



Escola de Gestão
Departamento de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional

A procura de competências e práticas de Recursos Humanos

Ana Maria da Silva Costa Laranjeiro

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Gestão,
Especialidade em Recursos Humanos e Comportamento Organizacional

Orientadora:
Doutora Fátima Suleman, Professora Auxiliar
ISCTE-IUL

Dezembro, 2016

Escola de Gestão
Departamento de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional

A procura de competências e práticas de Recursos Humanos

Ana Maria da Silva Costa Laranjeiro

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Gestão,
Especialidade em Recursos Humanos e Comportamento Organizacional

Júri

Doutora Ana Margarida Passos, Diretora do Departamento de Recursos Humanos e
Comportamento Organizacional do ISCTE –IUL
Doutora Maria Teresa Fortunato Pereira Esteves, Membro do Concelho Técnico-
Científico do Instituto Superior Gestão Bancária
Doutor José Gonçalves das Neves, Professor Associado c/Agregação do Departamento
de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional do ISCTE –IUL
Doutor António José de Sousa Almeida, Professor Adjunto da Escola Superior de
Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal
Doutora Cristina Clara Ribeiro Parente, Professora Auxiliar c/Agregação na Faculdade
de Letras da Universidade do Porto
Doutora Fátima Suleman, Professora Auxiliar do Departamento de Economia Política
do ISCTE- IUL

Dezembro, 2016

Agradecimentos

Percorrer todo o caminho, para que finalmente pudesse apresentar esta tese, não foi tarefa fácil. Em muitos momentos, confesso, pensei em desistir. Mas não podia! Por detrás deste trabalho, havia gente que me apoiava e sobretudo haviam os meus próprios objetivos por cumprir.

De modo geral quero agradecer a todos os que fizeram parte desta etapa da minha vida: família, amigos, docentes e colaboradores do ISCTE.

Agradeço também às empresas que gentilmente se disponibilizaram, concedendo as entrevistas que constituem a base de dados para esta tese.

Em particular tenho de agradecer a:

- Doutora Ana Passos, pela oportunidade e pelo fato de me ter feito acreditar que era possível chegar até aqui.
- Doutora Maria do Carmo Botelho, pela colaboração na análise de dados, retirados dos anúncios.
- Doutora Fátima Suleman, minha orientadora que foi o meu pilar de suporte. Não foi só a nível a relação professora/aluna. Foi além disso! Foi o apoio, foram as palavras de alento, foi a compreensão, foi a amizade. Devo-lhe este momento.
- Ao meu marido e aos meus filhos, pelo apoio que me deram e por terem aturado o meu mau feitio.

A todos Muito Obrigada.

Dedicatória

Ao meu marido

Aos meus filhos André e Tiago

Nunca desistam dos vossos sonhos!

Índice de Tabelas

Tabela 1.1 – Definições de competências.	11
Tabela 1.2 – Diferenças na definição de competências: Abordagem Americana, Francesa e Reino Unido.....	22
Tabela 1.3 - Competências mais procuradas no mercado de trabalho segundo alguns investigadores.....	36
Tabela 1.4 – Exemplos do grau de satisfação dos empregadores com as competências dos graduados.....	38
Tabela 2.1– Competências mais requeridas pelo empregadores.....	54
Tabela 2.2 – Quadro de competência em diferentes contextos e metodologias	54
Tabela 2.3 - Informação contida nos anúncios	60
Tabela 2.4 – Competências requeridas numa amostra de 813 anúncios.....	61
Tabela 2.5 – Áreas de formação referenciadas nos anúncios de emprego	62
Tabela 2.6 – Relação experiência profissional e conhecimentos exigidos.....	64
Tabela 2.7 –Número médio de competências exigidas por área de formação, experiência, conhecimentos específicos	65
Tabela 2.8 –Valorização das competências por área de formação	67
Tabela 2.9 – Outras exigências requeridas pelos empregadores	68
Tabela 2.10 – Tipo de vínculo afeto à vaga de emprego	69
Tabela 2.11 – Oferta de emprego por distrito	70
Tabela 2.12 – Oferta de emprego por setor de atividade	72
Tabela 2.13 – Classificação dos tipos de competências procurados nos anúncios	75
Tabela 2.14 – Tipos de competências e áreas de formação	76
Tabela 2.15 – Tipos de competências e funções a ocupar.....	77
Tabela 3.1 – Competências mais procuradas no mercado de trabalho segundo alguns investigadores	93
Tabela 3.2 – Caracterização das empresas da amostra	99

Tabela 3.3 – Competências exigidas a todos os trabalhadores	101
Tabela 3. 4 – Comparação entre a valorização das competências requeridas	102
Tabela 3.5 – Valorização das hard skills	103
Tabela 3. 6 – Comparação de competências estratégicas comuns por dimensão	104
Tabela 3.7 – Estratégias de recrutamento das empresas e proposta de desenvolvimento de competências	106
Tabela 3. 8 – Dificuldade de preenchimento de vagas	108
Tabela 3. 9 – Gap de competência percebidos nos graduados à saída do ES	110
Tabela 3.10 – Percepção dos empregadores sobre competências desenvolvidas e a desenvolver no ES	111
Tabela 4.1 – Caracterização das empresas e opções de aquisição de competência	135
Tabela 4.2 – Fontes de recrutamento	140
Tabela 4.3 – Competências exigidas a todos os trabalhadores	144
Tabela 4.4 – Competências estratégicas	145
Tabela 4.5 – Dificuldades de preenchimento de vagas por áreas de formação	147
Tabela 4.6 – Gaps de competências e estratégias de resolução	148
Tabela 4.7 – Soft skills mais desenvolvidas na formação	152
Tabela 4.8 – Características do sistema de formação profissional	155
Tabela 4.9 – Rotatividade, e práticas de retenção e reafecção dos trabalhadores	156

Índice

AGRADECIMENTOS	V
DEDICATÓRIA	VII
ÍNDICE	I
ÍNDICE DE TABELAS.....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	I
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	VI
ABREVIATURAS.....	VII
INTRODUÇÃO GERAL.....	1
CAPÍTULO 1.....	5
COMPETÊNCIAS E EMPREGABILIDADE: BREVE DISCUSSÃO CONCEPTUAL	5
RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
INTRODUÇÃO	9
1. 1 – CONCEITO DE COMPETÊNCIA: DIFICULDADES DE DEFINIÇÃO E MEDIÇÃO : UMA DISCUSSÃO GERAL	11
1. 1. 1 – <i>Perspetiva individual: competências e performance</i>	12
1. 1. 2 – <i>Perspetiva funcional: os requisitos do emprego</i>	19
1. 1. 3 – <i>Perspetiva organizacional: Competências e mercado de trabalho</i>	23
1.2 – EMPREGABILIDADE DOS GRADUADOS: UMA AGENDA DIFÍCIL	28
1.2.1 – <i>Definição e medidas</i>	29
1.2.2 – <i>Papel do Ensino Superior</i>	31
1. 2. 3 - <i>Competência para a empregabilidade: um consenso limitado</i>	33
1. 2. 4 – <i>Formas de identificar as competências de empregabilidade</i>	37
1. 3 – NOTAS CONCLUSIVAS	39
1.4 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
CAPÍTULO 2.....	47

A EMPREGABILIDADE DOS GRADUADOS: COMPETÊNCIAS PROCURADAS NOS ANÚNCIOS DE EMPREGO	47
RESUMO.....	49
ABSTRACT.....	50
INTRODUÇÃO	51
2.1 – AS COMPETÊNCIAS PARA A EMPREGABILIDADE	53
2.1.1 – <i>Identificação das competências de empregabilidade</i>	55
2.2 – RECOLHA DE DADOS E METODOLOGIA.....	58
2.3 – ANÁLISE EMPÍRICA.....	60
2.3.1 – <i>Informação contida nos anúncios</i>	60
2.3.2 – <i>Competências requeridas</i>	61
2.3.3 – <i>Áreas de formação</i>	62
2.3.4 – <i>Experiência profissional e conhecimentos específicos</i>	64
2.3.5 – <i>Competências requeridas por área de formação</i>	66
2.3.6 – <i>Condições contratuais</i>	69
2.3.7 – <i>Remunerações e benefícios</i>	70
2.3.8 – <i>Características do empregador</i>	71
2.4 – ACM E ANÁLISE DE CLUSTERS	73
2.5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO	77
2.6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
CAPÍTULO 3.....	85
PERCEÇÃO DOS EMPREGADORES SOBRE AS COMPETÊNCIAS DOS GRADUADOS: UM ESTUDO QUALITATIVO.....	85
RESUMO.....	87
ABSTRACT.....	88
INTRODUÇÃO	89
3.1 – EMPREGABILIDADE E COMPETÊNCIAS: A PERCEÇÃO DOS EMPREGADORES	91
3.1.1 – <i>O papel do ensino superior</i>	91
3.1.2 – <i>As competências para a empregabilidade</i>	92
3.2 – METODOLOGIA E DADOS	95
3.3 – ANÁLISE EMPÍRICA.....	100

3.3.1 – <i>Competências procuradas</i>	100
3.3.2 – <i>Recrutamento e seleção</i>	104
3.3.3 – <i>Desajustamento de competências: dificuldades de recrutamento e défices dos graduados</i>	107
3.4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E NOTAS CONCLUSIVAS	112
3.5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
CAPÍTULO 4.....	119
AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS: RECRUTAR OU FORMAR	119
RESUMO.....	121
ABSTRACT.....	122
INTRODUÇÃO.....	123
4.1 – AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS.....	125
4.1.1 – <i>Formar ou recrutar</i>	125
4.1.2 – <i>Fontes de recrutamento</i>	128
4.1.3 – <i>Processo Seleção de pessoal</i>	129
4.2 – PRÁTICAS DE FORMAÇÃO.....	130
4.2.1 – <i>Programas de formação visando o desenvolvimento</i>	133
4.2.2 – <i>Outras práticas</i>	134
4.3 – METODOLOGIA E DADOS	135
4.4 – ANÁLISE EMPÍRICA.....	137
4.4.1 – <i>Políticas de aquisição de competências: Formar ou recrutar.</i>	137
4.4.2 – <i>Recrutamento: Fontes e requisitos</i>	139
4.4.2.1 – <i>Fontes de recrutamento privilegiadas</i>	140
4.4.2.2 – <i>Critérios de seleção de graduados</i>	142
4.4.3 – <i>Dificuldades na aquisição de competências</i>	143
4.4.4 – <i>Formação para obtenção de competências</i>	149
4.4.4.1 – <i>Identificação de necessidades de competências</i>	149
4.4.4.2 – <i>Seleção dos candidatos para formação</i>	150
4.4.4.3 – <i>Planos de formação</i>	151
4.4.5 – <i>Objetivos da formação: ajustamento de competências</i>	152
4.4.6 – <i>Reafecção dos trabalhadores e taxas de rotatividade</i>	156
4.5 – DISCUSSÃO E NOTAS CONCLUSIVAS	159

4.6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163
CONCLUSÃO FINAL	167
ANEXOS	171

Índice de Figuras

Figura 1.1 – Modelo do desempenho efetivo	14
Figura 1.2 – O modelo de Iceberg das Competências	15
Figura 1.3 – Modelo causal do fluxo da Competência.....	15
Figura 1.4 – Modelo do cursor de competências.....	16
Figura 1.5 – As três dimensões da competência	17
Figura 1.6 – Modelo das competências Profissionais.....	20
Figura 1.7 – Diagrama da competência ocupacionais.	21
Figura 1.8 – Processo de integração das competências individuais e organizacionais visando a vantagem competitiva	26
Figura 2.1 – Distribuição espacial das competências procuradas.....	74
Figura 4.1 – Políticas de aquisição de competências consoante natureza das empresas	127
Figura 4.2 – Modelo concetual do processo de formação.....	132
Figura 4.3 – Políticas de aquisição de competências das empresas Entrevistadas.....	143

Índice de gráficos

Gráfico 2. 1 – Cursos Superiores na área das Tecnologias mais requisitados.....	63
Gráfico 2.2 – Cursos Superiores na área da Economia, Gestão e Contabilidade mais requisitados	63
Gráfico 2.3 – Cursos Superiores na área do Direito, Ciências Sociais e Turismo, mais requisitados	64
Gráfico 2.4 – Oferta de emprego por zona geográfica	71
Gráfico 2.5 – Distribuição das ofertas de emprego por setor de atividade	72
Gráfico 3.1 – Valorização das competências exigidas a todos os trabalhadores enquanto competências estratégicas.....	103
Gráfico 4.1 – Valorização das competências a estratégicas exigidas a todos os trabalhadores	146

Abreviaturas

ACM – Análise de Correspondências Múltiplas

CAP – Certificado Aptidão Profissional

DGES – Direção Geral Ensino Superior

DRH –Direção Recursos Humanos

ES – Ensino Superior

EUA – Estados Unidos Da América

IEFP – Instituto Emprego e Formação Profissional

NCVQ – National Commission Vocational Qualification

NVQ – National Vocational Qualification

RBV – Resource Based View.

TI –Tecnologias de informação

VRIN – Valuable, Rare, Imperfectly imitable, Non substitutability

Introdução geral

Nas últimas duas décadas, o aumento do desemprego de diplomados tem contribuído para a intensificação do debate sobre a relação entre ensino superior e mercado de trabalho. Este debate surge na sequência da tendência para a massificação do ensino superior e, conseqüentemente, da discussão em torno da qualidade do ensino superior. Essa qualidade tem vindo a ser avaliada em função do ajustamento das competências adquiridas e as competências exigidas no mercado de trabalho. O pressuposto central é que os empregadores transformam empregabilidade em emprego (Harvey, 2001) por isso os jovens devem ser formados de acordo com os atributos procurados pelos empregadores. Embora o conceito de empregabilidade apresente várias definições, parece haver uma convergência para a capacidade de o indivíduo obter um e manter-se nesse emprego.

Enquanto nas primeiras décadas do século XX, a empregabilidade do indivíduo era centrada nas suas capacidades físicas e mentais para execução de um trabalho, a globalização e o desenvolvimento tecnológico têm vindo a alterar os sistemas produtivos e conseqüentemente exigindo que os indivíduos sejam detentores de capital humano mais qualificado e de conhecimentos, habilidades e capacidades que acompanhem o ritmo de mudança.

O debate sobre as competências relacionadas com o mercado de trabalho teve início nos Estados Unidos, por McClelland nos anos de 1970, e depressa se expandiu por França, Reino Unido e gradualmente, pode-se afirmar, pelo mundo, dando origem a várias abordagens e metodologias para as medidas. Tem sido objeto de ampla discussão conceptual, sem que tenha sido encontrado um consenso na literatura. Essa diversidade de definições é justificada pela utilização do conceito de competência em vários contextos (e.g. psicologia, direito, economia, recursos humanos, política, etc.) e a cada um com os seus objetivos (Hoffmann, 1999). O conceito de competência tem vindo a ganhar relevância no ensino superior porque encerra duas componentes centrais da relação entre ensino superior e mercado de trabalho, a saber, ser capaz e estar ajustado (Vazirani, 2010). As instituições do ensino superior estão deste modo fortemente pressionadas a transmitir

ou desenvolver competências ajustadas às necessidades da economia e do mercado de trabalho, e deste modo aumentar a empregabilidade dos graduados.

Uma multiplicidade de estudos, têm sido desenvolvidos no sentido de identificar as competências mais requeridas pelo mercado de trabalho, ou seja, as competências consideradas para a empregabilidade. Enquanto noutros países europeus e não europeus esta discussão em torno do papel do ensino superior na produção de competências úteis à economia está em curso há anos (e.g. Lowden et al., 2011; Harvey & Green, 1993), em Portugal os estudos dessa natureza são ainda escassos.

Do seu lado, a importância crescente das competências, quer individuais quer organizacionais, na competitividade, tem conduzido a alterações nas práticas de recursos humanos, pelo que a literatura tem discutido a relação entre o desempenho organizacional e as práticas de recursos que se pretendem consistentes com as estratégias das empresas, envolvendo um conjunto de políticas que envolvem a aquisição, manutenção e desenvolvimento das competências individuais para atingir os objetivos organizacionais.

Esta investigação contribui para o debate sobre o ajustamento de competências dos graduados do ensino superior. Visa, por um lado, identificar as competências de empregabilidade, fornecendo informação ao sistema de ensino superior para refletir sobre as competências que deverão preparar os seus alunos para uma melhor inserção no mercado de trabalho, e por outro lado informar os decisores políticos sobre um conjunto de competências que pode aumentar a empregabilidade em Portugal.

A pesquisa visa ainda identificar as políticas de recursos humanos com vista à aquisição de competências por parte das empresas em Portugal. O pressuposto dessa análise é que o ensino superior tem um papel na produção de competências, mas essa responsabilidade não é exclusivamente sua. As empresas participam nessa produção e por isso é importante compreender o que fazem para obter as competências necessárias em tempo útil. Assumimos que existe uma complementaridade entre o sistema educativo e o sistema produtivo na produção de competências.

As questões de pesquisa que suportam este trabalho são assim:

- Quais as competências mais procuradas no mercado de trabalho?
- Quais os mecanismos que as empresas desenvolvem para obter as competências de que necessitam?
- Como podemos classificar o papel da empresa na produção de competências?

A pesquisa incide do lado dos empregadores e das suas necessidades de competências. Neste enquadramento, o objetivo geral desta pesquisa é identificar as competências procuradas e as políticas de recursos humanos com vista à aquisição de competências por parte das empresas em Portugal. Mais especificamente, pretende-se:

- Identificar as qualificações mais procuradas no mercado de trabalho;
- Identificar as competências mais relevantes e procuradas;
- Compreender a perceção dos empregadores sobre as competências adquiridas pelos diplomados;
- Explorar a forma como as empresas lidam com eventuais défices de competências.

