=.05), Ciências da Educação (K=37.93; p=.01) e Psicologia (K=50.19; p=.00), sendo que os resultados

médios sugerem que os grupos de Ciências Farmacêuticas, Ciências da Educação e Psicologia atribuem maior importância que os de Ciências da Cultura.

A atribuição de importância à competência *Autocontrolo* difere entre os participantes de Psicologia e os de Ciências Farmacêuticas (K=45.02; p=.00), Ciências da Educação (K=37.14; p=.00), Ciências da Cultura (K=37.09; p=.00) e Direito (K=32.03; p=.01). Na competência *Compreensão interpessoal* também se observam diferenças entre o grupo de Psicologia e os grupos de Ciências da Cultura (K=57.82; p=.00), Direito (K=54.65; p=.00), Ciências da Educação (K=38.62; p=.00) e Ciências Farmacêuticas (K=37.77; p=.00). No que diz respeito à atribuição de importância à competência *Procura de informação*, constatamos que existem diferenças entre os participantes de Psicologia e de Ciências da Cultura (K=35.29; p=.01), Ciências Farmacêuticas (K=28.26; p=.03) e Ciências da Educação (K=22.91; p=.05). A análise dos resultados médios destas três competências mostra uma tendência do grupo de estudantes e diplomados de Psicologia para uma maior valorização das competências de controlo e de manter a calma em situações de tensão e stresse (m=6.57; mediana=7), de empatia (m=6.55; mediana=7) e de capacidade para a procura de informação (m=6.22; mediana=6), comparativamente aos grupos das restantes áreas de formação em estudo.

Na categoria *soft skills*, confirmam-se também algumas diferenças entre os grupos, nomeadamente, entre os participantes de Direito e Ciências da Educação (K=28.20; p=.04), entre os participantes de Direito e de Psicologia (K=47.39; p=.00), e entre os participantes de Ciências da Cultura e Psicologia (K=37.54; p=.01). Nas *Competências em geral*, os dados apontam para diferenças entre os participantes de Psicologia e os de Direito (K=41.61; p=.00) e Ciências da Educação (K=30.88; p=.02). A análise dos resultados médios confirma que são os participantes de Psicologia que valorizam mais as competências comportamentais e as competências na sua globalidade comparativamente às formações acima apresentadas.

À semelhança do realizado com a variável sexo, procedeu-se ao estudo da competência percebida, atendendo à área de formação dos participantes. Os resultados constam do quadro 7.29.

Quadro 7.29: Inventário sobre Competências – Competências identificadas como mais fortes/mais desenvolvidas pelos participantes por área de formação (frequências de resposta)

	Áreas de formação										
Competências	**Artes e Humanidades**		**Ciências e Tecnologias**		**Ciências Jurídicas e Económicas**		**Ciências da Saúde**		**Ciências Sociais**		**TOTAL**
	nº resp	**%**	**nº**	**%**	**nº**	**%**	**nºrespostas**	**%**	**nºrespostas**	**%**	**Total**
1. Trabalho de equipa e cooperação	71	**10.16**	5	**14.29**	7	6.48	13	**12.38**	53	**13.59**	149
2. Flexibilidade	42	6.00	2	5.71	4	3.70	11	**10.48**	30	7.69	89
3. Construção de inter-relações	21	3.00	0	0.00	2	1.85	2	1.90	14	3.59	39
4. Conhecimentos Informáticos	11	1.57	0	0.00	0	0.00	1	0.95	9	2.31	21
5. Pensamento conceptual	39	5.58	3	8.57	3	2.78	6	5.71	15	3.85	66
6. Especialização técnica	20	2.86	2	5.71	6	5.56	6	5.71	16	4.10	50
7. Consciência organizacional	9	1.29	0	0.00	0	0.00	2	1.90	0	0.00	11
8. Preocupação com ordem, qualidade e rigor	44	6.29	2	5.71	9	8.33	7	6.67	18	4.62	80
9. Impacto e influência sobre outros	4	0.57	0	0.00	0	0.00	1	0.95	5	1.28	10
10. Iniciativa	41	5.87	4	**11.43**	5	4.63	6	5.71	30	7.69	86
11. Orientação para o serviço ao cliente	9	1.29	0	0.00	3	2.78	5	4.76	14	3.59	31
12. Desenvolvimento de outros	9	1.29	0	0.00	1	0.93	0	0.00	3	0.77	13
13. Dirigir	8	1.14	0	0.00	1	0.93	2	1.90	6	1.54	17
14. Liderança de equipas	7	1.01	0	0.00	3	2.78	2	1.90	5	1.28	17
15. Pensamento analítico	56	**8.01**	3	8.57	9	8.33	7	6.67	25	6.41	100
16. Autocontrolo	31	4.43	2	5.71	5	4.63	1	0.95	14	3.59	53
17. Empenhamento organizacional	8	1.14	0	0.00	1	0.93	2	1.90	7	1.79	18
18. Capacidade e vontade de aprender	92	**13.16**	5	**14.29**	11	**10.19**	9	**8.57**	33	**8.46**	150
19. Compreensão interpessoal	28	4.01	2	5.71	3	2.78	4	3.81	32	**8.21**	69
20. Autoconfiança	24	3.43	0	0.00	6	5.56	5	4.76	13	3.33	48
21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização	28	4.01	1	2.86	2	1.85	6	5.71	18	4.62	55
22. Comunicação escrita	47	6.72	1	2.86	11	**10.19**	1	0.95	10	2.56	70
23. Procura de informação	21	3.00	1	2.86	3	2.78	3	2.86	8	2.05	36
24. Orientação para a realização / êxito	29	4.15	2	5.71	13	**12.04**	3	2.86	12	3.08	59
TOTAL	**699**		**35**		**108**		**105**		**390**		**1337**

De um modo geral, verificamos que a competência *Capacidade e vontade de aprender* apresenta um maior número de respostas em todas as áreas estratégicas. Numa sociedade em constante mudança, são cruciais a predisposição e o interesse para continuar a aprender, desenvolver permanentemente as suas competências e capacidades para enfrentar as exigências e os desafios seja em atividade profissionais mais ligadas às artes e humanidades, sejam às tecnologias e às ciências sociais ou da saúde. Um

resultado semelhante observou-se na competência *Trabalho de equipa e cooperação*, com exceção na área de Ciências Jurídicas e Económicas.

Para além destas duas competências, destacam-se outras competências que os participantes elencaram como mais fortes ou desenvolvidas, em particular, o *Pensamento analítico* (n_i=56; 8.01%) na área de Artes e Humanidades, a *Iniciativa* (n_i=4; 11.43%) em Ciências e Tecnologias, a *Orientação para a realização/êxito* (n_i=13; 12.04%) e a *Comunicação escrita* (n_i=56; 10.19%) em Ciências Jurídicas e Económicas, a *Flexibilidade* (n_i=11; 10.48%) em Ciências da Saúde e a *Compreensão Interpessoal* (n_i=32; 8.21%) na área de Ciências Sociais.

7.2.5.3. Variável Habilitação académica

Em seguida, analisam-se cada uma das competências tendo em conta a habilitação académica dos participantes. No quadro 7.30 exibem-se os resultados médios dos grupos de alunos finalistas e diplomados para cada um dos itens e categorias do Inventário sobre Competências.

De um modo geral, verificamos que o grupo dos finalistas apresenta resultados médios superiores ao do grupo dos diplomados nas categorias *hard skills* (finalistas=5.86; diplomados=5.75), *soft skills* (finalistas=5.84; diplomados=5.77) e competências em geral (finalistas=5.84; diplomados=5.76). Embora estes resultados sugiram que os finalistas dão uma maior importância ao papel das competências no ingresso no mercado de trabalho, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nestas categorias.

De entre as três competências mais importantes para a entrada no mercado de trabalho, constatamos que ambos os grupos elegeram competências de natureza comportamental, a saber, a *Capacidade e vontade de aprender* (finalistas=6.36; diplomados=6.19), a *Flexibilidade* (finalistas=6.17; diplomados=6.20) *e* a *Iniciativa* (finalistas=6.14; diplomados=6.11). Ambos os grupos valorizam competências que pressupõem a aprendizagem como base para a ação, a adaptação a novas situações e contextos, e a proatividade.

Quadro 7.30: Inventário sobre Competências - Médias e desvios padrão dos itens e categorias de competências para os grupos finalistas e diplomados. Relação crítica da diferença entre as médias

	Finalistas (n=332)				Graduados (n=133)					
Itens (Competências)	**m**	**d.p.**	***Ord.cat***	***Ord.geral***	**m**	**d.p.**	***Ord.cat***	***Ord.geral***	**T**	**P**
4. Conhecimentos Informáticos	5.27	1.24	*6*	*24*	5.32	1.17	*6*	*22*	.33	.74
5. Pensamento conceptual	5.91	.99	*4*	*12*	5.68	1.01	*4*	*15*	2.22	**.03***
6. Especialização técnica	5.91	1.11	*4*	*12*	5.89	1.09	*3*	*11*	.19	.84
15. Pensamento analítico	6.11	1.02	*1*	*5*	6.00	1.00	*1*	*8*	1.04	.29
21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização	6.01	1.05	*2*	*8*	5.90	.99	*2*	*10*	1.03	.30
22. Comunicação escrita	5.95	1.09	*3*	*10*	5.68	1.29	*4*	*15*	2.08	**.04***
Hard skills	**5.86**	**.78**			**5.75**	**.74**			**1.46**	**.15**
1. Trabalho de equipa e cooperação	6.11	1.10	*5*	*5*	6.05	1.13	*5*	*5*	.53	.59
2. Flexibilidade	6.17	.99	*2*	*2*	6.20	.86	*1*	*1*	.27	.78
3. Construção de inter-relações	5.91	1.09	*9*	*12*	5.89	1.08	*9*	*11*	.16	.87
7. Consciência organizacional	5.61	1.17	*13*	*18*	5.36	1.15	*16*	*21*	2.12	**.04***
8. Preocupação com ordem, qualidade e rigor	5.89	1.08	*11*	*16*	5.94	1.07	*8*	*9*	.41	.68
9. Impacto e influência sobre outros	5.41	1.25	*16*	*21*	5.37	1.08	*14*	*19*	.37	.71
10. Iniciativa	6.14	1.01	*3*	*3*	6.11	.97	*3*	*3*	.23	.82
11. Orientação para o serviço ao cliente	5.64	1.23	*12*	*17*	5.65	1.31	*12*	*17*	.04	.97
12. Desenvolvimento de outros	5.46	1.21	*15*	*20*	5.17	1.21	*18*	*24*	2.33	**.02***
13. Dirigir	5.37	1.20	*18*	*23*	5.23	1.22	*17*	*23*	1.19	.23
14. Liderança de equipas	5.41	1.22	*16*	*21*	5.37	1.16	*14*	*19*	.31	.76
16. Autocontrolo	6.12	1.05	*4*	*4*	6.05	.91	*5*	*5*	.63	.53
17. Empenhamento organizacional	5.57	1.18	*14*	*19*	5.58	1.12	*13*	*18*	.11	.92
18. Capacidade e vontade de aprender	6.36	.91	*1*	*1*	6.19	1.05	*2*	*2*	1.81	.07
19. Compreensão interpessoal	5.91	1.16	*9*	*12*	5.77	1.16	*11*	*14*	1.14	.26
20. Autoconfiança	6.01	1.02	*7*	*8*	6.01	.92	*7*	*7*	.02	.99
23. Procura de informação	5.95	.99	*8*	*10*	5.79	1.04	*10*	*13*	1.54	.13
24. Orientação para a realização / êxito	6.06	1.06	*6*	*7*	6.07	.96	*4*	*4*	.07	.94
Soft skills	**5.84**	**.78**			**5.77**	**.69**			**.93**	**.35**
Competências (total)	**5.84**	**.76**			**5.76**	**.68**			**1.10**	**.27**

*p<.05

A comparação de médias entre os dois grupos (estatística *t*) evidencia que existem diferenças estatisticamente significativas entre os finalistas e os graduados em quatro das vinte e quatro competências, nomeadamente o *Pensamento conceptual*, a *Comunicação escrita*, a *Consciência organizacional* e o *Desenvolvimento de outros*, a favor dos finalistas, ao nível da probabilidade de 5%. Estes resultados sugerem que na entrada para o mercado de trabalho, os participantes que estão a concluir a sua formação académica valorizam mais que os diplomados competências cognitivas relacionadas

com a escrita, o reconhecimento de padrões e o pensamento crítico, e competências de natureza comportamental relacionadas com a compreensão do funcionamento das organizações e o desenvolvimento das capacidades dos outros.

Numa perspetiva de análise de resultados médios das categorias de competências em cada um dos grupos, os dados sugerem que os finalistas valorizam mais as competências cognitivas (m= 5.86) do que as comportamentais (m=5.84), enquanto que os diplomados atribuem maior importância às competências comportamentais (m=5.77) do que às cognitivas (m=5.75). Um melhor conhecimento do mercado de trabalho, a participação em processos de recrutamento e seleção ou experiências laborais por parte dos diplomados são fatores que podem contribuir para estes resultados.

Procedeu-se ainda ao estudo da competência percebida de cada uma das competências, atendendo à condição académica dos participantes, apresentando-se os resultados no quadro 7.31.

Quadro 7.31: Inventário sobre Competências - Competências identificadas como mais fortes/mais desenvolvidas pelos participantes por situação académica (frequências de resposta)

Situação Académica					
Competências	**Finalistas**		**Graduados**		**TOTAL**
	nº resp	**%**	**nº resp**	**%**	**Total**
1. Trabalho de equipa e cooperação	108	11,19	41	11,02	149
2. Flexibilidade	64	6,63	25	6,72	89
3. Construção de inter-relações	31	3,21	8	2,15	39
4. Conhecimentos Informáticos	15	1,55	6	1,61	21
5. Pensamento conceptual	49	5,08	17	4,57	66
6. Especialização técnica	33	3,42	17	4,57	50
7. Consciência organizacional	6	0,62	5	1,34	11
8. Preocupação com ordem, qualidade e rigor	50	5,18	30	8,06	80
9. Impacto e influência sobre outros	8	0,83	2	0,54	10
10. Iniciativa	68	7,05	18	4,84	86
11. Orientação para o serviço ao cliente	20	2,07	11	2,96	31
12. Desenvolvimento de outros	11	1,14	2	0,54	13
13. Dirigir	14	1,45	3	0,81	17
14. Liderança de equipas	9	0,93	8	2,15	17
15. Pensamento analítico	75	7,77	25	6,72	100
16. Autocontrolo	46	4,77	7	1,88	53
17. Empenhamento organizacional	13	1,35	5	1,34	18
18. Capacidade e vontade de aprender	108	11,19	42	11,29	150

19. Compreensão interpessoal	57	5,91	12	3,23	69
20. Autoconfiança	34	3,52	14	3,76	48
21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização	37	3,83	18	4,84	55
22. Comunicação escrita	45	4,66	25	6,72	70
23. Procura de informação	27	2,80	9	2,42	36
24. Orientação para a realização / êxito	37	3,83	22	5,91	59
TOTAL	965	100	372	100,00	1337

Os resultados evidenciam que tanto os finalistas como os diplomados, entre as cinco competências mais fortes e mais desenvolvidas, elegeram o *Trabalho de equipa e cooperação*, a *Flexibilidade*, o *Pensamento analítico* e a *Capacidade e vontade de aprender*. Comparando estes resultados com os obtidos relativamente à importância atribuída às competências, destaca-se em ambos os grupos, uma tendência para considerar como as mais fortes e como mais importantes para o ingresso no mercado de trabalho a competência e motivação para aprender, bem como a flexibilidade.

