

Rita Jesus Ferreira Oliveira, nº 24069

**Competências e bem-estar no trabalho em estudantes de informática:
transição para a empregabilidade**

Dissertação de mestrado em psicologia clínica e da saúde realizada sob a orientação da
Prof. Doutora Cristina Costa Lobo



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Departamento de Psicologia e Educação

Abril, 2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho fosse concretizável.

À pessoa mais importante da minha vida, o meu Pai António, por todo o apoio, paciência e carinho que me permitiram concluir mais uma etapa. Agradeço pelos seus conselhos, pela atenção e por todas as horas de trabalho que dedicou para que eu tivesse a oportunidade de percorrer este caminho. Estou imensamente grata por ter acreditado que este dia fosse possível e pelo reconhecimento que deu ao meu esforço e às minhas capacidades.

À minha orientadora, Professora Doutora Cristina Costa Lobo, pelo estímulo que me deu para o estudo destas temáticas, pelos desafios/oportunidades de aprendizagem, pela amabilidade, pelo *feedback* e reforço transmitido.

À minha amiga de infância, Cláudia Oliveira, com quem partilhei o último ano, por ter colaborado na revisão desta dissertação, pela amizade, paciência, exemplo de determinação e profissionalismo.

À Professora Doutora Magda Rocha, pelas sugestões de melhoria na parte metodológica.

Ao Sr. Daniel e Dra. Ana da Biblioteca Geral da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, pela atenção, partilha de experiência e pelo ânimo transmitido.

À minha companheira de curso Daniela Ribeiro, pelos desabafos ao telemóvel e pela partilha dos bons (e menos bons momentos).

Não posso também deixar de agradecer a todos os professores e estudantes dos cursos de Informática da Universidade Portucalense Infante D. Henrique por terem tornado esta investigação possível.

A todos o meu sincero e reconhecido agradecimento.

RESUMO

O presente estudo analisa a associação entre competências transversais, bem-estar no trabalho e empregabilidade, contribuindo para a construção de programas de desenvolvimento de competências transversais e apoio à empregabilidade no ensino superior. Enquadra-se na linha de investigação do desenvolvimento de competências no ensino superior, do Consórcio Maior Empregabilidade, do desequilíbrio entre a procura e a oferta de competências no mercado de trabalho e das necessidades específicas do setor tecnologias da informação. Tomlinson (2002) ressalta a necessidade das instituições de ensino fornecerem um ensino amplo, motivador e flexível, que proporcione ao aluno a compreensão da importância dos seus estudos e do desenvolvimento de competências para um melhor exercício da sua atividade profissional. Com o fim de realizar esta avaliação foram administrados o questionário sociodemográfico, o inventário sobre empregabilidade, a escala do bem-estar no trabalho e o questionário de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais. Estes instrumentos foram administrados a 53 estudantes do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 18 e 53 anos ($M = 25,25$; $DP = 7,02$); das licenciaturas e mestrados em informática da Universidade Portucalense Infante D. Henrique no ano letivo 2013/2014. A investigação é quantitativa, de carácter exploratório e transversal. Através da análise descritiva dos resultados, verificamos que a cooperação e o suporte social são as competências transversais que mais se destacam nestes estudantes e que a maioria está satisfeita com a universidade e com o plano de estudos do seu curso. Através das análises causais-comparativas, conseguimos apurar que os estudantes com experiência profissional apresentam maior nível de empregabilidade e de bem-estar no trabalho. Através da correlação *Rho* de *Spearman*, averiguamos que apenas duas competências (cooperação e autorrealização) estão associadas à empregabilidade. Após a análise e confirmação parcial das hipóteses, verificamos que as representações de empregabilidade e de bem-estar no trabalho estão relacionadas positivamente e significativamente. Os resultados obtidos são úteis à ponderação de novos momentos de investigação e de sistematização de intervenção psicológica vocacional no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: competências transversais, transição para o mercado de trabalho, ensino superior, informática

ABSTRACT

This study examines the association between soft skills, well-being at work and employability, contributing to the construction of development programs of soft skills and supporting employability in higher education. It fits in the line of research skills development in higher education, the Consortium Greater Employability, the imbalance between demand and supply of skills in the labor market and the specific needs of the sector information technology. Tomlinson (2002) highlights the need for educational institutions provide a broad education, motivating and flexible, providing the students to understand the importance of their studies and the development of skills for a better exercise of their professional activity. In order to perform this evaluation were administered the sociodemographic questionnaire, the inventory of employability, the scale of well-being at work and the questionnaire intrapersonal skills, interpersonal and professional. These instruments were administered to 53 male students, aged between 18 and 53 years ($M = 25.25$, $SD = 7.02$); the undergraduate and master's degrees in computer science from the University Portucalense Infante D. Henrique in the academic year 2013/2014. The research is quantitative, exploratory and cross-cutting. Through descriptive analysis of the results, we found that cooperation and social support are the soft skills that stand out in these students and that most are satisfied with the university and the course of your study plan. Through causal-comparative analysis, we can determine that students with work experience have a higher level of employability and well-being at work. By Rho Spearman, ascertained that only two skills (cooperation and self-fulfillment) are associated with employability. After the analysis and partial confirmation of the hypotheses, we found that the representations of employability and well-being at work are related positively and significantly. The results are useful to consideration of new research moments and systematization of vocational psychological intervention in higher education.

KEYWORDS: soft skills, transition to the labor market, higher education, information technology

ÍNDICE

Introdução	9
Capítulo 1- Enquadramento teórico.....	12
1.1 Competências	13
1.2 Mercado de trabalho das tecnologias da informação	18
1.3 Desenvolvimento do estudante no ensino superior.....	21
1.4 Bem-estar no trabalho	23
1.5 Transição do ensino superior para o mercado de trabalho.....	27
1.6 Empregabilidade	31
Capítulo 2- Estudo empírico.....	34
2.1 Metodologia	35
2.2 Questões de investigação	35
2.3 Objetivos	36
2.4 Hipóteses.....	36
2.5 Amostra.....	37
2.6 Contexto académico.....	39
2.7 Instrumentos.....	42
2.8 Procedimentos.....	45
2.9 Análise de dados	47
2.10 Apresentação dos resultados	48
Capítulo 3- Discussão dos resultados	60
Conclusão	69
Referências bibliográficas	73
Anexos.....	82

LISTA DE SIGLAS

M – Média

DP – Desvio-padrão

IES – Instituições de Ensino Superior

TI - Tecnologias da Informação

ANETIE - Associação Nacional das Empresas das Tecnologias da Informação e Eletrónica

UPT - Universidade Portucalense Infante D. Henrique

DEGI - Departamento de Economia, Gestão e Informática

TSI – Tecnologias e Sistemas de Informação

GSI - Gestão e Sistemas de Informação

QCIIP - Questionário de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais (Jacinto & Pereira, 2004)

EBET – Escala bem-estar no trabalho (Santos & Gonçalves, 2010)

DME - *Dispositional Measure of Employability* (Fugate & Kinicki, 2008)

r- Coeficiente de correlação *Rho* de *Spearman*

N – Número total de sujeitos

Mdn – Mediana

p – Nível de significância

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – *Vetores do desenvolvimento e características dos jovens adultos*
- Tabela 2 - *Tabela de frequências da idade*
- Tabela 3 - *Tabela de frequências do tipo de ensino*
- Tabela 4 - *Distribuição dos estudantes por curso ou ramo de especialização*
- Tabela 5 - *Tabela de frequências do estatuto de emprego*
- Tabela 6 – *Tabela de frequências da satisfação curricular*
- Tabela 7- *Tabela de frequências da participação em atividades extracurriculares*
- Tabela 8 - *Distribuição das atividades extracurriculares*
- Tabela 9 - *Tabela de frequências das representações de competências transversais*
- Tabela 10 - *Tabela de frequências das representações de empregabilidade*
- Tabela 11 - *Tabela de frequências das emoções sentidas em relação ao trabalho*
- Tabela 12 - *Tabela de frequências das dimensões do QCIIP, DME e EBET*
- Tabela 13 - *Consistência interna do QCIIP no presente estudo e no estudo original*
- Tabela 14 - *Consistência interna do DME no presente estudo e no estudo original*
- Tabela 15 - *Consistência interna do EBET no presente estudo*
- Tabela 16 - *Correlação Rho de Spearman*
- Tabela 17 – *Diferenças entre estudantes trabalhadores e estudantes sem experiência laboral*
- Tabela 18 – *Diferenças entre estudantes mais novos e mais velhos*
- Tabela 19 – *Diferenças entre estudantes do 1º ciclo e pós-graduação*

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Pedidos de autorização institucional

Anexo B – Consentimento informado

Anexo C - Questionário sociodemográfico (Oliveira & Costa-Lobo, 2013)

Introdução

A conquista de uma posição no mercado de trabalho e a permanência no mesmo não dependem, atualmente, apenas de um diploma mas sim de um conjunto de traços de personalidade, *networking*, competências profissionais específicas e capacidade de ajustamento às diferentes exigências do ambiente de trabalho (Pinto, 2013; Teixeira & Gomes, 2004). Numa conjuntura de instabilidade, de transformação constante e de crise, os sujeitos precisam adquirir e desenvolver habilidades flexíveis e adaptativas para enfrentarem as adversidades, facilitarem a transição universidade-emprego, terem progressão na carreira profissional, reescreverem as suas trajetórias de vida e as suas identidades num processo contínuo (Coutinho, Krawulski & Soares, 2007; Rocha, Gonçalves & Vieira, 2012; Vieira & Coimbra, 2006). A transição para a vida ativa e os projetos de vida estão em permanente construção, que impõe ao indivíduo assumir responsabilidade individual na preparação, obtenção e manutenção do emprego.

Existe um conjunto muito dilatado de obras que aponta a relação entre o bem-estar e as competências sociais (Argyle & Lu, 1990; Diener & Fujita, 1995), a relação entre a experiência profissional e a empregabilidade (Câmara & Sarriera, 2001; Muldoon, 2009; Nielsen, 1999), a relação entre a experiência profissional e as competências (Suleman & Paul, 2007), a relação entre o bem-estar subjetivo e a idade (Horley & Lavery, 1995), a relação entre a idade e a empregabilidade (Barrileiro, 2010), a relação entre a escolaridade e a empregabilidade (Balassiano, Seabra & Lemos, 2005), e a relação entre as competências e a empregabilidade (Campos, 2006). Outros estudos estiveram na base desta investigação, os autores Howie, Lukacs, Pastor, Reuben e Mendola (2010) abordam as atividades extracurriculares, os autores Luís (2011), Sobrinho e Porto (2011) abordam o bem-estar no trabalho, a *European Commission* (2013) fala sobre a empregabilidade no ensino superior, Van der Heijden (2002) também refere a empregabilidade, e a autora Pinto (2013) aborda a aquisição e o desenvolvimento de competências transversais e técnicas no ensino superior.

Poucos estudos foram realizados com o intuito de investigar as perceções dos estudantes em relação à importância das competências transversais para um futuro contexto de trabalho. É nesse sentido que surgiu o interesse no tema, dado que se trata de uma questão atual, ainda pouco explorada, com utilidade institucional e pertinência pessoal e social, apesar de inicialmente os assuntos serem desconhecidos para o investigador. O

estudo pretende ajudar a refletir sobre as diferentes posições face à empregabilidade, tendo em conta a visão dos jovens diplomados, dos empregadores e das Instituições de Ensino Superior, no que diz respeito às dificuldades de transição e de adaptação ao contexto profissional, bem como os requisitos atualmente valorizados no mercado de trabalho.

A investigação, de carácter exploratório, foi realizada com o objetivo de servir de contributo para o estudo das competências nos estudantes da área de informática, para a identificação das competências transversais mais valorizadas pelos empregadores e ainda, para a compreensão do processo de transição do ensino superior para o mercado de trabalho, dando ênfase à temática do bem-estar no trabalho pouco abordada em Portugal. Tem implicações para a construção de programas de desenvolvimento de competências transversais e apoio à empregabilidade no ensino superior, com particular interesse para os gabinetes de apoio psicopedagógico do ensino superior.

As características pessoais, crenças e atitudes podem exercer uma forte influência sobre a eficácia dos resultados na procura de emprego, afetando, desse modo, a empregabilidade. Este tema tem despertado maior atenção e interesse, o que tem possibilitado uma maior margem de discussões sobre a relação entre o que o mercado de trabalho exige e a adequação da formação académica oferecida. Tendo em conta este contexto, assume-se que é importante avaliar a forma como os estudantes do ensino superior percebem as competências transversais e o seu respetivo desenvolvimento. A avaliação das competências transversais pode ter implicações tanto no âmbito pessoal quanto no institucional (Silva & Teixeira, 2012). Ao nível pessoal, a avaliação pode estimular o autoconhecimento e a procura de desenvolvimento pessoal, permitindo a identificação de competências já desenvolvidas e outras que eventualmente necessitem de ser aprimoradas, visando a formação de um profissional mais capaz de se adaptar a diferentes contextos de trabalho e com um maior potencial de inserção e permanência no mercado de trabalho. Ao nível institucional, a avaliação pode servir para diagnosticar competências que, na perceção dos estudantes, necessitam de ser mais desenvolvidas, o que pode ser viabilizado através da oferta de intervenções específicas voltadas para esse fim ou, por outro lado, através de uma reorganização curricular e pedagógica que estabeleça como objetivo de aprendizagem o desenvolvimento dessas competências.

O propósito geral do estudo é comprovar se existe relação entre as competências transversais, o bem-estar no trabalho e a empregabilidade.

Após a revisão da literatura sobre o tema, verificou-se que não foram encontradas evidências científicas que correlacionem as variáveis em estudo, que confere a relevância da presente investigação na população em causa.

O primeiro capítulo do trabalho é composto pelo enquadramento teórico, que apresenta a revisão da literatura sobre as competências, mercado de trabalho das tecnologias da informação, o desenvolvimento do estudante no ensino superior, o bem-estar no trabalho, a transição do ensino superior para o mercado de trabalho e a empregabilidade. No segundo capítulo do trabalho é feita a sistematização dos objetivos e das hipóteses que nortearam o estudo, bem como das questões de investigação, dos instrumentos de medida utilizados, da caracterização dos participantes no estudo, da metodologia e dos procedimentos da recolha, análise de dados e apresentação dos resultados. No capítulo 3 é feita a discussão dos resultados do estudo. Por fim, apresentam-se as conclusões das principais evidências empíricas e teóricas recolhidas ao longo do estudo, assim como se destacam as implicações e sugestões para futuras investigações e intervenção psicológica.

Capítulo 1

Enquadramento teórico

1.1 Competências

A literatura reporta diversas tentativas de definir competências (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006). Apesar da multiplicidade, todas as classificações podem ser organizadas nas seguintes categorias: (i) as competências-chave, universais, nucleares, transferíveis, genéricas ou transversais; e (ii) as competências técnicas ou específicas da função (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006). Parry (1998) citado por Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006) define o conceito de competência como um corpo de conhecimentos, atitudes e capacidades que afetam o desempenho de uma tarefa ou função. Podem ser medidas e comparadas com padrões (*standards*) previamente definidos e melhoradas por via de formação. Segundo Jardim e Pereira (2006), a competência é definida como a capacidade para operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades numa situação concreta, de modo a ser bem-sucedido. A competência desdobra-se em três níveis: saber o que fazer, saber como fazer e saber porque fazer (Oliveira, 2000, citado por Campos, Vieira, Camargo, Schegushevski, Tavares, Piovezan & Alkschbirs, 2008). Por outro lado, Le Boterf (2005) considera que a competência assenta num triângulo indissociável, que combina um saber agir (mobilizar recursos internos), um querer agir (motivação pessoal) e um poder agir (condições). Le Boterf (2006) propõe três dimensões da competência: a dimensão dos recursos disponíveis (os conhecimentos, o saber-fazer, as capacidades cognitivas e as competências comportamentais que um indivíduo pode dispor para agir); a dimensão da ação e dos resultados que esta produz (as práticas profissionais e o seu desempenho); e a dimensão da reflexividade (distanciamento em relação às dimensões anteriores para avaliar e aprender com o que foi realizado). Moreno (2005; 2006) indica que não há um modelo ou tipologia de competências transversais de trabalho predominante ou estabelecido. Isso deve-se à complexidade do constructo (competência), que admite diferentes níveis de análise e de abrangência. Spencer e Spencer (1993), citado por Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006), sugerem um modelo de análise de competência que recorre à representação do *iceberg* das competências onde o desempenho é apenas o lado visível deste esquema. As características e atributos dos indivíduos (como o autoconceito, as atitudes, os valores e os motivos) constituem o lado oculto do *iceberg*.

Numa revisão de diversas pesquisas que procuraram avaliar competências transversais de trabalho, Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006) identificaram 41 categorias dessas competências, sendo algumas mais amplas e outras mais específicas de certas áreas de

atuação. A mesma investigação demonstrou uma concordância entre diplomados e empregadores relativamente às competências transversais em que os diplomados apresentam maiores níveis de mestria: relacionamento interpessoal, tecnologias de informação e comunicação, disponibilidade para a aprendizagem contínua, trabalho em grupo, adaptação à mudança, capacidade para ouvir e resolução de problemas. No sentido oposto, as competências nas quais os diplomados parecem dominar nos níveis inferiores e que também são comuns entre as respostas dos diplomados e dos empregadores, destacam-se a liderança, a influência/persuasão, as línguas estrangeiras, a motivação dos outros, a assunção do risco, a negociação e a sensibilidade para os negócios. Assim, são competências maioritariamente sistémicas que implicam uma capacidade para mobilizar outras competências de natureza mais individual. Ser inteligente não implica necessariamente ser competente, depende da capacidade e da disponibilidade para desempenhar uma tarefa (Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006). As competências transversais são elementos que favorecem o bom desempenho no mundo do trabalho, uma vez que ajudam os sujeitos a lidarem melhor com diferentes tipos de situações laborais e facilitam a aplicação das suas competências técnicas (Moreno, 2005). Robles (2012) define competências transversais como qualidades interpessoais e desejáveis e como atributos que os indivíduos possuem. O modelo aplicável ao contexto do ensino superior de Moreno (2006) especifica sete competências transversais: autonomia, iniciativa, resolução de problemas, trabalho em equipa, organização no trabalho, responsabilidade no trabalho e relações interpessoais. Um indivíduo competente apresenta uma melhor atuação profissional (desempenho) e qualidade na resolução de problemas. Assim, para que um aluno obtenha êxito, deve ser constantemente estimulado e treinado a desenvolver e aperfeiçoar um conjunto de competências transversais. As competências podem ser aprendidas e desenvolvidas, essencialmente, na interação com os outros e na formação informal mas não são algo que se adquire num determinado momento e que se torna permanente. As competências são indissociáveis da ação e do contexto em que se enquadram e influenciam o potencial de ativação, o poder de transferibilidade e a polivalência (comuns a diversas profissões e deslocáveis de função para função). As competências transversais têm alcançado um protagonismo e importância crescentes no panorama do desenvolvimento pessoal, social e profissional. Além disso, estão relacionadas com a capacidade de gerir os recursos do “eu” (competências intrapessoais), do relacionamento interpessoal (competências interpessoais) e do desempenho de funções profissionais (competências profissionais) (Silva, 2009). O método de aprendizagem de preferência para aquisição de competências gerais e específicas é a incorporação de práticas

de trabalho "reais" no currículo, por exemplo os estudos de casos reais ou simulados, podendo serem incentivados através de estágios e palestras (European Commission, 2013).