Para este efeito, a análise empírica incide sobre duas componentes. A primeira diz respeito às competências que são procuradas pelas empresas. A segunda explora as políticas de recursos humanos, designadamente o recrutamento e a formação, que permitem a aquisição de tais competências.

Assim esta pesquisa foi desenvolvida na forma seguinte:

Num primeiro capítulo procura -se sistematizar contributos teóricos e empíricos sobre o conceito de competência, mas igualmente do conceito de empregabilidade que tem enformado o debate sobre o ensino superior. Trata-se de uma revisão não exaustiva, mas que pretende reter o essencial da discussão conceptual para chamar a atenção da dificuldade com que se confronta o ensino superior na sua agenda política.

No segundo capítulo pretende-se identificar as competências e outros requisitos para o emprego incidido a análise empírica em dados recolhidos em 813 anúncios de emprego recolhidos em Portugal, entre janeiro e outubro de 2015. Os anúncios de emprego apontam ainda outras dimensões do recrutamento que importa analisar.

O terceiro capítulo visa identificar as competências que aumentam a empregabilidade dos graduados em Portugal. O pressuposto desta pesquisa é que a perceção dos empregadores relativamente às competências que os graduados transportam para o mercado de trabalho, informa sobre as suas necessidades. O estudo é de natureza qualitativa e suporta-se num conjunto de entrevistas realizadas a uma amostra de dez empresas em Portugal que operam em 18 setores de atividades diferentes e com diferentes dimensões.

Embora o segundo e terceiro capítulos sejam autónomos, e análise tenha sido efetuada com métodos diferenciados, ambos pretendem fornecer informações sobre as

competências e/ou requisitos para o emprego, a serem analisadas pelas partes interessadas (governo, instituições de ensino, empregadores e graduados).

O quarto capítulo visa analisar as políticas de recursos humanos direcionadas para a aquisição de competências de empresas em Portugal. A análise é suportada nos dados da amostra utilizada no capítulo 3. Esta pesquisa contribui para o debate sobre as decisões das empresas entre duas opções que se colocam relativamente à aquisição de competências: comprar/recrutar ou produzir/formar. A evidência empírica pode ser benéfica para os decisores políticos equacionarem o desenho da formação graduada e ainda sobre as formas de aproximação entre o ensino superior e as empresas.

Por fim apresenta-se uma conclusão final das componentes da investigação onde se incluem também pistas de investigação para o futuro.

Capítulo 1

Competências e empregabilidade: breve discussão conceptual

Resumo

Este trabalho procura sistematizar contributos teóricos e empíricos sobre o conceito de competência, mas igualmente o conceito de empregabilidade que tem enformado o debate sobre o ensino superior. Vários estudos têm sido desenvolvidos no sentido de identificar quais as competências mais requeridas pelo mercado de trabalho, ou seja, as competências consideradas para a empregabilidade. O trabalho de equipa, comunicação têm sido referidas ao longo do tempo como competências chave para a empregabilidade, sendo que competências em tecnologias de informação (TI), resolução de problemas, numeracia e relacionamento interpessoal assumem também um papel de destaque na literatura. No entanto, é evidente a dificuldade de encontrar uma definição e uma medida. Por um lado, o conceito de competência é estudado através de vários modelos, em diversos contextos e objetivos, por outro os países tendem a utilizar abordagens diferentes. Por vezes a empregabilidade confunde - se com competências para a empregabilidade o que dificulta o entendimento das competências que devem ser desenvolvidas pelo ensino superior e as que devem ser desenvolvidas pelos empregadores, mas permite realçar aspetos que ajudem a compreender a sua importância na reforma do ensino superior.

Palavras Chave: Competências, empregabilidade, ensino superior, mercado de trabalho.

Abstract

This work aims at systematizing theoretical and empirical contributions on the concept of competence but also the concept of employability that has shaped the debate over higher education. Several studies have been developed in order to identify which skills are most required by the job market, i.e. the skills considered for employability. Teamwork and communication have been referred throughout time as key skills for employability and competences in technology (IT), problem solving, numeracy, and interpersonal relationships take up a featured role in the literature. Nevertheless, the difficulty in finding a definition and a measure is evident. On the one hand the concept of competence is studied through several models, in various contexts and objectives. On the other hand, countries tend to use different approaches. Sometimes employability is confused with skills for employability, which makes it difficult to understand which competences must be developed by higher education and those that should be developed by the employers, but allows the highlight aspects which help understand its importance in the reform of higher education.

Key words: Skills, employability, higher education, labor market.

Introdução

Nas últimas duas décadas intensificou-se o debate sobre empregabilidade dos graduados, envolvendo instituições governamentais, universidades, empregadores e sociedade em geral. A questão da empregabilidade surge associada a problemas de transição entre a universidade e o mercado trabalho e envolve por isso uma outra discussão, a saber, a qualidade do ensino superior (Harvey & Green, 1993). A questão prende-se em especial com o ajustamento entre as competências adquiridas pelos graduados e as competências exigidas no emprego. Quer isto dizer que a qualidade do ensino superior é, cada vez mais, avaliada em função desse ajustamento e, conseqüentemente, da sua resposta às necessidades dos empregadores. Além disso, o debate torna-se mais pertinente numa época em que é reconhecida a necessidade de competências adequadas para impulsionar o crescimento da economia (COM, 2011).

Iniciado nos Estados Unidos por McClelland nos anos 1970, o debate sobre as competências relacionadas com o mercado de trabalho depressa se expandiu por França, Reino Unido e gradualmente, pode-se afirmar, pelo mundo. O debate sobre a definição de competências já é antigo, sem que tenha sido encontrado um consenso na literatura. Mulder (2007) refere ter encontrado mais de 40 definições diferentes para o conceito de competência na sua pesquisa em 2002¹ sobre desenvolvimento de competências nas organizações. A diversidade de definições é justificada pela utilização do conceito de competência em vários contextos (e.g. psicologia, direito, economia, recursos humanos, política, etc.) e cada um com os seus objetivos (Hoffmann, 1999).

Todavia, a literatura é ambígua no ponto de vista terminológico e conceptual, sendo comum, as competências, habilidades, aptidões, atributos e qualificações usados como sinónimos (e.g. Bridges, 1993; Wiek, Withycombe & Redman (2011); Washer, 2007, Kumar & Jain, 2010). O conceito de competência é difícil de definir e as competências implicam uma diversidade de medidas (Le Deist & Winterton, 2005). A

¹ Mulder, M. Competentieontwikkeling in organisaties. Perspectieven en praktijk. 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfs Informatie. 2nd ed., 2002.

competência mantem-se como “*um camaleão conceptual*” de difícil definição e medição (Le Boterf, 1994, 2005).

Este trabalho procura sistematizar contributos teóricos e empíricos sobre o conceito de competência, mas igualmente do conceito de empregabilidade que tem enformado o debate sobre o ensino superior. Trata-se de uma revisão não exaustiva, mas que pretende reter o essencial da discussão conceptual para chamar a atenção da dificuldade com que se confronta o ensino superior na sua agenda política.

O resto do trabalho está estruturado da seguinte forma:

A primeira parte incide numa revisão sobre o conceito de competência, e a dificuldade de definição e medição. Revê-se esta temática na perspetiva individual, funcional e organizacional.

Na segunda parte centrou-se a revisão nas questões da empregabilidade e o papel do ensino superior.

Por fim apresenta-se as notas conclusivas.

1. 1 – Conceito de competência: dificuldades de definição e medição : uma discussão geral

O conceito de competência é difícil de definir e as competências implicam uma diversidade de medidas (Le Deist & Winterton, 2005). A literatura apresenta duas noções: “*competence*” e “*competency*” que são usadas indiscriminadamente por alguns autores, sendo que para outros (sobretudo a corrente inglesa) “*competence*” (plural *competences*) está associada às características do indivíduo (traços de personalidade) e “*competency*” (plural: *competencies*) surge associada aos comportamentos do indivíduo (corrente americana). Por outras palavras *competency* descreve o que os indivíduos podem fazer, derivado às suas próprias características pessoais. Como sublinha Boyatzis (1982: 21) são “comportamentos específicos de ação” e *competence* relaciona-se com a forma como o fazem, ou seja, uma descrição das tarefas e resultados do trabalho (Vazirani, 2010). Outros autores defendem a *competency*, (proficiência numa determinada área) como parte integrante da “*competence*” (capacidade legal ou prática para executar) (Mulder, 2007. p. 12) e outros ainda como Snyder & Ebeling (1992) citados por Winterton; Le Deist & Stringfellow (2006) referem-se a “*competence*” no sentido funcional, mas no plural utilizam a palavra “*competencies*”.

Na Tabela 1. 1 transcreve-se algumas das definições de competências:

Tabela 1.1 – Definições de competências

Autor	Definição de competência
Boyatzis (1982, p. 21).	“uma característica subjacente de uma pessoa que pode ser um motivo, traço, habilidade, aspecto da auto-imagem ou papel social, ou um conjunto de conhecimento que usa.
Spencer & Spencer (1993, p.9).	“uma característica subjacente de um indivíduo que tem uma relação causal com critérios de eficácia e/ou realização superior num trabalho ou situação”(p.9).
Zarifian (2001, p. 66).	“é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. É constada quando da sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de avaliação”.

(Continua)

(Continuação)

Le Deist & Winterton, (2005, p. 31).	“...para além das capacidades cognitivas, dizem respeito a habilidades e disposições tais como a autoconsciência, a autorregulação e as habilidades sociais; enquanto algumas delas podem ser encontradas em taxonomias de personalidade, as competências são principalmente comportamentais e, ao contrário da personalidade e da inteligência, podem ser aprendidas através de formação e desenvolvimento”.
Barth et al. (2007, p. 417).	“podem ser caracterizados como disposições para auto-organização, sendo compostas por diferentes componentes psicossociais, existindo em contextos sobrepostos, e realizando-se em contexto específico”.
Wiek, Withycombe & Redman (2011, p. 204).	“uma funcionalidade complexa, associada ao conhecimento, habilidade e atitudes, que permitem o desempenho bem sucedido e resolução de problemas”.

Não se pretendendo um debate exaustivo sobre a definição de competência, neste capítulo abordar-se-á esta temática nos seguintes contextos:

- i) Perspetiva individual: as competências do indivíduo no desempenho (e.g. McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Le Boterf 1994, 2005);
- ii) Perspetiva funcional: as competências direcionadas para as funções (e.g. Le Deist & Winterton, 2005);
- iii) Perspetiva organizacional: gestão de competências como estratégia e fonte de vantagens competitivas (e.g. Prahalad & Hamel, 1990,);
- iv) Perspetiva educacional: o papel das instituições de ensino no desenvolvimento de competências-chave para a empregabilidade (e.g. Harvey, 2001; Barth et al., 2007).

1. 1. 1 – Perspetiva individual: competências e performance

“...para dar nome a este conceito, escolhi a palavra competência,,,”

White (1959, p. 297)

McClelland é reconhecido na literatura como o impulsionador do debate sobre a temática da “competência”, ao relacionar as características individuais com o desempenho do trabalho, no seguimento da abordagem de White (1959) que conceptualizou competência como capacidade do indivíduo interagir eficazmente com o meio ambiente dependente da sua motivação para alcançar esse fim.

Nesse sentido McClelland (1973) o desempenho do indivíduo não depende apenas das qualificações acadêmicas e do resultado dos testes psicológicos a que se submete, mas também de todo um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitude, valores e motivos que são preditores do desempenho do trabalho, distinguindo entre desempenhos médios e superiores. McClelland (1973) argumenta que as competências comportam a aprendizagem adquirida pela vivência e experiências ao longo da vida considerando que “... é difícil encontrar uma característica que não possa ser modificada através da formação e/ou experiência” (p. 8). No entanto, sem apresentar uma definição concreta de competência, distingue as competências cognitivas tradicionais (leitura, escrita e cálculo) de “outras competências” tais como comunicação, paciência, estabelecimento moderado de metas e desenvolvimento do ego.

Perante os seus próprios argumentos defendeu que a avaliação (utilizados por exemplo nos processos de recrutamento) para prever o desempenho no trabalho, deveriam ser baseados em testes de competências em vez dos tradicionais testes de aptidão e inteligência, sendo que esses testes deveriam ter como referência um padrão de desempenho de profissionais (bons e maus); avaliar competências genéricas que pudessem ser utilizadas em situações idênticas, avaliar competências técnicas e comportamentais e considerar as mudanças ocorridas nas capacidades individuais por força da formação ou experiência.

Na continuidade destes estudos Boyatzis (1982) definiu competência como “uma característica subjacente de uma pessoa que pode ser um motivo, traço, habilidade, auto-conceito ou papel social, ou um conjunto de conhecimento que usa” (p.21), considerando:

Motivos (*motives*): São as emoções, desejos e necessidades que podem vir a causar uma determinada ação;

Traços (*trait*): referem-se a características pessoais que produzem uma resposta generalizada aos acontecimentos; são comportamentos consistentes nas diversas situações;

Habilidades (*skills*): a capacidade física ou mental de demonstrar um sistema e sequência de comportamento que estão funcionalmente relacionadas à obtenção de uma meta de desempenho ou seja a sua capacidade de execução;

Auto imagem (*self-images*): refere-se à percepção da pessoa sobre ela própria e a sua capacidade de evolução dos seus valores pessoais;

Regras sociais (*social roles*): refere-se à capacidade de mudança vista pelos outros, na adaptação de comportamentos na execução de tarefas e trabalho com os outros;

Conhecimentos (*knowledge*): Formação específica que uma pessoa tem relativamente a determinadas áreas do conhecimento.

Este conjunto de características e traços pessoais que conduzem ao desempenho superior foram diferenciados em três níveis de competências, partindo de um nível inicial até ao nível de desempenho superior. A eficácia do desempenho, que se reflete nos resultados da empresa, é dependente da correspondência entre as capacidades do indivíduo e as necessidades do trabalho e ambiente organizacional considerando que as capacidades do indivíduo *per si*, são necessárias, mas podem não ser suficientes para um eficaz desempenho.

Boyatzis (1982) considera que a definição da competência tem de considerar a ação, isto é o comportamento demonstrado, no contexto em que é observado, já que os diversos contextos promovem diversas ações e conseqüentemente diversos resultados (figura 1.1).

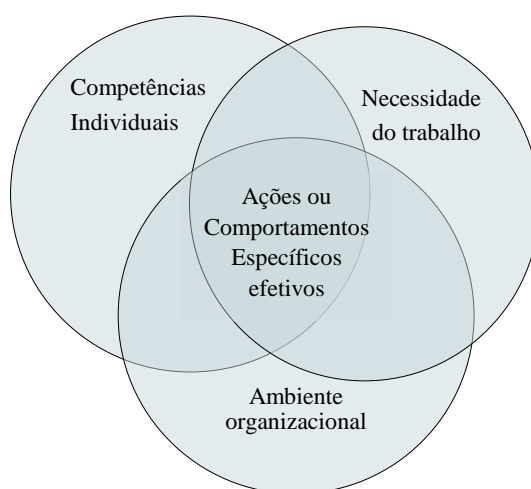


Figura 1.1 – Modelo do desempenho efetivo – Fonte: Boyatzis (1982, p.13).

Do seu lado Spencer & Spencer (1993) definem competência com “...uma característica subjacente de um indivíduo que tem uma relação causal com critérios de eficácia e/ou realização superior num trabalho ou situação” (p. 9). Neste sentido, Spencer & Spencer (1993) e seguindo a perspectiva de Boyatzis (1982), descrevem duas dimensões de competências, as competências limiaries que são as características essenciais para o desempenho mínimo do trabalho e as competências diferenciadoras que conduzem ao desempenho superior.

Através da analogia do icebergue (Figura 1.2) estabelecem dois níveis de competências: as visíveis e as ocultas. As competências situadas na parte visível dizem respeito ao desempenho (conhecimentos, habilidades e experiências também designados por *outputs*) que correspondem ao comportamento observável (*competence*) e são facilmente desenvolvidas. Já na parte inferior estão situadas as competências relacionadas com as características pessoais ou “caraterísticas subjacentes” (autoconceito, traços, valores e motivações; os *inputs*), que apresentam maior dificuldade de avaliação e desenvolvimento (*competency*).

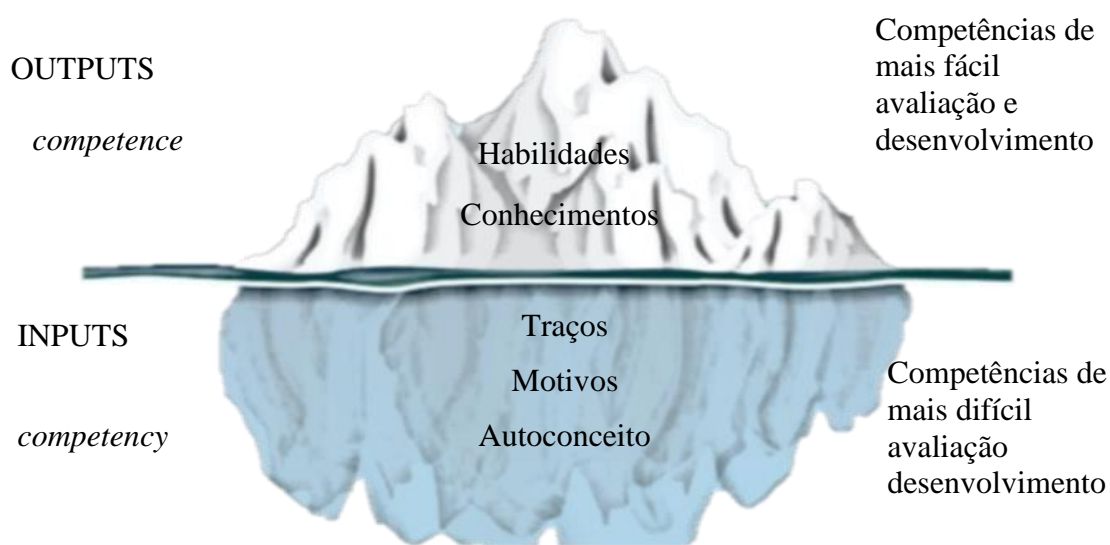


Figura 1. 2 – O modelo de Iceberg das Competências. Fonte: Spencer & Spencer (1993, p. 11).