7.2.5.4. Variável Situação profissional

No quadro 7.32 são exibidos os resultados médios do Inventário sobre Competências, tendo em consideração a situação profissional dos participantes.

Os resultados demonstram que os participantes que estão à procura do primeiro emprego apresentam resultados médios mais elevados na generalidade das competências do que os participantes que desempenham uma atividade profissional. Estes resultados sugerem que os participantes que ainda não tiveram contacto com o mercado de trabalho e que procuram a sua primeira experiência laboral, tendem a atribuir uma maior importância às competências, sejam cognitivas ou comportamentais, na entrada para o mercado de trabalho.

Ao ordenarmos as competências por ordem decrescente de importância, verificamos que em ambos os grupos as competências *Trabalho de equipa e cooperação*, *Flexibilidade*, *Autocontrolo* e *Capacidade e vontade de aprender* encontram-se nas primeiras cinco posições. Podemos então afirmar que ambos os grupos consideram que as competências mais importantes na entrada no mercado de trabalho são de natureza comportamental, orientadas para o ser capaz de fomentar a interação e a boa gestão de grupo, ser flexível, ser resistente à pressão e ter capacidade e vontade de aprender.

Quadro 7.32: Inventário sobre Competências - Médias e desvios padrão dos itens e categorias de competências por situação profissional (à procura 1º emprego e exerce uma atividade profissional). Relação crítica da diferença entre as médias

	À procura do 1º emprego (n=65)				Exerce uma atividade profissional (n=133)					
Itens (Competências)	**m**	**d.p.**	***Ord.cat***	***Ord.geral***	**m**	**d.p.**	***Ord.cat***	***Ord.geral***	**t[42]**	**p**
4. Conhecimentos Informáticos	5.40	1.16	6	21	5.38	1.20	6	22	.13	.89
5. Pensamento conceptual	5.83	1.17	4	14	5.68	1.00	4	15	.91	.36
6. Especialização técnica	5.97	1.09	2	9	5.77	1.10	3	14	1.22	.22
15. Pensamento analítico	6.05	1.15	1	7	6.02	.95	1	5	.15	.88
21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização	5.95	1.28	3	10	5.95	.89	2	9	.04	.97
22. Comunicação escrita	5.83	1.39	4	14	5.63	1.18	5	16	1.05	.29
Hard skills	**5.84**	**.92**			**5.74**	**.77**			**.81**	**.42**
1. Trabalho de equipa e cooperação	6.25	1.25	3	3	6.07	1.11	2	2	1.02	.31
2. Flexibilidade	6.45	.88	1	1	6.02	1.06	5	5	2.79	**.01***
3. Construção de inter-relações	5.92	1.09	8	11	5.94	1.13	8	10	.09	.92
7. Consciência organizacional	5.71	1.26	12	17	5.52	1.13	14	19	1.07	.29
8. Preocupação com ordem, qualidade e rigor	5.92	1.32	8	11	5.82	1.05	10	12	.59	.55
9. Impacto e influência sobre outros	5.38	1.17	16	22	5.37	1.28	17	23	.09	.93
10. Iniciativa	6.03	1.13	7	8	6.05	1.08	3	3	.13	.89
11. Orientação para o serviço ao cliente	5.60	1.29	13	18	5.61	1.35	13	18	.05	.96
12. Desenvolvimento de outros	5.12	1.32	18	24	5.41	1.17	16	21	.53	.13
13. Dirigir	5.32	1.21	17	23	5.35	1.24	18	24	.16	.87
14. Liderança de equipas	5.54	1.35	15	20	5.45	1.25	15	20	.45	.65
16. Autocontrolo	6.26	.91	2	2	6.05	.95	3	3	1.47	.14
17. Empenhamento organizacional	5.60	1.17	13	18	5.62	1.11	12	17	.14	.89
18. Capacidade e vontade de aprender	6.18	1.06	4	4	6.28	.99	1	1	.61	.54
19. Compreensão interpessoal	5.82	1.22	11	16	5.92	1.11	9	11	.63	.53
20. Autoconfiança	6.14	1.06	5	5	5.96	1.08	7	8	1.09	.28
23. Procura de informação	5.88	1.22	10	13	5.79	.99	11	13	.54	.59
24. Orientação para a realização / êxito	6.08	.97	6	6	6.02	1.02	5	5	.36	.72
Soft skills	**5.84**	**.85**			**5.79**	**.78**			**.43**	**.67**
Competências (total)	**5.84**	**.84**			**5.78**	**.75**			**.54**	**.59**

***** p <.01

Relativamente às competências menos importantes, ambos os grupos referem as competências *Conhecimentos informáticos*, *Impacto e influência sobre outros*,

[42] Considerou-se o valor do teste *t* para a igualdade de variâncias, sempre que o nível de significância do teste de *Levene* foi superior a .005 (Pestana & Gageiro, 2008).
Neste caso, assumiu-se a igualdade de variâncias para todos os itens e dimensões do Inventário sobre Competências, à excepção das competências em geral.

Desenvolvimento de outros, *Dirigir* e *Liderança de equipas*. Ou seja, para ambos os grupos são menos relevantes as competências orientadas para o ser capaz de trabalhar e lidar com ferramentas informáticas, ser persuasivo, orientar e desenvolver as capacidades dos outros, capacidade de decisão e de liderança.

A comparação de médias entre os dois grupos (estatística *t*) evidencia que existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes que procuram o primeiro emprego e os que já têm uma atividade profissional na importância atribuída à competência *Flexibilidade,* a favor do grupo sem experiência profissional. Nas restantes competências, embora se tenham verificado algumas diferenças, as mesmas não são estatisticamente significativas.

Os resultados também demonstram que o grupo de participantes à procura do primeiro emprego atribui igualmente importância às *hard* e *soft skills* (5.84), enquanto que o grupo dos participantes que exercem uma atividade profissional atribui uma maior importância às *soft skills* (5.79). O contacto com o mercado de trabalho parece influenciar de algum modo a perceção que os participantes têm sobre a importância das competências de natureza comportamental na atividade profissional.

À semelhança das análises realizadas com as variáveis anteriores, efetuou-se o estudo sobre a perceção da competência percebida, de acordo com a situação profissional dos participantes, apresentando-se os resultados no quadro 7.33.

Os resultados evidenciam que o saber trabalhar em equipa e cooperar com os outros, assim como ter capacidade e vontade de aprender são as competências que os participantes que procuram o primeiro emprego e os que exercem uma atividade profissional consideram ter mais fortes.

Quadro 7.33: Inventário sobre Competências - Competências identificadas como mais fortes/mais desenvolvidas pelos participantes por situação profissional (frequências de resposta)

Situação Profissional					
Competências	**Procura 1º emprego**		**Exerce atividade profissional**		**TOTAL**
	nº resp	**%**	**nº**	**%**	**Total**
1. Trabalho de equipa e cooperação	21	11,11	48	12,60	69
2. Flexibilidade	6	3,17	30	7,87	36
3. Construção de inter-relações	7	3,70	13	3,41	20
4. Conhecimentos Informáticos	2	1,06	5	1,31	7
5. Pensamento conceptual	14	7,41	15	3,94	29
6. Especialização técnica	7	3,70	15	3,94	22
7. Consciência organizacional	3	1,59	4	1,05	7
8. Preocupação com ordem, qualidade e rigor	16	8,47	14	3,67	30
9. Impacto e influência sobre outros	1	0,53	2	0,52	3
10. Iniciativa	6	3,17	20	5,25	26
11. Orientação para o serviço ao cliente	1	0,53	19	4,99	20
12. Desenvolvimento de outros	3	1,59	4	1,05	7
13. Dirigir	2	1,06	4	1,05	6
14. Liderança de equipas	3	1,59	9	2,36	12
15. Pensamento analítico	15	7,94	27	7,09	42
16. Autocontrolo	5	2,65	10	2,62	15
17. Empenhamento organizacional	6	3,17	6	1,57	12
18. Capacidade e vontade de aprender	20	10,58	40	10,50	60
19. Compreensão interpessoal	10	5,29	21	5,51	31
20. Autoconfiança	6	3,17	15	3,94	21
21. Capacidades de planeamento pessoal e de organização	13	6,88	15	3,94	28
22. Comunicação escrita	10	5,29	18	4,72	28
23. Procura de informação	5	2,65	13	3,41	18
24. Orientação para a realização / êxito	7	3,70	14	3,67	21
TOTAL	189	100,00	381	100,00	570

Em síntese, as análises diferenciais efetuadas anteriormente (7.2.5.1 a 7.2.5.4) tiveram como objetivo dar resposta à questão de investigação enunciada: (QI_4) A importância atribuída às competências cognitivas e comportamentais para o ingresso no mercado de trabalho difere em função do sexo, da área de formação académica, da condição académica (estudante/diplomado) e da situação profissional dos participantes?

Observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres nas categorias *soft skills*, *hard skills* e *adaptabilidade em geral* (para p<.01), e nas competências *Especialização técnica, Capacidades de planeamento pessoal e de organização, Trabalho de equipa e cooperação, Construção de inter-relações, Consciência organizacional, Orientação para o serviço ao cliente, Desenvolvimento de outros, Capacidade e vontade de aprender, Compreensão interpessoal* (para p<.01), e *Comunicação escrita, Flexibilidade e Autocontrolo* (para p<.05), a favor do sexo feminino. Para além destas diferenças, é de salientar os resultados mais elevados nas mulheres do que nos homens nas categorias *soft skills*, *hard skills* e *adaptabilidade em geral*.

Relativamente à área de formação académica, os resultados demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes dos diferentes cursos na categoria *soft skills* e nas *Competências em geral* (resultado médio global), assim como nas competências *Especialização técnica, Capacidades de planeamento pessoal e de organização, Comunicação escrita, Trabalho de equipa e cooperação, Flexibilidade, Iniciativa, Orientação para o serviço ao cliente, Desenvolvimento de outros, Autocontrolo, Compreensão interpessoal* e *Procura de informação* (para p<.05).

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os finalistas e os graduados nas competências *Pensamento conceptual*, *Comunicação escrita*, *Consciência organizacional* e *Desenvolvimento de outros*, a favor dos finalistas (para p<.05).

No que diz respeito à variável situação profissional, há diferenças estatisticamente significativas entre os participantes que procuram o primeiro emprego e os que já têm uma atividade profissional na importância atribuída à competência *Flexibilidade,* a favor do grupo sem experiência profissional. Nas restantes competências, embora se tenham verificado algumas diferenças, as mesmas não são estatisticamente significativas.

7.3. Relações entre adaptabilidade e competências

Assumido como um dos objetivos desta investigação pretendeu-se explorar a interligação entre as dimensões de adaptabilidade de carreira e as categorias de competências, conduzindo à enunciação da questão **(QI_5):** Existem relações entre as dimensões da adaptabilidade e as competências cognitivas e comportamentais?

No quadro 7.34 apresentam-se as correlações entre os itens e as categorias do Inventário sobre Competências e os itens e as dimensões da Escala sobre Adaptabilidade.

Das 891 correlações possíveis, somente 19 não são significativas para p=.01 ou p=.05. No entanto, importa salientar que, embora significativas, tratam-se na maioria de correlações fracas[43], observando-se apenas duas associações fortes e 115 moderadas.

Ao analisarmos as relações existentes entre as quatro dimensões da adaptabilidade e da adaptabilidade em geral e as duas categorias de competências e as competências em geral, observamos duas correlações fortes entre a *Adaptabilidade em geral* e as *Competências em geral* (.55) e as *Soft Skills* (.54), sendo as restantes correlacionadas moderadamente. Estes resultados demonstram que o constructo de adaptabilidade de carreira, que integra as quatro dimensões psicológicas – preocupação, controlo, curiosidade e confiança – relaciona-se de forma positiva com o conceito de competência genérica, em particular, a de natureza mais comportamental. Podemos afirmar que os participantes que manifestam maior adaptabilidade de carreira tendem a atribuir uma maior importância às competências para a entrada no mercado de trabalho, em particular, às *soft skills*.

Analisando as relações entre itens, os resultados revelam que o maior número de intercorrelações moderadas observa-se entre competências de natureza comportamental e os recursos de adaptabilidade das dimensões da confiança (7) e da curiosidade (5). As análises das relações entre os itens da Escala sobre Adaptabilidade e as categorias do Inventário sobre Competências, assim como as relações entre itens do Inventário de Competências e as dimensões da Escala sobre Adaptabilidade também contribuem para afirmarmos que o maior número de correlações moderadas verifica-se entre as competências de natureza comportamental e as dimensões curiosidade e confiança. Estes resultados sugerem que os participantes que tendem a responder de forma elevada a itens que apelam à procura de informação e de novas oportunidades, tendem a valorizar e a atribuir-lhes maior importância a competências de natureza comportamental como, por exemplo, a iniciativa e a procura de informação. Os participantes que apresentam resultados médios mais elevados em itens que apelam à resolução de problemas e à capacidade de enfrentar desafios, tendem a valorizar

[43] Coeficientes de correlação de acordo com os critérios convencionados por Cohen: Fracos: 10-.29; moderados: .30-.49; fortes ≥ .50 (Weinberg & Abramowitz, 2008, p. 130)

competências como por exemplo, a orientação para a realização da tarefa e empenhamento organizacional.