Poucas foram as intervenções realizadas, em Portugal, no âmbito académico com vista ao desenvolvimento pessoal dos estudantes. Por isso, é fundamental ativar nos alunos as suas potencialidades, vontade de realização e capacidade de obter sucesso (e.g. Aspinwall & Staudinger, 2003), bem como facilitar o desenvolvimento pessoal, social e profissional através de ações coerentes, consistentes e eficazes (Jacinto & Pereira, 2005). As competências ajudam o aluno a estar melhor preparado para competir no mercado em que atua e, consequentemente tenderá a colaborar melhor para o alcance dos objetivos organizacionais. Assim, o uso adequado das competências profissionais resulta num menor estado de *stress* por parte do indivíduo e numa realização mais fluída e satisfatória das tarefas. No âmbito do desenvolvimento de competências intrapessoais (autoconhecimento, autoestima, autorrealização e resiliência), interpessoais (empatia, assertividade e suporte social) e profissionais (criatividade, cooperação e liderança), foi desenvolvido um programa em 1994 na Universidade de Aveiro (Jardim & Pereira, 2005). Na metodologia do programa de desenvolvimento de competências faziam parte dinâmicas e técnicas como o *role-playing*, *focus group*, jogos interativos, debates, histórias metafóricas, trabalhos de grupo e breves exposições sobre a competência em causa. O programa é constituído por onze sessões, individuais e em grupo, com a duração de duas horas cada e presença obrigatória. São onze módulos estruturados desta forma: apontamentos, mapa, ferramentas, narração, programação, memorando. O estudo pretendeu medir as dez dimensões que correspondem às competências: autoconhecimento, autorrealização, criatividade, autoestima, liderança, resiliência, assertividade, empatia, cooperação e suporte social. Estas dez competências transversais foram selecionadas com base na necessidade que os estudantes mostraram em promover, saber e trabalhar mais essas áreas. Por isso, foram privilegiadas na intervenção de apoio ao desenvolvimento dos jovens adultos no ensino superior (Williams, 1996, citado por Jardim, 2007). Neste estudo, o grupo experimental, quando comparado com o grupo de controlo, apresentou um maior desenvolvimento nas competências de autocontrolo, autorrealização, criatividade, autoestima, liderança, resiliência, assertividade, empatia, cooperação e suporte social. A área privilegiada deste programa foi a interpessoal e aferiu-se uma evolução entre o pré-teste e o pós-teste, sobretudo nas competências de autoconhecimento, da autorrealização, da criatividade e da autoestima. Num estudo mais recente, estudo 1 -“Preparados para trabalhar?” do Consórcio Maior Empregabilidade (Vieira & Marques, 2014), os

diplomados e empregadores sinalizam competências transversais focadas na dimensão comportamental, com destaque para “qualidades”, “predisposições” ou “traços de personalidade”. Os resultados indicam que a análise e resolução de problemas, a aprendizagem ao longo da vida, o trabalho em equipa, a adaptação e flexibilidade e a gestão do tempo são as competências mais utilizadas pelos diplomados no exercício da sua atividade profissional. A investigação concluiu que o diploma é perspetivado como positivo e assume ser a “porta de entrada” ou “cartão de visita” para o mercado. Os fatores de influência para a obtenção do primeiro emprego dizem respeito à área científica do curso, as experiências prévias profissionais e à existência de um estágio curricular. Os diplomados sentem-se confiantes face à capacidade para utilizar as competências transversais e profissionais, sendo essas a aprendizagem ao longo da vida, a ética e responsabilidade social, o trabalho em equipa, as tecnologias de informação e comunicação e a escuta ativa. As competências com menores níveis de preparação por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) foram a liderança, a assunção do risco, a tomada de decisão e as línguas estrangeiras. Em termos gerais este estudo indicou que os diplomados “estão preparados para trabalhar” e que os empregadores o reconhecem, sendo fundamental a aprendizagem ao longo da vida e a melhoria das competências transversais e profissionais. De acordo com o relatório da McKinsey & Company “*Education to Employment: Getting Europe’s Youth Into Work – A road with many barriers*” (Mourshed, Patel & Suder, 2014), os jovens não estão a obter formação nas áreas com mais saídas profissionais e nem a serem preparados com as competências de que necessitam no mundo do trabalho. Três em cada dez empregadores portugueses afirmam não estar a preencher as vagas na totalidade por não encontrarem candidatos com as competências que procuram. Este acontecimento é preocupante, especialmente no caso das empresas de menor dimensão que são as que predominam em Portugal. Uma das razões deste desequilíbrio reside na ausência ou escassa comunicação entre as IES e os empregadores, o que faz com que muitas vezes as IES subvalorizem ou sobrevalorizem o que os empregadores procuram, dando importância a conteúdos que na realidade não são os mais desejados ou procurados. Em Portugal, 80% dos representantes das IES acreditam que os seus estudantes estão bem preparados, mas apenas 33% dos empregadores pensam de igual forma. Quando questionados a respeito da percentagem de estudantes que consegue encontrar emprego até três meses após ter terminado a sua formação, os representantes de IES tendem a sobrestimar o sucesso dos seus estudantes, avançando com percentagens mais elevadas do que as reais. A perspetiva dos representantes de IES revelou ser mais

positiva e menos realista do que a percepção dos empregadores e dos jovens. O relatório evidencia a falta de percepção por parte das IES sobre o tipo de ensino que os jovens gostam mais ou que mais os estimula. A maior parte (62%) do tempo letivo é investido em momentos de aprendizagem teóricos e passivos, mas de uma forma geral os jovens preferem aulas mais práticas e formação no local de trabalho. Entre as competências transversais, que na literatura são referenciadas como as mais valorizadas pelos empregadores, encontram-se as características de personalidade como o saber comunicar sob diferentes formas e para diferentes audiências e o saber trabalhar em equipa (e.g. Andrews & Higson, 2008; Bennett, 2002; Ferguson, 2010; Robinson & Garton, 2008; Robles, 2012; Shuayto, 2013), a capacidade de resolução de problemas (e.g. Bennett, 2002; Ferguson, 2010; Robinson & Garton, 2008; Shuayto, 2013), a criatividade e inovação (e.g. Andrews & Higson, 2008; Bennett, 2002; Shuayto, 2013), a facilidade de relacionamento interpessoal e empatia (e.g. Robinson & Garton, 2008; Robles, 2012; Shuayto, 2013), a disponibilidade e flexibilidade (e.g. Robles, 2012; Shuayto, 2013), a proatividade e iniciativa (e.g. Bennett, 2002; Shuayto, 2013), a resiliência e disponibilidade para aprender (e.g. Shuayto, 2013), a responsabilidade (e.g. Robles, 2012) e a polivalência, versatilidade e capacidade de adaptação (e.g. Shuayto, 2013). Numa síntese sobre os resultados do estudo sobre o desencontro entre a procura e a oferta de competências no mercado de trabalho e a sua relação com a empregabilidade jovem (TESE, 2014), averiguou-se as semelhanças entre os empregadores e os jovens acerca das competências sociais e transversais mais valorizadas, destacam-se a responsabilidade, a disponibilidade para aprender, a proatividade e iniciativa, a motivação e a resolução de problemas. Todavia, não houve consenso na avaliação das competências trabalhar em equipa e resiliência, foram somente valorizadas pelas entidades empregadoras. Por outro lado, os jovens atribuem mais importância à competência comunicação do que os empregadores. Existem poucas experiências de aprendizagem em contexto de trabalho durante a licenciatura, o que impossibilita a compreensão de como funciona o mercado de trabalho, do que é esperado dos jovens no contexto profissional, quais as competências que têm de desenvolver, bem como saber quais as competências necessárias e valorizadas na sua área de atuação (TESE, 2014). Estes aspetos estão relacionados com as dificuldades na transição para o mercado de trabalho identificadas tanto pelos empregadores como pelos jovens – a dificuldade em se adaptarem à estrutura hierárquica das empresas, em entenderem qual o papel dentro das mesmas, em desmistificar as expectativas que têm sobre as tarefas que se sentem capazes de fazer e/ou que esperam fazer e as que realmente

lhes são atribuídas (TESE, 2014). Esta realidade leva a que os jovens sintam uma grande dificuldade em transitar da teoria à prática e em saberem comportar-se de forma adequada aos contextos profissionais.

Existe um programa que está ao serviço do Departamento de Informática, de Engenharia Informática e de Tecnologias da Informação (TI) de IES Europeias, designado por *Multi Undergraduate Team Work - MUTW*. Trata-se atualmente da 5ª edição e é financiado pelo programa de aprendizagem ao longo da vida. O seu grupo-alvo são os alunos finalistas do 1º ciclo de estudos. Os alunos desenvolvem no último semestre da licenciatura um projeto que requiere a integração das competências técnicas adquiridas ao longo do curso. É valorizada a disponibilização de ferramentas e de atividades curriculares que proporcionem aos alunos de diversos países trabalharem colaborativamente no desenvolvimento de projetos internacionais. Os resultados têm evidenciado um impacto positivo quer a nível da motivação dos alunos para este tipo de projetos, quer a nível do desenvolvimento das suas competências de trabalho em equipa e de comunicação.

No tópico que se segue será abordada a área com maior empregabilidade a nível nacional e internacional assim como as competências transversais valorizadas nessa área de atuação.

1.2 Mercado de trabalho das tecnologias da informação

O mercado de trabalho das TI é o sector mais ativo nas contratações nacionais, conseguindo contrariar a escalada constante do desemprego e ostentando taxas de empregabilidade muito próximas dos 100% (Expresso Emprego, 2014). Em tempos de total dependência tecnológica e crescimento tecnológico é evidente que o mercado necessite de mais profissionais de TI para que acompanhe as necessidades da população. As universidades não conseguem suprir essa oferta e a falta de colaboradores dificulta o crescimento do setor (Hays, 2013).

Segundo o estudo realizado pela Universidade de Coimbra por Moura (2012) sobre o impacto da autoeficácia, das expectativas de resultados e do suporte do meio no ajustamento académico dos estudantes de engenharia informática, verificou-se que para 88% dos estudantes foi a 1ª opção de escolha do curso. Isto significa que esta área de formação vai de encontro ao que procuram aprender para poderem progredir futuramente em termos profissionais. O prazer, a satisfação, o enriquecimento pessoal são os principais objetivos procurados por estes estudantes (motivação intrínseca). As expectativas

intrínsecas são responsáveis pelo ingresso no curso, pelo progresso no mesmo, pela satisfação e persistência dos estudantes na licenciatura de engenharia informática (Lent, Miller, Smith, Watford, Lim, Hui, Morrison, Wilkins & Williams, 2013).

O modelo de satisfação de carreira afigura-se particularmente útil para elucidar os efeitos da interação dos interesses e da satisfação nas intenções dos estudantes em permanecerem nos cursos de engenharia e tecnologia (Lent *et al.*, 2013). O grau de dificuldade académica inerente aos próprios cursos tem sido apontado como um dos fatores que impedem os estudantes de concluírem as suas formações no período de tempo normativo. Outra causa possível da falta de vocação nas áreas de tecnologias prendem-se com as insuficientes medidas de orientação vocacional no ensino secundário. Os estudantes não são suficientemente informados sobre as componentes e saídas profissionais dos cursos das áreas de tecnologias (Carrapatoso, Restivo, Marques, Ferreira, Cardoso & Gomes, 2005). Existe uma desvinculação entre ensino secundário e superior, no sentido em que o diálogo entre os professores destes dois níveis de ensino é limitado e pouco produtivo (Carrapatoso *et al.*, 2005).

Importa também referir que a própria comunicação social informa que em Portugal existem cinco mil ofertas de emprego na área das Tecnologias da Informação, das quais duas mil são na Microsoft (Expresso Emprego, 2014). Em entrevista ao Expresso Emprego (2014), João Couto, Diretor-Geral da subsidiária nacional Microsoft, referiu que em 2015 existirá, a nível europeu, mais de 900 mil vagas por preencher na área tecnológica. De acordo com o relatório da Hays (2013) “Trabalhar nas TI em Portugal - O desequilíbrio entre procura e oferta de competências”, a falta de experiência dos profissionais disponíveis reúne 58% das opiniões para justificar este desequilíbrio. Segue-se a retirada de talentos para o estrangeiro com 56%, demonstrando o impacto que a emigração começa a ter no mercado de trabalho das TI em Portugal. Conforme a Comissão Europeia, uma fatia razoável de europeus tem habilitações insuficientes em TI para as vagas disponíveis, importando ressaltar que esta fraqueza pode impedir a recuperação económica da Europa. Ainda no seguimento do estudo da Hays (2013), existe um desequilíbrio entre aquilo que os empregadores procuram e aquilo que os candidatos afirmam poder oferecer. A proatividade é um dos exemplos mais claros: a grande maioria dos empregadores (74%) valoriza profissionais proativos mas apenas cerca de metade (47%) dos candidatos inquiridos se identifica com essa *soft skill*. Verifica-se também disparidades noutras características como as competências técnicas, capacidade de trabalho, autonomia, orientação para o cliente, apetência para trabalhar em equipa e capacidade de comunicação

– todas com maior incidência do lado das empresas do que do lado dos candidatos. Por outro lado, algumas das características que os profissionais referem como sendo um dos seus pontos fortes, não despertam muito interesse da parte dos empregadores. O perfil de liderança, por exemplo, obteve uma percentagem surpreendentemente elevada do lado dos profissionais (37%). No entanto, apenas 14% dos empregadores de TI a colocariam entre as principais características que valorizam num candidato, talvez por se tratar de uma *soft skill* mais adequada a funções muito específicas de gestão de equipas ou de projetos. O mesmo acontece com as competências de negociação em que 38% afirma ter esta competência e apenas 8% dos empregadores a valorizam, acontecendo de igual forma com a competência organização tendo 31% afirmado que a possuíam e apenas 18% dos empregadores a valorizam. Segundo a Associação Nacional das Empresas das Tecnologias da Informação e Eletrónica (ANETIE, 2014), as competências transversais mais valorizadas pelas empresas são o trabalho em equipa e a disposição para a aprendizagem contínua. Apenas em 36,8% das profissões assinaladas considera-se importante o autocontrolo, sendo esta conjuntamente com a tomada de decisão as competências menos valorizadas (ANETIE, 2014). Com base nos anúncios publicados em 2014 pelo Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA) da Universidade Portucalense Infante D. Henrique (UPT), os requisitos funcionais mais exigidos pelos empregadores na área de informática são: a proatividade (dinamismo, iniciativa, autonomia); a capacidade de organização; a disponibilidade para deslocações a nível nacional e/ou internacional; e o sentido de responsabilidade. Porém, algumas empresas também solicitam o seguinte perfil comportamental: capacidade de trabalhar de forma independente, eficaz e eficiente; capacidade de trabalho em equipa; facilidade de relacionamento interpessoal; atitude positiva; empenho; criatividade; orientação para os resultados; orientação para o cliente/utilizador; fluência obrigatória em inglês (falado e escrito), sendo também valorizado os conhecimentos noutra língua (francês – preferencial, alemão ou espanhol). De acordo com o estudo mais recente da Hays (2014), a proatividade (45,7%), as competências técnicas (39%) e a capacidade de trabalho (36,9%) são as três mais referidas pelos empregadores. As empresas têm preferência por profissionais com iniciativa na resolução de problemas e no cumprimento das suas tarefas que dizem respeito à primeira competência mais valorizada (Hays, 2014). Cerca de 78% dos empregadores que participaram no inquérito da Hays (2013; 2014) consideraram que o mercado português tem escassez de profissionais qualificados em TI. O estudo da UPT em parceria com a ANETIE (2015) começou com uma pesquisa com o objetivo de identificar as profissões

das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) existentes, obtendo-se assim uma lista de 15 profissões aplicáveis em Portugal. Com base em vários estudos europeus foi construída uma lista de atividades técnicas e responsabilidades associadas a cada profissão, bem como competências necessárias.

Existem muitos jovens que não tem a experiência ou a maturidade exigidas para desempenhar determinadas funções. As empresas são cada vez mais exigentes nos perfis que recrutam, procurando sobretudo profissionais operacionais, com dois a cinco anos de experiência, capazes de gerar resultados logo após a sua integração, e demonstrar excelência no desempenho.

A *Hays* alerta para a procura de uma solução para esta situação de rutura (a escassez de determinados perfis de TI no mercado de trabalho), caso contrário, a retirada de talentos tornará ainda mais insustentável o desequilíbrio entre a oferta e a procura.

No seguinte tópico será explicado o processo de desenvolvimento psicossocial do jovem adulto na transição do ensino superior para a vida ativa.

1.3 Desenvolvimento do estudante no ensino superior

Estudos sobre a transição do ensino superior para a vida ativa têm demonstrado que o desenvolvimento psicológico é um excelente preditor do êxito na vida adulta. Douglas Heath (1977, citado por Jardim, 2007) ao investigar os preditores de êxito na vida encontrou cinco áreas fundamentais: 1) simbolização e inteligência baseada na capacidade de reflexão; 2) alocentrismo (pessoas que centralizam suas vidas na relação com outras pessoas), empatia e altruísmo; 3) integração ou capacidade para combinar um conjunto de pontos de vista; 4) estabilidade; 5) autonomia e foco de acordo com profundos valores humanos. Este estudo veio comprovar que não existe relação entre as aptidões escolares e o êxito na vida adulta. Chickering e Reisser (1993) propuseram uma teoria sobre o desenvolvimento do estudante do ensino superior, na qual o desenvolvimento pessoal e interpessoal não resulta apenas de um processo de maturação interno mas envolve também os desafios e as oportunidades proporcionadas pelo ambiente de aprendizagem, processando-se por ciclos de diferenciação e integração. De acordo com esta teoria, construída a partir da teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson, a tarefa desenvolvimental mais importante do jovem adulto é a construção e solidificação da identidade. Deste modo, o desenvolvimento psicossocial do jovem adulto, estudante do

ensino superior, organiza-se ao longo de sete vetores intra e interpessoais articulados com a organização curricular, com as práticas de ensino e com o processo de avaliação, conforme se pode observar na seguinte tabela.

Tabela 1.

Vetores do desenvolvimento e características dos jovens adultos

Vetores	Principais características no jovem adulto
Desenvolver o sentido da competência	Articulação de três grupos de competências: intelectuais, físicas (motoras e manuais) e interpessoais/sociais.
Gerir as emoções	Consciencialização, integração e flexibilização do controlo emocional.
Desenvolver a autonomia em direção à interdependência	Desenvolvimento de estratégias promotoras da autonomia, quando confrontado com situações estranhas – aquisição de maturidade. Independência emocional, independência instrumental, interdependência.
Desenvolver a identidade	Processo complexo e multifactorial resultante da integração de novas experiências, sensações, sentimentos, emoções e valores. Conforto com corpo e a aparência; bem-estar com o género e a orientação sexual, a articulação do autoconceito com os papéis sociais e estilo de vida, a estabilidade e integração pessoais.
Desenvolver as relações interpessoais	Capacidade de desenvolver relações interpessoais mais estáveis e próximas, através da tolerância, do respeito e da aceitação das diferenças individuais. Desenvolver a empatia e interações maduras e abertas.
Desenvolver o sentido da vida	Formulação de planos de ação, tomadas de decisão e estabelecimento de prioridades pessoais e profissionais, num sentido cada vez mais preciso e autónomo. Descoberta dos ideais e objetivos que mobilizam o indivíduo.
Desenvolver a integridade	Aumento da capacidade para lidar com a relatividade inerente aos valores – interiorização de um conjunto de valores reguladores do comportamento do jovem estudante. A escolha de valores, princípios e ideais, a congruência entre estes e os comportamentos manifestados.

Esta teoria considera que o desenvolvimento psicossocial se realiza através de estádios definidos por vetores de desenvolvimento. O termo vetor descreve um processo dinâmico que o jovem deve percorrer no sentido da construção da sua individualidade (Chickering & Reisser, 1993). Estes vetores atingem a sua plenitude durante a frequência do ensino superior, dependendo de fatores psicológicos, biológicos e sociais. Chickering e Reisser (1993) consideram que o desenvolvimento psicossocial do estudante será mais eficaz se o ambiente académico for estimulante, diversificado e desafiante. O vetor desenvolver a identidade corresponde ao ponto de viragem para a entrada na idade adulta. O seu desenvolvimento depende da superação dos vetores anteriores e, ao concretizar-se, o jovem evolui para os vetores seguintes. Com base nesta teoria, os jovens mais desenvolvidos no vetor identidade apresentam uma probabilidade maior de realizarem uma saída de casa

menos perturbadora, apresentando maior estabilidade emocional, bem-estar e autoconfiança.

No tópico seguinte serão apresentados estudos sobre a satisfação com o trabalho, definições sobre o bem-estar no trabalho, bem como explicação sobre as suas dimensões e o seu modelo. A existência de bem-estar no trabalho é importante para o desenvolvimento de competências individuais, nomeadamente as competências sociais, bem como para a realização pessoal.

1.4 Bem-estar no trabalho

O conceito de bem-estar é considerado uma componente essencial da Psicologia Positiva, que apresenta como principais interesses o estudo das emoções e experiências positivas e o reforço das características positivas dos indivíduos e instituições. O bem-estar do trabalhador é indicado como fator essencial para o funcionamento adequado e competitivo da organização (Rodríguez-Carvajal, Moreno-Jiménez, Rivas-Hermosilla, Álvarez-Bejarano & Vergel, 2010, citado por Paschoal, Demo, Fogaça, Ponte, Edrei, Francischeto & Albuquerque, 2013). Warr (2007) afirma que existem dois tipos importantes e complementares de bem-estar no trabalho: um corresponde à felicidade hedônica (emoções positivas); e outro referente às experiências denominadas de autovalidação (o desenvolvimento de atributos pessoais, a aplicação do próprio potencial e a expressão pessoal do trabalhador). Esta é a perspetiva para o bem-estar no trabalho (afeto positivo e negativo) adotada no presente estudo. É importante ressaltar que o bem-estar no trabalho consiste em apenas um dos fenômenos relacionados a experiências positivas nas organizações. De acordo com o autor (Warr, 2007), algumas características de trabalho, como ambiente físico, salários e desenvolvimento na carreira, têm impacto no bem-estar quando são percebidas negativamente. O impacto destas características no bem-estar deixa de ser significativo na medida em que as condições de trabalho se tornam adequadas. Dessen e Paz (2010), citado por Paschoal *et al.* (2013), utilizam o termo bem-estar organizacional definindo-o como a satisfação de necessidades e a realização de desejos dos indivíduos ao desempenhar o seu papel na organização. Os elementos constituintes do bem-estar organizacional são: valorização do trabalho; reconhecimento pessoal; autonomia; expectativa de crescimento; suporte ambiental; recursos financeiros; e orgulho. Assim, os autores focalizam-se numa componente cognitiva relacionada com a realização pessoal do trabalhador. Limongi-França e Kanikadan (2006), citado por Paschoal *et al.*

(2013), abordaram o bem-estar organizacional como indicador do constructo da qualidade de vida no trabalho, que deriva da orientação e gestão baseada nas expectativas e necessidades dos trabalhadores. Paschoal (2008) define o bem-estar ocupacional como a prevalência de emoções positivas no trabalho e a percepção do indivíduo de que, no seu trabalho, expressa e desenvolve as suas competências e prossegue no alcance dos seus objetivos de vida. A satisfação no trabalho baseia-se nos sentimentos de bem-estar, resultantes da interação de vários fatores ocupacionais que influenciam a relação do trabalhador com a organização, clientes e família (Melo, Barbosa & Souza, 2011, citado por Couto, 2012). É uma avaliação positiva ou negativa que cada um faz sobre o seu trabalho ou situação profissional (Tatsuse & Sekine, 2011, citado por Couto, 2012). Depende do grau em que as pessoas percebem que o seu ambiente de trabalho fornece um conjunto de condições favoráveis ou um conjunto de reforços, consistente com os seus valores de trabalho pessoais (Lent & Brown, 2006). O ajustamento percebido entre as necessidades, os valores individuais e os reforços fornecidos pelo trabalho (ajustamento pessoa-trabalho) está fortemente associado com a satisfação no trabalho (Lent & Brown, 2006).