Spencer & Spencer conceberam ainda o modelo causal do fluxo de competência (Figura 1.3) no sentido de analisar as relações causais entre competências e o desempenho, isto é, de que forma as características pessoais são preditores de comportamentos (ação) para o futuro desempenho (resultado).

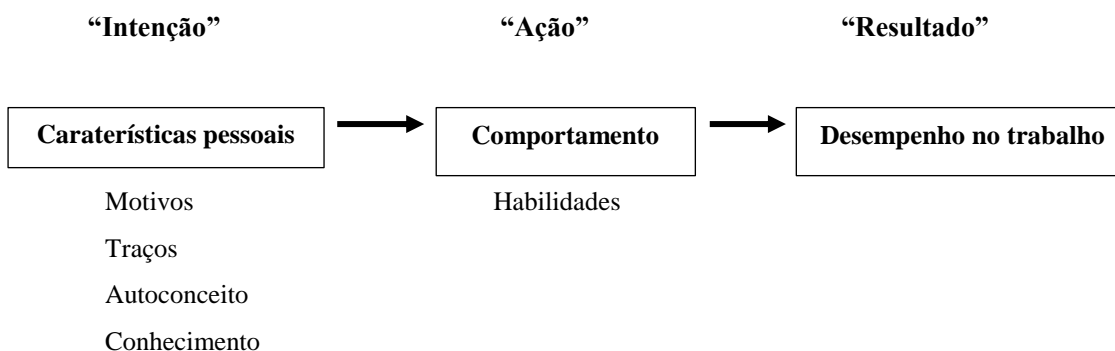


Figura 1. 3 – Modelo causal do fluxo da Competência: Fonte Spencer & Spencer, (1993) p. 13

De salientar que os autores assumem a importância do ajustamento das competências individuais às necessidades inerentes aos postos de trabalho e da organização.

No âmbito da discussão das competências profissionais iniciada em França nos anos 70, Le Boterf (1994) e Zarifian (2001) defendem que a competência não se resume apenas ao conjunto de recursos detidos pelo indivíduo, mas aquilo que o indivíduo é capaz de produzir ou realizar em contexto de trabalho.

Le Boterf (1994) afirma que “a competência não reside nos recursos (saberes, conhecimentos, capacidades, habilidades) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos (p. 16)”. Nesse sentido define competência como um saber agir responsável que é reconhecido pelos outros remetendo para “um saber combinatório” ou seja, a competência deverá promover a articulação entre diversos domínios: dos saberes (saber-saber, saber-fazer, saber ser/estar) à ação. Le Boterf (2005) apresenta o modelo do cursor (Figura 1.4) para explicar que a competência pode ser variável consoante as características da organização e a situação do trabalho.

De um lado o “saber fazer” correspondendo à execução de tarefas normativas, segundo a sua prescrição, seguindo o modelo taylorista. À medida que se aproxima de prescrição aberta, a competência revela-se ao nível do saber agir e reagir, isto é a competência é verificada quando o indivíduo é capaz de mobilizar os recursos disponíveis (conhecimentos, capacidades e atitudes), perante situações diversas.

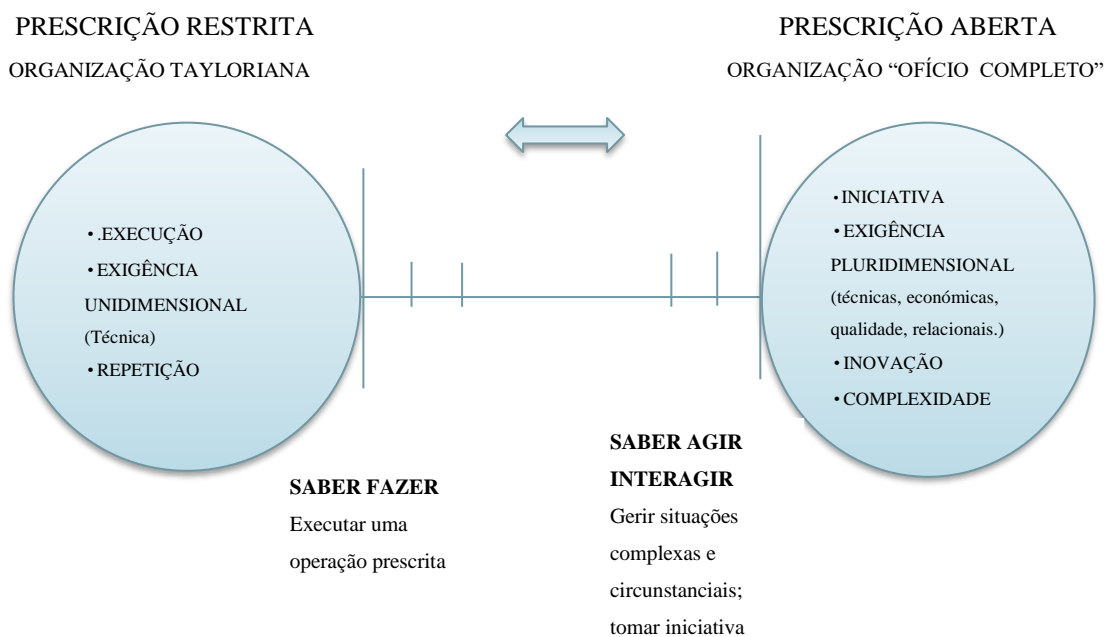


Figura 1. 4 – Modelo do cursor de competências. Fonte: Le Boterf (2005, p. 31).

No entanto Le Boterf (2006, p. 61) afirma que o saber agir está dependente do “querer agir” (vontade própria estimulada por fatores motivacionais) e “poder agir” (está relacionado a um contexto facilitador, gestão e organização do trabalho e condições sociais), pelo que os resultados verificados nas práticas profissionais e desempenho, isto é a ação, só se verifica da combinação do “saber agir”, “querer agir” e “poder agir”. Le Boterf separa assim a motivação das capacidades necessárias para agir.

Nesta linha, Le Boterf enumera as três dimensões da competência. A primeira dimensão reporta-se aos recursos disponíveis (pessoais e externos); a segunda refere-se a dimensão ação/resultados (práticas profissionais e desempenho) e por fim a terceira dimensão da reflexividade que consiste no distanciamento das outras duas dimensões, permitindo a tomada de consciência do próprio das suas práticas permitindo uma “reconstrução da realidade” por forma a contribuir para a (re)construção das competências, conforme representado na Figura 1. 5.

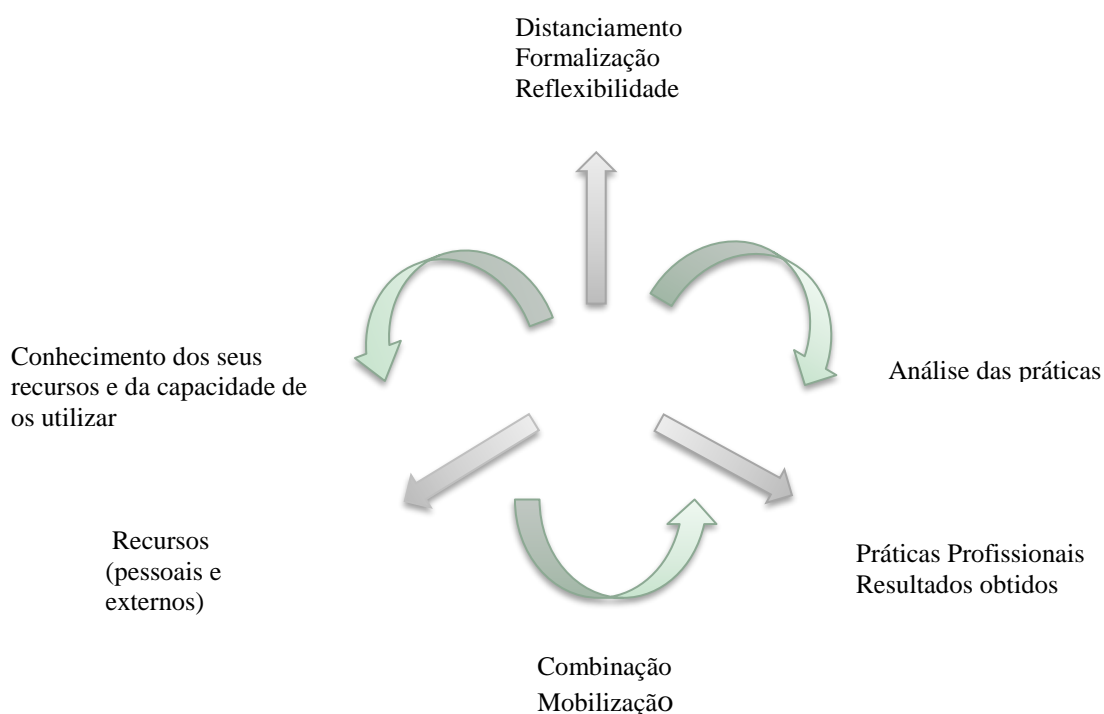


Figura 1. 5 – As três dimensões da competência. Fonte: Le Boterf (2006) p. 61.

Esta perspectiva remete para a dinâmica da competência e sua plasticidade que Zarifian (2001, p. 100) define como “...a capacidade de se reformular em função das oportunidades de mudança de situação profissional”.

Zarifian (2001) afirma que “competência é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. É constada quando da sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de avaliação “(p. 66).

Nesse sentido ambos os autores parecem reconhecer que a competência só existe quando efetivamente realizada e reconhecida/avaliada pelos outros, considerando a permanente mutação do trabalho e construção das competências.

Zarifian (2001) reconhece o papel da organização para permitir a ligação das competências individuais às coletivas, sendo que para tal é necessário a construção de referenciais comuns, cooperação e a mesma linguagem profissional (p. 161) assumindo a importância crescente do desenvolvimento da competência coletiva no seio das organizações.

Estas duas correntes teóricas, a anglo-saxónica aqui representada pelos trabalhos de McClelland (1973), Boyatzis (1982) e Spencer & Spencer (1993) e a francesa identificada pelos estudos de Le Boterf (1994) e Zarifian (2001), embora apresentem ambas uma perspectiva individual das competências aplicadas ao nível organizacional (do individual ao coletivo) diferem na sua conceção. Isto é, a corrente anglo saxónica atribui os resultados ou desempenhos organizacionais em função dos comportamentos isolados dos indivíduos (abordagem comportamental) estabelecendo uma relação causal entre as características individuais e o superior desempenho, enquanto a corrente francesa (abordagem construtivista) visa identificar as competências e os processos, associando a competência às realizações do indivíduo em contexto de trabalho, ou seja aquilo que o indivíduo realmente produz ou realiza; são assentes na convergência das competências individuais e das necessidades dos contextos. No entanto ambas as correntes dão ênfase à relação do contexto e a ação em que é verificada a competência.

Uma outra análise incide sobre o tipo e a composição de competências. Por exemplo, a corrente anglo-saxónica divide as competências em *hard skills* que incluem as competências técnicas, aptidões, conhecimentos e habilidades que o indivíduo necessita para executar o seu trabalho e as *soft skills* que se referem às competências pessoais e comportamentais (traços, carácter, atitudes, motivos) não dependentes do conhecimento teórico (Woodruff, 1991; Robles, 2012).

Por seu lado a corrente francesa define as competências ao nível dos saberes: *savoir* (saber - saber), situado ao nível dos conhecimentos teóricos, o *savoir-faire* (saber-

fazer) que se refere às capacidades práticas (utilização de instrumentos, equipamentos e métodos) e o *savoir-être* (saber - ser) situado ao nível das competências comportamentais (atitudes e comportamentos).

1. 1. 2 – Perspetiva funcional: os requisitos do emprego

As transformações das relações de trabalho e dos processos produtivos exigiriam a detenção de novas competências e qualificações para o trabalho. Conscientes de algum desfasamento de competência e qualificações em relação às novas necessidades do mercado, os governos do Reino Unido, desde os anos 1980 têm vindo a patrocinar o desenvolvimento de padrões profissionais (NVQ²) para todos os tipos de profissão, os quais são usados como uma base para as qualificações vocacionais (Le Deist & Winterton, 2005).

A exemplo desse patrocínio são os inquéritos nacionais “*National Skills Survey*” iniciados em 1997 tendo novas emissões em 2001, 2006 e 2012 que recolhem informação sobre o “estado das competências “dos trabalhadores. Estes e outros inquéritos feitos a nível setorial e regional têm dado origem a vários estudos e à conceção de vários modelos de competências pretendendo dar respostas aos empregadores que procuram pessoal cada vez mais qualificado e ao próprio sistema de formação para direccionar-se à produção de competência necessárias ao mercado.

A definição inicial de competência adotada pelo Departamento do Emprego e pelo NCVQ³ em 1991 constava como “... uma descrição de algo que uma pessoa que trabalha em determinada área profissional deve ser capaz de fazer...[e] capaz de demonstrar” (Le Deist & Winterton, 2005, p. 35).

Posteriormente o conceito foi revisto e sendo então adotada a seguinte definição: “Capacidade de aplicar o conhecimento, compreensão e habilidades na execução de normas exigidas no mercado de trabalho” (Beaumont, 1996 apud Le Deist & Winterton, 2005, p. 35).

² NVQ – National Vocational Qualification

³ NCVQ – National Commission Vocational Qualification

A abordagem de competências que prevalece no Reino Unido, é de tendência funcionalista, centrada nas características do trabalho, fornece descrições detalhadas das funções, composta de elementos de competência, exigidas para os cargos com critérios de avaliação que indicam os níveis de desempenho expetáveis (Cheetham & Chivers, 1998; Garavan & McGuire, 2001). Numa abordagem holística de competências profissionais Cheetham & Chivers (1996; 1998) propõem um modelo (Figura 1.6) proveniente da influência de outros modelos e estudos⁴ e acrescentando novos elementos como a metacompetência/transcompetência que são definidas como competências que estão para além das outras competências e cruzam as outras competências (p. 274).

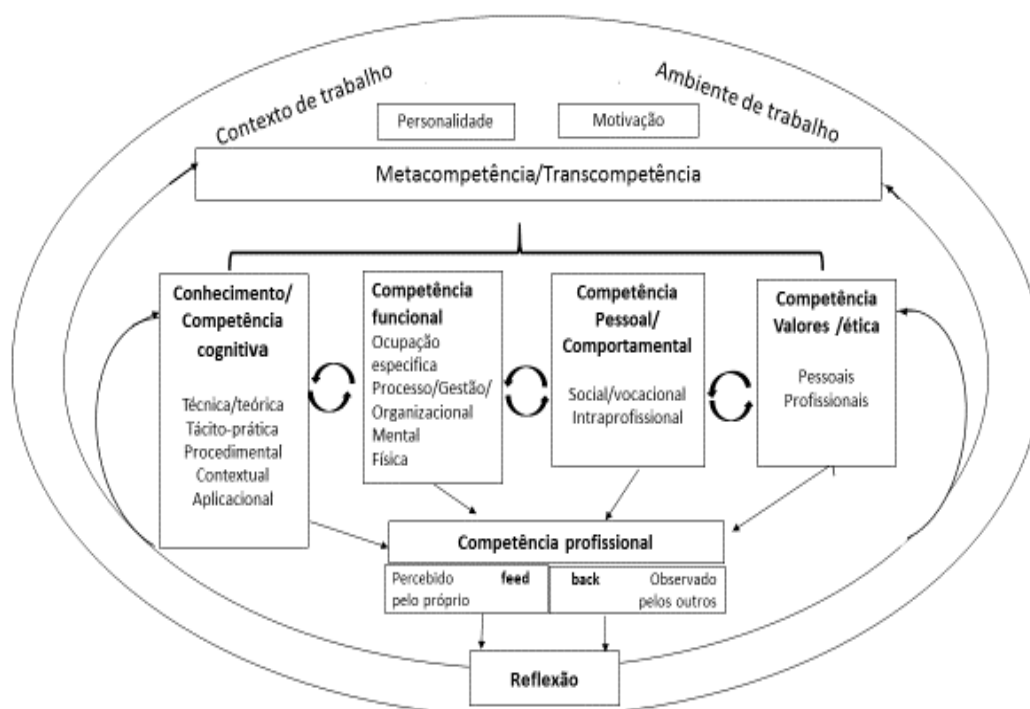


Figura 1. 6 – Modelo das competências Profissionais. Fonte: Cheetham & Chivers (1998, p. 275).
(Adaptado)

A metacompetência permite a análise e o desenvolvimento de competências que o indivíduo já possui, (e.g., capacidade de análise, criatividade e resolução de problemas), enquanto a transcompetência corresponde às competências genéricas e comuns a todos

⁴ Conforme citado pelos autores (1996, p. 20): Kemple (1980); Boyatzis (1982); Schon (1983); Mansfields & Mathew, (1985); Hall (1986); Reynolds & Snell (1988); Schroder, (1989); Linstead (1991), Nordhaug, (1990) Ozar (1993) e Euraut et al. (1994) e ainda NVQ.

contextos (e.g. comunicação) que vão além das outras competências permitindo a sua integração e desenvolvimento em contextos específicos.