Quadro 7.34: Intercorrelações entre Adaptabilidade e Competências

		IA 01	IA 02	IA 03	IA 04	IA 05	IA 06	IA 07	IA 08	IA 09	IA 10	IA 11	IA 12	IA 13	IA 14	IA 15	IA 16	IA 17	IA 18	IA 19	IA 20	IA 21	IA 22	IA 23	IA 24	IA 25	IA 26	IA 27	IA 28	Preoc	Contro	Curios	Conf	IA total
Inventário sobre Competências	Soft Skills																																	
	IC 01	.15**	.13**	.17**	.12*	.13**	.19**	.19**	.16**	.18**	.23**	.16**	.14**	.12*	.17**	.17**	.22**	.16**	.17**	.17**	.21**	.21**	.19**	.15**	.17**	.23**	.25**	.25**	.20**	.23**	.22**	.26**	.28**	.31**
	IC 02	.13**	.06	.15**	.08	.10*	.14**	.13**	.13**	.19**	.23**	.11*	.13**	.07	.15**	.18**	.27**	.17**	.16**	.20**	.24**	.18**	.26**	.18**	.21**	.21**	.23**	.22**	.22**	.16**	.19**	.27**	.29**	.28**
	IC 03	.15**	.14**	.21**	.19**	.23**	.16**	.16**	.08	.15**	.18**	.10*	.18**	.22**	.19**	.14**	.24**	.21**	.15**	.24**	.24**	.19**	.19**	.19**	.13**	.20**	.23**	.24**	.16**	.26**	.23**	.28**	.25**	.32**
	IC 07	.10*	.09	.16**	.16**	.14**	.14**	.21**	.13**	.19**	.20**	.13**	.17**	.21**	.21**	.22**	.23**	.21**	.21**	.16**	.22**	.17**	.18**	.19**	.17**	.18**	.19**	.22**	.22**	.21**	.25**	.28**	.26**	.33**
	IC 08	.13**	.11*	.15**	.18**	.19**	.22**	.23**	.14**	.18**	.27**	.16**	.26**	.19**	.26**	.19**	.20**	.16**	.24**	.23**	.27**	.20**	.27**	.28**	.22**	.29**	.26**	.25**	.21**	.26**	.29**	.30**	.34**	.38**
	IC 09	.06	.11*	.16**	.17**	.15**	.15**	.21**	.12*	.15**	.14**	.08	.17**	.18**	.19**	.13**	.19**	.19**	.21**	.24**	.22**	.17**	.19**	.13**	.20**	.17**	.25**	.26**	.21**	.21**	.21**	.27**	.26**	.30**
	IC 10	.16**	.12*	.19**	.19**	.18**	.24**	.18**	.12**	.24**	.28**	.22**	.24**	.26**	.22**	.18**	.25**	.25**	.23**	.21**	.30**	.27**	.26**	.26**	.23**	.27**	.27**	.27**	.24**	.26**	.31**	.33**	.34**	.39**
	IC 11	.14**	.09*	.21**	.19**	.14**	.19**	.23**	.12*	.15**	.23**	.11*	.18**	.16**	.17**	.13**	.21**	.16**	.16**	.26**	.24**	.24**	.22**	.23**	.18**	.27**	.18**	.20**	.17**	.24**	.23**	.28**	.27**	.33**
	IC 12	.13**	.13**	.22**	.19**	.18**	.26**	.16**	.19**	.18**	.23**	.19**	.23**	.25**	.23**	.21**	.22**	.16**	.15**	.28**	.28**	.23**	.19**	.24**	.23**	.26**	.25**	.26**	.26**	.26**	.31**	.32**	.33**	.39**
	IC 13	.12**	.13**	.22**	.24**	.24**	.26**	.19**	.20**	.19**	.25**	.22**	.24**	.21**	.21**	.26**	.26**	.26**	.23**	.28**	.36**	.32**	.29**	.23**	.24**	.29**	.29**	.26**	.29**	.30**	.32**	.39**	.36**	.44**
	IC 14	.15**	.11*	.17**	.21**	.19**	.23**	.19**	.23**	.19**	.23**	.18**	.28**	.23**	.24**	.23**	.26**	.24**	.22**	.27**	.32**	.25**	.29**	.24**	.28**	.26**	.29**	.30**	.26**	.26**	.33**	.35**	.36**	.42**
	IC 16	.11*	.16**	.20**	.19**	.17**	.20**	.21**	.07	.17**	.20**	.16**	.19**	.10*	.22**	.12*	.17**	.13**	.14**	.16**	.21**	.17**	.19**	.24**	.12**	.23**	.15**	.17**	.16**	.26**	.22**	.20**	.23**	.29**
	IC 17	.11*	.10*	.21**	.25**	.22**	.23**	.16**	.17**	.18**	.21**	.16**	.22**	.19**	.25**	.24**	.26**	.18**	.23**	.25**	.24**	.23**	.27**	.25**	.25**	.24**	.31**	.32**	.30**	.27**	.28**	.32**	.36**	.39**
	IC 18	.11*	.06	.25**	.12**	.17**	.19**	.17**	.16**	.23**	.29**	.23**	.29**	.20**	.28**	.16**	.29**	.17**	.19**	.29**	.28**	.27**	.28**	.30**	.28**	.29**	.26**	.27**	.26**	.22**	.33**	.32**	.36**	.38**
	IC 19	.11*	.11*	.18**	.13**	.18**	.23**	.18**	.18**	.17**	.22**	.17**	.24**	.17**	.29**	.14**	.22**	.14**	.17**	.24**	.22**	.18**	.19**	.23**	.16**	.25**	.22**	.19**	.17**	.24**	.29**	.25**	.26**	.33**
	IC 20	.12*	.09	.19**	.19**	.24**	.20**	.19**	.19**	.21**	.21**	.19**	.23**	.19**	.27**	.18**	.22**	.15**	.14**	.21**	.25**	.23**	.19**	.16**	.19**	.22**	.22**	.17**	.18**	.26**	.32**	.27**	.25**	.35**
	IC 23	.11*	.09*	.23**	.23**	.24**	.32**	.22**	.15**	.21**	.25**	.14**	.22**	.19**	.22**	.24**	.21**	.23**	.27**	.26**	.30**	.23**	.19**	.23**	.24**	.19**	.29**	.25**	.21**	.31**	.28**	.34**	.29**	.39**
	IC 24	.15**	.10*	.20**	.25**	.24**	.29**	.23**	.15**	.29**	.29**	.19**	.32**	.21**	.28**	.23**	.24**	.24**	.20**	.28**	.28**	.28**	.28**	.26**	.23**	.29**	.33**	.30**	.30**	.32**	.35**	.35**	.37**	.44**
	Hard Skills																																	
	IC 04	.09*	.01	.05	.13**	.11*	.13**	.10*	.08	.13**	.16**	.13**	.18**	.19**	.16**	.09	.17**	.11*	.11*	.17**	.20**	.17**	.25**	.21**	.19**	.18**	.24**	.24**	.14**	.14**	.21**	.21**	.27**	.26**
	IC 05	.09	.07	.15**	.19**	.14**	.19**	.14**	.09*	.24**	.25**	.21**	.19**	.13**	.18**	.23**	.24**	.18**	.17**	.20**	.24**	.21**	.17**	.19**	.18**	.15**	.26**	.26**	.23**	.19*	.25**	.29**	.26**	.32**
	IC 06	.20**	.14**	.18**	.24**	.23**	.19**	.26**	.10*	.16**	.23**	.15**	.21**	.23**	.19**	.14**	.16**	.18**	.21**	.18**	.28**	.22**	.24*	.24**	.21**	.22**	.18**	.22*	.16**	.29**	.26**	.27**	.26**	.35**
	IC 15	.12*	.15**	.20**	.19**	.17**	.23**	.17**	.12*	.26**	.28**	.15**	.21**	.17**	.19**	.19**	.19**	.27**	.26**	.26**	.24**	.22**	.21**	.21**	.23**	.19**	.19**	.23**	.20**	.25**	.26**	.32**	.28**	.35**
	IC 21	.17**	.08	.18**	.20**	.23**	.28**	.19**	.19**	.21**	.26**	.20**	.25**	.21**	.24**	.22**	.20**	.25**	.25**	.21**	.27**	.23**	.23**	.27**	.21**	.26**	.27**	.24**	.21**	.29**	.31**	.33**	.31**	.40**
	IC 22	.05	.04	.13**	.16**	.22**	.25**	.25**	.12*	.16**	.27**	.17**	.23**	.16**	.22**	.22**	.15**	.17**	.19**	.19**	.25**	.23**	.18**	.20**	.20**	.22**	.22**	.25**	.22**	.24**	.27**	.29**	.28**	.34**
	Hard	.19**	.10*	.19**	.27**	.27**	.32**	.27**	.18**	.27**	.32**	.24**	.29**	.27**	.28**	.25**	.26**	.29**	.29**	.29**	.37**	.32**	.31**	.31**	.29**	.29**	.33**	.35**	.29**	.35**	.38**	.42**	.41**	.49**
	Soft	.19**	.15**	.26**	.27**	.27**	.32**	.28**	.23**	.27**	.32**	.24**	.31**	.28**	.34**	.26**	.32**	.29**	.28**	.35**	.39**	.33**	.32**	.31**	.29**	.35**	.36**	.36**	.33**	.38**	.41**	.44**	.44**	.54**
	IC total	.20**	.14**	.25**	.29**	.29**	.34**	.29**	.23**	.28**	.34**	.25**	.32**	.29**	.34**	.27**	.31**	.29**	.29**	.35**	.39**	.34**	.33**	.32**	.31**	.35**	.37**	.38**	.33**	.39**	.42**	.45**	.45**	.55**

****p< .01; *p<.05**

7.4. Contributo do curso superior para a vida profissional

A amostra selecionada para esta investigação é constituída por indivíduos que frequentam o último ano do curso ou que concluíram recentemente a sua formação académica. A par das análises anteriores, que visavam essencialmente avaliar os recursos de adaptabilidade de carreira e a importância de possuir determinadas competências aquando da entrada para o mercado de trabalho, considerou-se igualmente importante compreender o contributo do curso superior para o ingresso dos participantes no mercado de trabalho. Neste âmbito, a análise seguinte tem como propósito dar resposta à questão (QI_6): Quais as perceções dos participantes sobre os contributos do curso superior para a sua vida profissional?

No quadro 7.35 apresentam-se as respostas dadas pelos participantes referentes ao contributo do curso superior para a entrada no mercado de trabalho.

Quadro 7.35: Contributo do curso superior para a vida profissional

	%				
	Muito	Bastante	Pouco	Nada	TOTAL
1. Domínio dos conhecimentos profissionais/técnicos específicos	31	**46.7**	19.6	2.2	100.0
2. Interesse em aprofundar os conhecimentos adquiridos	41.5	**50.3**	7.3	.2	100.0
3. Aquisição de competências de investigação	24.5	**54.4**	19.4	1.1	100.0
4. Capacidade de análise e pensamento crítico	32.5	**56.6**	9.9	.4	100.0
5. Competência para avaliar situações novas	24.5	**56.6**	17.6	.9	100.0
6. Competência para intervir autonomamente	18.5	**57.6**	22.2	1.5	100.0
7. Competência para selecionar, analisar e interpretar informação	30.8	**57.8**	10.1	.9	100.0
8. Conhecimento do mercado de trabalho	6.5	21.9	**55.3**	15.7	100.0
9. Capacidade para responder às solicitações do mercado de trabalho	6.7	34.4	**48.2**	9.7	100.0
10. Capacidade para ingressar na vida ativa	10.1	33.3	**46.5**	9.0	100.0
11. Aquisição de métodos e estratégias de trabalho	15.5	**46.2**	32	5.2	100.0
12. Capacidade para lidar com problemas concretos	13.5	**51.8**	30.5	3.7	100.0
13. Progressão na carreira	8.6	35.1	**41.5**	14.2	100.0
14. Competência para comunicar com os outros	26	**52.5**	18.1	2.6	100.0
15. Capacidade para tomar decisões	15.9	**56.8**	23.7	2.6	100.0
16. Autoconhecimento	28.6	**56.1**	12.9	1.5	100.0

De um modo geral, ao analisarmos as respostas dos participantes, verificamos que uma maior percentagem de participantes reconhece que a formação académica contribuiu bastante para a aquisição e desenvolvimento de doze das dezasseis

capacidades e competências acima enumeradas. Mais de natureza cognitiva, destacam-se o pensamento analítico (capacidade de selecionar, analisar e interpretar informação, pensamento crítico), o pensamento conceptual (capacidade de avaliar situações novas), a comunicação, a aquisição e domínio dos conhecimentos profissionais e técnicos específicos, as competências de investigação, métodos e estratégias de trabalho. Numa perspetiva mais comportamental, salientam-se a autonomia, a capacidade para tomar decisões e o autoconhecimento.

Por sua vez, as competências mais relacionadas com a preparação e ingresso no mercado de trabalho, nomeadamente, a capacidade para responder aos requisitos do mercado, a capacidade para conhecer e ingressar no mundo laboral e progredir na carreira, são avaliadas pelos participantes como tendo sido pouco desenvolvidas durante a sua formação académica.

Estes resultados sugerem que o *curriculum* da formação académica dos participantes não favorece o desenvolvimento de competências orientadas para o conhecimento do mercado de trabalho e para a transição do ensino superior para a vida ativa. No entanto, para além da componente científica específica da formação e o incentivo a aprofundar os conhecimentos adquiridos, os participantes assumem a relevância do curso no desenvolvimento de competências transversais, tanto cognitivas como comportamentais.

As constantes mudanças e evoluções nos contextos profissionais exigem e potenciam a atenção que as Instituições de Ensino Superior podem e devem dar à aquisição e desenvolvimento de competências transversais nos estudantes, com o intuito de contribuir para uma melhor integração e adequação aos mercados de trabalho atuais, às suas necessidades e condicionantes.

No desenvolvimento dos planos curriculares, é crucial que as Instituições de Ensino Superior considerem as necessidades da sociedade assim como as possibilidades de emprego presente e futuro, sendo de vital importância o equilíbrio entre as competências genéricas e as competências específicas das áreas de estudo (González & Wagenaar, 2008).

Conclusões

As mudanças económicas, sociais e culturais neste novo século, fortemente influenciadas pela globalização, pelos fluxos migratórios e avanços tecnológicos, desafiaram e modificaram a natureza e os contextos de trabalho e das carreiras. O aumento da competitividade, o aumento de contratos a prazo e da precariedade, a diminuição de empregos seguros e para toda a vida, a procura de trabalhadores altamente especializados e produtivos, a relevância das competências transversais e transferíveis, a necessidade de intensificar a aprendizagem ao longo da vida e de inovação contínua são referenciados por diversos autores como características do novo mercado de trabalho.

A par destas alterações no mundo do trabalho, os sistemas educativos, em especial, o ensino superior, vivenciam também uma mudança de paradigma para um sistema de ensino baseado no desenvolvimento de competências, procurando, não só aumentar a competitividade do sistema europeu de ensino superior, mas também promover a mobilidade e a empregabilidade dos diplomados no espaço europeu. Conforme se destaca no Capítulo 1, são vários os estudos que defendem a relevância do desenvolvimento de competências transversais nos estudantes preparando-os para o seu futuro papel de trabalhador, potenciando a sua empregabilidade.

A evolução e mudança das estruturas organizacionais e do trabalho, o papel central que o trabalho assume na vida das pessoas, a incerteza do futuro e a ênfase dada ao indivíduo enquanto agente responsável pela construção da sua carreira constituem fatores que influenciam e marcam as atuais questões e preocupações no domínio das carreiras.

Os desafios do século XXI impõem a procura e a criação de novas abordagens e modelos que ajudem os indivíduos a lidar com as novas demandas e exigências da sociedade, e os ajudem a construir as suas carreiras e vidas. Tal como referido no Capítulo 2, as perspetivas desenvolvimentistas, que preveem um desenvolvimento normativo e previsível de sequências de fases e idades, já não se adequam nem são suficientes para responder às necessidades atuais dos indivíduos, em que as transições e as mudanças de emprego são prementes. Assim, nesta investigação, o conceito de carreira enquadrou-se numa perspetiva contextualista construtivista, mais especificamente, na teoria de construção de carreira de Savickas (2002, 2005) na qual os indivíduos constroem a suas carreiras atribuindo significados a memórias do passado, a experiências do presente e a aspirações futuras, conjugando-as e transformando-as num

tema de vida, que emerge como um padrão estruturador da vida de trabalho dos indivíduos.

Esta abordagem compreensiva e abrangente da carreira permite compreender como (através da adaptabilidade), porquê (através das narrativas e dos temas de vida) e que (através da personalidade vocacional) carreira constroem os indivíduos, valorizando os contextos sociais, económicos e culturais em que se inserem e interagem.

Na perspetiva de compreender como os indivíduos constroem os seus percursos e se constroem a si próprios, assume especial destaque o constructo de adaptabilidade de carreira, que representa as atitudes, as competências e os comportamentos que os indivíduos utilizam para gerir e lidar com as tarefas de desenvolvimento vocacional e as transições no decurso da construção da sua carreira. Este referencial pressupõe que o indivíduo mais capaz de lidar adequadamente com os contextos atuais de incerteza e imprevisibilidade e os desafios que lhe estão subjacentes, em princípio, é aquele que se preocupa com o seu futuro, procura assumir o controlo da sua vida e futuro, que exibe curiosidade sobre si próprio e o meio envolvente, e apresenta confiança nas suas aspirações para o futuro.