O modelo integrativo de ajustamento e bem-estar sob condições normativas, inserido na teoria sociocognitiva da carreira, defende que o ajustamento em domínios específicos (e.g. satisfação com o trabalho) é determinado por variáveis cognitivas, comportamentais, sociais e de personalidade (Lent & Brown, 2006). Este modelo cognitivo social do bem-estar (Lent & Brown, 2006; 2008) foi testado em dois estudos (um transversal e um longitudinal) com estudantes universitários portugueses (Lent, Lobo & Taveira, 2012). Nos participantes do Estudo 1 (N = 366) foram medidas a autoeficácia académica, apoio ambiental, o progresso objetivo, a satisfação académica e o *stress*, o traço afeto positivo e a satisfação com a vida, em uma única avaliação. No Estudo 2 (N = 158) tomaram-se as mesmas medidas em cada um dos dois pontos de tempo, 15 semanas de intervalo. No Estudo 2 foi conseguida com uma versão bidirecional que modelou as relações recíprocas de afeto positivo tanto para a autoeficácia como para o suporte. Os preditores em ambos os estudos foram responsáveis por parcelas substanciais de variância no domínio da satisfação e do *stress* académico e da satisfação com a vida. O modelo concentra-se nos aspetos da pessoa (por exemplo, a autoeficácia, definição de metas e progresso) sobre os quais os estudantes, trabalhadores e os seus sistemas de apoio podem exercer algum grau de controlo e que pode, portanto, ajudar na promoção do bem-estar em ambientes académicos e de trabalho. A satisfação com o trabalho é entendida como representante da satisfação

acadêmica e da satisfação profissional (Costa-Lobo, 2011). Ainda não existem, na literatura consultada, concepções claras sobre o conceito de bem-estar no trabalho. Quando se aborda o assunto, existem diversos conceitos para representar o bem-estar no trabalho, quer seja um fator positivo como satisfação com o trabalho quer sejam conceitos negativos como *burnout* ou *stress*. As suas dimensões são: a satisfação no trabalho, o envolvimento com o trabalho e o comprometimento organizacional afetivo. Pode ser entendido como um constructo psicológico multidimensional dado que representa vínculos positivos com o trabalho (satisfação e envolvimento) e com a organização (comprometimento afetivo), conforme relatam Siqueira e Gomide (2004). As definições contidas na literatura sobre estas conotações positivas são:

- Satisfação no trabalho: “[...] *um estado emocional positivo ou de prazer, resultante de um trabalho ou de experiências de trabalho*” (Locke, 1976, citado por Siqueira & Padovam, 2008). Têm sido definidas como aspetos específicos deste vínculo as satisfações que se obtêm no relacionamento com a direção e com os colegas de trabalho, o salário pago pela empresa, as oportunidades de promoção oferecidas pela política de gestão da empresa e, finalmente, as satisfações com as tarefas realizadas.
- Envolvimento com o trabalho: “[...] *grau em que o desempenho de uma pessoa no trabalho afeta sua autoestima*” (Lodahl & Kejner, 1965, citado por Siqueira & Padovam, 2008). Esta concepção é compreendida como um estado de fluxo. Segundo Csikszentmihalyi (1997;1999, citado por Siqueira & Padovam, 2008) o estado de fluxo ocorre nos momentos em que o que sentimos, desejamos e pensamos se harmoniza. Esses momentos costumam ocorrer quando alguém se defronta com metas que exigem respostas apropriadas. É fácil entrar num fluxo de jogos porque possuem metas e regras para a ação que tornam possível ao jogador agir sem questionar o que deve ser feito e como fazê-lo. Csikszentmihalyi (1997;1999, citado por Siqueira & Padovam, 2008) considera que as atividades ou experiências de fluxo ocorrem quando há concentração no atingir das metas, quando há *feedback* imediato e quando os desafios elevados são respondidos por elevadas habilidades individuais. Nessas condições, a energia e motivação de um indivíduo estaria concentrada na experiência, desaparecendo assim os pensamentos e sentimentos contraditórios. Consequentemente, a noção de tempo e das horas desaparece, as horas parecem ser minutos. Na visão de Csikszentmihalyi

(1997;1999, citado por Siqueira & Padovam, 2008), o trabalho também produz fluxo, desencadeia no indivíduo maior envolvimento e transforma a atividade numa experiência positiva. Isso ocorre quando as atividades de trabalho incluem desafios que exigem habilidades especiais, metas estabelecidas e *feedback* (claro e imediato).

- Comprometimento organizacional afetivo: “[...] *um estado no qual um indivíduo se identifica com uma organização particular e com os seus objetivos, desejando manter-se afiliado com vista a realizar tais objetivos*” (Mowday, Steers & Porter, 1979, citado por Siqueira & Padovam, 2008). Representa a conceção da ligação positiva do empregado com um empregador, da elevada identificação com os objetivos da organização (Borges-Andrade, 1994; Mowday, Steers & Porter, 1979, citado por Siqueira & Padovam, 2008) e do reconhecimento sobre o quanto estar ligado àquela organização pode repercutir positivamente na vida do indivíduo. A ligação afetiva com uma organização pode incluir experiências emocionais positivas que se traduzem em sentimentos positivos como o entusiasmo, orgulho, contentamento, confiança, apego e dedicação (Siqueira, 1995, citado por Siqueira & Padovam, 2008). Significa que as relações estabelecidas pelo indivíduo com a organização que o emprega estão fundamentadas numa interação que lhe propicia vivências positivas e prazerosas.

O barómetro do bem-estar e motivação dos trabalhadores, elaborado anualmente pela Endenred-IPSOS, estudou pela primeira vez a realidade dos trabalhadores portugueses. A maioria dos profissionais estão insatisfeitos com o seu poder de compra atual face às horas que trabalha, mas considera que seria muito difícil encontrar um emprego compatível ao que atualmente tem (Expresso Emprego).

Segundo Costa-Lobo (2011), os mecanismos relacionados com o processo de alcance de objetivos promovem igualmente a satisfação com o trabalho. Os indivíduos que estão comprometidos com o alcance do sucesso dos objetivos académicos e profissionais valorizados têm maior probabilidade de experienciar níveis de satisfação mais elevados. Isto significa que a determinação dos objetivos valorizados pode representar um papel significativo na satisfação com o trabalho. A perceção de barreiras no alcance de tais objetivos pode reduzir diretamente a satisfação e a autoeficácia na medida em que tais barreiras podem ser atribuídas às limitações nas competências pessoais. Os apoios, as fontes e as barreiras ambientais relevantes para a eficácia no alcance de objetivos, as

expectativas de autoeficácia, a personalidade e os traços afetivos têm influência na satisfação de trabalho e satisfação académica (Costa-Lobo, 2011).

A recente investigação de Silva, Costa-Lobo, Taveira, Bernardo e Bucuto (2015) tinha como objetivo compreender e comparar o processo de satisfação académica em estudantes universitários portugueses e moçambicanos. Na amostra portuguesa existem correlações altas e positivas entre as dimensões do ajustamento académico, afeto positivo e satisfação com a vida em geral. Especificamente, os alunos portugueses obtêm os valores mais elevados nas dimensões de autoconfiança, de ajustamento académico geral, nas dimensões afetivas e na satisfação com a vida.

No tópico que se segue será abordada a autoeficácia por ser uma variável importante no processo de transição para o trabalho e no desenvolvimento de carreira. Assim como, será explicado o processo de transição ensino superior para o trabalho, tendo em conta os fatores de inserção profissional e os aspetos inerentes à transição adaptativa.

1.5 Transição do ensino superior para o mercado de trabalho

A autoeficácia é um elemento precursor da competência e do desempenho (Betz, 2004). É a crença que o indivíduo tem na sua capacidade para organizar e executar as ações requeridas de forma a obter o resultado pretendido (Bandura, 1997). As crenças de autoeficácia influenciam as escolhas que fazemos, o esforço que empreendemos, a persistência perante a confrontação com os obstáculos, a qualidade do nosso desempenho e a forma como nos sentimos (Bandura, 1997). Segundo Betz (2004), as crenças negativas de autoeficácia poderão ser acompanhadas por um discurso interno negativo e de respostas de ansiedade, as quais interferem na concentração na tarefa a desempenhar, prejudicando o desempenho. Na conceptualização de Bandura (1997) a autoeficácia varia consoante três dimensões: o nível, a generalidade e a magnitude. O nível diz respeito ao número de ações que o indivíduo acredita ser capaz de efetuar com sucesso ou ao grau de dificuldade das tarefas que o indivíduo se sente capaz de desempenhar (Bandura, 1997). A generalidade remete para a extensão ou para o conjunto de situações em que o indivíduo se considera eficaz (Lent & Hackett, 1987). Este aspeto pode variar num número diferente de dimensões, incluindo as características qualitativas das situações, a semelhança das atividades, as modalidades (cognitiva, afetiva, comportamental) em que as capacidades são expressas, ou ainda as características das pessoas a quem se dirige o comportamento

(Bandura, 1997). Por fim, as crenças de autoeficácia variam em função da magnitude. Esta refere-se à segurança das convicções relativas às capacidades para realizar uma determinada tarefa e relaciona-se com a resistência das expectativas de autoeficácia perante experiências não confirmatórias (Lent & Hackett, 1987). Os indivíduos com fracas crenças de autoeficácia, num determinado domínio, tendem a afastar-se das tarefas complexas nesse domínio, que são consideradas como ameaças pessoais, insistindo nas suas limitações, nos obstáculos e nos resultados adversos. O Modelo Sociocognitivo do Desenvolvimento Vocacional (Lent, Brown & Hackett, 1994) enfatiza os meios através dos quais os indivíduos exercem a gestão pessoal nos processos de desenvolvimento vocacional, assim como os fatores extra pessoais que o potenciam ou inibem. A este propósito, Bandura (1986; 1997) considera que as crenças de autoeficácia constituem o mecanismo principal na gestão pessoal. Assim, a confiança que o indivíduo tem na sua capacidade para desempenhar com sucesso determinada tarefa ou conjunto de tarefas, ajuda a determinar se o indivíduo irá ser bem-sucedido em determinado desempenho (Lent, Hackett & Brown, 1999). No âmbito do desenvolvimento vocacional e da carreira, salientamos a Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira (APDC), associação científica fundada em 2009, sem fins lucrativos e de duração ilimitada, fruto de um interesse partilhado por técnicos, académicos, investigadores e estudantes pós-graduados com ligação à Universidade do Minho. Tem como principal objetivo a promoção do desenvolvimento de carreira dos portugueses e destina-se a facilitar as escolhas e decisões das pessoas de todas as faixas etárias, à medida que se preparam, entram e movimentam no mundo do trabalho. Esta associação pretende ser uma referência, um ponto de contacto e a síntese dos múltiplos agentes que, em Portugal, contribuem para o avanço da investigação e intervenção nos domínios vocacional e da carreira. A perspetiva sociocognitiva do desenvolvimento da carreira assume que uma transição para o trabalho bem-sucedida depende de três tarefas de desenvolvimento principais: (a) a capacidade dos estudantes para traduzir os seus objetivos em ações; (b) as competências de desempenho do estudante num domínio específico e as suas competências de empregabilidade gerais; e (c) os suportes e barreiras que os estudantes percebem e encontram na procura dos seus objetivos, e a forma como negociam esses fatores (Lent, Hackett & Brown, 1999).

A transição para o mercado de trabalho é encarada como um elemento de desenvolvimento vocacional que se caracteriza por um processo dilatado no tempo, que se inicia antes da conclusão do percurso formativo e que prossegue mesmo depois do início

da atividade laboral (Blustein, Phillips, Jobin-Davis, Finkelberg & Roarke, 1997; Lent, Hackett & Brown, 1999, 2004; Savickas, 1999). A autoeficácia, na transição para o trabalho, é definida como a crença na própria capacidade para organizar e executar ações de procura de emprego e de adaptação ao mundo do trabalho (Vieira & Coimbra, 2004, 2005). A transição adaptativa da universidade para o trabalho é determinada de acordo com as dimensões psicológicas internas, a satisfação com o emprego e a congruência da escolha profissional (Blustein, Phillips, Jobin-Davis, Finkelberg & Roarke, 1997). Os autores consideram que a transição adaptativa englobará uma variedade de perspetivas, incluindo não só a psicológica mas também a organizacional, económica e social.

A complexidade do mundo do trabalho, associada à sua instabilidade, caracterizado por ambientes organizacionais mutáveis e voláteis, vem, inevitavelmente, colocar novos desafios, exigências e mudanças ao nível das estratégias e atitudes, encarando a transição efetiva dos estudantes para o mundo do trabalho com flexibilidade (Coutinho, Krawulski & Soares, 2007; Rocha, Gonçalves & Vieira, 2012; Vieira & Coimbra, 2006). A transição do ensino superior para o trabalho é um processo que não termina imediatamente após a conclusão do percurso formativo (Vieira & Coimbra, 2006). Uma vez que o mercado de trabalho continua a estreitar-se e o número de diplomados continua a aumentar (Cnaves, 2004), não se pode assumir que os diplomados do ensino superior considerem fácil esta fase dos seus percursos vocacionais (Vieira, Maia & Coimbra, 2007). Nos estudos empíricos sobre a transição para o mercado de trabalho é possível constatar a predominância da utilização de critérios de sucesso objetivo (Vieira, 2012). Os indicadores objetivos mais utilizados têm sido a obtenção de emprego, a remuneração, o tipo de vínculo laboral e a adequação formação-função (Vieira, 2012). Numa perspetiva contextual desenvolvimentista e dentro da linha da consideração de critérios de sucesso objetivo, os estudos realizados sobre a transição do ensino superior para o trabalho assumem, como critério de sucesso na transição do ensino superior para o mercado de trabalho, a obtenção de um emprego a tempo inteiro que garanta a independência económica (Vieira, 2012). Por outro lado, Herr (1999, citado por Vieira & Coimbra, 2006) diz que o processo não termina com o descobrir de um primeiro emprego mas sim com a adaptação ao contexto de trabalho, salientando a ideia de que não é suficiente encontrar um emprego para assumirmos que a transição para o trabalho foi bem-sucedida. A incongruência entre a profissão atual de um sujeito e a sua preferência expressa na primeira escolha educacional, não parece ser, por si só, um indicador de insucesso na transição do ensino superior para o mercado de trabalho (Vieira & Coimbra, 2006). O

facto de ter um emprego, por si só, não é um indicador fiável de um maior sucesso na transição do que outras atividades como o trabalho voluntário, sem remuneração ou o prosseguimento de estudos, desde que tais atividades sejam vocacionalmente significativas para o jovem e que façam parte dos seus projetos de vida prioritários (Vieira & Coimbra, 2006). O número de entrevistas de seleção realizadas, o número de ofertas de emprego recebidas e a satisfação no emprego são considerados (Steffy, Shaw & Noe, 1989, citado por Vieira & Coimbra, 2006) como critérios de um resultado positivo na procura de emprego de recém-licenciados. As expectativas dos diplomados não deve ser utilizada como critério de sucesso na transição universidade-emprego, uma vez que é frequente evidenciarem expectativas irrealistas face à sua inserção profissional (Vieira & Coimbra, 2006). No âmbito da transição, surge o conceito “adulto emergente” (Arnett, 2007) que se refere ao facto de o sujeito atravessar um período de exploração e de construção de um projeto de vida. Este período é baseado no adiamento das responsabilidades associadas à entrada na vida adulta, visto que as aspirações para trabalhar ainda não estão claramente definidas (Arnett, 2007), fazendo com que o jovem adulto experimente diferentes situações (funções e cargos) no mercado de trabalho.

Os fatores de inserção profissional analisados no estudo Costa-Lobo (2006) foram: o curso, os complementos de formação, as experiências prévias de trabalho e as experiências prévias de voluntariado. Os licenciados em psicologia da Universidade do Minho (estudo de Costa-Lobo, 2006) sabem que é pouco provável, num dado contexto geográfico e num dado momento histórico, obter colocação num local de trabalho específico ou num domínio de atividade especializado, congruente com a área de especialização que o diplomado frequentou. Os tipos de apoios desejados por estes diplomados na transição para o mercado de emprego são: aprofundamento de relações com entidades empregadoras previamente à conclusão dos estudos; apoio da universidade após a conclusão do curso; realização de estágios de verão previamente à conclusão dos estudos; maior orientação técnica na procura do primeiro emprego; mais formação de componente prática nos primeiros anos da licenciatura e informações sobre cursos de especialização.

O tópico seguinte dá continuidade ao raciocínio anterior, definindo empregabilidade ao longo do tempo e apresentando os diferentes modelos de empregabilidade.

1.6 Empregabilidade

A empregabilidade pode ser vista como um conjunto de competências e habilidades necessárias para que uma pessoa conquiste e mantenha um emprego (Campos *et al.*, 2008), crendo-se que o indivíduo é o único responsável pela sua carreira e percurso profissional. Considera-se empregabilidade como a preparação para a busca de trabalho (McLaughlin, 1995). A empregabilidade pode ser entendida e orientada por um destes modelos: o modelo de empregabilidade (Thijssen, Van der Heijden & Rocco, 2008); o modelo conceptual de orientação para a empregabilidade (van Dam, 2004); e o modelo heurístico de empregabilidade (Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004). O último modelo assenta e amplifica o trabalho de Ashford e Taylor (1990) e situa e incorpora a adaptabilidade pró-ativa no domínio do trabalho, além de discutir o modo como a identidade de carreira do indivíduo conduz à empregabilidade. Assim, este modelo assenta em três componentes: identidade de carreira; adaptabilidade pessoal e capital humano e social. Assume-se então que se trata da combinação sinérgica das dimensões que geram a empregabilidade. Numa proposta mais recente, Fugate e Kinicki (2008) circunscrevem o modelo a cinco dimensões que consideram críticas e representativas da natureza ativa e adaptável da empregabilidade disposicional, sendo estas: a abertura a mudanças no trabalho; a resiliência no trabalho e na carreira; a proatividade no trabalho e na carreira; a motivação na carreira e a identidade de trabalho. Van der Heijde e Van der Heijden (2006) fizeram uma proposta que surge das duas abordagens principais de empregabilidade: o modelo de Fugate e colaboradores (2004), cujo principal foco consiste nos resultados na carreira; e o modelo de van Dam (2004), que incide nos resultados organizacionais, mais concretamente na flexibilidade organizacional. A empregabilidade depende dos recursos internos que o sujeito possui em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes e da forma como os utiliza e como apresenta tais recursos aos empregadores. Implica também que o indivíduo esteja atento às necessidades das organizações e se prepare para dar resposta às exigências da empresa. Marques (1998, citado por Campos *et al.*, 2008) entende que a empregabilidade se refere ao conjunto de competências de um profissional para que mantenha condições de competir e consequentemente obter sucesso no mercado de trabalho, dentro do seu segmento de atividade. Pereira (1999, citador por Campos *et al.*, 2008) define mercado de trabalho como “a relação entre a oferta de trabalho e a procura de trabalhadores, e o conjunto de pessoas e/ou empresas que, em época e lugar determinados, provocam o surgimento e as