O modelo é composto por um grupo de quatro competências centrais, interrelacionadas que definem a competência profissional (que é refletida nos resultados):

- i) Competência cognitiva: “Posse de conhecimentos adequados relacionados com o trabalho e a capacidade de uso eficaz”.
- ii) Competência funcional: capacidade de executar uma série de tarefas de forma eficaz para produzir resultados específicos.
- iii) Competências pessoais e comportamentais: a capacidade de adotar comportamentos adequados em situações relacionadas com o trabalho.
- iv) Valores /competência ética: a posse de valores pessoais e profissionais adequados e a capacidade de fazer julgamentos corretos em situações relacionadas com o trabalho. (Cheetham & Chivers, 1996, p. 24).

Neste modelo são ainda considerados o contexto de trabalho, ou seja, “a situação particular que em o indivíduo está a operar” e o ambiente de trabalho.

Reconhecem ainda que tanto a personalidade como a motivação podem ter impacto nas competências profissionais, e a reflexão como uma metacompetência, que permite, a partir da autoavaliação e da avaliação dos outros, melhorar a competência profissional. Os autores apresentaram ainda os diagramas ocupacionais (*occupational competence mix diagram*) (Figura.1.7) onde a amplitude do ângulo das quatro componentes para o desempenho, varia consoante a sua importância relativa para cada profissão, assim como as metacompetência do aro exterior.

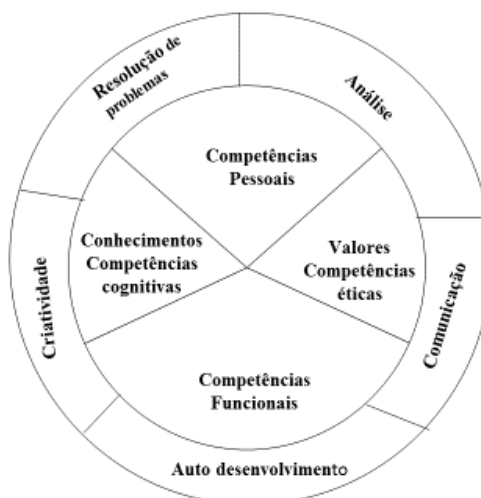


Figura 1.7 – Diagrama da competência ocupacionais. Fonte: Cheetham & Chivers (1998, p. 270).

Com base na Tabela elaborada por Garavan & McGuire (2001, p. 150), estabelecendo as diferenças na definição de competência na abordagem americana e a abordagem do Reino Unido, inseriu-se as mesmas dimensões da abordagem francesa com base na literatura para síntese dos estudos efetuados nos pontos anteriores (Tabela 1.2).

Tabela 1. 2 – Diferenças na definição de competências: Abordagem Americana, Francesa e Reino Unido

Corrente	Americana	Francesa	Inglesa
Abordagem	Comportamental	Construtivista	Funcionalista
Propósito	Desenvolvimento das competências para melhorar o desempenho.	Desenvolvimento pessoal e social.	Avaliação e certificação dos trabalhadores.
Foco	Concentra-se no indivíduo em termos comportamentais e atributos.	Centra-se no indivíduo em termos de construção de saberes	Centra-se nas características do trabalho/indivíduo na acumulação de competência.
Conceito de competência	Características e comportamentos do indivíduo que contribuem para elevado desempenho.	Mobilização de saberes em diversos contextos que possibilitam a ação.	Qualificação e conhecimentos e habilidades em consonância com as funções.
Papel do contexto organizacional	O contexto define os comportamentos e os traços requeridos.	Promove os recursos e condições para que a ação se realize.	O contexto não é tão importante quanto a área profissional e as funções específicas.
Abrangência	As competências são específicas das organizações.	As competências são conjugação do domínio pessoal, profissional e organizacional.	As competências são específicas para as profissões e para as funções.
Avaliação	Desempenho verificado.	Capacidade de realização.	Congruência entre as competências (qualificações) e as funções.
Autores referenciados	White (1959) McClelland (1976); Boyatzis (1982) e Spencer & Spencer (1993).	Le Boterf (1994) e Zarifian (2001).	Le Deist & Winterton, 2005). Cheetham & Chivers, 1998; Garavan & McGuire,2001).

1. 1. 3 – Perspetiva organizacional: Competências e mercado de trabalho

A globalização e o desenvolvimento tecnológico produziram alterações nos mercados de trabalho afetando as empresas nas suas capacidades micro ambientais, devido aos novos sistemas produtivos (Kotler, 1999). Os mercados perante a pressão da mutabilidade, das variáveis macros ambientais (economia nacional e internacional, estrutura demográfica, cultural e social, governo, política e tecnologia), apresentam uma nova dinâmica, e conseqüentemente exigência de novas competências aos indivíduos para acompanhar ritmo de mudança. Os fatores de competitividade surgem associados às competências e habilidades dos recursos humanos (Barney 1991, Kamoche, 1996, Salazar et al., 2011) e os meios de produção surgem associados ao conhecimento (Ducker, 1993). Os fatores importantes para a determinação da eficiência operacional exigem que o capital humano seja competente, detentor de conhecimento, habilidades e capacidades (Barney & Wright, 1997). A importância das estratégias de gestão que reconheçam as pessoas como um recurso estratégico para o desempenho organizacional e como fonte para obtenção de vantagem competitiva, tem tido papel de destaque na literatura (Pfeffer, 1994, Wright et al, 1994, Huselid, 1995, Becker & Huselid, 1998).

Neste contexto, o debate sobre a temática das “competências” é abordado na perspectiva da empresa contemplando a gestão de competências como estratégia e fonte de vantagens competitivas e na perspectiva do indivíduo contemplando o conceito e medida de empregabilidade.

A capacidade de gestão dos recursos de uma empresa, como fonte de criação de valor, foi introduzida por Pensore (1959). Defendeu que o crescimento das empresas dependia da maximização dos seus recursos, suportada na capacidade dos gestores o fazerem, isto é o valor do recurso depende da sua maximização nas atividades adequadas. Pensore (1959) distinguiu os recursos da empresa como recursos físicos (equipamentos, materiais) e recursos humanos (pessoas).

No seguimento destes estudos (Wernerfelt, 1984) considerou que além da valorização dos recursos, as capacidades organizacionais da empresa, estão na base do desenvolvimento da vantagem competitiva dando origem à teoria de RBV (Resource Based View).

A capacidade de gestão para a consolidação das tecnologias e habilidade na produção de competências que capacitem a empresa para se adaptar às oportunidades de mudança, são determinantes para a obtenção de vantagem competitiva (Prahalad & Hamel, 1990). A empresa deve adequar os seus recursos, tentando manter um ritmo de mudança que corresponda à evolução do ambiente (reformular) desenvolvendo competências (antecipando a evolução do mercado) para disfrutar de vantagem competitiva no futuro (Prahalad & Hamel, 1990).

Com a evolução dos debates assentes na teoria do RBV, Prahalad & Hamel (1990) distinguiram as “*core competences*” ou competências essenciais, em competências organizacionais e competências individuais. As competências organizacionais são os atributos da organização que conferem vantagem competitiva e geram valor distinto apercebido pelo cliente e são difíceis de ser imitados. As competências individuais representam as capacidades e habilidades do indivíduo, ou seja, hábitos de trabalho e habilidades pessoais que são utilizadas para alcançar os objetivos organizacionais.

Barney (1991) classificou os recursos em três categorias: capital físico (instalações e equipamentos); capital humano (as pessoas e respetivas aptidões) e capital organizacional (cultura e imagem da empresa). Considerou ainda que a obtenção de vantagem competitiva é possível, só se os recursos obedecerem aos critérios VRIN, isto é:

- ▶ Possuírem valor (*Valuable*),
- ▶ Serem raros ou escassos (*Rare*),
- ▶ Serem difíceis de imitar (*Imperfectly imitable*), e
- ▶ Serem difíceis de substituir (*Non substitutability*).

Ducker (1993) realça a necessidade do desenvolvimento de práticas sistemáticas para a autotransformação, isto é, através da melhoria contínua das suas atividades as empresas devem estar preparadas para trocar o “obsoleto pelo novo”. A vantagem competitiva depende da capacidade da firma para integrar, construir e reconfigurar competências internas e externas para tratar rapidamente as mudanças do ambiente, em conformidade com os conceitos da teoria das Capacidade Dinâmicas, introduzido por Teece et al. (1997).

Nesse sentido a vantagem competitiva é a combinação das componentes individuais (habilidades e comportamentos) e os sistemas de gestão dos recursos humanos, (Kamoche, 1996; Dunford, Snell & Wright, 2001).

No atual contexto de competitividade dos mercados o sucesso das empresas está cada vez mais dependente da inovação, celeridade e capacidade de adaptação, sendo que tais vantagens competitivas têm origem nos recursos humanos (Pfeffer, 1998). As empresas podem ter acesso a capital humano valioso, mas, quer através da má conceção de trabalho ou a má gestão de pessoas, não podem implantá-lo de forma adequada para alcançar o impacto estratégico (Dunford, Snell & Wright, 2001; pp. 9-10). Esta ideia é reforçada por Barney (2001), que aponta para a necessidade das empresas deterem competência para explorar esse potencial, pelo que os gestores de capital humano devem conceber e implantar estratégias dentro da sua empresa de forma adequada ao mercado onde operam.

Nesta perspetiva, parece haver consenso na literatura sobre a importância das práticas de recursos humanos para a competitividade da empresa. As “práticas de elevado desempenho” (Huselid, 1995), as “boas práticas” (Pfeffer, 1998) ou as “práticas de elevado envolvimento” (Bae & Lawler, 2000) procuram integrar o sistema de recursos humanos com as estratégias organizacionais destacando-se as direcionadas para criar, manter e desenvolver as competências do pessoal, nomeadamente através da seletividade do recrutamento, formação e práticas de remuneração e incentivos.

As práticas de elevado desempenho integram um conjunto de prática de trabalho de elevada performance situadas a dois níveis (Huselid 1995): um orientado para os conhecimentos e competências dos indivíduos (e. g. recrutamento e seleção, formação e desenvolvimento, processo de participação, equipas de trabalho), outro nível designado por práticas de motivação (e.g. avaliação de desempenho, recompensas, progressão de carreira baseadas no mérito). Pfeffer (1998) apresentou 26 práticas de gestão de recursos humanos das quais são destacadas sete: segurança laboral, seletividade no recrutamento, autonomia, remuneração competitiva, formação, redução do estatuto hierárquico e partilha de formação). Por seu lado Bae & Lawler (2000) defendem como práticas de elevado envolvimento o recrutamento e seletividade rigorosos, investimento em formação e desenvolvimento, participação nas decisões e recompensas baseadas no desempenho.

Na Figura 1.8 apresenta-se modelo teórico sintetizando a literatura revista, onde se evidencia o processo de integração das competências individuais: competências cognitivas (e. g. qualificações, formação formal, conhecimentos); Competências técnico /práticas (normalmente adquiridas pela experiência profissional), competências sociais e comportamentais (associados aos valores culturais e traços de personalidade) assim como

outras competências, e das competências organizacionais, que englobam os as estratégias da empresa (posicionamento, competitividade), a utilização dos recursos disponíveis e a gestão dos recursos humanos em consonância com as anteriores, por forma a promover a formação (criando, desenvolvendo ou produzindo as competências necessárias), o desenvolvimento da carreira, associando políticas salariais e outros incentivos atendendo às circunstâncias pessoais. O processo de integração é o resultado de uma avaliação sistemática das competências individuais e as competências organizacionais.

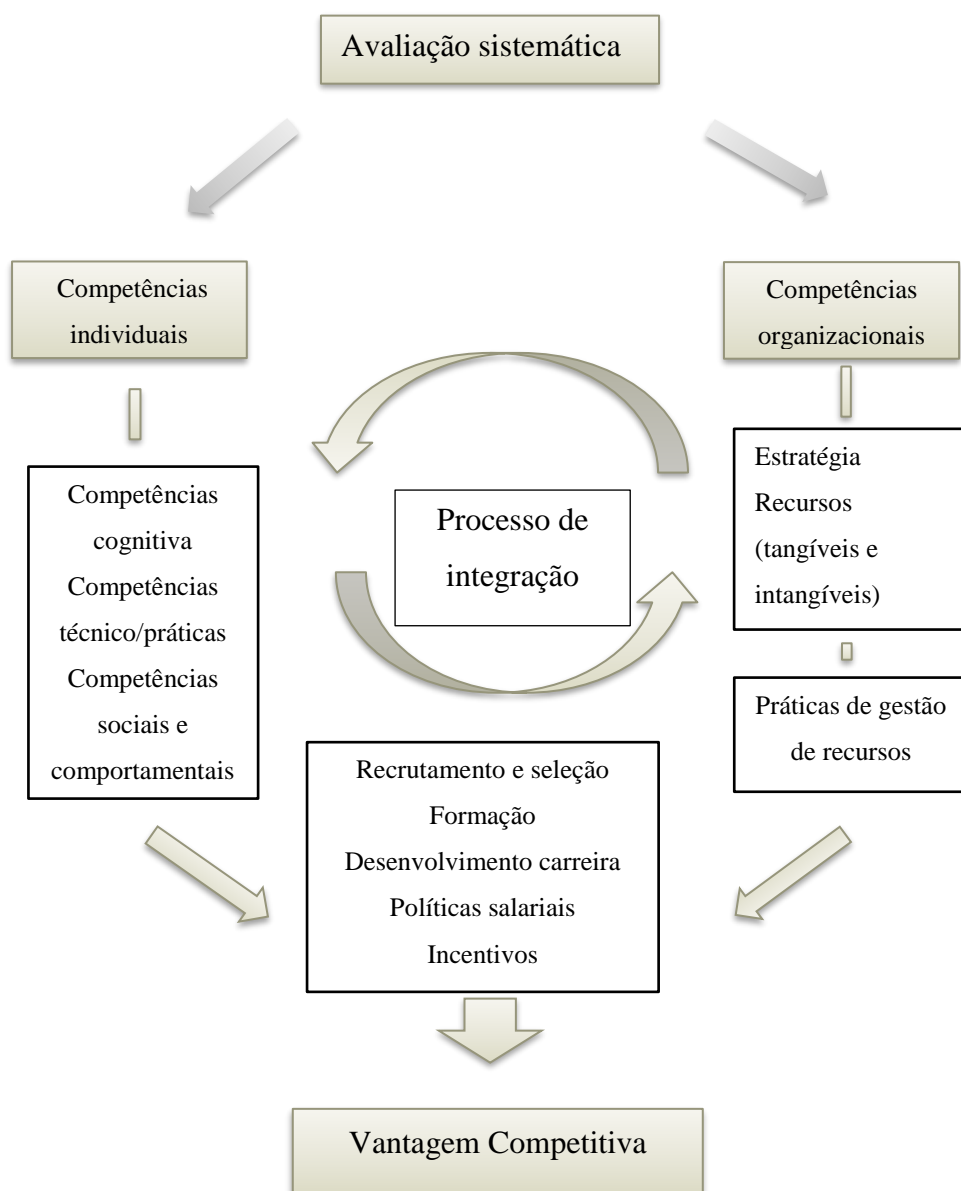


Figura 1.8 – Processo de integração das competências individuais e organizacionais visando a vantagem competitiva

Em suma, a análise apresentada ilustra claramente a dificuldade em definir o conceito de competência, mas permite realçar aspetos que ajudem a compreender a sua importância na reforma do ensino superior. Muito sucintamente, podemos reter o conceito de competência sugere que o indivíduo representa um vetor de atributos e não apenas um detentor de qualificações académicas (Suleman & Suleman, 2012). Nesse vetor existem uma diversidade de saberes, tal como Le Boterf (2006) sugere, nomeadamente conhecimentos, capacidades técnicas (saber-fazer) e capacidades sociais ou relacionais (saber - ser). Além disso, Le Boterf (1994) sublinha a necessidade de posse, mas principalmente a utilização desses saberes no contexto de trabalho. O autor introduz o princípio da utilidade dos conhecimentos e capacidades adquiridos no sistema educativo.

Um outro elemento a reter da revisão prende-se com o impacto das competências na performance, tal como surge nos argumentos pioneiros de McClelland (1973). Existe, desde logo, a ideia de que as competências levariam a uma performance elevada e, conseqüentemente seriam fatores de diferenciação entre indivíduos.

Importa então compreender agora como é o conceito foi apropriado pelo ensino superior e que conseqüências teve na investigação mais recente sobre as competências para a empregabilidade.

1.2 – Empregabilidade dos graduados: uma agenda difícil

O conceito de empregabilidade não é recente e tem vindo a evoluir no sentido das mudanças socioeconómicas e dos mercados de trabalho. McQuaid & Lindsay (2005, pp 200-201) citando o trabalho de Gazier (1998 e 2001) descrevem os antecedentes históricos de empregabilidade assentes em três grandes vagas. Assim:

A primeira vaga surge nas primeiras décadas do século XX, com o conceito de “empregabilidade dicotómica” (Reino Unido e EUA) centrada na distinção entre pessoas empregáveis e não empregáveis. O não empregável (incapaz para o trabalho) estava associado a pessoas que recebiam benefícios de ordem social.