O conceito de competência é amplamente utilizado nos contextos educativos e organizacionais, e o significado que lhe é atribuído diverge mediante o quadro conceptual subjacente. Nesta investigação, o conceito de competência enquadrou-se numa perspetiva integradora, que compreende uma componente de traços (*inputs*) e uma componente comportamentalista (*outputs*). Spencer e Spencer (1993), na prossecução dos trabalhos desenvolvidos por McClelland (1973) e Boyatzis (1982), assumem competência enquanto característica intrínseca de um indivíduo que apresenta uma relação de causalidade com critérios de referência de efetiva *performance*, numa situação específica. Tal como evidenciado no Capítulo 3, pressupõem a existência de competências básicas que se manifestam através do comportamento observável (conhecimentos, habilidades e experiências) e facilmente desenvolvidas, e de competências críticas (motivos, traços, auto-conceito, atitudes e valores), que correspondem às características pessoais do indivíduo, que dada a sua natureza psicológica, são mais difíceis de desenvolver e avaliar em contexto organizacional.

Considera-se que este referencial teórico cognitivo-comportamentalista, no qual as características pessoais (intenção) são preditoras do comportamento (ação) que por sua vez predizem o desempenho (resultado), se ajusta às necessidades, características e desafios deste novo mundo globalizado, quer numa perspetiva organizacional, dada a

emergência e relevância dos modelos de competências na gestão de recursos humanos, quer numa perspetiva individual, dado os padrões de carreira serem menos estáveis e previsíveis, na medida em que o desenvolvimento de competências genéricas poderá contribuir para melhorar o desempenho e, consequentemente, a empregabilidade.

Percebemos que não são apenas as máquinas e os equipamentos que se tornam obsoletos, as competências também. Por isso, os indivíduos para serem competitivos e empregáveis precisam de se ir adaptando aos novos contextos e desenvolvendo as suas competências ao longo da vida. A empregabilidade exige do profissional esta adaptabilidade constante. Trata-se de uma dialética que favorece a competitividade entre as pessoas e as organizações. Se por um lado, exige às organizações saberem que tipo de competências precisam para fazer face aos desafios de negócio, por outro lado, os profissionais precisam de estar alinhados com essas exigências e, por conseguinte, procurarem apresentar as competências necessárias.

Com base nesta dinâmica, procuramos compreender como podem os indivíduos preparar e planear uma carreira num mundo de incertezas e em constante mudança; que competências importa afinal adquirir e desenvolver para promover a integração no mercado de trabalho e a empregabilidade dos indivíduos; e que papel podem as Instituições de Ensino Superior assumir neste domínio. Assim, definem-se seis objetivos específicos e enunciam-se seis questões de investigação (cf. Capítulo 4).

A presente tese tem como objetivo contribuir para o esclarecimento destas questões, partindo do modelo de adaptabilidade de carreira (Savickas, 2002, 2005), e do modelo de competências genéricas (Spencer & Spencer, 1993). As medidas utilizadas nesta investigação, a Escala sobre Adaptabilidade e o Inventário sobre Competências, decorrem, respetivamente, da operacionalização destes dois modelos.

Estas medidas, a par com a Ficha de Dados, foram aplicadas, conforme descrito no Capítulo 5, a uma amostra de 465 adultos, dos quais 77.8% são do sexo feminino e 22.2% são do sexo masculino. Dos participantes, 71.4% são finalistas de um curso superior e 28.6% são recém-diplomados e as áreas de formação académica mais representativas são Psicologia (14%), Ciências da Educação (10.3%), Direito (8.4%), Ciências da Cultura e Ciências Farmacêuticas (7.8%). Em relação à situação profissional, 133 realizam uma atividade profissional remunerada (seja ou não enquadrada na sua área de formação) e 65 participantes estão à procura do seu primeiro emprego.

A presente investigação beneficiou dos trabalhos realizados pelo Life Design International Research Group para a construção de uma medida de avaliação da adaptabilidade de carreira (versão internacional) e a adaptação da mesma para Portugal (Duarte et al., 2008, 2011), que vieram a ser integrados na recolha dos dados deste estudo sob a forma da medida Escala sobre Adaptabilidade (Subcapítulo 6.1.). Descreveram-se os trabalhos realizados assim como os resultados dos dois estudos prévios à presente investigação. Os estudos realizados nos diferentes países (Savickas & Porfeli, 2012), incluindo Portugal (Duarte et al., 2012; Duarte, Soares & Fraga, 2011; Fraga, 2012; Soares, 2016), demonstram que a medida apresenta uma estrutura fatorial multidimensional e hierárquica, coincidente com o modelo teórico de adaptabilidade, índices de precisão adequados ou elevados, pouca variabilidade ao nível das respostas dos indivíduos e tendência geral para respostas nos valores mais altos da escala.

O Inventário sobre Competências é caracterizado no Subcapítulo 6.2. Descreveu-se o dicionário de competências genéricas (Spencer & Spencer, 1993), que está subjacente à construção da medida internacional Current and Future Business Graduate Competencies (Rainsbury et al., 2002). Os estudos internacionais realizados (Burchell et al., 2001; Coll & Zegwaard, 2006; Rainsbury et al., 2002) indicam uma tendência geral para respostas nos valores mais altos da escala assumindo a *Capacidade e vontade de aprender* como uma das competências mais importantes na entrada para o mercado de trabalho. Decorrente da adaptação para a língua e a cultura portuguesa desta medida, os estudos prévios efetuados demonstraram adequada formulação dos itens e da instrução (estudo piloto 1), índices de precisão bons ou muito bons, e uma tendência geral para respostas nos pontos mais elevados da escala de resposta (estudo piloto 2).

No Subcapítulo 6.3 apresentou-se a Ficha de Dados, com o propósito de identificar variáveis de natureza sociodemográfica, bem como, outras questões relacionadas com a vivência da transição do ensino superior para o mercado de trabalho. Para além de contribuírem para a caracterização da amostra, estes dados também foram úteis para as análises diferenciais realizadas.

A encerrar o Capítulo 6, relatam-se os procedimentos adotados para os estudos prévios assim como para o estudo principal.

Na sequência da apresentação dos resultados referentes às questões de investigação, apresentam-se, de seguida, as principais conclusões decorrentes dos estudos realizados.

Enquadrada num dos objetivos específicos do presente estudo – Estudar as características metrológicas da Escala sobre Adaptabilidade (Duarte et.al, 2009), construída no âmbito do Life Design International Research Group (2008) – procurou-se responder à seguinte questão de investigação: (QI_1) Os resultados da Escala sobre Adaptabilidade seguem a mesma tendência das investigações realizadas a nível nacional e internacional?

As análises ao nível da Escala sobre Adaptabilidade permitem-nos concluir que os resultados obtidos são similares aos das investigações realizadas a nível nacional e internacional. De um modo geral, as tendências de resposta são em níveis elevados da escala e com variabilidade reduzida, ou seja, os participantes tendem a percepcionar-se muito positivamente em relação aos recursos de adaptabilidade que consideram ter. O instrumento apresenta um índice de consistência interna bom. Confirma-se também que o modelo de medida de adaptabilidade de carreira é multidimensional e hierárquico.

A análise dos resultados da Escala sobre Adaptabilidade demonstra que a tendência de resposta situa-se maioritariamente nos extremos positivos da escala, resultados corroborados pelos valores da moda e mediana (4 e 5), apresentando as dimensões Confiança e Controlo as médias mais elevadas. Esta tendência generalizada dos participantes responderem de forma muito positiva acerca dos recursos de adaptabilidade que consideram ter pode dever-se à tendência dos indivíduos quererem transmitir uma imagem positiva das suas capacidades ou recursos de adaptabilidade de carreira, uma vez que se trata de uma dimensão psicológica suscetível de desejabilidade social (Fraga, 2012; Soares, 2016). Neste estudo específico, e atendendo à natureza da amostra, estes resultados poderão estar relacionados com os participantes estarem numa fase de transição e, consequentemente, mais despertos e envolvidos nas questões relacionadas com a carreira. Mais uma vez, estes resultados médios elevados vão de encontro aos resultados observados em estudos realizados em Portugal (Duarte et al., 2012; Duarte, Soares & Fraga, 2011; Fraga, 2012; Soares, 2016) e em outros países (Savickas & Porfeli, 2012; Hou et al., 2012; Tak, 2012; Teixeira et al., 2012; Van Vianen et al., 2012).

Os estudos de precisão, através do coeficiente de Alfa de Cronbach, revelam que a consistência interna da medida é boa.

O estudo das correlações, através do coeficiente de Spearman, evidencia que os itens apresentam correlações mais elevadas (fortes e moderadas) com itens da mesma dimensão do que com itens de outras dimensões, sendo a dimensão Confiança a exibir

um maior número de correlações fortes entre os itens que a constituem. Contudo, mesmo existindo uma maior percentagem de correlações moderadas entre itens que integram a mesma dimensão, os resultados apresentam correlações significativas moderadas entre itens das dimensões Confiança e Curiosidade, Confiança e Controlo, Controlo e Curiosidade. Estes resultados refletem-se também na análise correlacional ao nível das dimensões, sugerindo maior afinidade conceptual entre os itens que integram estas três dimensões. Os itens que integram a dimensão da Preocupação são aqueles que exibem um menor número de correlações fortes e moderadas, quer entre itens da própria dimensão, quer entre itens de outras dimensões, refletindo-se o mesmo entre dimensões. Estes resultados sugerem que as dimensões de carreira não são independentes, tal como preconizado no modelo hierárquico e multidimensional da adaptabilidade.

A análise fatorial exploratória efetuada com extração pelo método da factorização do eixo principal, com rotação oblíqua através do método *oblimin*, determinou a existência de quatro fatores latentes. Os dados sustentam que o Fator I traduz a dimensão Controlo, o Fator II a dimensão Preocupação, o Fator IV a dimensão Curiosidade, e a dimensão Confiança é partilhada pelos Fatores I e III.

Os dados sustentam que o Fator I traduz a dimensão Controlo, caracterizado pelo controlo e responsabilidade que o indivíduo tem na construção da sua carreira e na tomada de decisões; o Fator II, a dimensão Preocupação, perspetivando o planeamento de carreira e de orientação para o futuro; o Fator III, a dimensão Confiança, que reflete uma capacidade de trabalhar com eficácia e de desenvolvimento; e o Fator IV, a dimensão Curiosidade, caracterizando-se pela capacidade para explorar possíveis *selfs* e cenários futuros. De notar que a dimensão Confiança é partilhada pelos Fatores I e III. A capacidade para lidar com adversidades e enfrentar desafios poderá ter sido entendida mais numa perspetiva de responsabilização e controlo do indivíduo pelo seu percurso e pelas decisões de carreira tomadas, do que numa perspetiva de confiança para resolver problemas e ultrapassar dificuldades.

A análise fatorial confirmatória indica que a medida se ajusta ao modelo teórico. Os índices de ajustamento obtidos são indicadores de que os constructos estão ajustados ao modelo multidimensional da adaptabilidade de carreira. Todos os itens, à exceção do item 7 (*Estar preocupado(a) com a minha carreira*) constituem fortes indicadores dos constructos de segunda ordem – as dimensões Preocupação, Controlo, Curiosidade e Confiança. Por sua vez, estas dimensões de carreira são fortes indicadores do constructo de terceira ordem – a adaptabilidade.

Decorrente do segundo objetivo definido para esta investigação – Explorar as dimensões da adaptabilidade de carreira considerando variáveis sociodemográficas – foram realizadas diversas análises diferenciais para responder à seguinte questão: A adaptabilidade de carreira difere em função do sexo, da área de formação académica e da situação profissional dos participantes? (QI_2)

Os resultados permitem afirmar que a adaptabilidade de carreira difere em função do sexo (dimensões preocupação e curiosidade, e adaptabilidade em geral), mas não difere em função da área de formação académica e da situação profissional dos participantes.

O grupo feminino apresenta resultados médios mais elevados em todas as dimensões e na adaptabilidade em geral. Por sua vez, tanto as mulheres como os homens apresentam resultados médios mais elevados nas dimensões Confiança e Controlo, sugerindo que ambos os grupos consideram ter capacidades mais orientadas para o controlo das suas escolhas e da sua carreira, confiança para fazer bem as tarefas e resolver problemas. No entanto, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em algumas dimensões, nomeadamente, na Preocupação (para $p<.01$), na Curiosidade e na Adaptabilidade em geral (para $p<.05$), a favor do sexo feminino. Estes resultados sugerem que as mulheres exibem uma maior preocupação com as questões de carreira, incluindo o preparar e planear o seu futuro, e também uma maior curiosidade para explorar possíveis *selfs* e possíveis cenários.

A análise da importância atribuída pelos participantes aos recursos de adaptabilidade de carreira é concordante com as suas auto perceções. Homens e mulheres assumem como mais importante as dimensões que apelam à capacidade de responsabilizar-se pelas suas escolhas e decisões de carreira, de ter confiança na sua capacidade para resolver os problemas e lidar com adversidades, do que recursos que apelam ao planeamento de carreira, preocupação pelo futuro e à capacidade de procurar informação e explorar várias alternativas antes de tomar decisões de carreira.

Considerando a área de formação académica (área estratégica e curso) dos participantes, não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, permitindo afirmar que a área de formação académica dos participantes parece não diferenciar os recursos de adaptabilidade.

Relativamente à importância atribuída, tanto os homens como as mulheres assumem como mais importantes recursos que apelam ao controlo e responsabilização

das decisões de carreira e da autoconfiança para a realização das tarefas de forma eficiente.

No que diz respeito à situação profissional, os participantes que estão à procura do primeiro emprego apresentam resultados médios mais elevados em todas as dimensões de carreira e na adaptabilidade em geral, do que os participantes que desempenham uma atividade profissional. Estes resultados sugerem que os participantes que estão em busca do seu primeiro trabalho, poderão estar mais preocupados com o seu futuro, assumir um maior controlo sobre o seu futuro vocacional, explorar diferentes alternativas e ter mais confiança para seguir as suas aspirações, do que os participantes que já exercem uma atividade profissional. Ambos os grupos apresentam resultados médios mais elevados nas dimensões de confiança e controlo, no entanto, não se encontram diferenças estatisticamente significativas entre os participantes que procuram o primeiro emprego e os que já têm uma atividade profissional no que respeita às dimensões de carreira e da adaptabilidade em geral.

Comparando a importância atribuída aos recursos de adaptabilidade pelos participantes que procuram o primeiro emprego e aqueles que já exercem uma atividade profissional, ambos atribuem maior importância às dimensões confiança e controlo, ou seja, tendem a valorizar mais os recursos de responsabilização e de agência na sua própria carreira, bem como os recursos de autoeficácia para realizar as ações com sucesso.

No âmbito do terceiro objetivo deste estudo – Adaptar para Portugal e estudar as características metrológicas do Inventário sobre Competências (Rainsbury et al., 2002) – procurou-se responder à questão "A medida para avaliação das competências – Inventário sobre Competências – apresenta boas qualidades psicométricas, nomeadamente índices adequados de precisão e validade?" (QI_3)

Globalmente, os resultados evidenciam valores bastante satisfatórios que garantem à medida boas qualidades psicométricas, designadamente de validade de constructo e de precisão.

Os resultados evidenciam tendência generalizada dos participantes considerarem importantes todas as competências descritas na medida para o ingresso no mercado de trabalho, atendendo a concentração de respostas nos níveis mais elevados da escala, resultados comprovados pelos valores da mediana e da moda (5, 6 e 7). Destaca-se, no entanto, que as cinco competências mais valorizadas por esta amostra são *soft skills*, sugerindo que os participantes atribuem uma maior importância às competências de

natureza comportamental. Atendendo à natureza desta amostra (em fase de conclusão das formações académicas ou conclusão recente de licenciatura/mestrado integrado), e à competitividade do mercado de trabalho, poderá existir por parte dos participantes uma maior preocupação em ter e desenvolver múltiplas habilidades, refletindo-se na importância dada a todas estas competências.