condições dessa relação.” Para Yorke e Knight (2007) a empregabilidade é vista como um misto de realizações (competências, conhecimentos e atributos pessoais) que concedem aos sujeitos maior probabilidade de obterem um emprego e de serem bem-sucedidos nas profissões preferidas, produzindo benefícios para os diplomados, para o mercado de trabalho, para a comunidade e para a economia. O desenvolvimento de um quadro referencial para o ensino de competências de empregabilidade foi formado a partir de três perspectivas teóricas básicas (Zulauf, 2006): a abordagem de capacidades; o modelo *Understanding, Skills, Efficacy Beliefs and Metacognition* (USEM); e a abordagem da aprendizagem situada. A abordagem de capacidades visa promover a autonomia pessoal na compreensão, aquisição, desenvolvimento e aplicação do conhecimento das habilidades e qualidades pessoais. Yorke e Knight (2007) conceberam o modelo USEM (compreensão, competências, autoeficácia e metacognição) que identifica quatro fatores que influenciam a empregabilidade, nomeadamente: (a) a compreensão (o conhecimento no domínio disciplinar do curso – produto importante da frequência de um curso no ensino superior); (b) as competências práticas (competências baseadas na consciência do contexto e na capacidade de lhe dar resposta); (c) as crenças de autoeficácia (crenças acerca de si próprio e da capacidade para ser-se eficaz quando confrontado com novos desafios); e (d) a metacognição (consciência da forma como se aprende, capacidade de reflexão na e sobre a ação e capacidade de autorregulação). A literatura indica que, para a contratação, as empresas procuram candidatos que possuam compromisso, interesse e responsabilidade. De acordo com a investigação realizada pela *European Commission* (2013), as excelentes notas são importantes para os licenciados que não têm experiência profissional. Geralmente, os empregadores utilizam como critério de seleção o prestígio/reputação da universidade para validar o significado das notas do candidato. A análise também revela que os empregadores preferem contratar licenciados que tenham competências profissionais e interpessoais. Os empregadores apreciam os licenciados que estudaram no estrangeiro pois é um sinal de características de personalidade positivas, tais como a abertura à experiência e a independência. No entanto, eles enfatizam que este atributo nunca é um critério decisivo no processo de seleção de candidatos mas pode fazer pender a balança, uma vez que os outros requisitos tenham sido satisfeitos (European Commission, 2013). Os empregadores afirmam que existe uma lacuna entre a conceção que os responsáveis pelo ensino superior têm sobre aquilo que os empregadores querem e o que eles realmente precisam (Zulauf, 2006). As universidades têm que associar o ensino de matérias específicas com o ensino de competências transversais (Fallows & Steven, 2000

citado por Pinto 2013). Cada vez mais se exige uma força de trabalho flexível, com múltiplas habilidades, capaz de mudar e de se adaptar aos novos empregos e ao ambiente de trabalho, que contribua no trabalho de equipa ao invés de trabalhadores com competências e conhecimentos especializados em áreas restritas (Little, 2001 citado por Zulauf, 2006). Fugate, Kinicki e Ashforth (2004) propõe que a empregabilidade é *“um constructo psicossocial que engloba as características individuais que sustentam cognições, comportamentos e emoções adaptativas, e que promovem a interface indivíduo-trabalho”* (p.15) enquanto que para Van der Heijde e Van der Heijden (2006) a empregabilidade refere-se a um processo *“contínuo de aquisição ou criação de trabalho através da utilização ótima do nível de competências de cada um”* (p. 453). Arnett e Tanner (2006) consideram que encarar o trabalho como fonte de realização pessoal pode implicar a necessidade de um período de ajustamento ou de transição mais longo, com algumas mudanças de trabalho até encontrarem a melhor consonância entre as suas competências, o seu perfil e a sua atividade profissional. Um estudo recente de Riddell e Song (2011) sobre a empregabilidade avaliou empiricamente os efeitos causais da educação na adaptabilidade dos indivíduos a choques de emprego em duas dimensões: a intensidade de procura de emprego e sucesso reemprego depois de estar desempregado. Zulauf (2006) afirma que nos contextos em evolução do mercado e do ambiente de trabalho, o ensino superior tem sofrido uma crescente pressão para desenvolver a empregabilidade dos estudantes e tornar-se mais relevante no que diz respeito às necessidades dos empregadores.

O capítulo seguinte tem o propósito de apresentar o estudo empírico. É feita a exposição dos objetivos, hipóteses e questões que norteiam o estudo; seguida da caracterização dos participantes e do contexto onde se insere o estudo, dos instrumentos de recolha de dados, a descrição dos procedimentos, análise de dados e exposição dos resultados.

Capítulo 2

Estudo empírico

Enquadramento

Neste capítulo apresentamos a metodologia do estudo empírico efetuado nos estudantes de informática da Universidade Portucalense Infante D. Henrique (UPT). Para tal proceder-se-á às seguintes etapas: definição da metodologia utilizada; exposição das questões de investigação, dos objetivos e das hipóteses; caracterização dos participantes no estudo; contextualização da instituição académica e dos cursos da amostra; descrição dos instrumentos; indicação dos procedimentos e ética utilizada na distribuição e recolha dos dados; explicação da análise e tratamento dos resultados. No fim deste capítulo serão apresentados os resultados.

2.1 Metodologia

Esta investigação recorre à metodologia quantitativa, de forma a otimizar o tempo e permitir mais profundidade na análise dos dados. É um estudo não-experimental de carácter correlacional (estabelece relações entre os fenómenos) e causal-comparativo (comparação entre dois grupos). De acordo com o alcance temporal, a recolha dos dados constituiu-se num desenho transversal.

2.2 Questões de investigação

Este estudo pretende dar resposta às seguintes questões de partida:

1. Quais as competências transversais que mais se destacam nos estudantes da área de informática da UPT?
2. Será que a formação superior do Departamento de Economia, Gestão e Informática da UPT é promotora de competências transversais para desafios emergentes do mercado de trabalho instável?
3. Quais as atividades extracurriculares mais frequentadas pelos estudantes de informática da UPT?
4. Será que as competências transversais, o bem-estar no trabalho e a empregabilidade estão relacionados?

2.3 Objetivos

O presente estudo tem como principal objetivo compreender a relação entre as representações das competências transversais, do bem-estar no trabalho e da empregabilidade.

Especificamente pretende-se analisar a relação entre as competências transversais no ensino superior, a empregabilidade e o nível de bem-estar no trabalho, em função de variáveis sociodemográficas. Neste sentido, com este estudo pretende-se:

- a) Avaliar as associações entre as representações das competências transferíveis, do bem-estar no trabalho e da empregabilidade em estudantes universitários da área de informática;
- b) Avaliar as diferenças nas representações das competências transversais, do bem-estar no trabalho e da empregabilidade em função do estatuto de emprego;
- c) Avaliar as diferenças nas representações das competências transversais, do bem-estar no trabalho e da empregabilidade em função da idade;
- d) Avaliar as diferenças nas representações das competências transversais, do bem-estar no trabalho e da empregabilidade em função do tipo de ensino (1º ciclo ou pós-graduação).

2.4 Hipóteses

Este estudo procura testar as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: As competências transversais está significativamente relacionada com a empregabilidade

Hipótese 2: As competências transversais está significativamente relacionada com o bem-estar no trabalho

Hipótese 3: A empregabilidade está significativamente relacionada com o bem-estar no trabalho

Hipótese 4: Verificam-se diferenças significativas das competências transversais, do bem-estar no trabalho e da empregabilidade em função do estatuto de emprego;

Hipótese 5: Verificam-se diferenças significativas das competências transversais, do bem-estar no trabalho e da empregabilidade em função da idade;

Hipótese 6: Verificam-se diferenças significativas das competências transversais, do bem-estar no trabalho e da empregabilidade em função do tipo de ensino.

2.5 Amostra

A amostra é não probabilística porque nem todos os sujeitos tiveram a mesma oportunidade de serem incluídos na amostra. O método de amostragem foi por conveniência porque foram selecionados participantes em função da sua disponibilidade, disposição e acessibilidade (entidades que estão mais próximas do investigador).

A amostra englobou os estudantes dos cursos do Departamento de Economia, Gestão e Informática (DEGI) e incluiu: as licenciaturas em Gestão e Sistemas de Informação (GSI); Informática e em Tecnologias e Sistemas de Informação (TSI); o mestrado em Sistemas de Informação (SI); o mestrado em Engenharia Software; e o *short master* Gestão e Sistemas de Informação (GSI). Esta amostra foi selecionada devido ao facto da área de informática na UPT demonstrar dificuldades na adesão (poucos estudantes que frequentam a área das TI), por ser uma área de formação com elevado índice de empregabilidade e ainda pelo facto de ser uma área que tem menor aposta no desenvolvimento de competências transversais na sua estrutura curricular. O principal interesse em estudar a área de informática decorre da grande oferta por parte do mercado de trabalho e pelo facto de não existirem profissionais suficientes. Por outro lado, a área de informática apresenta elevado índice de abandono e insucesso académico.

Tabela 2

Tabela de frequências da idade

Idade	N	%	Média	Desvio-padrão
18	5	9,4		
19	2	3,8		
20	3	5,7		
21	7	13,2		
22	7	13,2		
23	2	3,8		
24	7	13,2		
25	4	7,5	25,25	7,016
26	4	7,5		
27	1	1,9		
29	2	3,8		
32	1	1,9		
33	1	1,9		
35	1	1,9		
36	1	1,9		
38	2	3,8		
39	1	1,9		
42	1	1,9		
53	1	1,9		

A amostra é constituída por 53 participantes do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 53 anos, média 25,25 e desvio-padrão 7,02. As idades que mais predominam na amostra recolhida são 21, 22 e 24 anos (13,2%; n= 7).

Tabela 3

Tabela de frequências do tipo de ensino

Tipo de ensino	N	%
1º ciclo	39	73,6
Pós-graduação	14	26,4
Total	53	100,0

Relativamente ao tipo de ensino, 39 (73,6%) estudantes pertencem à licenciatura, 14 (26,4%) ao mestrado e ao *short master*.

Tabela 4

Distribuição dos estudantes por curso ou ramo de especialização

Cursos	N	%
Informática	22	41,5
TSI	15	28,3
GSI	2	3,8
Mestrado em SI	3	5,7
Mestrado em Engenharia Software	7	13,2
Short Master GSI	4	7,5
Total	53	100,0

No que diz respeito ao curso a que pertencem os participantes deste estudo, 22 (41,5%) são de Informática, 15 (28,3%) de TSI, 2 (3,8%) de GSI, 3 (5,7%) do Mestrado em Sistemas de Informação, 7 (13,2%) do Mestrado em Engenharia de *Software* e 4 (7,5%) do *Short Master* em GSI.

Tabela 5

Tabela de frequências do estatuto de emprego

Estatuto de emprego	N	%
Nunca Trabalhou	24	45,3
Já trabalhou	29	54,7
Total	53	100,0

Quanto ao estatuto de emprego, 24 (45,3%) estudantes não tiveram experiência profissional, enquanto 29 (54,7%) estudantes tem experiência profissional.

2.6 Contexto académico

De forma a obter uma melhor contextualização do estudo, explica-se a seguir as características principais do ambiente académico onde foram selecionados os participantes da amostra do presente estudo.

A Universidade Portucalense Infante D. Henrique, adiante designada por UPT, é um estabelecimento privado de ensino superior cooperativo e de investigação científica cuja criação foi suportada legalmente através do Despacho n.º 122/86, de 28 de Junho sendo reconhecida a sua utilidade. Iniciou as suas atividades há 28 anos, em 30 de Junho, dando início ao funcionamento dos cursos a 16 de Outubro de 1986. A instituição ministra diferentes cursos reconhecidos pela tutela e conta com um corpo docente próprio habilitado e qualificado, distribuído por quatro Departamentos: Departamento de Direito

(DD), Departamento de Economia, Gestão e Informática (DEGI), Departamento de Psicologia e Educação (DPE) e Departamento de Turismo, Património e Cultura (DTPC). A UPT disponibiliza um amplo campus inserido no polo Universitário da Asprela – Porto. Os vários laboratórios informáticos, disponíveis 24h por dia e complementados por uma rede *Wireless* no campus, facilitam o acesso à informação, favorecendo o desenvolvimento pessoal e científico do estudante e potenciando o ensino centrado no aluno, passando este a ser o ator principal que constrói o conhecimento e adquire competências. Os órgãos estudantis presentes na UPT são: Associação de Estudantes, Tuna Académica, Tuna Feminina, Coro Portucalense, Núcleo de Estudante de Educação Social (NEES), Núcleo de Estudantes de Psicologia (NEP), Núcleo de Estudantes de Turismo (NETUR), Núcleo de Estudantes de Informática da Universidade Portucalense (NEDIUP), Núcleo de Estudantes de Gestão e Economia (NEGE), Arte e Teatro da Universidade Portucalense (ATUP), Grupo de Xadrez, *European Law Student's Association* (ELSA), Associação Internacional de Estudantes em Ciências Económicas e Comerciais (AIESEC) e *Consulting&Management UPT Junior Consulting*. Relativamente a gabinetes existe o Gabinete ao Apoio ao Aluno (GAA), o Gabinete de Ação Social (GAS), o Gabinete de Ingresso (GI), o Gabinete para a Qualidade e Avaliação (GQA) e o Gabinete de Relações Internacionais (GRI). No que se refere a serviços existe a biblioteca, o bar, o restaurante, a reprografia, esplanada exterior, parque de estacionamento, a tesouraria, a secretaria, os serviços informáticos e a clínica de conservação e restauro. Na área da investigação existe o Centro de Investigação em Gestão e Economia, Núcleo de Investigação em Valorização do Património e Turismo (NIVPT), Núcleo de Investigação Interdisciplinar de Desenvolvimento Pessoal e Social (NIIDPS), Centro de Tecnologia e Inovação e o Instituto Jurídico Portucalense. No momento em que o estudo foi conduzido, a UPT disponibilizava doze licenciaturas e quinze cursos de mestrado. Os cursos de licenciatura oferecidos pela UPT eram: Conservação e Restauro, Direito, Economia, Educação Social, Gestão, Gestão e Sistemas de Informação, Gestão Hoteleira, Informática, Psicologia, Solicitadoria, Turismo, Tecnologias e Sistemas de Informação. Os cursos de mestrado que, no momento da recolha de dados deste estudo, constituíam a oferta formativa da UPT eram: Administração e Gestão da Educação; Ciências da Educação Especialização em Educação Social; Direito Especialização em Ciências Jurídico-Empresariais; Direito Especialização em Ciências Jurídico-Processuais; Educação Especial Especialização em Intervenção Precoce, Educação Especial Especialização em Problemas Cognitivos-Motores; Educação Especial Especialização em Problemas de Cegueira; Ensino de

Matemática no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário; Finanças; Gestão; Informática Especialização em Engenharia de Software; Informática Especialização em Sistemas de Informação; Psicologia Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde; Supervisão e Coordenação da Educação Especialização em Coordenação Educativa; Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação.

As licenciaturas em Tecnologias e Sistemas de Informação (TSI), Gestão e Sistemas de Informação (GSI) e Informática organizam-se em três anos e estão estruturadas em seis semestres curriculares. A cada semestre correspondem 30 ECTS distribuídos pelas unidades curriculares, o que perfaz no término do curso com 180 ECTS. O curso de GSI visa a formação em duas áreas de competência imbricadas: a gestão de organizações e os sistemas e tecnologias de informação. Os licenciados em GSI obtêm uma base sólida em ciências sociais e teoria organizacional, e complementam a sua formação com um conhecimento no domínio das TSI que lhes permita usar, gerir e implementar tais ferramentas para resolver problemas reais e/ou gerar novas oportunidades nas organizações. Assim, os licenciados em GSI deverão ter um papel essencial nas seguintes tarefas: seleção de soluções tecnológicas; suporte a atividades de gestão e de decisão; gestão de projetos de sistemas de informação; redesenho de processo de negócios; introdução de inovação e mudança nas práticas organizacionais; eficácia na utilização dos TSI em termos de melhoria dos processos de tomada de decisão. O curso de Informática tem como objetivo formar profissionais capazes de dominar o processo de conceção, desenvolvimento, instalação e manutenção de sistemas informáticos. Existe a preocupação com o desenvolvimento de sistemas tecnológicos capazes de satisfazer as necessidades da sociedade, o que torna os estudantes melhor preparados para o mercado de trabalho. Para as especializações do mestrados, os estudantes deverão reunir um conjunto de competências de forma a: planear, controlar e conduzir atividades de desenvolvimento de sistemas de *software* de elevada complexidade; saber como definir soluções tecnológicas para resolver problemas organizacionais complexos; diagnosticar problemas associados à utilização das tecnologias e sistemas informáticos; saber como planear e gerir a infraestrutura de suporte de serviços tecnológicos nas organizações; assegurar a segurança da informação e de infraestrutura de suporte; compreender, gerir e controlar os riscos associados às tecnologias de informação; adquirir espírito crítico e atitude reflexiva; familiarizar-se com o processo de I&D por forma a acompanharem a evolução do corpo de conhecimento da área e a participar no seu desenvolvimento; e adquirir postura de liderança, sentido de responsabilidade ética e profissional. O *short master* em GSI

pretende proporcionar conhecimentos e competências em métodos e técnicas que permitam identificar, integrar e gerir projetos de sistemas de informação com valor para as empresas. É dado especial ênfase ao alinhamento dos sistemas de informação com a estratégia organizacional, apresentando-se conceitos, métodos e técnicas que permitem a conceção, planeamento e avaliação de projetos de sistemas de informação.

2.7 Instrumentos

Os instrumentos de medida utilizados no presente estudo têm como finalidade:

- a) A recolha de dados sociodemográficos através de um questionário sociodemográfico construído para o efeito;
- b) A avaliação de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais;
- c) A avaliação, da forma como os estudantes do ensino superior percecionam as emoções e sentimentos face ao trabalho;
- d) A avaliação, da forma como os estudantes do ensino superior sentem acerca do emprego, das oportunidades e do projeto de carreira.

Questionário de identificação sociodemográfica

Para a recolha de dados sociodemográficos e de informação respeitante à situação académica utilizou-se um questionário composto por itens de resposta fechada e apenas um item de resposta aberta. O questionário incluiu duas partes: uma parte com informação biográfica e do percurso académico; e outra com informação do percurso profissional e motivações. A identificação sociodemográfica fez-se através da recolha de informação pertencente à idade, sexo, curso, classificação média nas disciplinas realizadas até ao momento, atual estatuto de estudante, número de matrículas no ensino superior, atividades extracurriculares frequentadas durante a licenciatura, número de estágios, número de profissões e número de disciplinas sem aprovação.

Questionário de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais

O questionário de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais (QCIIP) é um instrumento construído por Jacinto Jardim e Anabela Pereira, validado em 2005 (a versão original foi realizada em 2004). Foi o único instrumento encontrado validado para os estudantes portugueses do ensino superior, no qual se avalia as *competências*

transversais em diferentes âmbitos: pessoal, social e profissional. Contêm seis dimensões (a versão original continha dez dimensões) que dizem respeito às competências de cooperação (itens um a vinte), assertividade (itens cinquenta e nove a sessenta e seis), empatia (itens sessenta e sete a setenta e três), autorrealização (itens vinte e um a trinta e dois), autoestima (itens trinta e três a quarenta e seis) e de suporte social (itens quarenta e sete a cinquenta e oito).

A versão validada é composta por setenta e três itens (a versão original continha cem itens), na qual o objetivo é identificar as competências intrapessoais, interpessoais e profissionais dos estudantes, preditores do sucesso acadêmico. É uma autoavaliação do desempenho manifesto sob a forma de inventário. A lista de comportamentos é quantificada numa escala de tipo *Likert* com cinco pontos sobre o julgamento que o inquirido faz ou a percepção que tem sobre um determinado comportamento. O inquirido expressa o nível com que mais se identifica, sendo que: 1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Algumas vezes; 4 = Quase sempre; 5 = Sempre.

Os resultados apresentados pelos autores evidenciam uma boa consistência interna, surgindo valores de *alpha* superiores a 0,75 para cada uma das subescalas. Assim, para a cooperação verifica-se um valor de 0,89, para a autorrealização 0,87, autoestima 0,89, suporte social 0,87, assertividade 0,84 e para a empatia 0,76. No *score* global é apresentado um *alpha* de 0,95. A pontuação relativa às competências desenvolvidas pelos estudantes da UPT resultará da soma dos valores brutos dos itens que compõem cada dimensão.

Escala de bem-estar no trabalho

A versão original, *Scale of Job-related Affective Well-being*, de Warr (1990) foi traduzida e adaptada para a população portuguesa por Santos e Gonçalves (2010). A versão portuguesa, escala de bem-estar no trabalho (EBET), utilizada na presente investigação, foi submetida pelos autores (Santos & Gonçalves, 2010) a uma análise fatorial exploratória (rotação *varimax*), que permitiu identificar três dimensões de bem-estar: bem-estar/alegria, bem-estar/serenidade e funcionamento global adaptado. Este instrumento é constituído por doze itens que se referem aos sentimentos e emoções que os profissionais podem ter em relação ao seu trabalho. A dimensão bem-estar/alegria é constituída pelos itens: 5 - Satisfeito, 10- Alegre, 11- Entusiasmado e 12- Otimista; a dimensão bem-estar/serenidade é constituída pelos itens: 1- Tenso, 2- Inquieto, 3-

Preocupado, 4- Calmo e 6- Relaxado; a dimensão funcionamento global adaptado é constituída pelos itens: 7- Deprimido, 8-Triste e 9- Infeliz. Os itens 1, 2, 3, 7, 8 e 9 são cotados de forma inversa. Os sujeitos respondem a cada item do questionário de acordo com uma escala do tipo *Likert*, em que se identifica a frequência, na última semana, com que experimentam essa emoção ou sentimento. A escala de frequência é constituída por seis graus: 1-nunca; 2-poucas vezes; 3-algumas vezes; 4-frequentes vezes; 5-muitas vezes e 6-sempre. A escala original (Warr, 1990) é constituída por duas dimensões (ansiedade/contentamento e depressão/entusiasmo) distribuídas por seis itens cada. Porém, na adaptação para a população portuguesa, Santos e Gonçalves (2010) verificaram que a escala apresentava discrepâncias em relação à escala original de Warr, nomeadamente ao nível da identificação dos seus fatores. De acordo com Warr (2009), citado por Santos e Gonçalves (2010), a escala de bem-estar no trabalho fornece informações detalhadas provenientes das suas dimensões e indica a prevalência global de emoções positivas no trabalho e a perceção do indivíduo no trabalho. Isto é indica como o sujeito expressa, desenvolve o seu potencial e alcança os seus objetivos de vida e de carreira. A escala apresenta boa consistência interna com o valor de *alpha* de 0.90, pelo que se torna um instrumento fiável para medir o bem-estar no trabalho.