A segunda vaga, remete para os anos 1950 - 1960 sob três concepções: “Empregabilidade sócio médica” (iniciada Reino Unido, EUA e Alemanha) quantifica as capacidades físicas, cognitivas e mentais de pessoas mais debilitadas em função das exigências para o trabalho; “empregabilidade da política de mão-de-obra” procurava identificar e medir as características e preparação dos indivíduos face ao exigido para o emprego, e “ Empregabilidade fluxo” (França: anos 1960) que se prende com a probabilidade do indivíduo encontrar emprego, focando o lado da procura e a taxa de absorção da economia.

A terceira vaga inicia-se nos anos 1970 numa dimensão internacional com o conceito de “Empregabilidade do desempenho do mercado de trabalho” centra - se nos resultados de mercado de trabalho (considerando a probabilidade de obter emprego, duração provável e salários) avaliado com base de modelos estatístico das políticas laborais.

Nos finais da década de 1980 dois novos conceitos: A “empregabilidade iniciativa” e a “empregabilidade interativa”. A primeira reflete as competências do indivíduo e a sua responsabilidade de desenvolvimento de competências transferíveis que o tornem flexível no mercado de trabalho. Já a “empregabilidade interativa” aponta para a capacidade do indivíduo obter emprego considerando a interação entre as suas características individuais ou competências e as necessidades do mercado de trabalho.

É na base destes conceitos de empregabilidade iniciativa e sobretudo na empregabilidade interativa que atualmente se discute o desenvolvimento das

competências de empregabilidade, que tem merecido a atenção de decisores políticos, empregadores, universidades e sociedade em geral, num debate que se tem intensificado nas últimas duas décadas.

1.2.1 – Definição e medidas

Na literatura, o conceito de empregabilidade apresenta-se com várias definições, associados às competências e qualificações do indivíduo, no entanto, parece haver um consenso, como sendo a capacidade individual de obter emprego (e.g. Harvey, 2001; Brown, Hesketh & Williams, 2002, Yorke, 2006) e a sua mobilidade dentro ou fora da organização (Kumar & Jain, 2010). Essa capacidade é reflexo da posse de competências (*hard* ou *soft skills*) demonstráveis no desempenho e resultados em contexto de trabalho.

Assim, e a título de exemplo, apresenta-se algumas definições:

“Empregabilidade do graduado é a propensão do graduado para exhibir atributos que os empregadores anteciparam como necessários para o funcionamento eficaz no futuro das suas organizações” (Harvey, 1999; p. 5);

“Oportunidade de um indivíduo para encontrar interna ou externamente um emprego” (Forrier & Sells, 2003; p. 106).

Numa definição mais ampla Yorke (2006; p. 8) define como “...um conjunto de realizações - habilidades, entendimentos e atributos pessoais - que fazem com que os graduados tenham maior probabilidade de obter um emprego e ser bem-sucedidos nas profissões escolhidas, de que beneficia o próprio, a força de trabalho, a comunidade e a economia.”

Por vezes a empregabilidade confunde-se com competências para a empregabilidade. No âmbito das competências de empregabilidade, Suleman (2000, p. 121) define competência como: “o conjunto de conhecimentos e capacidades que deve ser detido por qualquer indivíduo para entrar e /ou manter-se no mercado de trabalho, ou seja, para o exercício qualificado de qualquer profissão, para enfrentar com sucesso uma situação profissional, para gerir a carreira em contextos turbulentos, flexíveis e evolutivos, ou para o autoemprego”.

Por seu lado Bridgstock (2008) salienta as competências individuais de gestão de carreira que incluem competências de autogestão (perceção e avaliação do indivíduo de si mesmo em termos de valores, habilidades, interesses e objetivos) e de construção de carreira (capacidade para encontrar e utilizar informações sobre carreiras, mercados de

trabalho e do mundo do trabalho e, obter e manter explorando as oportunidades de carreira).

Muito embora a discussão da empregabilidade incida predominantemente em torno das competências individuais, alguns autores realçam os condicionantes da empregabilidade individual.

McQuaid & Lindsay (2005, pp. 208-210) apontam um conjunto de fatores interrelacionados que interferem na empregabilidade individual: Fatores individuais, circunstâncias pessoais e fatores externos.

- ▶ “Fatores individuais” estão relacionados com as qualificações e competências (técnicas, profissionais, comportamentais e sociais);
- ▶ “Circunstâncias pessoais” referem-se às necessidades/responsabilidades familiares; à cultura de trabalho que associa o suporte e encorajamento em relação ao trabalho por parte dos outros, e acesso aos recursos nomeadamente mobilidade (transporte) capital financeiro e capital social;
- ▶ “Fatores externos” que se traduzem nas condições do mercado de trabalho, fatores macroeconómicos, características do emprego, políticas de recrutamento e fatores contratuais.

Os fatores externos parecem assumir particular influência na empregabilidade individual. Neste sentido Brown, Hesketh & Williams (2002) quando se referem à empregabilidade argumentam a dualidade da empregabilidade assente em duas dimensões: a absoluta e a relativa. Isto é, a empregabilidade não depende apenas das capacidades dos indivíduos (dimensão absoluta), mas também das necessidades do mercado (dimensão relativa), inclusive da oferta de graduados com os mesmos atributos, aliás neste sentido Harvey (2001, p. 102) afirma que “são os empregadores que convertem a empregabilidade dos graduados em emprego”.

Do seu lado, Humburg, van der Velden & Verhagen, (2013) apontam a atual crise económica, como um dos fatores que afeta a oferta no mercado de trabalho, nomeadamente a tendência para maior oferta de trabalho temporário, e conseqüentemente a “empregabilidade” dos recém-graduados. Os autores também referem a alterações verificadas por força da mudança da sociedade industrial para a sociedade da informação e do conhecimento, exigindo novas competência para o trabalho que não são correspondidas pela produção do ensino superior.

Outro aspeto, referido na literatura, que interfere com a empregabilidade individual é explicado pela preferência dos empregadores para o recrutamento em universidades melhor posicionadas, nos rankings de empregabilidade.

Harvey (2001) considera que esta classificação se reflete sobre os resultados das taxas de emprego dos recém-licenciados, o que conduz a uma interpretação ao nível institucional e não ao nível individual, isto é não reflete a capacidade individual de obter trabalho, mas contribui para a hierarquização das instituições do Ensino Superior (e.g. reputação, financiamentos) sem, no entanto, espelhar a sua eficácia por falta de indicação das áreas de melhoria interna. Neste sentido Boden & Nedeva (2010) argumentam que os mecanismos, assentes na taxa de graduados que conseguem emprego, não refletem se alunos adquiriram as competências em falta. Mas isso prende-se com a falta de definição precisa do “conteúdo da empregabilidade”, isto é, “onde as necessidades heterogéneas dos empregadores, se encontram com os atributos individuais “dos graduados, sendo que há a considerar igualmente as variações ao longo do tempo (p. 42).

Essa indefinição do “conteúdo da empregabilidade” é refletido nas vastas listas de competências que são apresentadas quer pelos empregadores e mesmo pelo próprio poder político (Bennett et al, 1999) o que dificulta o conhecimento das competências que deverão ser desenvolvidas no ensino superior ou através de formação pelo empregador, como tem vindo a ser defendido na literatura (e.g. Bridges, 1993; Warn & Tranter, 2001; Barth et al, 2007; Bridgstock, 2009; Kumar & Jain, 2010; Boden & Nedeva, 2010; Lowden et al, 2011).

1.2.2 – Papel do Ensino Superior

Para responder aos desafios da competitividade verificadas nos mercados, espera-se do ensino superior a produção de graduados que responda às necessidades das empresas (Bridgstock, 2009; Barth et al, 2007).

A este respeito citando Boden & Nedeva (2010) “um importante papel das universidades é a produção de uma força de trabalho devidamente treinada que se adapta às necessidades dos empregadores” (p. 38). No entanto, apesar do aumento da oferta proveniente do aumento de graduados à saída do ensino superior, o consenso generalizado aponta para a existência de um desajustamento entre a produção de graduados e as reais necessidades do mercado.

Parece haver igualmente concordância entre os investigadores de que o ensino superior não acompanhou o ritmo de mudança do mercado de trabalho (Hesketh, 2000; Livingstone, 2010) e embora reconheçam que alguma coisa esteja a mudar, regista-se ainda a predominância de um ensino tradicional onde os objetivos educacionais que se prendem mais com o desenvolvimento das competências cognitivas (Bishop, 1996; Barney & Wrigth, 1997; Grund & Martin, 2012) não dotando os seus graduados de competências ao nível pessoal e técnico espetáveis pelos empregadores (Lowden et al, 2011).

Igual consenso centra-se na necessidade das instituições de ensino superior reorientarem e adaptarem os seus currículos (Barth et al, 2007) por forma a desenvolver as competências de “empregabilidade”, por exemplo, comunicação, trabalho em equipa, iniciativa, resolução de problemas (e. g. Bridges, 1993); Harvey, 1999; Crebert et al, 2004; Kumar & Jain, 2010; Lowden et al, 2011; Robles, 2012). Neste sentido Bridgstock, (2009) argumenta que mesmo inseridos nos currículos já existentes, competências chave tais como comunicação, trabalho em equipa, tecnologias e outros, poderiam melhorar e ser desenvolvidas assim como as competências técnicas e experimentais (Crebert et al, 2004; Kumar & Jain, 2010). Do mesmo modo Robles (2012) concluiu que as competências interpessoais poderiam ser melhoradas e/ou desenvolvidas em sala de aula através de estratégias e métodos adequados.

Washer (2007) aponta a incapacidade de adaptação dos seus programas por parte de algumas instituições do ensino superior, alegadamente pela dificuldade da definição das competências em geral, mas também dentro dos próprios cursos. Essa dificuldade, é mais evidente se for considerado que dentro de uma mesma área de formação o indivíduo pode vir a trabalhar em contextos e áreas diferentes e a valorização das competências está dependente da conceção do empregador, do setor de atividade e dimensão da empresa (Hesketh, 2000).

Do lado dos empregadores é relatado que o ensino superior poderia fazer muito mais para o desenvolvimento das competências dos graduados para satisfazer as necessidades do mercado (Lowden et al, 2011), no entanto Bennett et al. (1999); Bennett (2002); Wiek, Withycombe & Redman (2011) referem que as longas listas; a falta de clareza na definição das competências requeridas e/ou exigências pouco realistas dificultam o entendimento quer ao ensino superior quer os próprios graduados sobre o quadro de competências a desenvolver.

Nesta perspectiva parece haver consenso da necessidade da aproximação do ensino superior e os empregadores no sentido de aferir os currículos às necessidades do mercado de trabalho (Crebert et al, 2004; Kumar & Jain, 2010; Boden & Nedeva, 2010) e de promover parcerias e protocolos por forma a promover e planear estágios profissionais, (Lowden et al, 2011) para que a educação seja “adaptativa”, “adaptável” e “transformadora” de acordo com os argumentos de citado por Harvey (1999, p. 192) sobre o fato dos empregadores pretenderem graduados “adaptativos”, capazes de se integrar facilmente no local de trabalho), “adaptáveis” (com iniciativa para desenvolver novas ideias) e “transformadores” (ajudar na evolução da organização inspirando os outros e mudanças conducentes).

Neste sentido Nagarajan & Edwards (2015) acrescentam que o desenvolvimento das competências profissionais é “uma responsabilidade distribuída” protagonizada pela cooperação das partes interessadas, isto é: às universidades cabe o papel de preparar os alunos a aprender para aprender com a incerteza, aos empregadores cabe a responsabilidade pela formação no trabalho, e ao próprio indivíduo a responsabilidade pelo desenvolvimento das suas competências pessoais e profissionais dentro e fora dos estudos profissionais.

1. 2. 3 - Competência para a empregabilidade: um consenso limitado

A ambiguidade conceptual do conceito de competência é tão vasta na literatura que a competência revela -se como um subconjunto de si mesma (Le Deist & Winterton, 2005). Assim surgem várias designações sobre as competências de empregabilidade.

Bridges (1993) diferenciou entre as competências que são transferíveis independentemente do contexto, sem necessidade de adaptação (*transferable skills*) e as que dependem do contexto em que são realizáveis, dado que uma competência pode ser aceite num contexto e não ser adequada para outro – sendo estas designadas de “*Transferring skills*” isto é, capacidades de ordem superior detidas pelo indivíduo que lhe permitem seleccionar, adaptar, ajustar e aplicar as suas competências.

No âmbito das competências profissionais Suleman (1999, p. 24) analisa sob duas perspectivas: competências chave-geral e competência chave-estratégica. Citando:

“...competências chave gerais são o conjunto de conhecimentos e capacidades que devem ser obtidos por qualquer indivíduo para entrar e/ou manter-se no mercado de trabalho, ou seja: para o exercício qualificado de

qualquer profissão, para enfrentar com sucesso uma situação profissional, para gerir a carreira em contextos turbulentos, flexíveis e evolutivos, ou para o auto-emprego. As competências estratégicas são competências chave, na medida em que vão ser centrais para a criação, manutenção ou aumento da competitividade das empresas” (p. 24).

(Bennett, 2002) define competências transferíveis como habilidades que são necessárias em qualquer trabalho e que permitam as pessoas a participar de uma força de trabalho flexível e adaptável. Eles incluem competências pessoais tais como a capacidade de trabalhar bem com os outros, a capacidade para organizar, auto-motivação, usar tecnologia de informação (Bennett, 2002). No entanto Washer (2007), embora reconheça a sua importância, questiona a transferibilidade das competências de um contexto para outro pelo que realça a necessidade de definir as competências que são efetivamente transferíveis ou se são específicas de um determinado contexto.

No âmbito da empregabilidade Kumar & Jain (2010) introduzem o conceito de competências de sobrevivência referindo-se às competências que os alunos devem possuir para obter emprego e manter o emprego na empresa. Conceito idêntico é dado por Harvey (2001) designado por competências de empregabilidade.

Vários estudos têm sido desenvolvidos no sentido de identificar quais as competências mais requeridas pelo mercado de trabalho, ou seja, as competências consideradas para a empregabilidade.

Mas a identificação das competências está longe de ser simples. Harvey & Green (1994) associam problemas comunicativos e percetuais, tais como: do lado educativo é ignorado a necessidade de aprendizagem e atualização de competências, falta de comunicação entre o ensino superior e o mercado de trabalho, indiferença e inconsistência dos empregadores na identificação daquilo que realmente querem (necessitam), e ainda o problema analítico relacionado com a distinção entre a escassez processual (incapacidade de combinar as pessoas e as vagas disponíveis) e a escassez estrutural (relacionado com a lacuna entre as necessidades do mercado e as competências existentes).

Na Tabela 1.3 apresenta-se os resultados de alguns estudos realizados, perspetivando a identificação das competências mais requeridas no mercado de trabalho. É importante salientar que diferentes métodos e medidas foram utilizados pelos investigadores, (e.g. questionários (Hesketh, 2000) anúncios de emprego (Bennett, 2002),

e entrevista aos empregadores (Lowden et al, 2011) sendo que os dados foram recolhidos em diferentes contextos económicos, laborais e temporais e em diferentes países.

Apesar dessas diferenças, as capacidades requeridas não variaram muito ao longo do tempo mostrando que as competências ao nível da comunicação e trabalho em equipa têm sido desde sempre, reconhecidas como competências chave para a empregabilidade, sendo que competências em tecnologias de informação (TI), resolução de problemas, numeracia e relacionamento interpessoal assumem também um papel de destaque na literatura, no entanto reconhece-se a variedade de competência tidas como as mais procuradas.

A literatura não é consistente no grau de importância das competências, sendo que não existe uma definição sobre ao que é que refere exatamente cada competência e poucos são os empregadores que apresentam essas descrições completas ou definitivas (Davies, 2000; Boden & Nedeva, 2010).

Tabela 1.3 - Competências mais procuradas no mercado de trabalho segundo alguns investigadores

Ano	Investigadores	Abordagem	Competências
1993	Davison, Brown & Davison	questionários a 176 empregadores área de indústria, finanças, seguros e imóveis, administração pública, transportes e serviços públicos, serviços.	Relacionamento interpessoal, comunicação, persistência, entusiasmo, capacidade de ouvir, resolução de conflitos.
2000	Hesketh	Inquérito a empregadores 372 em 7 setores de atividade. Reino Unido	Comunicação, capacidade de aprendizagem., resolução de problemas, trabalho em equipa, TI, numeracia e autogestão.
2002	Bennett	Anúncios de emprego 1000 (2000 e 2001) Administração, marketing finanças, recursos humanos. Questionários a 170 empregadores vários setores de atividade.	Comunicação, TI, organização, trabalho em equipa, relações interpessoais, motivação, iniciativa, liderança, línguas estrangeiras, adaptabilidade, apresentação numeracia.
2007	Washer	Proposta de desenvolvimento de competências chave no Ensino superior, a vários níveis.	Comunicação, trabalhar em equipa, resolução de problemas, numeracia, TI, aprender a aprender, Desenvolvimento pessoal e profissional.
2008	Archer & Davison	Inquéritos a 233 empregadores, 43% pme (< 100 empregados) 27% (101 e 1000) e 30% (> 1001 empregados).	Comunicação, trabalho em equipa, integridade, habilidades intelectuais, caráter/personalidade, planeamento e organização, confiança, numeracia, literacia, análise e tomada de decisão.
2010	Kumar & Jain	Questionários a 120 empregadores do setor bancário e retalho em 6 países do Médio Oriente.	Comunicação, trabalho em equipa, adaptabilidade, responsabilidade, interação, proatividade, iniciativa, orientação para o cliente, aparência, persistência, criatividade, resolução de problemas, e TI.
2011	Lowden et al	2009-2010 perceção empregadores em 9 empresas de dimensão e setor de atividade diferente com sede na Escócia (Estudo de caso).	Trabalho em equipa; pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação, liderança, capacidades técnicas, conhecimento teórico, TI, relacionamento interpessoal, iniciativa.
2012	Robles	57 inquéritos a executivos de negócios U.S.A.	Integridade, comunicação, cortesia, responsabilidade, habilidades sociais, atitude positiva, profissionalismo, flexibilidade, trabalho em equipa e ética.