Ao comparar as perceções deste grupo de estudantes e diplomados com as do grupo de empregadores, destacam-se o ter capacidade e vontade de aprender e o ser flexível, como competências mais valorizadas por ambos os grupos na entrada para o mercado de trabalho. Em contraste, a capacidade de dirigir é assumida por ambos os grupos como menos relevante. No entanto, a dimensão reduzida da amostra de empregadores sugere alguma precaução na interpretação destes resultados.

Os resultados apontam para a importância da capacidade de busca de conhecimento e da vontade de aprender, à semelhança de outros estudos realizados internacionalmente (Burchell et al., 2001; Coll & Zegwaard, 2006; Coll et al., 2002a; Coll et al., 2002b; Rainsbury et al., 2002; Zegwaard & Hodges, 2003). As características do mercado de trabalho atual obrigam a uma constante atualização de conhecimentos e aquisição de novas competências, dada a rapidez da evolução, sejam novas técnicas ou tecnologias, sejam tendências ou modelos de negócios.

Os estudos de precisão, através do coeficiente de Alfa de Cronbach, revelam que a consistência interna da medida é boa, resultados igualmente corroborados pelo estudo prévio realizado. Constatamos também que todos os itens contribuem para a precisão da medida, à exceção do item 4 (*Conhecimentos informáticos*). Se excluirmos este item, a consistência interna da categoria *hard skill* aumenta.

O estudo das correlações, através do coeficiente de Spearman, demonstra que todos os itens se correlacionam significativa e positivamente entre si, tratando-se na sua maioria de correlações moderadas. Os participantes que tendem a valorizar o planeamento e a capacidade de organização tendem a atribuir igualmente importância à capacidade de confiar em si próprio, nas suas competências e em demonstrar aptidão para aprender. Os participantes que valorizam a capacidade para procurar e recolher informação, tendem a valorizar a capacidade de relacionar factos, de apoiar e orientar os outros.

A análise das correlações entre categorias, através do coeficiente de Spearman, confirma que todos os itens se relacionam estatisticamente de forma mais elevada com a categoria a que estão associados conceptualmente.

De acordo com os grupos definidos no Dicionário de Competências de Spencer e Spencer (1993), os resultados sugerem que as competências de gestão, como o *Desenvolvimento de Outros*, o *Dirigir* e a *Liderança de equipas*, são as que apresentam correlações mais elevadas, quer entre competências do mesmo grupo, quer com competências de outros grupos, nomeadamente, de eficácia pessoal e de ajuda e serviço humano. As competências como a capacidade de trabalhar e liderar equipas poderão estar mais associadas à capacidade do indivíduo em lidar com dificuldades, adaptar-se a situações novas ou imprevistas, e à capacidade e vontade de alinhar o comportamento individual com os objetivos e necessidades da organização. As competências de gestão, como a capacidade para desenvolver e promover a aprendizagem nos outros, poderão estar relacionadas com a intenção de conhecer as necessidades e interesses dos indivíduos, procurando, portanto, ajudá-los.

A análise fatorial exploratória determinou a existência de dois fatores latentes. Os dados sustentam que no Fator I existe uma maior concentração de competências comportamentais (*soft skills*) e no Fator II de competências cognitivas (*hard skills*), resultado expectável atendendo à estrutura da própria medida. Observa-se também que todas as competências dos grupos de Ajuda e serviço humano, Impacto e influência, Gestão e Eficácia pessoal estão refletidas no Fator I, e as competências dos grupos Cognição e Realização e ação (exceto *Iniciativa*) fazem parte do Fator II. Assim, é possível afirmar que a organização das competências por grupos de Spencer e Spencer, é a que emerge nos resultados do presente estudo.

Enquadrado no quarto objetivo definido para esta investigação – analisar a importância percebida das competências considerando variáveis sociodemográficas - procurou-se averiguar se a importância atribuída às competências cognitivas e comportamentais para o ingresso no mercado de trabalho difere em função do sexo, da área de formação académica, da condição académica (estudante / diplomado) e da situação profissional dos participantes (QI_4).

Globalmente, os resultados permitem afirmar que a importância atribuída às competências no ingresso no mercado de trabalho difere em função do sexo, da área de formação académica, da condição académica e da situação profissional dos participantes.

Existe uma tendência geral do sexo feminino apresentar resultados médios superiores ao sexo masculino, contudo, em ambos os grupos as competências

Capacidade e vontade de aprender, a *Flexibilidade* e a *Iniciativa*, estão entre as cinco competências consideradas mais importantes para a entrada no mercado de trabalho.

Com recurso à comparação de médias entre os dois grupos (estatística *t*) constataram-se diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres nas categorias (*soft skills* e *hard skills*) e nas competências em geral, a favor do sexo feminino. Verificam-se igualmente diferenças significativas nas competências cognitivas de *Especialização técnica, Capacidades de planeamento pessoal e de organização* (p<.01) e de *Comunicação escrita (p<.05),* e nas competências comportamentais de *Trabalho de equipa e cooperação, Construção de inter-relações, Consciência organizacional, Orientação para o serviço ao cliente, Desenvolvimento de outros, Capacidade e vontade de aprender, Compreensão interpessoal* (p<.01), *Flexibilidade* e *Autocontrolo (p<.05),* favoráveis ao sexo feminino.

Estes resultados, sugerem uma maior valorização e reconhecimento da importância e do impacto da aquisição e do desenvolvimento de competências na candidatura e ingresso no mercado de trabalho, por parte do sexo feminino. Mais especificamente, as mulheres atribuem uma maior importância a competências cognitivas, como a capacidade de planeamento pessoal e de organização, o domínio de conhecimentos técnicos específicos e a comunicação escrita. De natureza mais comportamental, valorizam mais que os homens competências de gestão, como a capacidade de desenvolver e fomentar a aprendizagem nos outros e de trabalhar cooperativamente; competências orientadas para a eficácia do desempenho individual, tais como manter as emoções sob controlo e a capacidade individual de ajuste a situações novas ou imprevistas; competências de impacto e influência como a capacidade de construir relações com os outros e de compreender o funcionamento e o poder das relações na organização; e a capacidade de saber ouvir, de compreender o outro e as suas necessidades e a capacidade de ajudar o outro.

Quanto ao nível de competência percebida, ambos os sexos assumem o *Trabalho de equipa e cooperação*, o *Pensamento analítico* e a *Capacidade e vontade de aprender* como as suas competências mais desenvolvidas. Ao comparar com a importância atribuída, ambos os grupos valorizam a *Capacidade e vontade de aprender*, contudo, o *Trabalho de equipa e cooperação* é mais valorizado pelas mulheres, e o *Pensamento analítico* pelos homens.

Relativamente à área de formação académica, os resultados com recurso à estatística Kruskal-Wallis, indicam diferenças estatisticamente significativas entre os

participantes das diferentes áreas de formação na categoria *soft skills*, assim como em oito competências, a saber, *Conhecimentos informáticos*, *Comunicação escrita*, *Impacto e influência sobre outros*, *Orientação para o serviço ao cliente*, *Desenvolvimento de outros*, *Dirigir*, *Liderança de equipas*, e *Compreensão interpessoal*, sugestivo de que a perceção da importância das competências acima identificadas varia em função da área de formação dos participantes. Com base na estatística Mann Whitney e na análise das medidas de tendência central e de localização, identificaram-se as áreas de diferença mais expressiva na perceção destas competências: Na competência *Conhecimentos informáticos*, os grupos de Artes e Humanidades e de Ciências e Tecnologias atribuem maior importância ao domínio de ferramentas informáticas na entrada para o mercado de trabalho do que os participantes de Ciências Jurídicas; na *Comunicação escrita*, os participantes de Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Ciências e Tecnologias e Ciências Jurídicas e Económicas atribuem maior importância às competências de escrita quando comparados com participantes de Ciências da Saúde; nas competências *Impacto e influência sobre outros* e *Orientação para o serviço ao cliente*, os participantes de Ciências Sociais percecionam de forma mais elevada ambas as competências do que o grupo das Ciências Sociais; no *Desenvolvimento de outros*, os participantes de Artes e Humanidades, Ciências da Saúde e de Ciências Sociais atribuem maior importância à capacidade de formar e desenvolver as capacidades dos outros do que os participantes de Ciências Jurídicas e Económica, verificando-se também diferenças entre o grupo de Artes e Humanidades e Ciências Sociais, a favor deste último; na competência *Dirigir*, os participantes de Ciências Sociais e de Ciências da Saúde consideram a capacidade de controlar e dirigir os outros mais importante que o grupo de Ciências Jurídicas e Económicas e de Artes e Humanidades; na *Liderança de equipas*, os grupos de Ciências Sociais e de Ciências da Saúde, atribuem maior importância à capacidade de assumir o controlo e de preocupação para com os subordinados do que os participantes de Ciências Jurídicas e Económicas e de Artes e Humanidades; relativamente à *Compreensão interpessoal*, os participantes de Ciências Sociais consideram mais importante a empatia e a capacidade para escutar e compreender o outro do que os participantes de Ciências Jurídicas e Económicas; e por fim, na categoria *soft skills*, os participantes de Ciências Sociais tendem a considerar as competências comportamentais mais importantes do que os grupos de Artes e Humanidades, Ciências Jurídicas e Económicas e de Ciências da Saúde.

A análise tendo em consideração o curso que os participantes frequentam ou concluíram, a estatística Kruskal Wallis demonstra diferenças estatisticamente significativas entre os participantes dos diferentes cursos na categoria *soft skills* e nas *Competências em geral* (resultado médio global), assim como em 11 competências, a saber, *Especialização técnica*, *Capacidades de planeamento pessoal e de organização*, *Comunicação escrita*, *Trabalho de equipa e cooperação*, *Flexibilidade*, *Iniciativa*, *Orientação para o serviço ao cliente*, *Desenvolvimento de outros*, *Autocontrolo*, *Compreensão interpessoal* e *Procura de informação*, permitindo afirmar que a perceção da importância das competências acima identificadas varia em função do curso que os participantes frequentam/concluíram. A estatística Mann Whitney e as medidas de tendência central e de localização, identificaram os cursos com diferenças significativas na perceção destas competências: na competência *Especialização técnica*, verificamos que os grupos de Ciências da Educação, Direito e Psicologia valorizam mais esta competência técnica do que o grupo de Ciências da Cultura; nas *Capacidades de planeamento pessoal e de organização*, os participantes com formação académica em Psicologia valorizam mais esta competência do que os participantes de Ciências Farmacêuticas e de Direito; na *Comunicação escrita,* os participantes de Ciências da Educação, Psicologia, Ciências da Cultura e de Direito atribuem maior importância à capacidade de escrita do que os de Ciências Farmacêuticas; a competência *Trabalho de equipa e cooperação* é mais valorizada nos grupos de Ciências Farmacêuticas, Ciências da Cultura, Ciências da Educação e Psicologia do que os de Direito; a *Flexibilidade* é mais valorizada pelos grupos de Ciências Farmacêuticas e de Psicologia do que os participantes de Direito; as competências *Iniciativa* e *Orientação para o serviço ao cliente*, são mais valorizadas pelos participantes de Psicologia do que os de Direito e de Ciências da Cultura; relativamente ao *Desenvolvimento de outros*, os grupos de Ciências Farmacêuticas, Ciências da Educação e Psicologia atribuem maior importância a esta competência quando comparados com os grupos de Direito e de Ciências da Cultura; o grupo de estudantes e diplomados de Psicologia atribui uma maior valorização das competências de controlo e de manter a calma em situações de tensão e stresse, de empatia e de capacidade para a procura de informação, comparativamente aos grupos das restantes áreas de formação em estudo (Ciências Farmacêuticas, Ciências da Educação, Ciências da Cultura e Direito); são os participantes de Psicologia que valorizam mais as competências comportamentais comparativamente aos participantes de Direito, Ciências da Educação e Ciências da Cultura; nas *Competências*

em geral, também são os participantes de Psicologia que valorizam mais as competências na sua globalidade quando comparadas com os participantes de Direito e de Ciências da Educação.

No que diz respeito à perceção que os participantes têm sobre as suas competências mais fortes, em todas as áreas estratégicas, a competência *Capacidade e vontade de aprender* é a mais referida. Um resultado semelhante observou-se na competência *Trabalho de equipa e cooperação*, com exceção na área de Ciências Jurídicas e Económicas. Numa sociedade em constante mudança, são cruciais a predisposição e o interesse para continuar a aprender, desenvolver permanentemente as suas competências e capacidades para enfrentar as exigências e os desafios seja em atividade profissionais mais ligadas às artes e humanidades, sejam às tecnologias e às ciências sociais ou da saúde.

Considerando a situação académica dos participantes, entre as três competências mais importantes para a entrada no mercado de trabalho, constatamos que ambos os grupos elegeram competências de natureza comportamental, como a *Capacidade e vontade de aprender*, a *Flexibilidade e* a *Iniciativa*, sugerindo que quer os finalistas, quer os graduados, valorizam competências que pressupõem a aprendizagem como base para a ação, a adaptação a novas situações e contextos, e proatividade. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os finalistas e os graduados nas competências *Pensamento conceptual*, *Comunicação escrita*, *Consciência organizacional* e *Desenvolvimento de outros*, a favor dos finalistas. Estes resultados sugerem que na entrada para o mercado de trabalho, os participantes que estão a concluir a sua formação académica valorizam mais que os diplomados competências cognitivas relacionadas com a escrita, o reconhecimento de padrões e o pensamento critico, e competências de natureza comportamental relacionadas com a compreensão do funcionamento das organizações e o desenvolvimento das capacidades dos outros.

Os dados sugerem ainda que os finalistas valorizam mais as competências cognitivas do que as comportamentais, e os diplomados atribuem maior importância às competências comportamentais do que às cognitivas. Um melhor conhecimento do mercado de trabalho, a participação em processos de recrutamento e seleção ou experiências laborais por parte dos diplomados são fatores que podem contribuir para estes resultados.

Entre as cinco competências consideradas como mais desenvolvidas pelos participantes, destacam-se o *Trabalho de equipa e cooperação*, a *Flexibilidade*, o

Pensamento analítico e a *Capacidade e vontade de aprender* em ambos os grupos. Ao comparar esta competência percebida com a importância atribuída às competências, constatamos que ambos os grupos assumem a competência e a motivação para aprender, assim como a flexibilidade, como integrando as suas competências mais fortes e as que consideram mais importantes para o ingresso no mercado de trabalho.

No que diz respeito à variável situação profissional, os resultados demonstram que os participantes que estão à procura do primeiro emprego apresentam resultados médios mais elevados na generalidade das competências, comparativamente aos participantes que desempenham uma atividade profissional.

Em ambos os grupos, as competências *Trabalho de equipa e cooperação*, *Flexibilidade, Autocontrolo* e *Capacidade e vontade de aprender* encontram-se nas primeiras cinco posições, sustentando a conclusão de que ambos consideram que as competências mais importantes na entrada no mercado de trabalho são de natureza comportamental, orientadas para o ser capaz de fomentar a interação e a boa gestão de grupo, ser flexível, ser resistente à pressão e ter capacidade e vontade de aprender. A comparação de médias entre os dois grupos (estatística *t*) evidencia que existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes que procuram o primeiro emprego e os que já têm uma atividade profissional na importância atribuída à competência *Flexibilidade,* a favor do grupo sem experiência profissional.