Inventário sobre empregabilidade

A versão original *Dispositional Measure of Employability* (DME) de Fugate e Kinicki (2008) foi traduzida e adaptada para a população portuguesa por Duarte e Fraga (2009). Este inventário é constituído pelas seguintes escalas: abertura à mudança no trabalho; resiliência no trabalho e na carreira; proatividade no trabalho e na carreira; otimismo no trabalho; motivação na carreira e identidade de trabalho. Pretende avaliar a adaptabilidade ativa específica no trabalho que permite aos trabalhadores identificar e realizar oportunidades de carreira, ou seja, a Empregabilidade Disposicional. A versão traduzida e adaptada, utilizada no presente estudo, difere do inventário original (DME), quer no número de escalas (em vez de seis, são consideradas apenas cinco), quer no conteúdo dos itens (mantiveram-se quinze da versão original e dez foram adicionados/alterados). É composto por vinte e cinco itens distribuídos pelas cinco escalas: abertura à mudança no trabalho (itens de um a cinco); proatividade no trabalho e na carreira (de seis a dez); motivação na carreira (de onze a quinze); resiliência no trabalho e na carreira (de desaseis a vinte); e identidade no trabalho (de vinte um a vinte e cinco). As respostas são

dadas através de uma escala *Likert* em cinco pontos (1-discordo totalmente a 5-concordo totalmente), indicando o grau de concordância com questões relacionadas com o emprego, oportunidades de emprego e projeto de vida/carreira. Ao ser estudada a consistência interna do inventário na sua versão original, utilizando o *alpha de Cronbach*, verificou-se que os índices de precisão das escalas se situavam entre 0,68 e 0,82 (Fugate & Kinicki, 2008). Por outro lado, no estudo americano de Fugate e Kinicki (2008), a análise fatorial identificou a existência de seis fatores com *eigenvalues* superiores a um, que explicavam 62% da variância total. Desta análise resultaram seis fatores interpretáveis para o DME: cinco fatores que correspondiam à estrutura teórica proposta e um sexto que emergiu separadamente – o fator otimismo.

Com base no estudo de análise fatorial confirmatória, constatou-se que a escala otimismo tinha similaridade conceptual com a escala resiliência, o que levou a que os autores considerassem uma só escala – a de resiliência no trabalho e na carreira, uma vez que o otimismo é uma característica da resiliência. Da posterior análise desta escala combinada verificou-se um coeficiente *alpha de Cronbach* de 0.76 (Fugate & Kinicki, 2008). A amplitude dos coeficientes de confiabilidade do inventário adaptado para Portugal varia entre 0.67 e 0.80 (Duarte & Fraga, 2009), o que evidencia índices moderados de consistência interna de acordo com o patamar mínimo de 0.70 de Nunnally (1978), sendo o coeficiente mais elevado o da dimensão abertura ($r=0.80$), seguindo-se os das dimensões motivação ($r=0.79$), resiliência ($r=0.78$), identidade ($r=0.73$) e por último a proatividade ($r=0.67$). O *Alfa de Cronbach* Global do Inventário é de 0.90, portanto considera-se um coeficiente de confiabilidade elevado (Duarte & Fraga, 2009).

2.8 Procedimentos

Para a realização do estudo foram obtidas as autorizações do Vice-reitora da UPT, do Núcleo de Investigação Interdisciplinar e Desenvolvimento Pessoal e Social (NIDEPES) e da Diretora do DEGI. Foi também solicitada a autorização aos docentes dos cursos em questão, tendo-se apresentado o objetivo principal do estudo, bem como a clarificação dos procedimentos e datas de recolha dos dados. Os questionários foram distribuídos no início da aula. A opção pela aplicação dos questionários nesta situação prendeu-se com o facto de haver maior disponibilidade de tempo para resposta aos instrumentos e também pelos professores o terem pedido. De seguida, houve oportunidade de garantir o consentimento

informado verbal e escrito de cada um dos estudantes participantes no estudo (Anexo B). Este consentimento foi entendido como livre por não poder haver nenhum tipo de limitação a influenciar a vontade e a decisão do sujeito da pesquisa, sendo igualmente esclarecido na medida em que se considera que o compromisso com o sujeito da pesquisa não é apenas de informar, mas, sobretudo, de esclarecer. A escolha de participação foi voluntária. Os participantes tinham total liberdade para desistir a qualquer momento do preenchimento dos questionários. A decisão em participar ou não desta pesquisa não teve algum tipo de consequência pessoal ou institucional. Os estudantes foram recrutados para participarem no estudo em 2014, tendo sido recolhidos os dados em Abril e Maio, no 2º semestre do ano letivo 2013/2014. A justificação da escolha do momento de recolha relacionou-se essencialmente com a preocupação de, por um lado otimizar o tempo disponível em função das atividades letivas e o número de estudantes presentes nas aulas, e, por outro, pelo facto de existir um período significativo de convivência académica. Os estudantes tiveram oportunidade de esclarecerem as suas dúvidas perante a presença do investigador. Na generalidade, todos colaboraram prontamente e com interesse na tarefa.

A seleção dos participantes decorreu da disponibilidade do acesso aos mesmos, tendo em conta a limitação do tempo para efetuar a recolha de dados, a dificuldade de contactar os possíveis participantes de um modo aleatório, o interesse particular nestes domínios e perante a necessidade de contribuirmos para as intervenções psicológicas potenciadas pelo Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA) da UPT. Foi feita a coleta de dados corte-transversal na medida em que houve duas circunstâncias de recolha de dados (separados por uma semana de intervalo) que, no seu conjunto, perfazem um só momento de avaliação. A escolha da existência de duas circunstâncias de recolha de dados permite evitar a saturação e o desconforto dos participantes. Por terem sido aplicados quatro instrumentos, o Questionário de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais - QCIIP (Anexo F), dado que é extenso foi aplicado num único momento, e os outros questionários: questionário sociodemográfico (Anexo C), o Inventário sobre Empregabilidade (Anexo D) e a Escala de Bem-estar no Trabalho - EBET (Anexo E) foram aplicados num primeiro momento. É ainda relevante referir que o tempo máximo necessário para o preenchimento de cada instrumento, por sessão, é de trinta minutos. Porém, o tempo médio total de resposta aos instrumentos, por sessão, rondou os vinte minutos.

A investigação obedeceu aos princípios éticos como a confidencialidade, o respeito e a beneficência de todos os participantes e da instituição em questão. Os dados foram introduzidos e tratados com rigor apenas pela investigadora responsável.

2.9 Análise de dados

No que se refere à análise de dados, foi utilizado o programa *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS for Windows*, versão 21, para efetuar análises estatísticas, consoante cada um dos objetivos específicos.

Primeiramente aplicou-se o teste estatístico *Shapiro-Wilks*, avaliou-se também a assimetria e a *curtose*. Verificou-se que os dados não se distribuírem normalmente e que existem cinco dimensões com *curtose* (tabela 11), logo recorre-se à estatística não-paramétrica para analisar a amostra em estudo.

Seguidamente efetuaram-se análises de estatística descritiva da caracterização sociodemográfica (idade, tipo de ensino, curso, estatuto de emprego, satisfação curricular, atividades extracurriculares), das competências transversais, da empregabilidade e do bem-estar no trabalho, procedendo o cálculo dos parâmetros de tendência central e dispersão – média, mediana, desvio-padrão, valor mínimo e o valor máximo.

Procurou-se analisar os indicadores psicométricos de confiabilidade dos instrumentos utilizados. Para o método de cálculo da fidelidade dos resultados, recorreu-se à análise da consistência interna dos itens, mais concretamente o coeficiente *alpha* de *Cronbach* (α). Segundo Pestana e Gageiro (2008), a consistência interna define-se como a proporção da variabilidade nas respostas resultante de diferenças nos inquiridos. O *alpha* de *Cronbach* é uma das medidas mais usadas para a verificação da consistência interna de um conjunto de variáveis (itens), podendo definir-se como o grau de interpelação entre os itens do mesmo domínio (Hill & Hill, 2000).

O coeficiente *alpha* de *Cronbach* varia entre 0 e 1 e foram categorizados de acordo com os critérios sugeridos por Hill e Hill (2000), sendo que *alpha* acima de 0,9 é considerado excelente, entre 0,8 e 0,9 é considerado bom, entre 0,7 e 0,8 é considerado razoável, entre 0,6 e 0,7 é considerado fraco e abaixo de 0,6 é considerado inaceitável. Outros autores como Pestana e Gageiro (2008) também classificam o *alpha* de *Cronbach* de acordo com os mesmos limites.

Utilizou-se a correlação *Rho* de *Spearman* para explorar e testar a existência de associações entre a percepção das representações das competências transversais do ensino superior, do bem-estar no trabalho e de empregabilidade.

O coeficiente de correlação *Rho* de *Spearman* consiste numa medida de associação que mede a intensidade e a direção da associação do tipo linear entre duas variáveis quantitativas (Marôco, 2007). O coeficiente de correlação varia entre -1 e 1 e um coeficiente igual a zero significa ausência de correlação. Se o coeficiente de correlação for $r > 0$, as variáveis variam no mesmo sentido, se for $r < 0$, as variáveis variam em sentido oposto. De acordo com Marôco (2011), as correlações são fracas quando o valor de r é inferior a 0,25, moderadas para $0,25 \leq r < 0,5$, fortes para $0,5 \leq r < 0,75$ e são muito fortes se $r \geq 0,75$.

Aplicou-se o teste *Mann-Whitney* com o objetivo de verificar se existem diferenças estatisticamente significativas nas representações das competências transversais, do bem-estar no trabalho e da empregabilidade em função da idade, do estatuto de emprego e do tipo de ensino.

É importante referir que foi realizada a recodificação dos itens formulados na negativa da EBET, a recodificação em variáveis diferentes da idade em dois grupos etários (18 aos 23 anos e dos 24 em diante), do número de profissões numa variável categorial (estudantes que já trabalharam e que nunca trabalharam), do tipo de ensino em dois grupos (1º ciclo e pós-graduação) e foi ainda efetuada a computação das variáveis para se verificar os índices globais relativos a cada dimensão dos três questionários administrados.

2.10 Apresentação dos resultados

Após ter sido explicado o planeamento metodológico utilizado com a amostra de 53 estudantes de informática do 1º ciclo e 2º ciclo da UPT, prosseguimos com as análises estatísticas centradas nos resultados globais obtidos pelos sujeitos, tendo em conta os objetivos e hipóteses de investigação apresentadas nos pontos 2.3 e 2.4 deste capítulo.

Antes da apresentação das associações entre as variáveis e diferenças encontradas, considerou-se importante apresentar os dados da estatística descritiva das mesmas. Primeiramente irão ser apresentadas as frequências de algumas variáveis sociodemográficas analisadas (satisfação curricular e atividades extracurriculares), das representações de competências transversais, das emoções face ao trabalho e da

empregabilidade dos estudantes de informática da licenciatura, mestrado e *short master* da UPT. Posteriormente serão apresentados os *Alphas* de *Cronbach* dos instrumentos utilizados. Por fim, apresentar-se-á as análises correlacionais e causais-comparativas, nomeadamente a correlação *Rho* de *Spearman* e o teste *Mann-Whitney*.

Tabela 6

Tabela de frequências da satisfação curricular

	N	%
Ainda sem opinião, frequenta o 1º ano	8	15,1
Sim	36	67,9
Não	9	17,0
Total	53	100,0

Cerca de 68% dos estudantes de informática consideram que a UPT munuiu-os com competências necessárias para o mercado de trabalho. Mostram-se satisfeitos com o seu curso, considerando que o plano de estudos está adequado ao mercado de trabalho atual e instável.

Tabela 7

Tabela de frequências da participação em atividades extracurriculares

	N	%
Realiza atividades extracurriculares	39	73,6
Não realiza atividades extracurriculares	14	26,4
Total	53	100,0

Cerca de 74% estudantes de informática da UPT realizam atividades extracurriculares.

Tabela 8

Distribuição das atividades extracurriculares

	Desporto		Voluntariado		Trabalho		Membro associação		Curso língua estrangeira		Formações complementares	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Não faz	39	73,6	44	83	40	75,5	35	66	46	86,8	42	79,2
Faz	14	26,4	9	17	13	24,5	18	34	7	13,2	11	20,8

Das atividades extracurriculares frequentadas pelos estudantes, destaca-se “ser membro de uma ou mais associações ou núcleos” (34%), a prática de desporto (26,4%) e ter um trabalho (24,5%).

Tabela 9

Tabela de frequências das representações de competências transversais

	Cooperação	Autorrealização	Autoestima	Suporte Social	Assertividade	Empatia
Mediana	4,20	3,92	4,11	4,17	4,00	3,86

A cooperação ($Mdn=4,20$) e o suporte social ($Mdn=4,17$) são as competências transversais que mais se destacam nos estudantes da área de informática da UPT.

Tabela 10

Tabela de frequências das representações de empregabilidade

	Abertura à mudança no trabalho	Proatividade no trabalho e na carreira	Motivação na carreira	Resiliência no trabalho e na carreira	Identidade no trabalho
Mediana	4,00	3,80	3,60	3,90	4,00

A abertura à mudança no trabalho ($Mdn=4$) e identidade no trabalho ($Mdn=4$) são as representações de empregabilidade que mais predominam nos estudantes de informática da UPT.

Tabela 11

Tabela de frequências das emoções sentidas em relação ao trabalho

Sentimentos e emoções	%
Tenso	15,1
Inquieto	17
Preocupado	5,7
Calmo	11,3
Satisfeito	9,4
Relaxado	7,5
Deprimido	7,5
Triste	15,1
Infeliz	5,7
Alegre	15,1
Entusiasmado	11,3
Otimista	15,1

A inquietação (17%), a tristeza (15,1%), alegria (15,1%), otimismo (15,1%) e a tensão (15,1%) são os sentimentos que estão mais presentes nos estudantes de informática da UPT em relação ao seu trabalho.

Tabela 12

Tabela de frequências das dimensões do QCIIP, DME e EBET

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Assimetria	Curtose
Abertura à mudança	2,80	5,00	4,0604	,50776	-,001	-,144
Proatividade	1,80	5,00	3,7170	,64023	-,762	1,091
Motivação	2,00	5,00	3,7208	,72466	-,153	-,376
Resiliência	2,40	5,00	3,9308	,60181	-,120	-,438
Identidade	2,00	5,00	4,0264	,60133	-,833	1,408
Cooperação	3,15	5,00	4,1578	,46394	-,286	-,577
Autorrealização	2,67	5,00	3,9526	,53729	-,104	-,545
Autoestima	3,00	4,79	4,0843	,44960	-,536	-,448
Suporte Social	2,25	5,00	4,1190	,68296	-,940	,455
Assertividade	2,50	5,00	4,0179	,53461	-,586	,382
Empatia	2,43	5,00	3,8863	,54005	-,011	,297
Alegria	,00	6,00	1,7877	2,36379	,637	-1,508
Serenidade	,00	5,40	1,5057	2,05711	,812	-1,078
Funcionamento Global Adaptado	,00	6,00	2,0440	2,68824	,597	-1,629

O coeficiente de assimetria fornece uma indicação de simetria da distribuição. A distribuição destaca-se como sendo assimétrica negativa ou enviesada à direita (valores inferiores a zero). Por outro lado, a *curtose* fornece informações sobre o achatamento da distribuição. Como se pode ver na tabela 12, cinco dimensões apresentam-se mais achatadas (curva platicúrtica).

Foi realizada a análise das características psicométricas das escalas com o objetivo de verificar a adequação dos instrumentos à amostra utilizada na investigação.

Tabela 13

Consistência interna do QCIIP no presente estudo e no estudo original

Alpha de Cronbach (α)			
QCIIP	Nº de Itens	Valor de (α) obtido	Valor de (α) original
Cooperação	20	,809	0.89
Autorrealização	12	,819	0.87
Autoestima	14	,802	0.89
Suporte social	12	,829	0.87
Assertividade	8	,823	0.84
Empatia	7	,794	0.76

Os resultados evidenciados por Jardim (2007), sugerem uma boa consistência interna, confirmada por valores de *alpha* de *Cronbach* superiores a 0.76 para cada uma das seis escalas, o mesmo se verifica no presente estudo (*alphas* superiores a 0,79). A escala total validada apresenta um *alpha* de *Cronbach* equivalente a 0.95 (Jardim, 2007). Comparativamente ao presente estudo, evidenciou-se valor total de *alpha* de *Cronbach* de 0.84, o que também indica uma boa consistência interna entre os elementos do questionário. Se uma das dimensões for deletada, o *alpha* continua a apresentar-se elevado, superior a 0,79.

Tabela 14

Consistência interna do DME no presente estudo e no estudo original

DME	Nº de Itens	Alpha de Cronbach (α)	
		Valor de (α) obtido	Valor de (α) original
Abertura à Mudança	5	,784	0,80
Proatividade	5	,753	0,67
Motivação	5	,735	0,79
Resiliência	5	,814	0,78
Identidade	5	,783	0,73

O DME apresenta boa consistência interna com o valor de *alpha* de *Cronbach* de 0.76 (Fugate & Kinicki, 2008). Por outro lado, o inventário traduzido e adaptado para a população portuguesa apresenta um *alpha* de *Cronbach* total de 0.90 (Duarte & Fraga, 2009), sendo considerado um coeficiente de precisão elevado. A amplitude dos coeficientes de precisão varia entre 0.67 e 0.80 (Duarte & Fraga, 2009), o que evidencia índices moderados de consistência interna, de acordo com o patamar mínimo de 0.70 de Nunnally (1978). No presente estudo o *alpha* de *Cronbach* global foi de 0.81, considera-se igualmente uma boa consistência interna. Se uma das dimensões for deletada, o *alpha* continua a apresentar-se elevado, sendo superior a 0,74.

Tabela 15

Consistência interna do EBET no presente estudo

EBET	Nº de Itens	Alpha de Cronbach (α)
		Valor de (α) obtido
Alegria	4	0,962
Serenidade	5	0,984
Funcionamento Global Adaptado	3	0,977

A EBET apresenta uma excelente consistência interna com valor de *alpha* de *Cronbach* global de 0,90 (Santos & Gonçalves, 2010), o mesmo se evidenciou no presente

estudo, com um *alpha* muito próximo de 1 ($\alpha=0,98$). Se uma das dimensões for deletada, o *alpha* continua a apresentar-se elevado, sendo superior a 0,96. Não foi encontrado o estudo de Santos e Gonçalves (2010) com os valores originais de *alpha* de *Cronbach* de cada dimensão da EBET.

Tendo em conta as qualidades psicométricas apresentadas, pode-se concluir que os instrumentos selecionados são adequados para medir as competências, a empregabilidade e o bem-estar no trabalho dos estudantes no ensino superior.

De forma a podermos comprovar os objetivos definidos anteriormente, recorreu-se em seguida ao cálculo dos coeficientes de correlação *Rho* de *Spearman* e teste de *Mann-Whitney*.

Considerando o primeiro objetivo, que pretende avaliar a associação entre as representações das competências transversais, do bem-estar no trabalho e da empregabilidade, apresenta-se na tabela 16 os resultados obtidos.