1. 2. 4 – Formas de identificar as competências de empregabilidade

Como referido, a literatura apresenta diferentes metodologias para identificar as competências de empregabilidade. Neste sentido, Suleman (2016) distingue em métodos diretos e métodos indiretos. Métodos diretos estão relacionados com as competências exigidas no recrutamento expressas pelos empregadores quer através de anúncios ou enunciadas aos graduados, já os métodos indiretos estão relacionados com o grau de satisfação dos empregadores em relação às competências dos graduados.

Embora não haja um consenso na definição precisa das competências e por vezes os empregadores apresentarem longas listas de competências sem qualquer definição do que exatamente representam, tal como argumentado por Davies (2000), Boden & Nedeva (2010), os métodos diretos mostram quais as competências mais requeridas pelos empregadores para os postos de trabalho em aberto (Suleman, 2016), tal como exemplificado na Tabela 1.3.

No que refere ao grau de satisfação dos empregadores em relação aos recém-graduados contratados – métodos indiretos – há poucos estudos e apresentam algumas contradições. Os métodos indiretos informam das lacunas de competências que os empregadores percecionam nos recém-contratados (Suleman, 2016), tal como se exemplifica na Tabela 1.4.

As pesquisas de Lowden et al. (2011) concluem, tal como Davison, Brown & Davison (1993), Harvey & Green (1994), Hesketh (2000), que se há muitos empregadores satisfeitos com a contratação de graduados à saída da faculdade, também registaram como, Tate & Thompson (1994), Fallows & Steven (2000), o descontentamento de outros empregadores.

Essa divergência encontra-se bem exemplificada na Tabela 1. 4. Se por um lado há estudos que revelam a satisfação dos empregadores e.g. nas competências de comunicação, (Hesketh, 2000), trabalho em equipa (Bennett, 2002), e TI (Hesketh, 2000; Archer & Davison, 2008) outros apresentam essas mesmas competências como fator de insatisfação, e.g. Comunicação (Davison, Brown & Davison, 1993 e Archer & Davison, 2008), trabalho de equipa (Hesketh, 2000) e TI (Davison, Brown & Davison, 1993).

Também ao nível das competências específicas elas diferem, de tal modo pode-se apontar para a existência de lacuna de competências ao nível técnico (e.g. competências

comerciais), falta de experiência, maturidade e expectativas irrealistas sobre o emprego/mercado de trabalho.

Tabela 1.4 – Exemplos do grau de satisfação dos empregadores com as competências dos graduados

Investigador	Maior satisfação	Menor satisfação (gaps)
Davison, Brown & Davison (1993).	Relacionamento interpessoal, Formação académica, ética, honestidade.	Maturidade, vontade de mudar, segurança, comunicação, TI, capacidade de negociação.
Hesketh (2000).	Comunicação, Aprendizagem, resolução de problemas, numeracia, TI.	Competências técnicas, autonomia, trabalho em equipa.
Bennett (2002).	Trabalho em equipa, capacidade analítica, TI, apresentação.	Línguas estrangeiras, iniciativa, liderança, autoconfiança.
Archer & Davison (2008).	Formação académica, TI, personalidade, trabalho equipa, integridade.	Competências comerciais, capacidade análise e de decisão, comunicação, planeamento e organização, experiência profissional.

Contudo, Hesketh (2000) considera que há limitações na análise do grau de satisfação dos empregadores que estão relacionadas com o setor de atividade e as competências que são utilizadas pelos empregadores para medir esse mesmo grau de satisfação e ainda os referenciais que utilizam para essa análise (e.g. estabelecimentos de ensino superior onde foram obtidas as graduações, avaliação de desempenho no posto de trabalho).

Apesar das divergências no que refere a um quadro de competências de empregabilidade, estas duas abordagens oferecem informações importantes à sociedade em geral (poder político, universidades e futuros empregados) assumindo particular importância na decisão de medidas que promovam o ajustamento das competências desenvolvidas no Ensino Superior e as necessidades do mercado de trabalho.

1.3 – Notas conclusivas

O conceito de empregabilidade tem passado por várias mutações desde a primeira vaga de estudos nos anos de 1950 (em que o debate se direcionava para a integração do indivíduo baseado mais nas suas capacidades físicas e mentais) aos dias hoje em que o debate sobre a empregabilidade se situa em torno da transição do ensino superior para o mercado de trabalho. No entanto este debate parece estar longe de encontrar um consenso, muito embora o conceito de empregabilidade tenda a convergir em torno das capacidades do indivíduo em encontrar e manter o emprego.

É evidente a dificuldade de encontrar uma definição e uma medida. Por um lado, o conceito de competência é estudado através de vários modelos, em diversos contextos e objetivos, por outro, os países tendem a utilizar abordagens diferentes. Como exemplificado, a abordagem americana foca-se nos comportamentos e atributos dos indivíduos para um desempenho superior, a abordagem francesa direciona-se para a construção dos saberes que possibilitam a ação (realização do trabalho) e a corrente inglesa determina as competências em função das características do trabalho. Por outro lado, a alteração nos mercados de trabalho, por via da globalização e tecnologias, conduz para a competitividade das empresas, dependentes das capacidades de gestão dos seus recursos inclusive do capital humano que se pretende cada vez mais qualificado e com um quadro de competências que responda aos processos produtivos. Neste campo a competência surge como processo de integração de capacidades individuais e organizacionais.

A exigência de indivíduos mais qualificados remete a responsabilidade para o ensino superior. Neste contexto as evidências apontam para a incapacidade do ensino superior em acompanhar as necessidades reveladas pelo tecido empresarial, refletindo-se na produção insuficiente de graduados com as competências requeridas.

Vários métodos e medidas têm sido utilizados pelos investigadores, no sentido de produzirem informação na perspetiva de uma definição e valorização de competências para a sua implementação nas políticas de emprego, formação e educação.

Alguns autores criticam as longas listas de competências apresentadas do lado dos empregadores e algumas sem uma definição concreta e por vezes irrealista, torna difícil uma informação clara de quais as competências que deverão ser desenvolvidas (não só

pelo ensino superior, como individualmente pelo próprio indivíduo) e qual o seu valor. Outros criticam a predominância de um ensino tradicional onde os objetivos educacionais prendem-se mais com o desenvolvimento das competências cognitivas. Outros autores defendem o ajustamento de currículos às necessidades do mercado sendo que as competências transversais, tais como comunicação, trabalho em equipa, resolução de problemas, línguas estrangeiras, TI, deveriam ser inseridas nos currículos académicos, remetendo a responsabilidade do desenvolvimento das competências técnicas e comportamentais através da formação em contexto de trabalho, como responsabilidade dos empregadores.

Parece ser de consenso geral que a resolução dos problemas de empregabilidade, sobretudo numa economia em constante mutação, só poderá evoluir, se houver cooperação das partes interessadas, governo, empregadores, universidades e os próprios indivíduos, por um lado para a definição/compreensão do quadro de competências de empregabilidade por outro para que cada um dos atores assuma a sua própria responsabilidade no desenvolvimento das competências necessárias ao crescimento económico.

1.4 – Referências Bibliográficas

- Bae, J. and Lowler, J. J. (2000), Organizational and HRM strategies in Korea: Impact on firm performance in an emerging economy. *Academy of management Journal*, 43: 3, 502 – 517.
- Barney, J. B. (1991), Firm Resources and Competitive Advantage, *Journal of Management*, 17, 99 -120.
- Barney, J. B. and Wright, P.M., (1997), On Becoming A Strategic Partner: The Role of Human Resources in Gaining Competitive Advantage, Center for Advanced Human Resource Studies (CAHRS), *Working Paper 97- 09*.
<http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cahrswp/150> (consultado em Jun 2013).
- Barney J. B. (2001), Is the resource-based "view" a useful perspective for strategic management research? Yes, *Academy Management Revue*, 26: 1, 41 -56.
- Barth. M., Godemann, J., Rieckmann, M. and Stoltenberg, U. (2007), Developing key competencies for sustainable development in higher education, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8: 4, 416 - 430.
- Becker, B. E. and Huselid, M. A. (1998), High Performance Work Systems and Firm Performance: A Synthesis of Research and Managerial Implications, *Research in Personnel and Human Resources Management*, 16, 53 – 101.
- Bennett, N., Dunne, E. and Carré, C. (1999), Patterns of Core and Generic Skill Provision in Higher Education, *Higher Education*, 37, 71 - 93.
- 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 & Training*, 54: 4, 457 - 476 London.
- Bishop, J. H. (1996), What We Know About Employer-Provided Training: A Review of the Literature. Center for Advanced Human Resource Studies (CAHRS) *Working Paper 96-09*.
- Boden, R., and Nedeva, M. (2010), Employing discourse: universities and graduate 'employability', *Journal of Education Policy*, 25: 1, 37-54.
- Boyatzis, R. E. (1982), *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons. 10 - 39.
- Bridges, D. (1993), Transferable skills: A philosophical perspective, *Studies in Higher Education*, Mar. 18: 1, 43 - 52.
- Bridgstock, R. (2009), The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills, *Higher Education Research & Development*, Mar. 28: 1, 31 - 44.

- Brown, P., Hesketh, A. and Williams, S. (2002), Employability in a Knowledge-Driven Economy, School of Social Sciences, *Working Paper Series Paper 26*, May.
- Cheetham, G. and Chivers, G. (1996), Towards a holistic model of professional competence, *Journal of European Industrial Training*, 20: 5, 20 – 30.
- Cheetham, G. and Chivers, G. (1998), The reflective (and competent) practitioner. A model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence-based approaches, *Journal of European Industrial Training*, 22: 7, 267 - 276.
- Crebert, G., Bates, M. Barry Bell, M. B., Patrick, C. J. and Cragolini, V. (2004), Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates' perceptions, *Higher Education Research & Development*, 23:2, 147 - 165.
- Davies, L. (2000), Why kick the “L” out of “learning”? The development of students, Employability skills through part-time working, *Education + training*, 42: 8, 436-445.
- Davison, L. J., Brown, J. M. and Davison, L. M. (1993), Employer Satisfaction Ratings of Recent Business Graduates, *Human Resource Development Quarterly*, 4: 4, 391 - 399. Winter.
- Delaney, J. and M. Huselid (1996), The impact of human resource management practices on perceptions of organizational performance, *Academy of Management Journal* 39, 949 - 969.
- Ducker, P. F. (1993), *Post Capitalist Society*. Harper Business. New York.
- Dunford B. B., Snell, S. A. and Wright, P. M. (2001), Human Resources and the Resource Based View of the Firm, Center for Advanced Human Resource Studies (CAHRS) *Working Paper* 01 - 03.
- Fallows, S. and Steven C. (2000), Building employability skills into the higher education curriculum: a university wide initiative, *Education + training*, 42, 75 - 83.
- Forrier, A. and Sells, L. (2003), Temporary employment and employability: training opportunities and efforts of temporary and permanent employees in Belgium, *Work, Employment & Society*, 17:4, 641 - 666.
- Garavan, T. N., and McGuire, D. (2001), Competencies and workplace learning: Some reflections on the rhetoric and the reality, *Journal of Workplace Learning*, 13: 4, 144 -164.
- Grund, C. and Martin, J. (2012), Determinants of further training– evidence for Germany, *The International Journal of Human Resource Management*, 23:17, 3536 - 3558.
- Harvey, L. and Green, D. (1993), ‘Defining quality’, Assessment and Evaluation, *Higher Education*, 18:1, 9 - 34.

Harvey, L. and Green, D. (1994), *Employer Satisfaction*. (Birmingham, QHE).

Harvey, L. (1999), Employability: Developing the relationship between higher education and employment. Opening presentation at the Fifth *Quality in Higher Education* 24-Hour Seminar. Scarman House, Warwick University.

Harvey, L. (2001), Defining and Measuring Employability, *Quality in Higher Education*, 7: 2, 97-109.

Hersh, J. (1991), Education Match and Job Match, *Review of Economics & Statistics*, Feb.73: 1, 140 -144.

Hesketh, A. J. (2000), Recruiting an Elite? Employers' perceptions of graduate education and training, *Journal of Education and Work*, 13: 3, 245 - 271.

Hoffmann, T. (1999), The meanings of competency, *Journal of European Industrial Training*, 23: 6, 275 - 286.

Humburg, M.; van der Velden, R. and Verhagen, A. (2013), *The employability of higher education graduates*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Huselid, M.A. (1995), The Impact of Human Resource Management Practices on Turnover, Productivity, and Corporate Financial Performance, *Academy of Management Journal*, 38:635–72.

Kamoche, K. (1996), Strategic Human Resource Management Within a Resource-Capability View of the Firm, *Journal of Management Studies*, 33, 2, 213–233.

Kotler, P. (1999), *Marketing Management: Analysis, planning, implementation and control*. London. Printice –Hall 9^a ed. ISBN 0132465101.

Kumar, D. M. and Jain, V. (2010), Survival skills of business management graduates: a study with reference to retail and banking, *Far East Journal of Psychology and Business*, Dec. 1: 1, 49 -77.

Le Boterf, G. (1994), *De la compétence – essai sur un attracteur étrange*. In: Les éditions d'organisations. Paris.

Le Boterf, G. (2005), *Construir as competências individuais e colectivas*. Porto: ASA Editores S. A.

Le Boterf, G. (2006), Avaliar a competência de um profissional: Três dimensões a explorar. *Reflexão RH*, jun. 60 - 63. (consultado em 20.07.2016) <http://www.guyleboterfconseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>

Le Deist, F. D. and Winterton, J. (2005), What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8: 1, 27 - 46.

- Livingstone, D. W. (2010), Job requirements and workers' learning: formal gaps, informal closure, systemic limits. *Journal of Education and Work*, 23: 3, 207 - 231.
- Lowden, K., Hall, S., Elliot, D. and Lewin, J. (2011), *Employers' perceptions of the employability skills of new graduates*. Edge Foundation, London SW1P.
- McClelland, D. (1973), Testing for competencies rather than for intelligence, *American Psychologist Journal*, Jan. 28: 1, 1 -14.
- McQuaid, R.W. and Lindsay, C. D. (2005), The concept of employability, *Urban Studies* 179-219. Fev.
- Mulder, M. (2007), Competência – essência e utilização do conceito em ICVT. *Revista Europeia de Formação Profissional Nº 40 – 2007/1 – ISSN 1977-0227*
- Nagarajan, S. V. and Edwards, J. (2015), The role of Universities, Employers, Graduates and Professional Associations in the development of professional skills of new graduates, *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 3: 2, 26 - 37.
- Penrose, E. T. (1959), *The Theory of the Growth of the Firm*. New York: John Wiley
- Pfeffer, J. (1998), Seven Practices of Successful Organizations, *California Management Review*, 40: 2, 96 - 124.
- Pitt, R. and Mewburn, I. (2016), Academic superheroes? A critical analysis of academic job descriptions, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38: 1, 88 - 101.
- Prahalad, C. K. and Hamel G. (1990), The core competence of the corporation, *Harvard Business Review*, 68: 3, 79 - 91.
- Robles, M. M. (2012), Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace, *Business Communication Quarterly*, 75: 4, 453 - 465.
- Salazar, M. D. V., Torres, E.H. and Reche, M. (2012), Training as a generator of employee capabilities, *The International Journal of Human Resource Management*, 23: 13, 2680 - 2697.
- Spencer, L. and Spencer, S. (1993), *Competence at Work: A Model for Superior Performance*. New York
- Suleman, F. (1999), Estratégias Empresariais: Tipologias e Práticas, In *Estratégias Empresariais e Competências Chave*, Estudos e Análises nº 9, Observatório do Emprego e Formação Profissional, Nov.

- Suleman, F. (2000), As competências profissionais-chave e a renovação dos perfis profissionais. in Carneiro, R. (ed.), *O futuro da educação em Portugal - tendências e oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*, Tomo. II, 105 - 146, Lisboa: Ministério da Educação.
- Suleman, F. (2016), Employability skills of higher education graduates: Little consensus on a much-discussed subject, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228 ,169 - 174.
- Suleman, A. and Suleman, F. (2012), Ranking by competence using fuzzy approach, *Quantity & Quality*, 46, 323 - 339.
- Tate, A. and Thompson, J. E. (1994), The application of enterprise skills in the workplace, *The Student Experience*, in S Haselgrove (ed.) Milton Keynes: The society for research into Higher Education and Open University Press.
- Teece, D. J., Pisano, G. and Shuen, A. (1997), Dynamic Capabilities and Strategic Management, *Strategic Management Journal*, Aug. 18: 7, 509 - 533.
- Vazirani, N. (2010), Review Paper Competencies and Competency Model-A Brief overview of its Development and Application, *SIES Journal of Management*, Apr. - Aug, 7: 1, 121 - 131.
- União Europeia (COM, 2011).
- Warn, J. and Tranter, P. (2001), Measuring Quality in Higher Education: A competency approach, *Quality in Higher Education*, 7:3, 191 - 198.
- Washer, P. (2007), Revisiting Key Skills: A Practical Framework for Higher Education, *Quality in Higher Education*, 13:1, 57 - 67.
- Wernerfelt, B. (1984), A Resource-based view of the firm, *Strategic Management Journal*, 5: 2, 171 - 180.
- Withe, R.W. (1959), Motivation reconsidered: The concept of competence, *Psychological Review*, 66: 5, 297 - 333.
- Wiek, A., Withycombe, L and Redman, C. L. (2011), Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development, *Sustain Sci* 6:203 – 218.
- Winterton, J., Le Deist, F. D. and Stringfellow, E. (2006), *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Cedefop Reference series; 64. Luxembourg
- Woodruff, C. (1991), Competency by after name, *Personnel Management*, Sept. 23, 30 - 33.
- Wright, P.M., McMahan, G. C., and McWilliams, A. (1994), Human Resources and Sustained Competitive Advantage: A Resource-based Perspective, *International Journal of Human Resource Management*, 5: 2, 301 - 326.