Os resultados também sugerem que o grupo de participantes à procura do primeiro emprego atribui idêntico nível de importância às *hard* e *soft skills*, enquanto que o grupo dos participantes que exercem uma atividade profissional atribui maior importância às *soft skills*. O contacto com o mercado de trabalho parece influenciar de algum modo a perceção dos participantes sobre a importância das competências de natureza comportamental na atividade profissional.

Ambos os grupos consideram o *Trabalho de equipa e cooperação*, o *Pensamento analítico* e a *Capacidade e vontade de aprender* entre as cinco competências mais fortes, resultados similares observados nos dois grupos relativamente a duas destas competências (*Trabalho de equipa e cooperação* e Capacidade *e vontade de aprender*).

Decorrente do quinto objetivo desta investigação – Explorar a interligação entre as dimensões da adaptabilidade de carreira e as categorias de competências – procurou-se dar resposta à questão: *Existem relações entre as dimensões da adaptabilidade e as competências cognitivas e comportamentais* (QI_5)?

As dimensões da adaptabilidade e a adaptabilidade em geral correlacionam-se, na sua maioria, moderadamente com as categorias de competências e as competências em geral. Observam-se correlações fortes entre a adaptabilidade em geral e as competências em geral e as *soft skills*. Os resultados obtidos permitem-nos afirmar que o constructo de adaptabilidade de carreira, que integra as quatro dimensões psicológicas – preocupação, controlo, curiosidade e confiança – se relaciona de forma positiva com o conceito de competência genérica, em particular, a de natureza mais comportamental. Os participantes que manifestam maior adaptabilidade de carreira tendem a atribuir uma maior importância às competências para a entrada no mercado de trabalho, em particular, às *soft skills*.

A análise das relações entre itens revela que o maior número de correlações moderadas ocorre entre competências de natureza comportamental e os recursos de adaptabilidade da confiança e da curiosidade, resultados corroborados pelas correlações observadas entre itens da Escala sobre Adaptabilidade e as categorias do Inventário sobre Competências, assim como entre itens do Inventário de Competências e as dimensões da Escala sobre Adaptabilidade. Estes resultados sugerem que os participantes que tendem a responder de forma elevada a itens que apelam à procura de informação e de novas oportunidades, tendem a valorizar e a atribuir maior importância a competências de natureza comportamental como, por exemplo, a iniciativa e a procura de informação. Os participantes que apresentam resultados mais elevados em itens que apelam à resolução de problemas e à capacidade de enfrentar desafios, tendem a valorizar competências, como por exemplo, a orientação para a realização da tarefa e empenhamento organizacional.

Explorar os contributos do curso superior na integração no mercado de trabalho constitui o sexto objetivo desta investigação, operacionalizado pela questão *Quais as perceções dos participantes sobre os contributos do curso superior para a sua vida profissional?* (QI_6)

Verificou-se que os participantes reconhecem que a formação académica contribuiu bastante para a aquisição e desenvolvimento de determinadas capacidades e competências de natureza mais cognitiva, como o pensamento analítico (capacidade de selecionar, analisar e interpretar informação, pensamento crítico), o pensamento conceptual (capacidade de avaliar situações novas), a comunicação, a aquisição e domínio dos conhecimentos profissionais e técnicos específicos, as competências de investigação, métodos e estratégias de trabalho, e também determinadas capacidades e

competências de natureza mais comportamental, como a autonomia, a capacidade para tomar decisões e o auto conhecimento. No entanto, as competências mais relacionadas com a preparação e ingresso no mercado de trabalho, nomeadamente, a capacidade para responder aos requisitos do mercado, a capacidade para conhecer e ingressar no mundo laboral e progredir na carreira, são avaliadas pelos participantes como tendo sido pouco desenvolvidas durante a sua formação académica.

Podemos então afirmar que o *curriculum* da formação académica dos participantes não favorece o desenvolvimento de competências orientadas para o conhecimento do mercado de trabalho e para a transição do ensino superior para a vida ativa. No entanto, para além da componente científica específica da formação e o incentivo a aprofundar os conhecimentos adquiridos, os participantes assumem a relevância do curso no desenvolvimento de competências transversais, tanto cognitivas como comportamentais.

A reflexão suscitada sobre os principais resultados do presente estudo, acima elencados, e sobre as suas limitações, motivam a consideração de alguns aspetos que poderão ser considerados em futuras investigações: Um estudo de natureza qualitativa (que foi realizado, mas não foi alvo de análise), sobre as ações que os finalistas e diplomados realizaram para aumentar a sua competência em relação a cada um dos recursos de adaptabilidade que elegeram como mais importantes; um estudo comparativo entre as perceções de *stakeholders* (empregadores, docentes do ensino superior) e as perceções de estudantes e diplomados relativamente às competências necessárias para o ingresso no mercado de trabalho.

Em síntese, retomando o problema de partida da presente investigação, i.e., compreender como os indivíduos constroem as suas carreiras no século XXI, o construto psicossocial de adaptabilidade, através das suas dimensões de preocupação, controlo, curiosidade e confiança, emerge como um conceito chave na construção das carreiras e vidas, na medida que representa os recursos e as estratégias adaptativas necessárias para os indivíduos adquirirem e desenvolverem para lidar com as tarefas de desenvolvimento e as transições com que se deparam ao longo da sua vida. Neste estudo específico, os finalistas e diplomados das diferentes áreas de formação consideram-se genericamente capazes em assumir a responsabilidade e agenciar a construção da sua carreira e de ter confiança nas suas capacidades para realizar com sucesso tarefas e implementar escolhas de carreira.

Associado à necessidade de desenvolvimento destes recursos de adaptabilidade, é notório, não só nos contributos conceptuais recolhidos na revisão de literatura, como através dos resultados da investigação, destaca-se a relevância e importância das competências cognitivas e comportamentais na integração no mercado de trabalho e na empregabilidade dos indivíduos. Destacam-se, entre outras, a capacidade e vontade de aprender, a flexibilidade e a iniciativa, como competências chave que permitem ao indivíduo estar preparado para responder aos desafios que os contextos atuais oferecem: padrões de carreira mais flexíveis e descontínuos, mobilidade e internacionalização das carreiras, aprendizagem ao longo da vida e responsabilização do indivíduo pela construção da sua trajetória de vida.

Os resultados da investigação vão ao encontro das recomendações apresentadas por vários estudos, nomeadamente pela União Europeia, que sugerem que as competências específicas adquiridas ao longo da formação devem ser complementadas e sustentadas por outras competências transferíveis, desenvolvidas ao longo da vida, que garantam aos indivíduos a capacidade de se adaptar a novos contextos de trabalho ou de lidar com situações imprevistas. No mercado de trabalho, a especialização na função não é suficiente, as organizações pretendem indivíduos que acrescentem valor, que façam a diferença e que demonstrem capacidade e confiança na tomada de decisões. A mudança de paradigma no ensino superior, bem como, as recomendações da União Europeia, poderão efetivamente influenciar a ação e o papel que as Instituições de Ensino Superior podem desempenhar na capacitação e preparação dos indivíduos para enfrentar as novas realidades do mercado de trabalho. Os resultados desta investigação revelam que a formação académica, para além de valorizar e permitir a aquisição e desenvolvimento de competências de natureza mais cognitiva, também reconhece e potencia o desenvolvimento de competências de natureza mais comportamental, como a autonomia e a capacidade para tomar decisões, que por sua vez são relevantes na construção da carreira. Tal como refere Binkley et al. (2012), estes tipos de competências são cruciais serem introduzidas nos *curricula* escolares de modo a preparar os estudantes para os empregos do século XXI.

O mercado de trabalho atual pauta-se pelo aumento da precariedade e dos contratos a termo, pela tendência crescente em os indivíduos mudarem várias vezes de emprego ao longo da carreira, resultando na obsolescência do conceito de escolha de uma profissão para a vida. Na perspetiva de incrementar e promover competências transversais e de adaptabilidade necessárias para resposta ao grau crescente de

transições e descontinuidades, novas estratégias de intervenção em aconselhamento, como a de *life designing* (Savickas et al., 2009) deverão agora passar para a ordem do dia, como outras intervenções numa perspetiva mais formativa, como cursos e *workshops* de promoção de desenvolvimento de competências de empregabilidade, e criação no *curriculum* de unidades curriculares opcionais de competências transversais; incentivo à participação em atividades extracurriculares, e estágios ao longo da formação.

Numa perspetiva construtivista, a capacitação do indivíduo relativamente às suas competências e aos seus recursos de adaptabilidade constitui a pedra-de-toque para que seja bem-sucedido nas novas realidades do mercado de trabalho, e construa a sua história de vida com significado pessoal, procurando, de um modo geral, alcançar satisfação com a vida.

As Instituições de Ensino Superior perfilam-se como importantes contextos para a promoção de recursos psicossociais de adaptabilidade e de flexibilidade dos seus estudantes, recursos que sendo facilitadores da transição do contexto formativo para o mercado de trabalho, serão também cruciais para navegar nas demandas do mercado de trabalho do século XXI.

Referências Bibliográficas

Alves, N. (2000). *Trajectórias académicas e de inserção profissional dos licenciados pela Universidade de Lisboa 1994-1998: Relatório do inquérito realizado em 1999.* Lisboa: Universidade de Lisboa.

Alves, N. (2005). *Trajectórias académicas e de inserção profissional dos licenciados pela Universidade de Lisboa 1999-2000: Relatório do inquérito realizado em 2004.* Lisboa: Universidade de Lisboa.

Amundson, N. (2005). The potential impact of global changes in work for career theory and practice. *International Journal for Education and Vocational Guidance, 5*(2), 91-99. doi: 10.1007/s10775-005-8787-0.

Amundson, N. (2006). Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Education and Vocational Guidance*, *6*(1), 3-14. doi: 10.1007/s10775-006-0002-4.

Bardagi, P., & Albanaes, P. (2015). Relações entre adaptabilidade de carreira e personalidade: Um estudo com universitários ingressantes brasileiros. *Psicologia*, *29*(1), 35-44. doi: 10.17575/rpsicol.v29i1.989

Barrett, G. V., & Depinet, R. L. (1991). A reconsideration of testing for competence rather than intelligence. *The American Psychologist, 46*(10), 1012-1024. doi: 10.1037/0003-066X.46.10.1012.

Barros, A. F. (2007). *Relações entre domínios do auto-conceito, valores e importância relativa dos papéis em estudantes universitários* (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Barros, A. F. (2010). Desafios da psicologia vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *11*(2), 165-175. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a02.pdf

Bartram, D., Robertson, V., & Callinan, M. (2002). Introduction: A framework for examining organizational effectiveness. In I. V. Robertson, M. Callinan, & D. Bartram, (Eds.), *Organizational effectiveness: The role of psychology* (pp. 1-10). West Sussex: Jonh Wiley & Sons, Ltd.

Baruch, Y. (2004). *Managing careers. Theory and practice*. London: Prentice Hall.

Baruch, Y. (2006). Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints. *Human Resource Management Review*, *16*(2), 125-138. doi: 10.1016/j.hrmr.2006.03.002

Bauman, Z. (1995). *Life in fragments: Essays in postmodern morality*. Oxford: Blackwell.

Bellier, S. (2000). *Compétences en action*. Paris: Éditions Liaison.

Bento, P. F. C. (2013). *Adaptabilidade de carreira, empregabilidade percebida e auto-eficácia na transição para o trabalho: Estudo comparativo entre estudantes universitários com e sem experiência de trabalho* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faro). Recuperado de http://hdl.handle.net/10400.1/6053.

Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, E. Care, & B. McGaw (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills*. doi: 10.1007/978-94-007-2324-5_2.

Birkett, W. P. (1993). *Competency based standards for professional accountants in Australia and New Zealand*. Melbourne: Australian Society of Certified Practising Accountants.

Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Blustein, D. L., Murphy, K. A., Coutinho, M. T. V., Catraio, C., & Backus, F. R. (2011). Vocational psychology. In: P. R. Martin, F. M. Cheung, M. C. Knowles, M. Kyrios, L. Littlefield, J. B. Overmier, & J. M. Prieto (Eds.), *IAAP handbook of applied psychology* (pp. 185-208). West Sussex: John Wiley.

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: Wiley.

Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Developement, 27*(1), 5-12. doi: 10.1108/02621710810840730

Brown, D. (2002). Introduction to theories of career development and choice. In D. Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 3-23). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Burchell, N., Hodges, D., & Rainsbury, E. (2001). What competencies do business graduates require? Perspectives of New Zealand stakeholders. *Journal of Cooperative Education, 35*(2-3), 11–20. Retrieved from https://www.ijwil.org/files/APJCE_04_2_16_22.pdf

Cabral-Cardoso, C., Estevão, C., & Silva, P. (2006). *Competências transversais dos diplomados do ensino superior: Perspectivas dos empregadores e diplomados*. Guimarães: TecMinho.

Campbell, M., Devine, J., González, J., Halász, G., Jenner, C., Jonk, A. (2010, February). New skills for new jobs: Action now. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568&langId=en

Cardoso, J. L., Varanda, M., Madruga, P., Escária, V., & Ferreira, V. S. (2012). *Empregabilidade e ensino superior em Portugal: Estudos e relatórios*. Lisboa: ICS. Recuperado de http://hdl.handle.net/10451/7353

Cavaco, F. (2007). Modernidade, competência e metacompetência. In M. Ceitil (Org.), *Gestão e desenvolvimento de competências* (pp. 47-63). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Ceitil, M. (Org.). (2007). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Coll, R. K., & Zegwaard, K. E. (2006). Perceptions of desirable graduate competencies for science and technology new graduates. *Research in Science & Technological Education, 24*(1), 29-58. doi. 10.1080/02635140500485340

Coll, R. K., Zegwaard, K. E., & Hodges, D. (2002a). Science and technology stakeholders' ranking of graduate competencies. Part 1: Employer perspective. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 3*(2), 19-28. Retrieved from https://www.ijwil.org/files/APJCE_03_2_19_28.pdf

Coll, R. K., Zegwaard, K. E., & Hodges, D. (2002b). Science and technology stakeholders' ranking of graduate competencies. Part 2: Student perspective. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 3*(2), 35-44. Retrieved from https://www.ijwil.org/files/APJCE_03_2_35_44.pdf

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10*(7), 1-9. Retrieved from http://pareonline.net/pdf/v10n7.pdf

Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação, 18*(1), 5-22. Recuperado de http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf

Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology. The study of vocational behavior and development.* New York: McGraw-Hill.

Custódio, P. (2007). A gestão de competências e a gestão do conhecimento. In M. Ceitil (Org.), *Gestão e desenvolvimento de competências* (pp. 67-81). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março. *Diário da República nº 60/2006, Série I-A.* Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Recuperado de http://data.dre.pt/eli/dec-lei/74/2006/p/cons/20130807/pt/html

Derrida, J. (1982). *Margins of philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.

Despacho Normativo nº36/2008 de 1 de agosto do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Diário da República: II Série, Nº 148 (2008). Recuperado de https://dre.pt/application/conteudo/2658980

Despacho Normativo nº 5-A/2013 de 19 de abril do Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Ministro. Diário da República: II série, Nº77 (2013). Recuperado de https://dre.pt/application/conteudo/1864678

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Direção Geral do Ensino Superior. [DGES] (2012). *O Processo de Bolonha: um longo e complexo processo de maturação.* Lisboa; DGES. Disponível em: http://www.isce.pt/pdfs/bolonha.pdf

Dries, N., Van Esbroeck, R., van Vianen, A. E. M., De Cooman, R., & Pepermans, R. (2012). Career Adapt-Abilities Scale - Belgium Form: Psychometric characteristics and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 674-679. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.012

Drucker, P. (1999). *Management challenges for the 21st century*. New York: Harper Business.