Tabela 16
Correlação Rho de Spearman

		Idade	Abertura à mudança	Proatividade	Motivação	Resiliência	Identid ade	Cooper ação	Autorrealiz ação	Autoestima	Suporte Social	Assertivi dade	Empati a	Alegria	Serenid ade	Funcionam ento Global	Trabalh ou ou não
Idade	R		,284*	,272*	,236	,197	,248	,000	-,054	-,095	-,017	-,036	-,156	,367**	,387**	,435**	,494**
	P		,039	,049	,089	,161	,074	,999	,709	,513	,906	,805	,284	,007	,004	,001	,000
Abertura à mudança	R	,284*		,506**	,495**	,529**	,378**	,356*	,343*	,167	,036	,169	,253	,507**	,435**	,476**	,337*
	P	,039		,000	,000	,000	,005	,010	,014	,247	,807	,247	,080	,000	,001	,000	,014
Proatividade	R	,272*	,506**		,755**	,426**	,440**	,357*	,478**	,225	,216	,222	,118	,181	,169	,223	,366**
	P	,049	,000		,000	,002	,001	,010	,000	,116	,137	,125	,420	,194	,227	,108	,007
Motivação	R	,236	,495**	,755**		,406**	,550**	,441**	,496**	,272	,198	,286*	,250	,267	,236	,270	,427**
	P	,089	,000	,000		,003	,000	,001	,000	,056	,173	,047	,083	,053	,089	,051	,001
Resiliência	R	,197	,529**	,426**	,406**		,534**	,286*	,471**	,275	,074	,179	,242	,537**	,517**	,483**	,344*
	P	,161	,000	,002	,003		,000	,044	,001	,055	,615	,224	,097	,000	,000	,000	,013
Identidade	R	,248	,378**	,440**	,550**	,534**		,335*	,487**	,194	,045	,065	,150	,432**	,406**	,447**	,218
	P	,074	,005	,001	,000	,000		,016	,000	,177	,760	,656	,304	,001	,003	,001	,116
Cooperação	R	,000	,356*	,357*	,441**	,286*	,335*		,552**	,511**	,484**	,389**	,423**	,175	,134	,130	,118
	P	,999	,010	,010	,001	,044	,016		,000	,000	,000	,006	,002	,220	,349	,365	,410
Autorrealização	R	-,054	,343*	,478**	,496**	,471**	,487**	,552**		,709**	,362*	,270	,392**	,204	,180	,141	,015
	P	,709	,014	,000	,000	,001	,000	,000		,000	,011	,060	,005	,151	,206	,325	,918
Autoestima	R	-,095	,167	,225	,272	,275	,194	,511**	,709**		,527**	,443**	,517**	,003	,005	-,058	-,021
	P	,513	,247	,116	,056	,055	,177	,000	,000		,000	,002	,000	,982	,975	,687	,885
Suporte Social	R	-,017	,036	,216	,198	,074	,045	,484**	,362*	,527**		,547**	,604**	-,017	-,012	-,054	,046
	P	,906	,807	,137	,173	,615	,760	,000	,011	,000		,000	,000	,906	,934	,712	,752
Assertividade	R	-,036	,169	,222	,286*	,179	,065	,389**	,270	,443**	,547**		,651**	,012	-,003	-,035	,137
	P	,805	,247	,125	,047	,224	,656	,006	,060	,002	,000		,000	,937	,984	,809	,349
Empatia	R	-,156	,253	,118	,250	,242	,150	,423**	,392**	,517**	,604**	,651**		,060	,018	-,021	,145
	P	,284	,080	,420	,083	,097	,304	,002	,005	,000	,000	,000		,680	,901	,887	,320
Alegria	R	,367**	,507**	,181	,267	,537**	,432**	,175	,204	,003	-,017	,012	,060		,963**	,948**	,444**
	P	,007	,000	,194	,053	,000	,001	,220	,151	,982	,906	,937	,680		,000	,000	,001
Serenidade	R	,387**	,435**	,169	,236	,517**	,406**	,134	,180	,005	-,012	-,003	,018	,963**		,958**	,435**
	P	,004	,001	,227	,089	,000	,003	,349	,206	,975	,934	,984	,901		,000	,000	,001
Funcionamento Global	R	,435**	,476**	,223	,270	,483**	,447**	,130	,141	-,058	-,054	-,035	-,021	,948**	,958**		,467**
	P	,001	,000	,108	,051	,000	,001	,365	,325	,687	,712	,809	,887	,000	,000		,000
Trabalhou ou não	R	,494**	,337*	,366**	,427**	,344*	,218	,118	,015	-,021	,046	,137	,145	,444**	,435**	,467**	
	P	,000	,014	,007	,001	,013	,116	,410	,918	,885	,752	,349	,320	,001	,001	,000	

* Correlação significativa para $p < 0.05$

** Correlação significativa para $p < 0.01$

As correlações oscilam entre o negativo fraco e o positivo forte. Como se pode ver na tabela 15, existem variáveis que não estão de nenhum modo relacionadas (correlações nulas, $r=0,000$).

A variável idade tem correlações negativas, de força fraca a moderada e é estatisticamente significativa com a “abertura à mudança”, a proatividade, as dimensões da EBET e “trabalhou ou não”.

A abertura à mudança apresenta correlações fracas a fortes e é estatisticamente significativa com a idade, as dimensões de empregabilidade, cooperação, autorrealização, dimensões da EBET, “trabalhou ou não”.

A proatividade apresenta correlações fracas a fortes (destacando-se a associação com a motivação, $r=0,76$) sendo estatisticamente significativa com a idade, dimensões de empregabilidade, cooperação, autorrealização e “trabalhou ou não”.

A motivação apresenta correlações fracas a fortes e é estatisticamente significativa com as dimensões de empregabilidade, cooperação, autorrealização, assertividade, “trabalhou ou não”.

A resiliência apresenta correlações fracas a fortes e é estatisticamente significativa com dimensões de empregabilidade, cooperação, autorrealização, dimensões da EBET, “trabalhou ou não”.

A identidade apresenta correlações fracas a fortes e é estatisticamente significativa com as dimensões de empregabilidade, cooperação, autorrealização e dimensões da EBET.

A cooperação apresenta correlações fracas a fortes e é estatisticamente significativa com as todas as dimensões de empregabilidade e QCIIP.

A autorrealização apresenta correlações fracas a fortes (destacando-se a associação com a autoestima, $r=0,71$) sendo estatisticamente significativa com todas as dimensões de empregabilidade e QCIIP.

A autoestima apresenta correlações fracas a fortes e é estatisticamente significativa com as dimensões do QCIIP.

O suporte social apresenta correlações fracas a fortes (destacando-se a associação com a empatia, $r=0,60$) sendo estatisticamente significativa com as dimensões QCIIP.

A assertividade apresenta correlações fracas a fortes (destacando-se a associação com a empatia, $r=0,65$) sendo estatisticamente significativa com a motivação, cooperação, autoestima, suporte social e empatia.

A empatia apresenta correlações fracas a fortes e é estatisticamente significativa com as restantes dimensões do QCIIP.

A alegria apresenta correlações fracas a muito fortes (destacando-se a associação com a serenidade $r=0,96$) sendo estatisticamente significativa com a idade, abertura à mudança, resiliência, identidade, serenidade, funcionamento global adaptado e “trabalhou ou não”.

A serenidade apresenta correlações fracas a muito forte e é estatisticamente significativa com a idade, abertura à mudança, resiliência, identidade, alegria, funcionamento global adaptado e “trabalhou ou não”.

O funcionamento global adaptado apresenta correlações fracas a muito forte (destacando-se a associação com a serenidade $r=0,96$) sendo estatisticamente significativa com a idade, abertura à mudança, resiliência, identidade, alegria, serenidade e “trabalhou ou não”.

A variável “trabalhou ou não” apresenta correlações fracas a moderadas e é estatisticamente significativa com a idade, abertura à mudança, resiliência, proatividade, motivação e as dimensões da EBET.

Considerando o segundo objetivo, que avalia a possibilidade de se registarem diferenças nas representações das competências transversais, do bem-estar no trabalho e da empregabilidade em função do estatuto de emprego, apresenta-se na tabela 17 os resultados obtidos da amostra.

Tabela 17

Diferenças entre os estudantes trabalhadores e estudantes sem experiência laboral

	<i>Mann-Whitney</i>	Significância
Abertura à mudança	213,50	,02
Proatividade	201,50	,01
Motivação	176,50	,00
Resiliência	201,00	,01
Identidade	260,50	,12
Cooperação	278,00	,40
Autorrealização	316,50	,92
Autoestima	300,50	,88
Suporte Social	283,00	,75
Assertividade	252,00	,34
Empatia	249,00	,32
Alegria	192,00	,00
Serenidade	195,00	,00
Funcionamento Global Adaptado	184,50	,00

Existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que já trabalharam e aqueles que nunca tiveram experiência profissional. Relativamente à dimensão abertura à mudança, proatividade, motivação, resiliência e às dimensões da EBET, a direção da diferença aponta no grupo dos que já trabalhou (de acordo com os valores *Mean Rank*).

Considerando o terceiro objetivo, que avalia a possibilidade de se registarem diferenças nas representações das competências transversais, do bem-estar no trabalho e da empregabilidade em função da idade, apresenta-se na tabela 18 os resultados obtidos da amostra.

Tabela 18

Diferenças entre estudantes mais novos e mais velhos

	<i>Mann-Whitney</i>	Significância
Abertura à mudança	273,00	,16
Proatividade	248,00	,07
Motivação	273,50	,17
Resiliência	268,50	,20
Identidade	219,00	,02
Cooperação	315,50	,87
Autorrealização	298,50	,63
Autoestima	263,50	,36
Suporte Social	292,00	,89
Assertividade	288,50	,83
Empatia	267,50	,53
Alegria	260,00	,06
Serenidade	263,00	,07
Funcionamento Global Adaptado	247,00	,03

Existem diferenças estatisticamente significativas entre grupo etário dos 18 aos 23 anos e o grupo etário dos 24 aos 53 anos. Relativamente às dimensões identidade no trabalho e funcionamento global adaptado, a direção da diferença aponta no grupo dos mais velhos (24 anos em diante, de acordo com os valores *Mean Rank*).

Considerando o último objetivo, que avalia a possibilidade de se registarem diferenças nas representações das competências transversais, do bem-estar no trabalho e da empregabilidade em função do 1º ciclo e da pós-graduação, apresenta-se na tabela 19 os resultados obtidos da amostra.

Tabela 19

Diferenças entre estudantes do 1º ciclo e pós-graduação

	<i>Mann-Whitney</i>	Significância
Abertura à mudança	140,50	,01
Proatividade	192,00	,01
Motivação	140,50	,01
Resiliência	128,50	,00
Identidade	142,00	,01
Cooperação	157,00	,05
Autorrealização	181,00	,15
Autoestima	211,50	,52
Suporte Social	169,00	,14
Assertividade	191,50	,33
Empatia	223,00	,80
Alegria	81,50	,00
Serenidade	77,00	,00
Funcionamento Global Adaptado	66,00	,00

Existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de estudantes do 1º ciclo de estudos (licenciaturas) e o grupo de estudantes da pós-graduação (mestrados e *short master*). Relativamente às dimensões abertura à mudança, motivação, resiliência, identidade, alegria, serenidade e funcionamento global adaptado, a direção da diferença encontra-se no grupo da pós-graduação (de acordo com os valores *Mean Rank*).

No próximo capítulo analisaremos e discutiremos os resultados aqui anunciados, comparando-os com alguns autores referidos anteriormente.

Capítulo 3

Discussão dos resultados

Este capítulo tem como finalidade analisar os resultados apresentados anteriormente, comprovando desta forma os objetivos e hipóteses estipulados. Neste ponto da investigação interpretam-se, destacam-se e discutem-se os resultados obtidos, confrontando-os com os quadros teóricos de referência.

Com a finalidade de dar resposta à primeira questão de partida “quais as *soft skills* que mais se destacam nos estudantes da área de informática da UPT?” realizou-se análise descritiva da perceção das seis representações de competências transversais do ensino superior. Esta análise indicou que a cooperação e o suporte social são as competências transversais analisadas que mais se destacam nos estudantes de informática da UPT. Algumas investigações com recém-licenciados indicam que os estudantes compreendem a importância das competências transferíveis para a sua inserção no mercado de trabalho e para o seu progresso profissional (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006; Silva & Teixeira, 2012). Em conformidade, Grant (2002, citado por Porta-Nova, 2009) também tinha verificado que a maioria dos estudantes preocupa-se com as competências pessoais para a obtenção de resultados académicos, bem como com a preparação da sua carreira e com a resolução eficaz das exigências da vida académica e do curso frequentado. Porém, de acordo com o estudo “Faz-te ao Mercado” (TESE, 2014), a maioria dos jovens sobrevaloriza-se, ou seja, consideram ter um elevado nível de desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

A fim de dar resposta à segunda questão de partida “a formação superior do DEGI da UPT é promotora de competências transversais para desafios emergentes do mercado de trabalho instável?” realizou-se análise de frequência da satisfação curricular. Conclui-se que 68% dos estudantes de informática consideram que o DEGI da UPT munuiu-os com competências necessárias para o mercado de trabalho. Segundo o estudo de Moura (2012), os estudantes satisfeitos com a licenciatura de engenharia informática apresentam elevadas expectativas intrínsecas de resultado, suporte académico e autoeficácia nas metas académicas. Comparativamente ao estudo de Costa-Lobo (2006), a maioria dos licenciados sentem-se bem preparados pois consideram que a formação recebida durante a licenciatura foi útil e positiva para o desempenho profissional. De acordo com o relatório da Hays (2013) “Trabalhar nas TI em Portugal - O desequilíbrio entre procura e oferta de competências”, apenas 20% dos empregadores consideram que as universidades não estão a formar estudantes suficientes. O problema aparenta estar na qualidade dos estudantes formados, a maioria das empresas (42%) referem que os cursos superiores de TI não se

adequam às necessidades das organizações e dos negócios (Hays, 2013). A falta de profissionais não é só numérica, sendo o défice agravado pela qualificação inadequada.

Para dar resposta à terceira questão de partida “quais as atividades extracurriculares mais frequentadas pelos estudantes de informática da UPT?” realizaram-se análises de frequências das atividades extracurriculares. Estas análises indicaram que cerca de 74% estudantes de informática da UPT participam em atividades extracurriculares, sendo as mais frequentadas “membro de associações ou núcleos” (34%), a prática de desporto (26%) e ter um trabalho (25%). Muitos diplomados envolveram-se ao longo da sua licenciatura em experiências de trabalho, o que vai de encontro com os resultados do estudo realizado por Costa-Lobo (2006). Consoante a perceção dos diplomados, esta experiência tem pouca influência para o desempenho profissional. Por conseguinte, as experiências de aproximação à vida ativa mostraram-se improdutivas do ponto de vista de desenvolvimento vocacional dos jovens. No mesmo estudo, são poucos os estudantes com experiência de voluntariado durante a licenciatura. Porém, estas experiências são percecionadas pelos diplomados como um fator muito importante no seu desempenho profissional. Os complementos de formação à licenciatura constituem uma opção na maioria dos diplomados (e.g. formação profissional de reciclagem, especialização e pós-graduação) e são considerados como contributos importantes para a inserção e desempenho profissional (Costa-Lobo, 2006). Os resultados do estudo “Preparados para Trabalhar” do Consórcio Maior Empregabilidade (Vieira & Marques, 2014) apontam de forma inequívoca a importância que os estágios e a participação em atividades extracurriculares durante o percurso académico têm para o desenvolvimento de competências transversais e profissionais. A participação em atividades fora do âmbito escolar são ótimas oportunidades de desenvolvimento, visto que estão associadas à diminuição do abandono académico; à redução de problemas de comportamento, à melhoria de desempenho; à promoção de autoestima; prevenção da depressão; e à construção de relações interpessoais positivas, competências e recursos positivos necessários para se tornar num jovem adulto ativo e produtivo (Howie, Lukacs, Pastor, Reuben & Mendola, 2010). Na seleção de um candidato, em caso de desempate, recorre-se às atividades que os indivíduos tenham desenvolvido em paralelo que possam ser o reflexo do seu nível de desenvolvimento de inteligência emocional (QE).

De forma a dar resposta à última questão de investigação “será que as competências transversais, o bem-estar no trabalho e a empregabilidade estão relacionados?”, realizaram-se correlações de *Rho* de *Spearman*, que evidenciaram relações significativas

entre duas representações de competência (cooperação e autorrealização) e as representações de empregabilidade, o que confirma a primeira hipótese de investigação. O desenvolvimento de competências transversais é importante para a adaptação/integração no mercado de trabalho e desempenho profissional. O que recupera a informação exposta no estudo de Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006), no qual é reforçado que as competências facilitam a empregabilidade de quem as possui. Acima de tudo, este estudo indica que as competências transversais são necessárias para que um profissional se destaque perante os outros, de forma a manter o seu posto de trabalho e poder alcançar cargos mais elevados e de maior prestígio e reconhecimento profissional (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006; Direito, Azevedo, Pereira & Duarte, 2012; Silva, 2009). A relação entre as competências e a empregabilidade é também verificada no estudo de Campos (2006), no qual há evidências que a autoestima, a autoeficácia, a responsabilidade e a tomada de decisão podem aumentar a probabilidade de obter sucesso na procura de emprego.

A partir da análise de dados do nosso estudo, pode-se concluir que as competências transversais e o bem-estar no trabalho não estão associados, o que leva a rejeitar a segunda hipótese de investigação. Contrariamente ao estudo de Diener e Fujita (1995) existe uma forte relação entre as competências sociais e o bem-estar. As competências sociais aumentarão a capacidade de estabelecer relações sociais saudáveis, o que se poderá refletir num maior bem-estar psicológico. Os sujeitos que evidenciaram menor bem-estar no estudo de Argyle e Lu (1990) apresentaram também valores mais baixos nas competências sociais. Os resultados do estudo de Jacinto (2007) evidenciam que quanto melhor é a saúde física e mental dos indivíduos, maior é a probabilidade de desenvolver positivamente as diferentes competências transversais. Estas investigações (Argyle & Lu, 1990; Diener & Fujita, 1995; Jacinto, 2007) mostram a importância da aquisição e desenvolvimento de competências sociais para a promoção do bem-estar psicológico. De acordo com Warr (2007), quando existe bem-estar no trabalho existe experiência de desenvolvimento de competências individuais e realização pessoal.

A análise correlacional também mostrou que existem relações significativas entre três representações de empregabilidade (abertura à mudança, resiliência e identidade) e o bem-estar no trabalho, o que confirma a terceira hipótese. A relação entre a empregabilidade e o bem-estar no trabalho é verificada no estudo de Costa-Lobo (2006), no qual a multiplicidade de ocupações profissionais, atributo percecionado pelos diplomados, tem influência ao nível da realização profissional. Ainda dentro da

interpretação das análises correlacionais, as variáveis idade e experiência profissional evidenciaram correlações positivas, moderadas e significativas ($p < 0,05$). A variável idade é estatisticamente significativa com a abertura à mudança ($p=0,04$), a proatividade ($p=0,05$), o bem-estar/serenidade ($p=0,01$), o bem-estar/alegria ($p=0,00$), o funcionamento global adaptado ($p=0,00$) e “trabalhou ou não” ($p=0,00$). Isto significa que quanto maior é a idade dos estudantes inquiridos, maior é a probabilidade de apresentarem abertura à mudança no trabalho, proatividade, bem-estar no trabalho e experiência profissional. A experiência profissional é estatisticamente significativa com a idade ($p=0,00$), abertura à mudança ($p=0,01$), resiliência ($p=0,01$), proatividade ($p=0,01$), motivação ($p=0,00$), o bem-estar/serenidade ($p=0,01$), o bem-estar/alegria ($p=0,00$) e o funcionamento global adaptado ($p=0,00$). Isto significa que quanto maior é a experiência profissional dos estudantes, maior é a probabilidade dos estudantes inquiridos apresentarem abertura à mudança no trabalho, proatividade, motivação, resiliência e bem-estar no trabalho.

As análises causais-comparativas indicam que os estudantes com experiência profissional apresentam diferenças significativas comparativamente aos estudantes que nunca trabalharam, relativamente à abertura à mudança no trabalho, proatividade, motivação, resiliência e bem-estar no trabalho. No estudo de Suleman e Paul (2007), a experiência profissional dificulta a aquisição e desenvolvimento da competência adaptação, contrariamente ao resultado obtido no nosso estudo, a experiência profissional apresentou diferenças na abertura à mudança. A investigação de Muldoon (2009) com estudantes do ensino superior centrado na relação entre empregabilidade e envolvimento em atividades de trabalho e de voluntariado, constatou que, para além da remuneração e do desenvolvimento pessoal, os estudantes envolvem-se em trabalhos em *part-time* remunerados para adquirir experiência profissional e para desenvolver competências profissionais e, conseqüentemente, aumentar a sua empregabilidade. O mesmo tipo de tendência foi identificado nos estudantes envolvidos em voluntariado. Os estudantes acreditam que o benefício mais importante de trabalhar em *part-time* é o desenvolvimento de competências relacionadas com o trabalho, seguindo-se as competências pessoais. Em contrapartida, os seus empregadores atribuem maior importância às competências pessoais e às qualidades pessoais tais como a confiança, a responsabilidade e o compromisso isto porque considerem que as competências profissionais são mais facilmente desenvolvidas quando as competências pessoais e as qualidades pessoais se situam num padrão elevado. Num estudo realizado por Zulauf (2006), os participantes são a favor da aprendizagem baseada na experiência que adquirem num ambiente simulado para desenvolver

competências de empregabilidade. A relação da experiência profissional e empregabilidade é comprovada pela preferência dos empregadores por aqueles que tem experiência anterior na função (Câmara & Sarriera, 2001). De acordo com a *European Commission* (2013), a probabilidade de ser convidado para uma entrevista de emprego diminui significativamente para licenciados sem experiência profissional relevante. Um ano de experiência relevante, compatível com as tarefas profissionais, compensa a falta de frequência de curso de mestrado ou o facto de ter uma média pouco significativa. Segundo Luís (2011), o tempo de serviço e a atividade exercida (operacional e não operacional) não influenciaram os valores de bem-estar no trabalho nas dimensões bem-estar/alegria e funcionamento global adaptado, porém influenciaram na dimensão bem-estar/serenidade. Contrariamente ao nosso estudo, a experiência profissional teve efeito em todas as dimensões do bem-estar no trabalho. Posto isto, a quarta hipótese 4 é aceite, pois verificaram-se diferenças significativas das competências transversais, do bem-estar no trabalho e da empregabilidade em função do estatuto de emprego.