- Vazirani, N. (2010), Review Paper Competencies and Competency Model-A Brief overview of its Development and Application, *SIES Journal of Management*, Apr. - Aug 7: 1, 121 - 131.
- Yorke, M. (2006), Employability in higher education: what it is- what it is not, The Higher Education Academy. *Learning and Employability series I*. Apr.
- Zarifian, P. (2001), *Objetivo competência: por uma nova lógica*. Editora Atlas, São Paulo.

Capítulo 2

A empregabilidade dos graduados: Competências procuradas nos anúncios de emprego

Resumo

A expansão do ensino superior e o processo de Bolonha contribuíram para colocar na agenda política a empregabilidade dos graduados. Em Portugal, a par de um forte crescimento de graduados do ensino superior, cresceu igualmente o desemprego dessa mesma população. Inúmeras razões de natureza económica explicam esta situação. Todavia, o ensino superior tem sido criticado por não oferecer diplomados com competências adequadas ao mercado de trabalho. Esta pesquisa explora ofertas de emprego disponíveis *online* para identificar o tipo de competências requeridas pelos empregadores aos candidatos ao emprego.

A recolha decorreu entre janeiro e outubro de 2015 e foram analisados 813 anúncios de emprego para graduados do ensino superior. Os resultados apontam para uma diversidade de competências discriminadas nos anúncios. Foram identificadas 236 competências diferentes, as quais foram agrupadas em 23 categorias para um melhor tratamento da informação. A informação contida nos anúncios remete ainda para outras dimensões do recrutamento que foram analisadas.

A análise realizada sugere que as empresas divulgam os seus requisitos para eventualmente atrair candidatos ajustados. Podem igualmente fazê-lo para informar as instituições do ensino superior sobre as competências que poderão aumentar a empregabilidade dos graduados. Esperam eventualmente uma reconfiguração dos programas e metodologias pedagógicas que satisfaçam os seus requisitos.

Palavras chave: Competências, anúncios, empregabilidade, graduados.

Abstract

The expansion of higher education and the Bologna process have contributed to place graduate employability in the political agenda. In Portugal, along with a strong growth of higher education graduates, the unemployment of this same population also increased. Numerous reasons of an economic nature explain this situation. However, higher education has been criticized for not offering graduates with skills appropriate to the labor market. This research explores job vacancies available online to identify the type of skills required by the employers to the job candidates. Data gathering took place between January and October of 2015 and 813 job offers for graduates were analyzed. The results point towards a diversity of skills differentiated in the job advertisements. 236 different skills were identified, which were grouped into 23 categories for a better data treatment. The information contained in the advertisements refer also to other dimensions of recruitment, which were analyzed.

The analysis suggests that companies divulge their requirements to eventually attract adjusted candidates. They can also, do so in order inform higher education institutions about the skills that may increase the employability of the graduates. They hope to an eventually reconfiguration of the programmes and pedagogical methodologies which satisfy their requirements.

Key words: skills, job advertisements, employability, graduates.

Introdução

O debate sobre a empregabilidade dos recém graduados tem-se intensificado nas últimas décadas a nível internacional. Portugal não é indiferente a esta questão. Com o elevado crescimento do ensino superior, cresceu igualmente a taxa de desemprego dos jovens qualificados. As instituições do ensino superior estão fortemente pressionadas a transmitir ou desenvolver competências ajustadas às necessidades da economia e do mercado de trabalho e, deste modo, aumentar a empregabilidade dos graduados. O pressuposto central é que os empregadores transformam empregabilidade em emprego (Harvey, 2001). Por isso, os jovens devem ser formados de acordo com os atributos procurados pelos empregadores. Este estudo é de crucial importância para países como Portugal, onde foram feitos elevados investimentos em formação superior, mas os graduados continuam a enfrentar situações de desemprego e o ensino superior a ser acusado pela não preparação dos jovens para o mercado de trabalho (Cardoso *et al.*, 2012).

As competências para a empregabilidade, tem sido fonte de investigação em várias partes do mundo (e.g. Hesketh (2000), Reino Unido; Barrie (2004), Austrália; Kumar & Jain (2010), Médio Oriente; Lowden et al (2011), Escócia; Werfhorst (2011), Holanda; Robles (2012), U.S.A.) e têm sido utilizados uma multiplicidade de métodos para recolher informação sobre as capacidades e outros atributos que são requeridos aos candidatos ao emprego, o que equivale a necessidades de competências por parte dos empregadores (veja-se Suleman, 2016 para uma revisão).

Esta pesquisa utiliza os anúncios de emprego como fonte privilegiada de informação para identificar as competências procuradas pelos empregadores, aos graduados em Portugal. Esta questão é relevante no contexto nacional em que fortes investimentos foram feitos no sentido da expansão do ensino superior nas últimas décadas e ainda da adoção do Processo Bolonha na última década.

Este método da análise de empregos tem sido adotado em vários estudos internacionais (e.g. Bennett, 2002; Pitt & Mewburn, 2016), e nacionais (e.g. Almeida 2000; Torres, 2008) e permite um acesso à informação sem custos adicionais e sem uma inquirição direta. A análise empírica incide sobre anúncios de emprego (n=813) recolhidos em Portugal, entre janeiro a outubro de 2015. Os anúncios especificam diversidade de competências com denominações distintas. Por isso, a análise empírica

visa num primeiro momento agregar as competências, a partir uma análise de conteúdo, de modo a obter um número mais reduzido e trabalhável. Num segundo momento, aplica-se uma análise de correspondências múltiplas e análise de *clusters* para identificar grupos de competências mais procuradas no mercado de trabalho português.

Os anúncios de emprego apontam para outras dimensões do recrutamento que importa analisar. As questões de pesquisa que enformam este trabalho são obviamente relativas à incidência de determinados tipos de competências, mas igualmente sobre as áreas de formação em que existe mais oferta de emprego. Adicionalmente, questiona-se: existe alguma relação entre áreas de formação e especificação de competências nos anúncios de emprego? Em que medida as áreas técnicas (e.g. engenharia, saúde) e as ciências sociais diferem no tipo de competências procuradas?

Estas questões conduzem a uma terceira componente da análise empírica, a saber, a associação entre tipos de competências e outros elementos enunciados nos anúncios. Além das áreas de formação, são disso exemplo, a profissão, a especificação dos salários, a identificação da empresa e da região.

O resto do trabalho está organizado da seguinte forma:

Na primeira parte apresenta-se os contributos teóricos relativos às competências que visam aumentar a empregabilidade dos graduados. A segunda parte incide sobre a metodologia relativa à recolha e tratamento dos dados. A secção seguinte oferece os resultados empíricos relativos aos tipos de competências procuradas e outros atributos associados a esses tipos. Finalmente apresenta-se a discussão dos resultados e algumas notas conclusivas.

Nota: Este artigo foi apresentado em comunicação “A procura de competências: Anúncios de emprego para graduados do ensino superior em Portugal – Laranjeiro, A. C., Suleman, F., & Botelho, M. C. no IX Congresso Português de Sociologia, Portugal Território de Territórios. Universidade do Algarve, 6 a 8 de julho de 2016- Secção temática: Trabalho, Organizações e Profissões.

2.1 – As competências para a empregabilidade

A questão da empregabilidade surge associada a problemas de transição entre a universidade e o mercado trabalho e envolve por isso uma outra discussão, a saber, a qualidade do ensino superior (Harvey & Green, 1993). A questão prende-se em especial com o ajustamento entre as competências adquiridas pelos graduados e as competências exigidas no emprego.

A investigação sobre as competências de empregabilidade retoma em parte o caminho do proposto por Becker (1964) na medida em que visa identificar o conjunto de competências específicas e/ou gerais que o mercado de trabalho, em sentido amplo, exige aos graduados. A ideia subjacente é que os empregadores não procuram apenas indivíduos detentores de formação universitária, mas graduados com determinadas competências

No entanto a falta de consistência na definição das competências, são apontadas como justificação Washer (2007) da incapacidade de adaptação dos seus programas por parte de algumas instituições do ensino superior. Essa dificuldade, é mais evidente se for considerado que dentro de uma mesma área de formação o indivíduo pode vir a trabalhar em contextos e áreas diferentes e a valorização das competências está dependente da conceção do empregador, do setor de atividade e dimensão da empresa (Hesketh, 2000), mas poucos são os empregadores que apresentam descrições completas e definitivas (Davies, 2000).

Essa indefinição do “conteúdo da empregabilidade” (Boden & Nedeva, 2010) está refletida nas vastas listas de competências que são apresentadas quer pelos empregadores e mesmo pelo próprio poder político (Bennett et al 1999) o que dificulta o conhecimento das competências que deverão ser desenvolvidas no ensino superior.

Apesar de não haver um consenso sobre um quadro de competências comum, os estudos revistos todos apontam para algumas competências como as mais procuradas pelo empregadores (Tabela 2.1), sendo por tal muitas vezes referidas como competências para empregabilidade, sem no entanto se poder designar qual a mais importante.

Tabela 2.1– Competências mais requeridas pelo empregadores

Competências	Investigadores
Comunicação	Davison, Brown & Davison, (1993); Harvey & Green (1994), Hesketh (2000), Bennett (2002), Washer (2007), Archer & Davison (2008), Kumar & Jain (2010), Lowden et al (2011), Robles (2012).
Trabalho em equipa	Harvey & Green (1994), Hesketh (2000), Bennett (2002), Washer (2007), Archer & Davison (2008), Kumar & Jain (2010) Lowden et al (2011), Robles (2012).
Tecnologias de informação (TI),	Hesketh (2000), Bennett (2002), Washer (2007), Kumar & Jain (2010) Lowden et al (2011).
Relacionamento interpessoal	Davison, Brown & Davison, (1993); Harvey & Green (1994), Bennett (2002), Lowden et al (2011).
Resolução de problemas	Hesketh (2000), Washer (2007), Kumar & Jain (2010), Lowden et al (2011).

No entanto não se pode considerar este quadro de competências como definitiva.

É importante salientar que diferentes métodos e medidas foram utilizados pelos investigadores, tais como questionários (e.g. Hesketh, 2000); anúncios de emprego (Bennett, 2002) e entrevista aos empregadores (Lowden et al, 2011) sendo que os dados foram recolhidos em diferentes contextos económicos, laborais e temporais.

Embora as competências acima referidas sejam comuns nos vários estudos no entanto, o quadro de competência referentes a cada estudo são diferentes como se exemplifica na Tabela 2.2.

Tabela 2.2 – Quadro de competência em diferentes contextos e metodologias

Autor	Metodologia	Areas de formação /setor	Competências reaquerida
Bennett (2002)	Anúncios de emprego	Administração, marketing, finanças, recursos humanos (Reino Unido).	Comunicação, TI, organização, trabalho em equipa, relações interpessoais, motivação, iniciativa, liderança, línguas estrangeiras.
Kumar & Jain (2010)	Questionário	Setor bancário e retalho (Médio Oriente).	Comunicação, trabalho em equipa, adaptabilidade, responsabilidade, interação, proatividade, iniciativa, orientação para o cliente, aparência, persistência, criatividade, resolução de problemas, e TI.

(continua)

(continuação)

Lowden et al (2011)	Estudo de caso	9 empresas de dimensão e setor atividade diferente (Escócia).	Trabalho em equipa; pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação, liderança, capacidades técnicas, conhecimento teórico, TI, relacionamento interpessoal, iniciativa.
Robles (2012)	Inquéritos	Executivos de negócios (Estados Unidos).	Integridade, comunicação, cortesia, responsabilidade, habilidades sociais, atitude positiva, profissionalismo, flexibilidade, trabalho em equipa e ética.

2.1. 1 – Identificação das competências de empregabilidade

As competências para a empregabilidade, tem sido fonte de investigação em várias partes do mundo (e.g. Hesketh (2000), Reino Unido; Barrie (2004), Austrália; Kumar & Jain (2010), Médio Oriente; Lowden et al (2011), Escócia; Werfhorst (2011), Holanda ; Robles (2012), U.S.A.) e têm sido utilizados uma multiplicidade de métodos para recolher informação sobre as capacidades e outros atributos que são requeridos aos candidatos ao emprego, o que equivale a necessidades de competências por parte dos empregadores (Suleman, 2016).

Os métodos utilizados, Suleman (2016) classifica-os em:

- i) métodos indiretos aqueles em que as competências procuradas são identificadas a partir da avaliação da qualidade dos diplomados (e.g. Lowden et al (2011), Humburg e van der Velden (2015), exploraram a perceção dos empregadores acerca do nível de competências adquiridas pelos diplomados);
- ii) métodos diretos que estão relacionados com as competências exigidas no recrutamento expressas pelos empregadores quer através de anúncios ou enunciadas aos graduados (e.g. Bennett (2002) analisa anúncios de emprego, Velasco (2012) inquiriu uma amostra de graduados acerca de competências requeridas).

Os anúncios constituem um dos métodos mais utilizados pelos empregadores para divulgação das suas vagas. Os meios mais comuns são internet, e anúncios escritos em jornais e revistas. Com o crescimento das exigências, de recrutamento de graduados, a internet tem vindo tomar uma posição destacada na divulgação de vagas (Branine, 2008), quer pela sua abrangência geográfica, quer pela redução de custos em relação a outras fontes (e.g. anúncios em jornais). Por outro lado, através dos seus *sites*, as empresas

proporcionam aos graduados a possibilidade de se candidatarem, quer em resposta a vagas presentes, quer através de candidaturas espontâneas para vagas futuras.

A análise dos anúncios de emprego tem vindo a ser uma ferramenta importante na identificação de competências procuradas (Almeida, 2000; Bennett, 2002; Torres, 2008; Kennan *et al.*, 2009; Pitt & Mewburn, 2016). Trata-se de documentos públicos que disponibilizam informação sobre requisitos de emprego que os empregadores consideram essenciais (Messum, Wilkes & Jackson, 2011). A investigação disponível baseada nos anúncios é, contudo, dispersa incidindo sobre uma ou mais profissões ou formações.

Ao nível internacional Bennett (2002) analisou 1000 anúncios publicados em *sites* de emprego direcionado para recém graduados e vagas publicadas numa Universidade no Reino Unido durante alguns períodos entre 2000 e 2001. O seu estudo visou a identificação das necessidades de competência relacionadas com as categorias de trabalho e nível de salário nas áreas de marketing, finanças, gestão e recursos humanos. Outro estudo mais recente, levado a cabo por Pitt & Mewburn (2016) analisou 178 anúncios de emprego para funções que especificam um PhD como critério de seleção, publicados num só dia em 8 universidades australianas. Já a nível nacional, Almeida (2000) baseou-se na recolha de anúncios num semanário num período de 2 anos, para análise das competências requeridas a profissionais de recursos humanos subdivididos em quatro categorias: diretores, chefe de serviços, técnicos e consultores. Na mesma linha Torres (2008) analisou as “tendências gerais da oferta de emprego na área de gestão de recursos humanos em Portugal” baseando o seu estudo na recolha de 639 anúncios do mesmo semanário, entre 2006 e 2008 tendo como referência áreas de formação transversais, a saber: sociologia, psicologia, recursos humanos, gestão, direito, economia e educação.

Como se pode notar, certos estudos procuram analisar as competências requeridas na área de gestão e especialidades dentro da gestão (e.g. Bennett, 2002; Arcodia & Barker, 2003). Outros trabalhos centram-se em profissões como as da saúde (Messum Wilkes & Jackson, 2011). Outros ainda, ocupam-se das competências relacionadas com as atividades que se transformaram devido à evolução tecnológica. Choi & Rasmussen (2009) descrevem as competências requeridas na função de bibliotecário digital, enquanto Henricks & Henricks-Lepp (2014) especificam competências para diretor de bibliotecas públicas.

Sem qualquer pretensão de se ser exaustivo, pode-se aferir desta literatura que os anúncios de emprego têm de facto constituído uma fonte relevante na identificação de competências requeridas pelos empregadores.

A questão seguinte prende-se com as motivações que levam os empregadores a enumerarem esses requisitos. Bennett (2002) encontra oito razões para a especificação de atributos de recrutamento. As mais relevantes apontam para: atrair candidatos ajustados ao emprego; transmitir padrões de atributos; requisitos habitualmente exigidos pela empresa; e seleccionar candidatos com base nas competências na medida em que as instituições universitárias não estão a produzir as capacidades necessárias.

Esta última razão significa que as empresas não limitam os seus critérios de seleção à formação académica, acreditando que o sistema educativo transmitiu as capacidades produtivas necessárias, como preconizado pela teoria do filtro (Arrow, 1973). Muito pelo contrário, desconfiam desse papel e apontam críticas ao sistema de ensino relativamente à insuficiente preparação dos graduados.