Duarte, M. E. (1993). *Preocupações de carreira, valores e saliência das actividades em adultos empregados.* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Duarte, M. E. (1998). *Inventário das preocupações de carreira: Manual.* Lisboa: Universidade de Lisboa, Centro de Psicometria e Psicologia da Educação.

Duarte, M. E. (2004). O indivíduo e a organização: Perspectivas de desenvolvimento. *Psychologica* (extra-série), 549-557.

Duarte, M. E. (2006). Desenvolvimento e gestão de carreiras: Prelúdio e fugas (ou a psicologia da construção da vida). *Revista Portuguesa de Psicologia*, *39*, 41-64. Recuperado de https://docs.google.com/file/d/0B0LP1bS3g1daYml4YVFCWEg5aFE/edit

Duarte, M. E. (2009). Um século depois de Frank Parsons: Escolher uma profissão ou apostar na psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *10*(2), 5-14. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n2/v10n2a03.pdf

Duarte, M. E. (2013). A vida da orientação na vida do século XXI: constrangimentos e desafios. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *14*(2), 155-164. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v14n2/02.pdf

Duarte, M. E. (2015). Some reflections on guidance and career counselling in the 21st century. In A. Di Fabio, & J. Bernaud, (Eds.), *The construction of the identity in 21st century: A festschrift for Jean Guichard* (pp. 59-72). Hauppauge, NY, US: Nova Science Publishers.

Duarte, M. E., & Rossier, J. (2008). Testing and assessment in an international context: Cross-and multi-cultural issues. In J. A. Athanasou, & R. V. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 489-510). New York: Springer.

Duarte, M. E., Soares, M. C., & Fraga, S. (2011, setembro). The career Adapt-abilities Scale: construction, reliability and measurement in a Portuguese context. In M. E. Duarte (Chair). *The career Adapt-abilities scale: construction, reliability and measurement*. Symposium efetuado na International Conference Vocational Designing and Career Counseling, Univ. of Padova, Italy.

Duarte, M. E., Fraga, S., Agostinho, R., Djaló, A., Lima, M. R., Paredes, I.,…Soares, M. C. (2008). Inventário sobre Adaptabilidade (versão experimental portuguesa da Career Adapt-Abilities Inventory). Lisboa: Faculdade de Psicologia.

Duarte, M. E., Fraga, S., Agostinho, R., Djaló, A., Lima, M. R., Paredes, I.,…Soares, M. C. (2011). Escala sobre Adaptabilidade (versão portuguesa da Career AdaptAbilities Scale). Lisboa: Faculdade de Psicologia.

Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Guichard, J.,…van Vianen, A. E. M. (2009). A construção da vida: Um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Revista Interamericana de Psicología*, *44*(2), 392-406. Recuperado de http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=28420641020

Duarte, M. E., Soares, M. C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M. R., Paredes, I.,…Djaló, A. (2012). Career Adapt-Abilities Scale - Portugal Form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior, 80(3)*, 725-729. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.019

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie, 33*, 505-530. Récupéré de https://www.persee.fr/docAsPDF/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_4_5622.pdf

Elton, C. F. & Shevel, L. R. (1969). Who is talented? An analysis of achievement. *ACT Research Reports, 31*, 13.

Ferreira Marques, J. H., & Miranda, M. J. (1995). Developing the work importance study. In D. E. Super, & D. Sverko (Eds.), *Life roles, values and careers: International findings of the work importance study* (pp. 62-74). San Francisco: Jossey-Bass.

Fischer, A. (2002). Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In M. T. Fleury (Org.), *As pessoas na organização* (pp. 11-34). São Paulo: Editora Gente.

Fleury, M., & Fleury, A. (2001). Construíndo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(spe), 183-196. doi: 10.1590/S1415-65552001000500010

Fleury, M., & Fleury, A. (2004). Alinhando estratégia e competência. *Revista de Administração de Empresas*, *44*(1), 44-57. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rae/v44n1/v44n1a12.pdf

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa [FLUL] (2012). *Guia do estudante: Ano lectivo 2012/2013*. Lisboa: Autor.

Foucault, M. (1970). *The order of things: An archaeology of the human sciences*. London: Routledge.

Foucault, M. (1988). Technologíes of the self. In P. H. Hutton, H. Gutman, & L. H. Martín (Eds.) *Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault* (pp. 16-49). Amherst, Mass; The University of Massachusetts Press.

Fraga, S. (2012). *Adaptabilidade e empregabilidade numa perspectiva construtivista: estudo com desempregados em contexto de formação*. (Tese de Doutoramento,

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa). Recuperado de http://hdl.handle.net/10451/7701.

Friedman, T. L. (2000). *The lexus and the olive tree: Understanding globalization.* New York: Farrar, Straus and Giroux.

Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, *65*(1), 14-38. doi: 10.1016/j.jvb.2003.10.005.

Gasper, P. (1999). Social constructivism. In R. Audi (Ed.), *The Cambridge dictionary of philosophy* (2nd ed., p.855). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ginzberg, E. (1952). Toward a theory of occupational choice. *The Personnel and Guidance Journal*, *30*(8), 491-494. doi: 10.1002/j.2164-5892.1952.tb02708.x

Gomes, J., Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cardoso, C., & Marques, C. (2008). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano*. Lisboa: Sílabo.

González, J. & Wagenaar, R. (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Gouveia, J. (2007). Competências: Moda ou inevitabilidade? *Saber (e) Educar*, *12*, 31-58. Recuperado de http://hdl.handle.net/20.500.11796/713

Greenhaus, J., Callanan, G., & Godshalh, V. (2010). *Career management* (4rd ed.). London: Sage Publications.

Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *5*(2), 111-124. doi: 10.1007/s10775-005-8789-y

Guichard, J. (2006). Theoretical frames for the new tasks in career guidance and counseling. *Orientación y Sociedad*, *6*, 1-14. Retrieved from http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v6/en_v6a02.pdf

Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, *75(3)*, 251-258. doi: 10.1016/j.jvb.2009.03.004

Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1996). *Career guidance and counseling through the life span* (5th ed.). New York: Harper Collins.

Hodges, D. & Burchell, N. (2003). Business graduate competencies: employers' views on importance and performance. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, *4*(2), 16–22. Retrived from https://www.ijwil.org/files/APJCE_04_2_16_22.pdf

Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*, *23*(6), 275-285. doi: 10.1108/03090599910284650

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Horta, A. C. (2003). *Plateauing e preocupações de carreira: uma abordagem desenvolvimentista.* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Hou, Z.-J., Leung, S. A., Li, X., Li, X., & Xu, H. (2012). Career Adapt-Abilities Scale - China Form: Construction and initial validation. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 686-691. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.006

Jepsen, D. A. (1990). Developmental career counseling. In B. Walsh, & S.H. Osipow (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology* (pp.117-157). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with SIMPLIS Command Language*. Lincolnwood: Scientific Software International.

Kalleberg, A. L. (2009). Precarious work, insecure workers: Employment relations in transition. *American Sociological Review*, *74*(1), 1-22. doi: 10.1177/000312240907400101

Kalleberg, A. L., Reynolds, J., & Marsden, P. V. (2003). Externalizing employment: Flexible staffing arrangements in US organizations. *Social Science Research*, *32*(4), 525-552. doi: 10.1016/S0049-089X(03)00013-9

Kemper, C. L. (1999). EQ vs. IQ. *Communication World*, 16(9), 15–19.

Kirk, C. M. & Chapman, R. (1992). Science and technology management: designing an undergraduate course. *Research in Science Education*, *22*(1), 252–259. Retrieved from https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF02356903.pdf

Kurz, R., & Bartram, D. (2002). Competency and individual performance: Modelling the world of work. In I. V. Robertson, M. Callinan, & D. Bartram, (Eds.), *Organizational effectiveness: The role of psychology* (pp. 227-255). West Sussex: Jonh Wiley & Sons, Ltd.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives.* Paris: Les Editions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas.* Porto: Edições Asa.

Leccardi, C. (2005). Facing uncertainty. Temporality and biographies in the new century. *Young. Nordic Journal of Youth Research, 13*(2), 123-146. doi: 10.1177/1103308805051317

Lei nº 62/2007 de 10 de setembro da Assembleia da República. Diário da República: I Série, Nº 174 (2007). Acedido a 17 ago. 2016. Recuperado de http://data.dre.pt/eli/lei/62/2007/09/10/p/dre/pt/html

Leong, F. T. L., & Walsh, W. B. (2012). Guest editors' introduction to the special issue. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 659-660. doi: 10.1016/j.jvb.2012.03.003

Lima, M. R., Rafael, M., & Janeiro, I. N. (2010/2011). A investigação, a intervenção e a formação de profissionais no paradigma da "construção da vida". *Revista Portuguesa de Psicologia, 42,* 49-59.doi: 10.21631/rpp42_61

Lourenço, M. (2003). *Estudo da transição para a vida activa em estudantes universitários e recém-licenciados*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Mahoney, M. J. (2003). *Constructive psychotherapy: A practical guide*. New York: Guilford.

Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Marôco, J. P. (2010). *Análise de equações estruturais. Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.

McAdams, D. P., (1995). What do we know when we know a person? *Journal of Personality, 63*(3), 365-396. doi: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00500.x

McClelland (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist, 28*(1), 1-14. doi: 10.1037/h0034092

McMurchie, L. L. (1998). Careers can rise or fall with EQ. *Computing Canada, 1*(9), 18- 21.

McQuaid, R. W., & Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, *42*(2), 197-219. doi: 10.1080/0042098042000316100

Meade, P. & Andrews, R. (1995) Measuring employer satisfaction in higher education, *The Quality Magazine*, 52–53.

Nordhaug, O. (1998). Competence specificities in organizations: A classificatory framework. *International Studies of Management and Organization*, *28*(1), 8-29. doi: 10.1080/00208825.1998.11656725

Nota, L., & Rossier, J. (2015). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Boston, MA, US: Hogrefe Publishing. doi:10.1027/00447-000

OECD (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: OECD. Retrieved from http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

Osborne, W. L., Brown, S., Niles, S., & Miner, C. U. (1997). *Career development, assessment & counseling: Applications of the Donald E. Super C-DAC Model*. Alexandria: American Counseling Association.

Patton, W., & McMahon, M. (2006). Constructivism: What does it mean for career counselling? In M. McMahon & W. Patton (Eds.), *Career counselling: Constructivist approaches* (pp.3-15). New York: Routledge.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais. A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Rafael, M. (2001). *O modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento de carreira (C-DAC). Preocupações de carreira, crenças de carreira e stress profissional em adultos empregados*. (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Rafael, M. (2007). Desarrollo y gestión de carreras con adultos en el siglo XXI: lecturas hacia una armonización de lo global y de lo individual. *Revista de Investigación Psicoeducativa, 5*(1), 75-102. Recuperado en http://hdl.handle.net/10835/582

Rainsbury, E., Hodges, D., Burchell, N., & Lay, M. (2002). Ranking workplace competencies: Student and graduate perceptions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 3*(2), 8-18. Retrieved from https://hdl.handle.net/10289/3219

Ramos, E., & Bento, S. (2007). As competências: Quando e como surgiram. In M. Ceitil, *Gestão e desenvolvimento de competências* (pp. 47-63). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Richardson, M. S. (1993). Work in people's lives: A location for counselling psychologists. *Journal of Counseling Psychology*, *40*(4), 425-433. doi: 10.1037/0022-0167.40.4.425

Rifkin, J. (1995). *The end of work: The decline of the global labor market force and the dawn of the post-market era*. New York: Tarcher/Putnam.

Rossier, J. (2015). Career adaptability and life designing. In L. Nota, J. Rossier, L. Nota, & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 153-167). Boston, MA, US: Hogrefe Publishing.

Rossier, J., Zecca, G., Stauffer, S. D., Maggiori, C., & Dauwalder, J.-P. (2012). Career Adapt-Abilities Scale in a French-speaking Swiss sample: Psychometric properties and relationships to personality and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 734-743. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.004

Reitoria da Universidade de Lisboa [RUL] (2011). *Massa Crítica 5*. Lisboa: Autor.

Reitoria da Universidade de Lisboa [RUL] (2012a). *Guia do Estudante da Universidade de Lisboa*. Lisboa: Autor

Reitoria da Universdade de Lisboa [RUL] (2012b). *Massa Crítica 6*. Lisboa: Autor

Reitoria da Universdade de Lisboa & Reitoria da Universdade Técnica de Lisboa [RUL & RUTL] (2012). *Uma nova Universidade de Lisboa. Fusão da Universidade Clássica e da Universidade Técnica de Lisboa*. Documento de trabalho. Lisboa: Autores

Savickas, M. L. (1996). A framework for linking career theory and practice. In M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counselling theory and practice.* Palo Alto, Ca: Davies-Black.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, *45*(3), 247-259. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x

Savickas, M. L. (1999). The transition from school to work: A development perspective. *The Career Development Quarterly*, *47*(4), 326-336. doi: 10.1002/j.2161-0045.1999.tb00741.x

Savickas, M. L. (2001). Toward a comprehensive theory of career development: Dispositions, concerns, and narratives. In F. T. L. Leong, & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow* (pp.295-320). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Savickas, M. L. (2002). Career construction. A developmental theory of vocational behaviour. In D. Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (149-205). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Savickas, M. L. (2003a). Advancing the career counseling profession: objectives and strategies for the next decade. *The Career Development Quarterly*, *52*(1), 87-96. doi: 10.1002/j.2161-0045.2003.tb00631.x

Savickas, M. L. (2003b). Toward a taxonomy of human strengths: Career counseling's contribution to positive psychology. In W. B. Walsh (Ed.), *Counseling psychology and optimal human functioning* (pp.229-249). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). New York: John Wiley.

Savickas, M. L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. In J. A. Athanasou, & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp.97-113). New York: Springer Science.

Savickas, M. L. (2010). Re-viewing scientific models of career as social construction. *Revista Portuguesa de Psicologia/Psychologica, Número conjunto comemorativo*, 33-43. Disponível em http://hdl.handle.net/10316.2/5349

Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC, US: American Psychological Association.

Savickas, M. L. (2015). Life designing with adults: developmental individualization using biographical bricolage. In L. Nota, J. Rossier, L. Nota, & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 41-57). Boston, MA, US: Hogrefe Publishing.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, *80(3)*, 661-673. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.011

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J.,…Van Vianen, A. E. M. (2009). Life Designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, *75*(3), 239-250. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004

Schmidt, W. C. (1997). World-Wide Web survey research: Benefits, potential problems, and solutions. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, *29*(2), 274-279. doi: 10.3758/BF03204826

Soares, M. C. (2016). *A Psicologia da construção da vida: Incursões no conceito de adaptabilidade para o estudo da influência parental na construção de carreira em adolescentes.* (Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa). Recuperado de http://hdl.handle.net/10451/22853

Spencer, L. M., & Spencer, M. S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance.* New York: John Wiley & Sons.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers. An introduction to vocational development*. New York: Harper & Brothers.

Super, D. E. (1963). Toward making self-concept theory operational. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, & J. P. Joordan (Eds.), *Career development: Self-concept theory. Essays in vocational development* (pp. 17-32). Teachers College: Columbia University.