Os resultados deste estudo apontam que os estudantes mais velhos (24 anos em diante) apresentam diferenças significativas comparativamente aos estudantes mais novos (18 aos 23 anos), relativamente à identidade no trabalho (dimensão de empregabilidade) e ao funcionamento global adaptado (dimensão do bem-estar no trabalho). À semelhança do estudo de Sobrinho e Porto (2012), a idade contribuiu para a variabilidade do bem-estar no trabalho. Pesquisas no campo do bem-estar geral (Horley & Lavery, 1995) sugerem que a satisfação com a vida tende a aumentar com a idade ou, pelo menos, não tende a diminuir. A influência da variável sociodemográfica idade nos valores de bem-estar no trabalho é também comprovada no estudo de Luís (2011). Os sujeitos com idade até aos 33 anos apresentam melhores valores médios de bem-estar no trabalho, nomeadamente ao nível do bem-estar/serenidade, funcionamento global adaptado e total de bem-estar no trabalho quando comparados com os outros grupos etários. Existem diferenças significativas no grupo de sujeitos com mais de 42 anos, que pontuam valores elevados na dimensão bem-estar/alegria, quando comparados com os grupos de sujeitos com idades entre 35 a 38 anos e 39 a 42 anos, respetivamente. Houve uma tendência dos sujeitos que se situam entre os 34 e 42 anos de idade (dois grupos) apresentarem valores médios mais baixos de bem-estar no trabalho. No entanto, no estudo de Jardim e colaboradores (2006), nomeadamente com estudantes do 12.º ano e do ensino superior, mostrou que a idade não interfere no desenvolvimento de competências. Existe uma correlação negativa significativa entre a idade dos estudantes de ensino superior e a importância na competência “adaptar-se face à

mudança ou a situações novas e pouco familiares” evidenciada no estudo de Pinto (2013). Este resultado é indicador de que, quando a idade aumenta, a importância atribuída à competência transversal diminui. Não existem relações entre a idade dos estagiários de psicologia em função da importância atribuída às competências transversais. No mesmo estudo, pode-se também concluir que, quando a idade aumenta, o domínio pessoal das competências transversais diminui. No que toca à faixa etária, nos estudos de Nielsen (1999) e Van der Heijden (2002) verificou-se uma diferença de resultados quanto ao desempenho dos mais jovens. Este resultado foi superior ao dos participantes de meia-idade relativamente à empregabilidade, embora no estudo de Campos (2006) essa relação não tenha sido confirmada. Na investigação de Balassiano, Seabra e Lemos (2005), a idade teve um efeito positivo sobre a empregabilidade. Contrariamente, no estudo de Barrileiro (2010), existiu um efeito negativo da idade na percepção de empregabilidade geral e um efeito positivo desta percepção de empregabilidade geral nas estratégias de autovalorização e enriquecimento pessoal, o que leva a pressupor que um trabalhador temporário mais velho, terá uma menor percepção de empregabilidade geral, o que fará com que utilize menos as estratégias em causa. Também constatou-se que quanto maior a idade, menor a percepção de empregabilidade interna (Barrileiro, 2010). Existe uma influência positiva da percepção da empregabilidade externa nas estratégias de autovalorização e enriquecimento pessoal (Barrileiro, 2010). Desta forma, quanto maior a percepção de empregabilidade externa, maior a utilização das estratégias de autovalorização e enriquecimento pessoal. Somente a percepção de empregabilidade geral mediou a relação entre a idade e as estratégias de empregabilidade (Barrileiro, 2010). Posto isto, a quinta hipótese é aceite, pois verificaram-se diferenças significativas das competências transversais, do bem-estar no trabalho e da empregabilidade em função da idade.

As análises causais-comparativas indicam que os estudantes de informática dos mestrados e do *short master* apresentam diferenças significativas comparativamente aos estudantes de informática das licenciaturas, relativamente à abertura à mudança no trabalho, motivação, resiliência, identidade no trabalho, cooperação e bem-estar no trabalho. Segundo o estudo 1 do Consórcio Maior Empregabilidade (Vieira & Marques, 2014), o mestrado é apontado como um investimento que vale a pena na medida em que facilita o acesso ao mercado de trabalho e aumenta a probabilidade de conseguir um trabalho remunerado. O aumento de grau de escolaridade poderá resultar num impacto positivo na taxa de empregabilidade dos indivíduos, visto que houve um efeito direto e positivo da escolaridade na empregabilidade no estudo de Balassiano, Seabra e Lemos

(2005). A educação aumenta significativamente a intensidade de procura de emprego e melhora significativamente o sucesso no reemprego para os desempregados (Riddell & Song, 2011). Os indivíduos com mais escolaridade estão mais determinados a aprender, fazem-no de forma mais fácil e demonstram comportamentos proactivos de procura de formação (Jacinto, 2007). Os sinais positivos da educação nos parâmetros de capacidade de trabalhar autonomamente e de capacidade de assumir responsabilidades mostraram que a educação contribui para uma redução dos problemas de controlo e para o desenvolvimento da capacidade de liderança dos indivíduos (Suleman & Paul, 2007). Estes estudos (Balassiano, Seabra & Lemos, 2005; Riddell & Song, 2011; Vieira & Marques, 2014) fundamentam os resultados obtidos no nosso estudo, diferenças significativas em quase todas as dimensões de empregabilidade. De acordo com o estudo Sobrinho e Porto (2012), a escolaridade teve um efeito positivo sobre a variância do bem-estar no trabalho, o que de certo modo fundamenta as diferenças significativas em todas as dimensões do bem-estar no trabalho encontradas. Consoante os resultados do estudo de Couto (2012), os graus de escolaridade mais elevados relacionam-se negativamente com a satisfação no trabalho. Relativamente aos anos frequentados, no estudo de Jacinto (2007), constatou-se que existem diferenças significativas em todas as competências, exceto no suporte social, enquanto na presente investigação apenas existiu diferenças na competência cooperação nos alunos do 2º ciclo de estudos. Numa análise mais pormenorizada, o autor verificou que os estudantes do 1.º ano apresentam valores médios mais elevados em todas as competências, evidenciando-se um decréscimo bastante acentuado do 1.º para o 2.º, subindo este valor gradualmente do 2.º para o 3.º e 4.º anos. No 5.º ano mantêm-se os valores médios mais ou menos idênticos aos do 4.º ano. Posto isto, a última hipótese é aceite, visto que verificaram-se diferenças significativas das competências transversais, do bem-estar no trabalho e da empregabilidade em função do tipo de ensino.

Consta-se que a capacidade dos estudantes em levar os seus objetivos e projetos até ao fim são influenciadas pela autoeficácia no *coping* académico, nos suportes académicos, e na autoeficácia das metas académicas (Moura, 2012). Ou seja, as expectativas intrínsecas de resultados são responsáveis pelo facto dos estudantes não se considerarem capazes de atingir os objetivos e apresentarem baixo nível de perseverança, o que por sua vez leva ao abandono académico.

Embora em algumas investigações tenham examinado as diferenças que existem entre géneros, neste estudo não foi possível fazê-lo devido ao número reduzido de elementos do sexo feminino que frequentam a área de informática. Dada a participação de

apenas cinco estudantes do sexo feminino, considerou-se a retirada destes elementos da amostra com o objetivo de não enviesar os resultados do estudo. Apesar da impossibilidade de generalização de resultados e de representatividade da população, uma amostra não-probabilística pode ser útil, como por exemplo, a amostra de conveniência emprega-se quando se deseja obter informações de maneira rápida, fácil e económica, sendo adequada em pesquisas exploratórias (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2012). Uma outra limitação desta investigação refere-se ao seu desenho transversal que não permite concluir inferências causais. Os estudos longitudinais poderiam trazer informação importante sobre as competências transversais e o seu impacto no bem-estar dos trabalhadores e na empregabilidade, permitindo elaborar um programa de desenvolvimento de competências e aplicar um pré-teste e pós-teste para ver a diferença de resultados.

As magnitudes das correlações observadas nesta investigação devem ser levadas em consideração por terem sido, maioritariamente, baixas e moderadas. Tais correlações indicam variáveis que de algum modo estão associadas às variáveis em estudo. A baixa proporção de oscilação partilhada entre elas sugere que outros fatores, não investigados neste estudo, podem explicar melhor as competências transversais, o bem-estar no trabalho e a empregabilidade.

Em seguida, no último capítulo expõe-se, em síntese, as conclusões mais relevantes, as considerações metodológicas do estudo e respetivas limitações, as recomendações e antecipação dos cenários de intervenção, a sistematização de implicações futuras para a investigação e para a prática da intervenção psicológica.

Conclusão

Mesmo sendo poucos os estudos na área das competências transversais e raras as investigações com este tipo de população, é consonante aos autores abordados, a importância do desenvolvimento de competências transversais para se dar uma melhor adaptação/integração no mercado de trabalho, bem como um melhor desempenho profissional. Acima de tudo, para um profissional se destacar perante os outros, de forma a manter o seu posto de trabalho e por ventura alcançar cargos mais elevados e de maior destaque e reconhecimento profissional (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006; Direito, Azevedo, Pereira & Duarte, 2012).

A ANETIE em colaboração com a Universidade Portucalense Infante D. Henrique, realizou um estudo intitulado “Necessidades Específicas de Recurso Humanos para o Setor TI – Reconversão de Desempregados” (2014), junto de cem empresas de TI portuguesas, que estiveram na base da presente investigação. As contratações na área TI vão aumentar 30% nos próximos três anos, a um ritmo de 10% ao ano, sendo esta a principal conclusão do estudo. A falta de profissionais na área das TI é um dos fatores que possibilita a rápida inserção dos diplomados no mercado de trabalho. É contraditório que um dos setores que mais emprego gera em Portugal, também é o que mais sente dificuldade em encontrar profissionais qualificados.

Os resultados obtidos permitiram compreender que tipo de relação existe entre as variáveis em análise, ou seja, entre a idade, tipo de ensino, experiência profissional, a perceção de empregabilidade, a perceção de bem-estar no trabalho e as competências transversais em causa. Constatou-se que a cooperação está associada à autorrealização, à abertura à mudança no trabalho, à resiliência no trabalho e à identidade no trabalho. As representações de empregabilidade e as subescalas do bem-estar no trabalho estão relacionadas positivamente e significativamente. Todavia, mostrou que as competências transversais não estão associadas ao bem-estar no trabalho. Os estudantes mais velhos apresentaram maior abertura à mudança no trabalho, proatividade no trabalho e na carreira, e bem-estar no trabalho. Os estudantes com mais experiência profissional apresentaram maior abertura à mudança no trabalho, proatividade no trabalho e na carreira, motivação na carreira, resiliência no trabalho e na carreira, e bem-estar no trabalho. Pode-se então concluir que a experiência profissional aumenta a probabilidade de obter emprego e promove o bem-estar no trabalho. Por conseguinte, a maioria das hipóteses do estudo foram verificadas.

As competências transversais que os jovens possuem podem facilitar o seu processo de transição para o mercado de trabalho. Segundo o estudo de Vieira e Marques (2014), as competências eleitas pelos empregadores como as mais importantes para o exercício profissional nos próximos 5 anos são: análise e resolução de problemas, criatividade e inovação, adaptação e flexibilidade, planeamento e organização, a motivação para a excelência.

A visão do mercado de trabalho é vista como negativa devido à falta de oportunidades e rotatividade, ao mau uso que algumas empresas fazem das medidas de incentivo ao emprego (e.g. estágios profissionais), à falta de feedback personalizado nos processos de recrutamento e ao aproveitamento de mão-de-obra qualificada a baixo custo. De acordo com o relatório da *McKinsey & Company* (2014), é evidente a necessidade de constante diálogos entre instituições de ensino e empregadores mas também de diálogos que envolvam todos os intervenientes, desde os próprios jovens, à sociedade, autarquias locais e o próprio governo. Caso este esforço conjunto não exista, corre-se o risco de as IES continuarem a preparar os jovens de forma desadequada, aumentando cada vez mais o desencontro entre as competências procuradas no mercado de trabalho e as competências oferecidas (Buhler, 2012; Ferguson, 2010; Keep, 2011; Rosenberg, Heimler & Morote, 2012). Além disso, as IES devem ter o cuidado de se atualizarem regularmente, não é suficiente o conhecimento sobre as competências que são mais procuradas pelo mercado de trabalho, é necessário também um exercício de reflexão e avaliação contínua dos seus objetivos e das suas estratégias ao nível da preparação dos estudantes, realizando por sua vez os devidos ajustes à sua oferta formativa de forma a adaptar-se às rápidas mudanças que caracterizam os dias de hoje (Bennett, 2002; Shuayto, 2013).

Algumas sugestões e estratégias de intervenção que poderão ser implementadas com os estudantes de informática, são: melhorar a comunicação entre os docentes e os estudantes de modo a construir mais e melhores suportes e recursos académicos; criar intervenções psicoeducativas para fomentar a autoeficácia académica e as expectativas de resultado; aconselhamento psicológico focado em questões típicas de estudantes de informática (dependência tecnológica); aumentar o nível de experiências práticas proporcionadas aos jovens durante o seu percurso académico (e.g. programas de *job shadowing*); contribuir para a identificação dos pontos fortes e fracos de cada um com vista a aplicar técnicas de desenvolvimento de competências direcionadas às necessidades reais e pessoais dos jovens; existência de programas de mentoria, *coaching* e

desenvolvimento de talentos e competências pessoais e sociais transversais dentro e fora do sistema de ensino.

A transição e adaptação para o trabalho torna-se mais rápida e viável para os profissionais dotados com algum domínio de competências transversais, o que facilita a empregabilidade e a manutenção do emprego a longo prazo.

Todas as instituições de ensino superior deveriam seguir o exemplo do Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE, que criou o laboratório de competências transversais, para que todos os estudantes pudessem adquirir e desenvolver competências transversais no âmbito da estrutura curricular dos cursos de licenciatura. Algumas das unidades curriculares criadas pelo laboratório são: métodos e técnicas de estudo, procura de emprego e empregabilidade, trabalho em equipa, gestão de conflitos, multiculturalidade, ética e deontologia.

É importante dar resposta às seguintes questões em investigações futuras: Será que os estereótipos característicos do curso de informática, as dificuldades inerentes à matemática, a escolha por cursos profissionais em detrimento dos cursos superiores, são os principais motivos da pouca adesão de estudantes à área de informática e das tecnologias? A orientação vocacional contempla os cursos da atualidade com maior empregabilidade? Será que os instrumentos utilizados de orientação vocacional são recentes e estão adaptados às necessidades do mercado de trabalho atual? Quais os motivos que estão por detrás da falta de adesão por parte dos estudantes nos cursos de informática, apesar da boa remuneração e da rápida inserção no mercado de trabalho? Será que existe uma sobrevalorização por parte dos jovens sobre as competências que possuem ou por outro lado, existe uma subvalorização por parte dos empregadores que consideram que os jovens não têm as competências necessárias ou suficientemente desenvolvidas?

Nas próximas investigações, sugerimos a construir e a aplicação de dois questionários, um que avalie a perceção de competências de empregabilidade e outro que avalie o bem-estar no trabalho. É igualmente importante prosseguir na elaboração e implementação de um programa intensivo de preparação para a entrada no mercado de trabalho, que vise o desenvolvimento de competências e o apoio à empregabilidade.

Tendo em conta os benefícios das competências transversais, tanto para aprendizagem como para o desempenho profissional com sucesso, consideramos que, atualmente, é imperioso promover o desenvolvimento das competências pessoais e sociais junto de estudantes do ensino superior.

É importante sublinhar que este protocolo de investigação foi implementado durante o ano letivo de 2013/2014, um ano particularmente instável e atípico a nível económico para Portugal. As decisões políticas e económicas constituem um fator que pode ter influenciado as respostas dos estudantes de engenharia informática e as suas preocupações de futuro. Futuros trabalhos de investigação são necessários para elucidar o eventual impacto deste fator contextual. Só através de um estudo longitudinal será possível conhecer verdadeiramente o potencial preditivo das variáveis selecionadas. Assim, seria possível analisar a progressão dos estudantes ao longo da licenciatura e examinar com maior rigor quais as dimensões que efetivamente mais influenciam este processo de transição para a empregabilidade. Estudos longitudinais poderiam igualmente ajudar a perceber quais as variáveis que influenciam na decisão de transitar para o 2º ciclo de estudos. O estudo em causa poderia ter sido muito mais conclusivo se usufruísse de um maior número de participantes e de ambos os sexos. Para tal, seria necessário abranger na amostra um maior número de cursos de forma a averiguar se o padrão de resultados observado se mantém. A escassez de estudos nesta área também tornou mais complexo o trabalho desenvolvido, seja ao nível da própria formulação das hipóteses de investigação, seja nas opções metodológicas tomadas e na reflexão crítica acerca dos resultados obtidos. No entanto, acreditamos na pertinência do trabalho realizado, uma vez que possibilitou conhecer os estudantes de informática da Universidade Portucalense, particularmente saber que as competências empatia, autorrealização e assertividade precisam ser mais desenvolvidas e ainda saber que os estudantes consideram que o plano curricular está ajustado ao mercado de trabalho. Desta forma, a investigação foi um contributo para o estudo das competências em estudantes da área de informática, para o trabalho feito pela Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior (RESAPES-AP), bem como para o DEGI e para o Gabinete de Apoio ao Aluno da UPT.

Este estudo permitiu conhecer a forma como as competências, empregabilidade e bem-estar no trabalho têm sido conceptualizados e operacionalizados. Tem por isso implicações para o desenvolvimento de estudos futuros e para o desenvolvimento de estratégias de intervenção vocacional e gestão de carreira, com particular interesse para os gabinetes de apoio psicopedagógico em contexto de ensino superior.

Os resultados obtidos abrem caminhos para a sua rentabilização na investigação e intervenção psicológica a propósito da transição de percursos do ensino superior para o mercado do trabalho.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. (4 ed.) Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Andrews, J. & Higson, H. (2008). Graduate employability, “soft skills” versus “hard” business knowledge: A european study. *Higher Education in Europe*, 33, 411-422.
- Aspinwall, L. & Staudinger, U. (2003). *A Psychology of Human Strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology*. APA.
- ANETIE. (2014). *Necessidades Específicas de RH para o Setor TI – Reconversão de Desempregados*. Retirado de <http://www.anetie.pt/documentos/NecessidadesEspecificasdeRHparaSetorTI.pdf>
- Argyle, M. & Lu, L. (1990). Happiness and Social Skills. *Personality and Individual Differences*, 11(12), 1255-1261.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73.
- Arnett, J. & Tanner, J. (2006). *Emerging adults in America: Coming of the age in the 21st century*. Washington: American Psychological Association.
- Balassiano, M., Seabra, A. A. & Lemos, A. H. (2005). Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano? *Revista de Administração Contemporânea*, 9(4), 31-52.
- Baldaque, A., Santos-pereira, C., Azevedo, C., Costa-Lobo, C., Castro-Lopes, F. & Morais, P. (2015). *Specific requirements of human resources in the ICT sector in Portugal*. Retirado de <http://library.iated.org/view/BALDAQUE2015SPE>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barrileiro, F. I. S. (2010). *A idade e as estratégias de empregabilidade no trabalho temporário: o papel mediador da percepção de empregabilidade*. Dissertação de mestrado, ISCTE – IUL, Lisboa, Portugal.
- Bennett, R. (2002). Employers’ demands for personal transferable skills in graduates: a content analysis of 1000 job advertisements and an associated empirical study. *Journal of Vocational Education and training*, 54, 457-476.
- Betz, N. E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. *The Career Development Quarterly*, 52, 340-353.

- Blustein, D. L., Phillips, S. D., Jobin-Davis, K., Finkelberg, S. L. & Roarke, A. E. (1997). A theory-building investigation of the school to work transition. *The Counseling Psychologist*, 25, 364-402.
- Buhler, P. M. (2012). The skills gap: how organizations can respond effectively. *Supervision*, 73, 23-26.
- Cabral-Cardoso, C., Estevão, C. V. & Silva, P. (2006). *Competências transversais dos diplomados do ensino superior. Perspectiva dos empregadores e os diplomados*. Guimarães: TecMinho.
- Câmara, S. G. & Sarriera, J. C. (2001). Critério de seleção para o trabalho de adolescentes-jovens: perspectiva dos empregadores. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 77-84.
- Campos, K. C. L. (2006). *Construção de uma Escala de Empregabilidade: competências e habilidades pessoais, escolares e organizacionais*. Dissertação de doutoramento, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Brasil.
- Campos, K. C. L., Vieira, V. F., Camargo, A. P., Schegushevski, A., Tavares, F. T., Piovezan, N. M., Alkschbirs, S. R. (2008). Empregabilidade e competências: uma análise de universitários sob a ótica de gestores de recursos humanos. *Revista de Psicologia: Organização e Trabalho*, 8(2), 159-183.
- Carrapatoso, E., Restivo, M. T., Marques, J. C., Ferreira, A., Cardoso, R. M., & Gomes, J. F. (2005). Motivar os jovens para as áreas da ciência e tecnologia: Reflexões na Universidade do Porto. *Global Congress on Engineering and Technology Education*, 384-387.
- Carreira, A. P. D. (2014). *Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira*. Retirado de <http://www.apdc.eu/>
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coutinho, M. C., Krawulski, E. & Soares, D. H. P. (2007). Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 29-37.
- Couto, M. J. B., L. F. (2012). *Auto-eficácia e satisfação no trabalho em Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Contabilidade e Administração, Porto, Portugal.
- Diener, E. & Fujita, F. (1995). Resources, Personal Strivings, and Subjective Well-Being: A Nomothetic and Idiographic Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926-935.