Super, D. E. (1969). Vocational development theory: Persons, positions, and processes. *Counseling Psychologist, 1*(1), 2-30. doi: 10.1177/001100006900100101

Super, D. E. (1976). Vocational guidance: Emergent decision-making in a changing society. In *Actas do VIII Seminário da Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional*, Vol.1 (pp.123-153). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, *16*(3), 282-298. doi: 10.1016/0001-8791(80)90056-1

Super, D. E. (1980/82). Um novo modelo prático de avaliação dos indivíduos em orientação escolar e profissional. *Revista Portuguesa de Psicologia*, *17-19*, 119-133. Recuperado de https://docs.google.com/file/d/0B0LP1bS3g1daakpmaVRzbC10Y1k/edit

Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly development counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, *61*(9), 555-562. Retrieved from 10.1111/j.2164-4918.1983.tb00099.x

Super, D. E. (1984). Career and life development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (1st Ed., pp.192-234). San Francisco: Jossey-Bass.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd Ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

Super, D. E., Crites, J. O., Hummel, R. C., Moser, H. P., Overstreet, P. L., & Warnath, C. F. (1957). *Vocational development: A framework for research.* New York: Teachers College, Columbia University.

Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counselling*, *9*(2) 194-201. Retrieved from doi.org/10.1080/03069888108258214

Super, D. E., Savickas, M., & Super, M. (1996). A life-span, life-space approach to careers. In D. Brown,, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp.121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Super, D. E., Thompson, A. S., & Lindeman, R. H. (1988). *Adult Career Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling.* Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Sweeney, M., & Twomey, P. (1997). Preparing graduates for 2020: The role of cooperative education, paper presented at the *10th World Conference on Cooperative Education*. Cape Town, South Africa.

Tak, J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale - Korea Form: Psychometric properties and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 712-715. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.008

Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M. O., & Duarte, M. E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale - Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 680-685. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.007

Thorndike, R. L., & Hagen, E. (1959). *Ten thousands careers*. New York: Wiley.

Tien, C-J., Ven, J-H., & Chou, S-L. (2003). Using problem-based learning to enhance student‘s key competencies. *Journal of American Academy of Business*, *2*(2), 456-458.

Van Esbroeck, R. (2008). Career guidance in a global world. In J. A. Athanasou., & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp.23-43). New York: Springer Science.

Van Vianen, A. E. M., Klehe, U.-C., Koen, J., & Dries, N. (2012). Career adapt-abilities scale - Netherlands form: Psychometric properties and relationships to ability, personality, and regulatory focus. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 716-724. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.002

Vieira, A. L. (2009). *ABC do Lisrel interactivo: Um exemplo prático de modelação em equações estruturais*. Lisboa: Edições Sílabo.

Vilhjálmsdóttir, G., Kjartansdóttir, G. B., Smáradóttir, S. B., & Einarsdóttir, S. (2012). Career Adapt-Abilities Scale - Icelandic Form: Psychometric properties and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 698-704. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.013

Watson, M. B. (2006). Career counselling theory, culture and constructivism. In M. McMahon, & W. Patton (Eds.), *Career counselling: Constructivist approaches* (pp. 45-56). New York: Routledge.

Weinberg, S. L., & Abramowitz, S. K. (2008). *Statistics using SPSS: An integrative approach*. New York: Cambridge University Press.

Wing, C., & Wallach, M. (1971). *College admissions and the psychology of talent*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Woodruffe, C. (1993). What is meant by a competency? *Leadership & Organization Development Journal*, *14*(1), 29 – 36. doi: 10.1108/eb053651

Young, R. A., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, *64*(3), 373-388.doi: 10.1016/j.jvb.2003.12.005

Young, R. A., & Popadiuk, N. (2012). Social constructionist theories of vocational psychology. In P. McIlveen,, & D. E. Schultheiss (Eds.), *Social constructionism in vocational psychology and career development* (pp. 9-28). Rotterdam: Sense Publishers.

Young, R. A., & Valach, L. (2004). The construction of career through goal-directed action. *Journal of Vocational Behavior, 64(3),* 499-514. doi:10.1016/j.jvb.2003.12.012.

Young, R. A., & Valach, L. (2008). Action theory: An integrative paradigm for research and evaluation in career. In J. A. Athanasou,, & R. V. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 643-657). New York: Springer.

Young, R. A., & Valach, L. (2015). Identity and self-construction as action processes. In A. Di Fabio, J. Bernaud, A. Di Fabio, J. Bernaud (Eds.), *The construction of the identity in 21st century: A festschrift for Jean Guichard* (pp. 117-133). Hauppauge, NY, US: Nova Science Publishers.

Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A contextualist explanation of career. In D. Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (149-205). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitária: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.

Zegwaard, K. E., & Hodges, D. (2003). Science and technology stakeholders' ranking of graduate competencies. Part 3: Graduate perspective. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, *4*(2), 23-35. Retrieved from https://www.ijwil.org/files/APJCE_04_2_23_35.pdf

Anexos

Nº Competência	Autores	Designação Específica da Competência
1. Tecnologias de Informação e Comunicação	Hoghart &Wilson (2001)	Informática na Ótica do Utilizador
	Tuning Project	Capacidade de Utilização do Software Genérico
	Career and Advisory Service (University of Reading)	Utiliza das Tecnologias da Informação
	AGR	Utilização de TIC
	Nabi & Bagley (1999)	Processamento Word
	Nabi & Bagley (1999)	Folha de Cálculo
	Nabi & Bagley (1999)	Base de Dados
	Stewart &Knowles (2000)	TIC
	McLarty (2000)	TIC
2. Comunicação Oral	Hoghart &Wilson (2001)	Comunicação Oral e Escrita
	Tuning Project	Capacidade de Utilização e Adaptação de Diversas Técnicas de Comunicação Oral e Escrita com os Utilizadores de Informação
	Career and Advisory Service (University of Reading)	Comunicação
	Nabi & Bagley (1999)	Apresentação Oral
	Smith *et al* (1989)	Comunicar as Ideias Oralmente
	Smith *et al* (1989)	Selecionar o Canal de Comunicação Apropriado
	Stewart & Knowles (2000)	Comunicação Escrita e Oral
	McLarty (2000)	Comunicação
	Sinclair (1992)	Comunicação Escrita e Oral
	Allen (1991)	Comunicação
	Stuart & Dahm (1999)	Comunicação
	Goleman (2000)	Comunicação
3. Comunicação Escrita	Tuning Project	Capacidade de Utilização e Adaptação de Diversas Técnicas de Comunicação Oral e Escrita com os Utilizadores de Informação
	Career and Advisory Service (University of Reading)	Comunicação Escrita
	Students Employability Profile	Comunicação Escrita
	AGR	Capacidades de Escrita
	Smith *et al* (1989)	Comunicar as ideias de forma escrita
	Stewart & Knowles (2000)	Comunicação Escrita e Oral
4. Trabalho em Grupo	Hoghart &Wilson (2001)	Trabalho em Grupo
	Career and Advisory Service (University of Reading)	Capacidade de Trabalho em Equipa e Integração em Equipas Multidisciplinares
	Tuning Project	Trabalho em Grupo Trabalho com os Outros
	Students Employability	Trabalhar em Grupo

	Profile	
	Nabi & Bagley (1999)	Trabalhar em Grupo
	Smith *et al* (1989)	Trabalho em Equipa
	Stewart & Knowles (2000)	Trabalho em Equipa
	McLarty (2000)	Trabalhar em Grupo
	Allen (1991)	Capacidades de Grupo
	Goleman (2000)	Capacidades de Grupo
5. Orientação para o Cliente	Hoghtart &Wilson (2001)	Relacionamento com os Clientes/Orientação para o Cliente
	Goleman (2000)	Orientação para o Serviço
6. Resolução de Problemas	Hoghtart &Wilson (2001)	Resolução de Problemas
	Career and Advisory Service (University of Reading)	Definição de Problemas
	AGR	Resolução de Problemas
	Career and Advisory Service (University of Reading)	Resolução de Problemas
	Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Resolução de Problemas
	Stewart & Knowles (2000)	Resolução de Problemas
	Allen (1991)	Resolução de Problemas
	Stuart & Dahm (1999)	Resolução de Problemas
7. Numeracia	Hoghtart &Wilson (2001)	Numeracia e Literacia
	Career and Advisory Service (University of Reading)	Numeracia
	Smith *et al* (1989)	Compreender Informação Numérica Rapidamente e com Precisão
	Stewart & Knowles (2000)	Numeracia
	Sinclair (1992)	Numeracia
8. Línguas Estrangeiras	Hoghtart &Wilson (2001)	Línguas Estrangeiras
	Tuning Project	Com Conhecimento Oral e Escrito de uma Língua Estrangeira (Preferencialmente o Inglês)
	Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Domínio de Línguas Estrangeiras
	McLarty (2000)	Habilidades Linguísticas
9. Autonomia	Tuning Project	Capacidade de Aprendizagem Autónoma
	Naby & Bagley (1999)	Independência
10. Adaptação à Mudança	Tuning Project	Capacidade para Adaptação à Mudança
	Naby & Bagley (1999)	Flexibilidade
	McLarty (2000)	Flexibilidade
	Goleman (2000)	Adaptabilidade
11. Inovação	Tuning Project	Capacidade para Empreender Melhorias e Propor Mudanças
	Career and Advisory Service (University of Reading)	Criatividade/Inovação
	Pires (1994)	Criatividade
	Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Inovação
	Smith *et al* (1989)	Mostrar Criatividade e Imaginação

		no Pensamento
	Stewart & Knowles (2000)	Criatividade
	McLarty (2000)	Criatividade
	Stuart & Dahm (1999)	Pensamento Criativo
12. Liderança	Tuning Project	Capacidade de Gestão de Liderança
	Pires (1994)	Liderança
	Naby & Bagley (1999)	Liderança
	Smith *et al* (1989)	Liderança
	Stewart & Knowles (2000)	Capacidade de Liderança
	McLarty (2000)	Liderança
13.Recolha e Tratamento da Informação	Tuning Project	Capacidade de Análise e de Síntese, Aplicados À Gestão e Organização da Informação
	Career and Advisory Service (University of Reading)	Recolha e Tratamento da Informação
	Students Employability Profile	Análise
	Naby & Bagley (1999)	Pesquisar Informação
	Naby & Bagley (1999)	Avaliação de Informação
	Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Análise de Informação e Elaboração de Relatórios
	Stuart & Dahm (1999)	Capacidade Analítica
14. Planeamento /Organização	Tuning Project	Capacidade de Organização e Planificação do Próprio Trabalho
	Pires (1994)	Sentido de Organização
	Students Employability Profile	Planeamento e Organização
	Naby & Bagley (1999)	Gestão do Tempo
	Naby & Bagley (1999)	Planeamento/Organização
	Naby & Bagley (1999)	Estabelecimento de Prioridades
	Career and Advisory Service (University of Reading)	Organização e Gestão do Tempo
	Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Planeamento/Organização
	Smith *et al* (1989)	Especificar Objetivos
	Smith *et al* (1989*)*	Estabelecer Prioridades
	Smith *et al* (1989)	Organizar o Próprio Trabalho
	Stewart & Knowles (2000)	Organização
	McLarty (2000)	Planeamento
	Hawkins and Winter (1995)	Planeamento da Ação
	Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Gestão de Projetos
15. Conviver com a Multiculturalidade /Diversidade	Tuning Project	Reconhecimento da Diversidade e da Multiculturalidade nos Contextos de Trabalho
16. Espírito Crítico	Tuning Project	Raciocínio Crítico na Análise e Valorização de Alternativas
	Students Employability Profile	Julgamento/Espírito Crítico
	Pires (1994)	Espírito Crítico
	Naby & Bagley (1999)	Capacidade Crítica
	Smith *et al* (1989)	Pensamento Crítico

17. Compromisso Ético	Tuning Project	Compromisso Ético nas Relações com as Pessoas e na Gestão da Informação
18. Sensibilização para o Negócio	Career and Advisory Service (University of Reading)	Sensibilização/Conhecimento dos Negócios
	Students Employability Profile	Sensibilidade Organizacional
	McLarty (2000)	Conhecimento do Mercado
	McLarty (2000)	Conhecimento do Produto
	McLarty (2000)	Conhecimento do Setor
19. Tolerância ao Stress	Career and Advisory Service (University of Reading)	Capacidade para Trabalhar sob Pressão
	Naby & Bagley (1999)	Tolerância ao Stress
20. Autoconfiança	Career and Advisory Service (University of Reading)	Autoconfiança
	AGR	Confiança
	Pires (1994)	Autoconfiança
	McLarty (2000)	Confiança
	Hawkins and Winter (1995)	Autoconfiança
	Goleman (2000)	Autoconfiança
21. Cultura Geral	Career and Advisory Service (University of Reading)	Conhecimento/Cultura Geral
22. Finanças/Contabilidade	Career and Advisory Service (University of Reading)	Conhecimento de Finanças
23. Atenção ao Detalhe	Students Employability Profile	Finanças/Contabilidade Básica
24. Influência/Persuasão	Students Employability Profile	Influência
	Pires (1994)	Persuasão
	Goleman (2000)	Influência
25. Capacidade para Questionar	Students Employability Profile	Questionamento
26. Capacidade para Ouvir	Students Employability Profile	Capacidade de Ouvir
	Smith *et al* (1989)	Escutar os Pontos de Vista dos Outros
	Naby & Bagley (1999)	Escuta
27. Relacionamento Interpessoal	Students Employability Profile	Sensibilidade Interpessoal
28. Planeamento/Ação	AGR	Planeamento-Ação
	Smith *et al* (1989)	Pôr ideias em Prática
29. Negociação	AGR	Negociação
	Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Negociação
	Smith *et al* (1989)	Capacidade de Negociação
	Hawkins and Winter (1995)	Negociação
	Stuart &Dahm (1999)	Capacidade de Negociação e Influência
30. Apresentação Pessoal	AGR	Apresentação
31. Iniciativa	Pires (1994)	Espírito de Iniciativa
	Naby & Bagley (1999)	Iniciativa
	Stewart & Knowles (2000)	Iniciativa

	Sinclair (1992)	Reconhecer, Aceitar e Procurar Constantemente Oportunidades de Mudança
32. Persistência	Pires (1994)	Perseverança
	Nabi & Bagley (1999)	Tenacidade/Persistência
	Goleman (2000)	Optimismo
33. Autocontrolo	Pires (1994)	Autocontrolo
	Goleman (2000)	Autodomínio
34. Tomada de Decisão	Nabi & Bagley (1999)	Tomada de Decisão
	Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Tomada de Decisão
	Hawkins and Winter (1995)	Tomada de Decisão
	Smith et al (1989)	Avaliar Alternativas
35. Motivação	Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Motivação
	Stewart & Knowles (2000)	Motivação
	McLarty (2000)	Motivação
	t(2000)	Comprometimento/Empenhamento
	McLarty (2000)	Dedicação
	McLary (2000)	Entusiasmo
	Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Motivação
	Stewart & Knowles (2000)	Motivação
36. Gestão de Conflitos	Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Gestão de Conflitos
	Smith et al (1989)	Resolução/Gestão de Conflitos
	Goleman (2000)	Gestão de Conflitos
37. Motivação dos Outros	Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Motivação dos Outros
	Smith et al (1989)	Motivar Outros
	Goleman (2000)	Inspiração de Confiança
38. Criação de Laços/Redes	Hawkins and Winter (1995)	Redes de Contactos
	Goleman (2000)	Criar Laços
	Hawkins and Winter (1995)	Redes de Contactos
	Goleman (2000)	Criar Laços
39.Assunção de Risco	Hawkins and Winter (1995)	Trabalhar com Incerteza
40. Desenvolvimento dos Outros	Goleman (2000)	Desenvolver os Outros
41. Identificação de Oportunidades	Equipa de Investigação	•