- Direito, I., Azevedo, G., Pereira, A. & Duarte, A. M. O. (2012). Competências transversais nas engenharias: Comparação de estudantes do Brasil e Portugal. *XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*.
- European Commission. (2013). *The Employability of Higher Education Graduates: The Employers' Perspective*. Retirado de http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/658FB04A-909D-4D52-A83D-21A2AC4F2D38/8096/employabilitystudy_final.pdf
- Expresso emprego. (2014, Maio 31). *Tecnologias de Informação podem gerar 5000 empregos*. Edição 2170, 3-4.
- Ferguson, J. (2010). An overview and discussion of research supporting the concept of a generic 'soft' skills framework in tertiary education towards bridging the gap between education and employment. *New Zealand Journal of Applied Business Research*, 8, 59-74.
- Fugate, M. & Kinicki, A. J. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, 503-527.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.
- Hays. (2013). *Trabalhar nas TI em Portugal o desequilíbrio entre procura e oferta de competências*. Retirado de http://www.computerworld.com.pt/media/2013/09/TRABALHAR-NAS-TI-EM-PORTUGAL_Hays.pdf
- Hays. (2014). *Guia do mercado laboral 2014: uma análise de tendências e salários em Portugal*. Retirado de http://www.apg.pt/downloads/file700_pt.pdf
- Hill, A. & Hill, M. M. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Silabo.
- Horley, J. & Lavery, J. J. (1995). Subjective well-being and age. *Social Indicators Research*, 34(2), 275-282. doi: 10.1007/BF01079200
- Howie, L. D., Lukacs, S. L., Pastor, P. N., Reuben, C. A., & Mendola, P. (2010). Participation in Activities Outside of School Hours in Relation to Problem Behavior and Social Skills in Middle Childhood. *Journal of School*, 80(3), 119- 125.
- Jardim, J., Pereira, A., Francisco, C. & Motta, E. D. (2006). *Desenvolvimento psicológico do jovem adulto: Contributo para a avaliação de competências*. In *Ativação do*

Desenvolvimento Psicológico – Actas do Simpósio Internacional. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Jardim, M. J. A. (2007). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso académico*. Tese de Doutoramento, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Acedido em Ria Repositório Institucional da Universidade de Aveiro <http://ria.ua.pt/handle/10773/1107>
- Keep, E. (2011). Youth transitions, the labour market and entry into employment: Some reflections and questions. *SKOPE Research Paper*, 108.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Lisboa: Edições ASA.
- Le Boterf, G. (2006). Avaliar a competência de um profissional. Três dimensões a explorar. *Reflexão RH*, 60-63.
- Lent, R. W. & Brown, S.D. (2006). On conceptualising and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12-35.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16, 6–21.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47, 297-311.
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (2004). Una perspectiva social cognitive de la transición entre la escuela y el trabajo. *Evaluar*, 4, 1-22.
- Lent, R. W., Costa-Lobo, C. & Taveira, M. C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 362–371.
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Wilkins, G. & Williams, K. (2013). Adjustment to Engineering by Women and Racial/Ethnic Minority Students: Test of an Integrative Social Cognitive Model. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 22-30.
- Lent, R. W. & Hackett, G. (1987). Career Self-Efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.

- Luís, F. F. (2011). *Burnout e Bem-estar no Trabalho: Estudo Exploratório na Divisão da Polícia de Segurança Pública de Portimão*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. (3ed.) Edições Silabo.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS STATISTICS* (5ed.). Pero Pinheiro: ReportNumber.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- McLaughlin, M. (1995). *Assessing Employability Skills*. Eric Digest Information Analysis, Canada.
- Miranda, M. C. Q. Costa-Lobo. (2006). *Observatório de emprego de diplomados do ensino superior: implicações para a intervenção vocacional*. Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Acedido no repositório da Universidade do Minho <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6168?locale=en>
- Miranda, M. C. Q. Costa-Lobo. (2011). *Abordagem sócio-cognitiva do ajustamento à carreira no ensino superior: o papel das actividades em grupo, da auto-eficácia e dos interesses*. Tese de Doutoramento, Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Acedido no repositório da Universidade do Minho <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19642>
- Moreno, M. L. R. (2005). Las demandas sociales y el mundo laboral ante la integración europea de conocimiento universitario. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 54-68.
- Moreno, M. L. R. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales: propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Laertes Educación: Barcelona.
- Moura, R. F. A. S. (2012). *O impacto da autoeficácia, das expectativas de resultados e do suporte do meio no ajustamento académico dos estudantes de engenharia informática*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Mourshed, M., Patel, J. & Suder, K. (2014). *Education to Employment: Getting Europe's Youth Into Work – A road with many barriers*. Retirado de http://www.mckinsey.de/sites/mck_files/files/a4e2e_2014.pdf

- Muldoon, R. (2009). Recognizing the enhancement of graduate attributes and employability through part-time work while at university. *Active Learning in Higher Education*, 10, 237-252.
- Nielsen, J. (1999). Employability and workability among Danish employees. *Experimental Aging Research*, 25, 393-397.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pardo, A. & Ruiz, M. A. (2002). *SPSS Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Paschoal, T. (2008). *Bem-estar no trabalho: relações com suporte organizacional, prioridades axiológicas e oportunidades de alcance de valores pessoais no trabalho*. Dissertação de Doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Paschoal, T., Demo, G., Fogaça, N., Ponte, J. V. A., Edrei, L. M., Francischeto, L. L., Albuquerque, G. (2013). Well-being at work: scenario of Brazilian studies published in the first decade of the new millenium. *Tourism & Management Studies*, 2, 383-395.
- Pereira, A. (2008). *Guia prático de utilização do SPSS - Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. (7ed.) Edições Sílabo.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, R. M. P. (2013). *Aquisição e desenvolvimento de competências transversais e técnicas no Ensino Superior: Perspetivas dos estudantes e dos supervisores de estágio*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.
- Porta-Nova, R. M. M. M. (2009). *Adaptabilidade, Competências Pessoais e Bem-Estar Psicológico de Jovens do Ensino Superior na Área das Ciências da Saúde*. Dissertação de Doutorado, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Portugalense, U. (2013). *Universidade Portugalense*. Retirado de Universidade Portugalense <http://www.upt.pt/page.php?p=28>.
- Riddell, W. C. & Song, X. (2011). *Education, Job Search and Re-employment Outcomes among the Unemployed*. Discussion Paper series, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, 6134. Retirado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201112136867>.
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75, 453-465.

- Rocha, J., Gonçalves, C. & Vieira, D. A. (2012). *Competências Transversais: Perceção de estudantes do 1º ano do ensino superior*. Retirado de http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/677/1/A_DianaVieira_2012.pdf.
- Rosenberg, S., Heimler, R. & Morote, E. S. (2012). Basic employability skills: a triangular design approach. *Education & Training*, 54, 7-20.
- Savickas, M. L. (1999). The transition from school to work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 326-336.
- Shaughnessy, J., Zechmeister, E. & Zechmeister, J. (2012). *Research Methods In Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Shuayto, N. (2013). Management skills desired by business school deans and employers: an empirical investigation. *Business Education & Accreditation*, 5, 93-105.
- Silva, A. D., Costa-Lobo, C., Taveira, M. C., Bernardo, E. & Bucuto, M. (2010). *Academic and life-satisfaction in portuguese and Mozambican college students: a comparative study*. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34697/1/Academic%20and%20life%20satisfaction%20in%20Portuguese%20and%20Mozambican%20college%20students.pdf>
- Silva, B. M. B. & Teixeira, M. A. P. (2012). Autopercepção de competências transversais de trabalho em universitários: Construção de um instrumento. *Estudos de Psicologia*, 17(2), 199-206.
- Silva, B. M. B. (2009). *Elaboração de um instrumento de autopercepção de competências transversais de trabalho em universitários*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Siqueira, M. M. M. & Gomide J. S. (2004). Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização. Em J. C. Zanelli, J. E. Borges- Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 300-328). Porto Alegre: Artmed.
- Siqueira, M. M. M. & Padovam, V. A. R. (2008). Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201-209.
- Sobrinho, F. R. & Porto, J. B. (2012). Bem-Estar no Trabalho: um Estudo sobre suas Relações com Clima Social, Coping e Variáveis Demográficas. *Revista de Administração Contemporânea*, 16(2), 253-270.

- Suleman, F. & Paul, Jean-Jacques. (2007). A produção e a destruição da competência individual: o papel da experiência profissional. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40, 114-135.
- Teixeira, M. A.P. & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando...e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 47-62.
- TESE. (2014). *Faz-te ao mercado- Estudo sobre o (des)encontro entre a procura e a oferta de competências no mercado de trabalho e a sua relação com a empregabilidade jovem*. Retirado de <http://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Faz-te-ao-mercado.pdf>
- Tomlinson, N. (2002). *Passport to Success. Education + Training*, 44(6), 290-293.
- van Dam, K. (2004). Antecedents and consequences of employability orientation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13, 29-51.
- Van der Heijde, C. M. & Van der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45, 449-476.
- Van der Heijden B. (2002). Prerequisites to guarantee life-long employability. *Personnel Review*, 31(1), 44-61.
- Vieira, D. A. (2012). *Transição do ensino superior para o trabalho: o poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais*. Retirado de http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/668/1/L_DianaVieira_2012.pdf
- Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2005). University-to-work transition: The development of a self-efficacy scale. Comunicação apresentada no Congresso Internacional da International Association of Vocational and Educational Guidance (IAVEG), *Careers in context: New challenges and tasks for guidance and counselling* (106). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2006). Sucesso na Transição Escola-Trabalho: A Percepção de Finalistas do Ensino Superior Português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(1), 1-10.
- Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2004). Factores facilitadores da transição para o trabalho: A perspectiva de finalistas do ensino superior. Em M.C.Taveira (Coord.), H. Coelho, H. Oliveira & J. Leonardo, *Desenvolvimento Vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp.343-352). Coimbra: Almedina.

- Vieira, D. A. & Marques, A. P. (2014). *Preparados para trabalhar? - Um Estudo com Diplomados do Ensino Superior e Empregadores*. Edição: Fórum Estudante e Consórcio Maior Empregabilidade.
- Vieira, D., Maia, J. & Coimbra, J. L. (2007). Do Ensino Superior para o Trabalho: Análise Factorial Confirmatória da Escala de Auto-eficácia na Transição para o Trabalho (AETT). *Avaliação Psicológica*, 6(1), 3-12.
- Warr, P. B. (2007). *Work, happiness and unhappiness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yorke, M. & Knight, P. (2007). Evidence-informed pedagogy and the enhancement of student employability. *Teaching in Higher Education*, 12(2), 157-170.
- Zulauf, M. (2006). Ensino superior e desenvolvimento de habilidades para a empregabilidade: explorando a visão dos estudantes. *Sociologias*, 16, 126-155.

Anexos

Anexo A

Pedidos de autorização institucional

Requerimento de Administração de Questionários

Assunto: Pedido de autorização para a realização do projeto de investigação

Excelentíssima Sra. Vice Reitora Paula Morais

Venho por este meio solicitar a autorização para a realização do projeto de investigação Desenvolvimento de competências e bem-estar no trabalho: transição para a empregabilidade (título provisório) que tem como principal objetivo avaliar o contributo das competências transversais no bem-estar do trabalho e na empregabilidade.

Sou aluna do 2º ano de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde.

Os estudantes do DEGI irão ser informados sobre os objetivos do estudo e da importância da colaboração, assim como lhes serão prestados esclarecimentos acerca da garantia da confidencialidade e do anonimato das respostas dadas.

A participação dos estudantes do DEGI é voluntária, na qual pressupõe a realização dos seguintes questionários pela seguinte ordem:

1. Questionário sócio-demográfico (Oliveira & Costa-Lobo; 2013)
2. Inventário da empregabilidade (Duarte & Fraga; 2009)
3. Escala do bem-estar no trabalho (EBET; Santos & Gonçalves; 2010)
4. Questionário de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais (QCIIP; Jacinto & Pereira; 2004)

O preenchimento dos questionários requer dois momentos de aplicação com duração prevista de 30 minutos em cada momento.

Solicitarei que os inquiridos leiam com calma e atenção cada questionário e respondam com sinceridade a todas as perguntas, facto que determina o realismo e a incidência dos dados recolhidos. Comprometo-me a garantir a total confidencialidade dos dados recolhidos, os quais se destinam apenas para fins de investigação.

Os resultados da investigação estarão disponíveis para consulta, caso assim seja solicitado.

Junto envio o questionário. Aguardo resposta, o mais breve possível.

Com os melhores cumprimentos, e antecipadamente grata pela colaboração dispensada,

Porto, 31 Janeiro 2014

Rita de Jesus Ferreira Oliveira
(Investigadora)

Prof. Doutora Cristina Costa Lobo
(Orientadora)

Requerimento de Administração de Questionários

Assunto: Pedido de autorização para a realização do projeto de investigação

Excelentíssima Sra. Diretora do Núcleo de Investigação Interdisciplinar de Desenvolvimento Pessoal e Social (NIDEPES)

Venho por este meio solicitar a autorização para a realização do meu projeto de investigação *Desenvolvimento de competências e bem-estar no trabalho: transição para a empregabilidade* (título provisório) que tem como principal objetivo avaliar o contributo das competências transversais no bem-estar do trabalho e na empregabilidade.

Sou aluna do 2º ano de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde.

Os estudantes do DEGI irão ser informados sobre os objetivos do estudo e da importância da colaboração, assim como lhes serão prestados esclarecimentos acerca da garantia da confidencialidade e do anonimato das respostas dadas.

A participação dos estudantes do DEGI é voluntária, na qual pressupõe a realização dos seguintes questionários pela seguinte ordem:

1. Questionário sócio-demográfico (Oliveira & Costa-Lobo; 2013)
2. Inventário da empregabilidade (Duarte & Fraga; 2009)
3. Escala do bem-estar no trabalho (EBET; Santos & Gonçalves; 2010)
4. Questionário de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais (QCIIP; Jacinto & Pereira; 2004)

O preenchimento dos questionários requer dois momentos de aplicação com duração prevista de 30 minutos em cada momento.

Solicitarei que os inquiridos leiam com calma e atenção cada questionário e respondam com sinceridade a todas as perguntas, facto que determina o realismo e a incidência dos dados recolhidos. Comprometo-me a garantir a total confidencialidade dos dados recolhidos, os quais se destinam apenas para fins de investigação. Os resultados da investigação estarão disponíveis para consulta, caso assim seja solicitado.

Junto envio o questionário. Aguardo resposta, o mais breve possível.

Com os melhores cumprimentos, e antecipadamente grata pela colaboração dispensada,

Porto, 31 Janeiro 2014

Rita de Jesus Ferreira Oliveira
(Investigadora)

Prof. Doutora Cristina Costa Lobo
(Orientadora)

Requerimento de Administração de Questionários

Assunto: Pedido de autorização para a realização do projeto de investigação

Excelentíssima Sra. Diretora do DEGI Filomena Lopes

Venho por este meio solicitar a autorização para a realização do meu projeto de investigação *Desenvolvimento de competências e bem-estar no trabalho: transição para a empregabilidade* (título provisório) que tem como principal objetivo avaliar o contributo das competências transversais no bem-estar do trabalho e na empregabilidade.

Sou aluna do 2º ano de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde.

Os estudantes do DEGI irão ser informados sobre os objetivos do estudo e da importância da colaboração, assim como lhes serão prestados esclarecimentos acerca da garantia da confidencialidade e do anonimato das respostas dadas.

A participação dos estudantes do DEGI é voluntária, na qual pressupõe a realização dos seguintes questionários pela seguinte ordem:

1. Questionário sócio-demográfico (Oliveira & Costa-Lobo; 2013)
2. Inventário da empregabilidade (Duarte & Fraga; 2009)
3. Escala do bem-estar no trabalho (EBET; Santos & Gonçalves; 2010)
4. Questionário de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais (QCIIP; Jacinto & Pereira; 2004)

O preenchimento dos questionários requer dois momentos de aplicação com duração prevista de 30 minutos em cada momento.

Solicitarei que os inquiridos leiam com calma e atenção cada questionário e respondam com sinceridade a todas as perguntas, facto que determina o realismo e a incidência dos dados recolhidos. Comprometo-me a garantir a total confidencialidade dos dados recolhidos, os quais se destinam apenas para fins de investigação. Os resultados da investigação estarão disponíveis para consulta, caso assim seja solicitado.

Junto envio o questionário. Aguardo resposta, o mais breve possível.

Com os melhores cumprimentos, e antecipadamente grata pela colaboração dispensada,

Porto, 31 Janeiro 2014

Rita de Jesus Ferreira Oliveira
(Investigadora)

Prof. Doutora Cristina Costa Lobo
(Orientadora)

Anexo B

Consentimento Informado

Consentimento Informado

Estudo sobre Desenvolvimento de competências e bem-estar no trabalho: transição para a empregabilidade

Caro/a Aluno/a, no âmbito um projeto de investigação sobre desenvolvimento de competências e bem-estar no trabalho: transição para a empregabilidade, venho presencialmente solicitar a sua colaboração.

Sou aluna do 2º ano do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde e encontro-me a desenvolver a minha dissertação sob a orientação da Prof. Doutora Cristina Costa Lobo.

A sua participação consistirá no preenchimento de um breve questionário sócio-demográfico (Oliveira & Costa-Lobo, 2013), seguido de um inventário sobre empregabilidade (Duarte & Fraga, 2009), de uma escala de bem-estar no trabalho – (EBET; Santos & Gonçalves; 2010) e de um questionário de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais (QCIIP; Jacinto & Pereira; 2004). O envolvimento nesta atividade ocupar-lhe-á 30 minutos, distribuídos em dois momentos. Todos os dados prestados são confidenciais e anónimos, sendo apenas alvo de análise estatística para o estudo em causa, não tendo qualquer consequência para o inquirido. Agradeço a sua colaboração e peço, encarecidamente, que **seja o(a) mais sincero(a) possível nas suas respostas.**

No caso de concordar em participar neste estudo deve assinar a seguinte declaração.

Declaro que concordo participar na presente investigação, reconheço a importância da minha participação e autorizo a utilização dos dados fornecidos.

...../...../... (data)

Assinatura

Anexo C

Questionário Sociodemográfico

Questionário Sócio-Demográfico

(Oliveira & Costa-Lobo, 2013)

Para responder ao questionário, é necessário preencher por extenso e assinalar com uma cruz (X) a resposta que mais se adequa, consoante as situações apresentadas.

Parte I: Informação biográfica e do percurso académico

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

2. Idade: _____

3. Estado Civil: Solteiro ☐ Casado/União de Facto ☐ Divorciado ☐ Separado ☐

4. Que tipo de ensino frequenta no momento? Especifique qual.

☐ Licenciatura _____

☐ Mestrado _____

☐ Short Master _____

5. Ano de início da licenciatura: _____

6. Qual o número de matriculas até ao momento? 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º ☐ 5º ☐

6º ☐ 7º ☐ 8º ☐

7. Classificação média dos resultados académicos até ao momento: _____ (0-20 pode ser em decimas)

8. A quantas disciplinas reprovou até ao momento? 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

6 ☐ 7 ou mais ☐

9. Tipo de estatuto: Estudante ☐ Trabalhador-estudante ☐

Parte II – Informação do percurso profissional e motivações

10. Após a conclusão da licenciatura realizou alguma formação académica dentro da mesma área?

Sim ☐ Não ☐

Se sim, indique? Na mesma área ☐ Noutra área ☐ Ambas ☐

11. Estagiou na sua área de formação? Sim ☐ Não ☐

12. Quantos estágios realizou até ao momento? 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ou mais ☐

13. Quantas profissões teve até ao momento? 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ou mais ☐

14. Está a trabalhar na área de formação? Sim ☐ Não ☐

15. Acha que o seu percurso académico (universidade) o equipou com competências necessárias para o mercado de trabalho? Sim ☐ Não ☐ Ainda sem opinião ☐

16. Em caso negativo, procurou alternativas para ultrapassar essa situação?

Sim ☐ Não ☐

Se sim, quais?

17. Realizou atividades extracurriculares durante a licenciatura? Sim ☐ Não ☐

Se sim, indique quais: Cursos modulares e/ou especializações ☐ Curso(s) de alguma língua estrangeira ☐ Membro de associações e/ou núcleos ☐ Trabalho ☐ Desporto ☐ Voluntariado ☐

18. Desempenha alguma função académica associativa? Sim ☐ Não ☐

Grata pela colaboração!