Este trabalho inspira-se nesta literatura e procura aferir em que medida o mercado de trabalho português segue o padrão internacional relativamente às competências requeridas aos graduados sendo relevante a identificação das competências procuradas em diferentes áreas de formação e funções, contribuindo para o debate sobre o ajustamento de competências, fornecendo informação por um lado ao sistema de ensino superior para refletir sobre as competências que deverão preparar os seus alunos para uma melhor inserção no mercado de trabalho, por outro lado informam os decisores políticos sobre um conjunto de competências que podem aumentar a empregabilidade em Portugal e os próprios graduados sobre as competências que necessitam para obter emprego.

2.2 – Recolha de dados e metodologia

Para a recolha de dados procedeu-se à inscrição num dos maiores *sites* de emprego⁵, em Portugal que informa diariamente (ou quase) dos empregos disponíveis, via *e-mail*. Foram recolhidos entre janeiro e outubro de 2015 anúncios que foram selecionados obedecendo aos seguintes critérios:

- i) Só foram considerados anúncios que referissem grau académico superior (mínimo Licenciatura). Muitos anúncios para a mesma designação de função pediam graus académicos diferentes (Ver exemplo 1 no anexo A)
- ii) Procurou-se anúncios essencialmente dirigidos a jovens recém-graduados (incidido preferencialmente na experiência até 3 anos ou idade até 35 anos). Muito embora grande parte dos anúncios não dessem indicação da idade, procurou-se outros dados que indiciassem estar dentro dos parâmetros selecionados. (e.g. “consultor júnior”, “recém-licenciado em...” “Experiência de 2 anos em funções similares”).
- iii) Excluíram-se os anúncios que pretendiam trabalhadores para o estrangeiro
- iv) A recolha de anúncios fez-se através de análise do nº de referência para que o mesmo anúncio não fosse repetido, já que podia surgir na lista alguns dias consecutivos.
- v) Após minuciosa análise foram selecionados 813 anúncios.

Finalizada esta seleção procedeu-se à construção da base de dados, seguindo a seguinte classificação: especificação da função requerida, áreas de formação superior, idade, nome de empresa, (cidade/distrito), competências exigidas, exigência de experiência e conhecimentos profissionais, outras exigências, salários/benefícios, tipo de contrato⁶.

⁵ <http://www.net-empregos.com/>

⁶ No entanto, nem todos os anúncios apresentam toda a informação pretendida, sendo que optou-se nessa situação pela designação n. a. “*not applicable*”.

Num primeiro momento desenvolveu-se a análise de conteúdo, através da grelha criada numa folha de *Excel* permitiu analisar os dados pelas diversas categorias.

O tratamento de dados visa identificar tipos de competências e a associação entre esses tipos e outros atributos exigidos aos graduados. Para tal, recorreu-se a uma análise de correspondências múltiplas (ACM) e uma análise de *clusters* que permitem determinar as categorias de competências. Tendo em atenção a natureza dos dados, optou-se por uma análise de *clusters* hierárquica, com recurso ao método de agregação de Ward. O objetivo da realização da análise de *clusters* é confirmar o número de grupos de anúncios com pedidos diferentes de competências a identificar a partir da ACM.

Finalmente, a terceira componente deste trabalho incide sobre a associação entre os tipos de competências e as outras características detalhadas nos anúncios. Para tal, utilizamos V Cramer, uma ferramenta estatística que permite mediar a associação entre duas variáveis nominais. Os resultados desta análise permitem perceber que características individuais, do emprego e do empregador são relacionadas com cada tipo de competências.

2.3 – Análise empírica

2.3.1 – Informação contida nos anúncios

Importa sublinhar que os anúncios não são uniformes na informação publicada. Certos são muito sumários, indicando apenas a área de formação requerida.

A Tabela 2.3 ilustra a diversidade de informação contida nos anúncios selecionados para este estudo.

Tabela 2.3 - Informação contida nos anúncios

INFORMAÇÃO	%
Características individuais	
Área de formação	100
Competências	93
Idade	4,7
Características do emprego	
Salário (numerário)	2,2
Salário (composição s/ ref ^a numerária)	10,3
Outros benefícios	1,1
Profissão	100
Tipo de contrato	72,8
Outras exigências	48,9
Características do empregador	
Nome da empresa	64,2
Região	100,0
Sector de atividade	88,3

Ao nível das características individuais todos os empregadores referem a área de formação de acordo com a função, sendo que muitos optam por mencionar mais que uma área de formação como será detalhado mais á frente.

Alguns anúncios fornecem pouca informação, sendo que em 57 anúncios (cerca de 7%) limitam-se a designar a função não referindo qualquer competência; 22 destes não especificam a exigência ou não de experiência profissional nem conhecimentos, nem tipo de contratação e 8, deste conjunto, não referem o sector de atividade. No que refere à idade apenas 4,7% do total dos anúncios, faz menção ao intervalo de idade que desejam contratar, no entanto, fornecem outros elementos (e.g. recém-licenciado; experiência até

2/3 anos; 1º emprego) que permitiram selecionar os anúncios nos parâmetros previamente definidos.

2.3.2 – Competências requeridas

Os anúncios analisados especificaram mais de 236 competências com denominações distintas. Por isso num primeiro momento desenvolveu-se uma análise de conteúdo para agregar competências de modo a obter um número mais reduzido e trabalhável (ver anexo B). Desta análise resultaram 23 competências que são especificadas na Tabela 2.4.

Destacando as competências com uma ponderação acima dos 20% e conforme representado na Tabela 2.4 verificou-se que as línguas estrangeiras têm um peso de 78%, sendo no entanto o inglês que mais contribui para essa média (56,6%), seguidas da capacidade de planejar/organizar (52%), comunicação e trabalho em equipa (36,4%); competências em informática (34,4%), traços pessoais (32,8%), responsabilidade (29,3%), relacionamento interpessoal (25,7%), proatividade (24,2%), orientação para os resultados/objetivos (21,7%) e criatividade (20,9%).

Como já referido, 57 anúncios não atribuem nenhuma competência para as funções requeridas, o que será fonte de análise mais à frente.

Tabela 2.4 – Competências requeridas numa amostra de 813 anúncios

Competências	f	%	Competências	f	%
Língua estrangeira	632	77,7	Adaptabilidade/Flexibilidade	112	13,8
Planeamento/Organização	423	52,0	Liderança	111	13,7
Comunicação	296	36,4	Autonomia	108	13,3
Trabalho em equipa	296	36,4	Resiliência/Resistência ao stress	106	13,1
Informática	280	34,4	Iniciativa	98	12,1
Traços pessoais	267	32,8	Capacidade cognitivas	95	11,7
Responsabilidade	238	29,3	Espírito Crítico	71	8,7
Dinamismo	225	27,4	Negociação	61	7,5
Relacionamento interpessoal	209	25,7	n.a	57	7,0
Proatividade	197	24,2	Criatividade	56	6,9
Orientação p/os			Orientação para o cliente/Utente	55	6,8
resultados/objetivos	176	21,7	Apresentação	28	3,5
Capacidade de análise	170	20,9			

2. 3. 3 – Áreas de formação

Por outro lado, e no que refere às áreas de formação académica todos os empregadores indicam as áreas de formação pretendidas. Foram referenciadas 134 áreas de formação superior que se agruparam em 9 áreas⁷ segundo a classificação dada pela DGES⁸. A Tabela 2.5 oferece uma imagem das áreas mais procuradas nos anúncios em Portugal, refletindo na coluna do meio que há anúncios a solicitar mais que uma área de formação.

Tabela 2.5 – Áreas de formação referenciadas nos anúncios de emprego

Área de formação	Número de áreas referenciadas	n= 1421	Anúncios n=813
• Ciências	10	46	20
• Tecnologias	38	593	382
• Direito, Ciências Sociais e Turismo	28	161	82
• Economia, Gestão e Contabilidade	15	471	209
• Educação Física e Desporto e Ciências da educação	5	9	5
• Saúde	19	65	61
• Agricultura e Recursos Naturais	7	28	22
• Humanidades, Secretariado e Tradução	6	10	26
• Arquitetura, design e artes	10	38	6

Numa primeira análise constata-se que as áreas de formação mais procuradas nos anúncios, remetem-se às Tecnologias que abrange 38 cursos de engenharia e são solicitadas em 73% dos anúncios; Economia, Gestão e Contabilidade (15 cursos) solicitada em 58% dos anúncios e Direito, Ciências Sociais e Turismo (28 cursos) representando 20% das solicitações nos anúncios.

⁷ Anexo 3

⁸ DGES – Direção Geral Ensino Superior

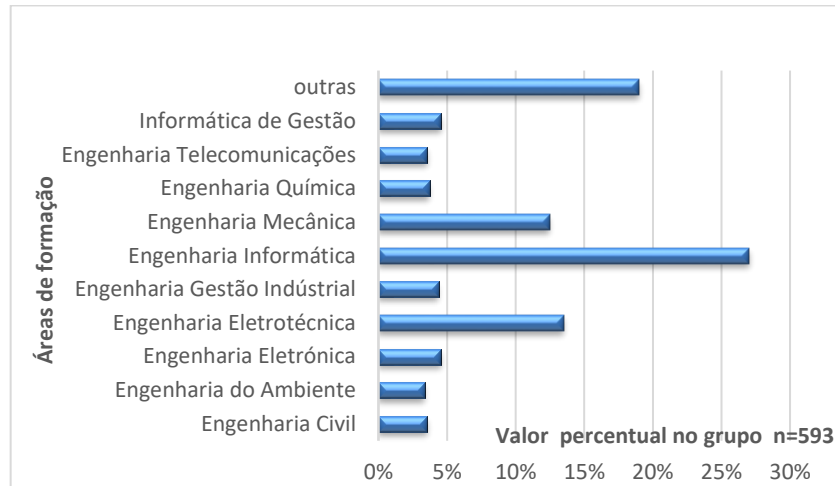


Gráfico 2.1 – Cursos Superiores na área das Tecnologias mais requisitados

Na área das tecnologias onde se inserem as engenharias (Gráfico 2.1.), dos cursos mais requisitados destaca-se a engenharia informática com um peso de 27% nesta área o que corresponde a 19,7% do total dos anúncios; engenharia eletrotécnica 14% (correspondente a 9,7% do total dos anúncios) e engenharia mecânica 13% (correspondendo a 9,1% do total dos anúncios).

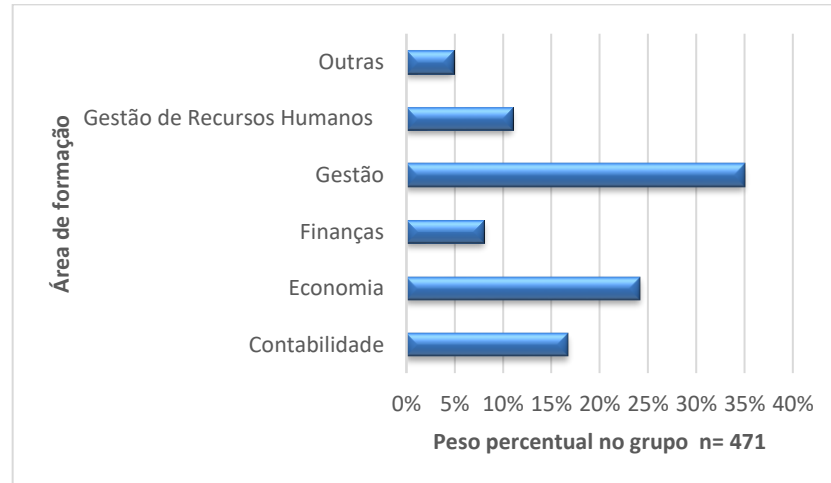


Gráfico 2.2 – Cursos Superiores na área da Economia, Gestão e Contabilidade mais requisitados

Na área de Economia, Gestão e Contabilidade (Gráfico 2.2), evidenciam-se os cursos de Gestão com um valor percentual de 35% que corresponde a 20,6% do total dos anúncios, seguido de Economia 24% com um peso no total dos anúncios de 14% e Contabilidade requisitada numa percentagem de 17% nesta área representando 9,6% dos anúncios.

Na área de Direito, Ciências Sociais e Turismo (Gráfico 2.3), os cursos superiores que se destacam são Marketing 27%, Direito e Psicologia com um valor próximo dos 19 % (assumindo respectivamente uma posição de 5,4%; 3,8 % e 3,7 % no valor total dos anúncios).

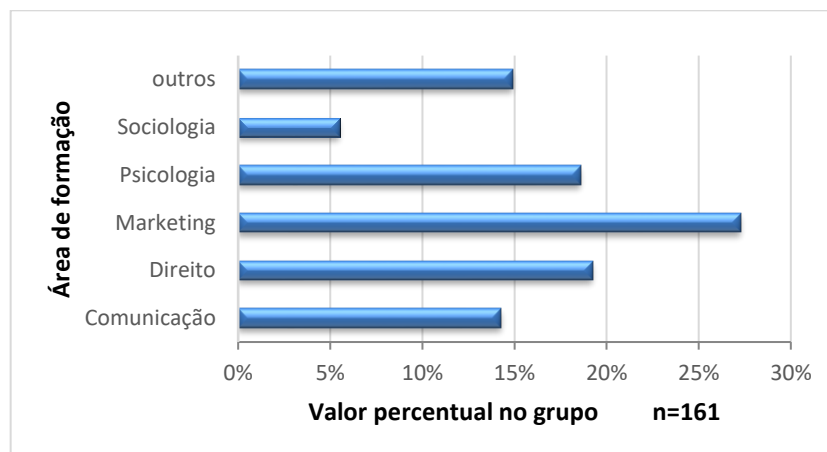


Gráfico 2.3 – Cursos Superiores na área do Direito, Ciências Sociais e Turismo, mais requisitados

2. 3. 4 – Experiência profissional e conhecimentos específicos

Os empregadores tendem, para além da apresentação das listas de competências que entendem como essenciais para o desempenho da função requerida, a valorizar ou não a experiência profissional e /ou conhecimentos específicos para essa função.

Os conhecimentos específicos referem-se a competências e conhecimentos inerentes à própria função, que se pressupõe fazerem parte dos currículos académicos, das respetivas áreas de formação ou já adquiridos através de experiência profissional anterior. Devido à sua especificidade e diversidade técnica, tornou-se impraticável a sua discriminação (Ver Tabela 2. em Anexo A).

Na análise global, apresentada na Tabela 2.6, consta-se que 75% dos anúncios exigem experiência profissional, 85,1% exigem conhecimentos específicos.

Tabela 2.6 – Relação experiência profissional e conhecimentos exigidos

n=813	sim	não	n. a
Experiência profissional	610 75%	161 19,8%	42 5,2%
Conhecimentos específicos	692 85,1%	84 10,3%	37 4,6%
Ambos	584 71,8%	69 6%	27 3,3%

Realça-se o fato de 69 anúncios não pedirem qualquer tipo de experiência profissional ou conhecimentos específicos, sendo que 71% representam ofertas de estágios sendo os restantes referentes a contratos a curto prazo, *part-time* ou *freelancer*.

Numa análise mais pormenorizada, transportada na Tabela 2.7, verifica-se que 45,75% dos empregadores tendem a indicar mais que uma área de formação para a mesma função (Ver exemplos na Tabela 3 em Anexo A). Neste enquadramento, tendem a valorizar a experiência profissional e/ou conhecimentos específicos, discriminando em média uma a lista com maior número de competências requeridas, sendo mais notória essa tendência quando os cursos mencionados pertencem a áreas de formação diferentes.

Tabela 2.7 – Número médio de competências exigidas por área de formação, experiência, conhecimentos específicos

n=813	Curso Superior	Anúncios		Experiência profissional		Conhecimento específico		Ambos		Competências requeridas (média)
		f	%	f	%	f	%	f	%	
Áreas de formação diferentes	≥ 2	134	16,5	104	77,6	119	88,8	99	73,8	6,37
Mesma área de formação	1	441	54,2	322	73,0	360	81,6	307	69,6	4,77
	≥ 2	238	29,3	184	76,9	213	89,5	179	75,2	5,75
Total		813	100	610	75,0	692	85,5	585	71,9	5,32

Neste sentido a literatura, mostra a tendência da valorização das competências transversais que são aplicáveis em diversos contextos e funções, em detrimento das áreas de formação académica (e.g. Harvey, 2000 e 2001; Washer, 2007; Bridges 1993). Citando Harvey (2000) “Os empregadores e seus representantes consistentemente dizem que, para ter sucesso no trabalho, a maioria das pessoas, no futuro, devem desenvolver uma gama de *tributos* pessoais e intelectuais, além daqueles tradicionalmente explicitados nos programas de estudo em instituições de ensino superior”. (pp 7-8). Também Torres (2008) constatou na sua pesquisa que os empregadores tendiam a nomear duas ou três licenciaturas, no entanto o seu estudo incidiu em áreas muito similares, enquanto que o presente estudo é mais abrangente.

2. 3. 5 – Competências requeridas por área de formação

Da análise realizada parece evidente que as áreas de formação surgem como alternativa à descrição das competências específicas procuradas. No lugar de detalhar as competências associadas ao exercício da função, os empregadores utilizam as áreas de formação para indicar aos potenciais candidatos o tipo de competências específicas esperadas. A essas competências, os empregadores juntam outras de natureza comportamental e técnica que são, como os dados indicam, transversais a todas as áreas.

Os resultados empíricos apresentados na Tabela 2.8 indicam que há seis competências comuns a todas as áreas que também têm sido referidos amplamente na literatura (Davison, Brown & Davison, 1993; Harvey & Green, 1994, Hesketh, 2000, Bennett, 2002, Washer, 2007; Archer & Davison, 2008; Kumar & Jain, 2010; Lowden et al., 2011; Robles, 2012) que são: capacidade de comunicação, trabalho em equipa, informática, responsabilidade, relacionamento interpessoal, planeamento e organização. Estes requisitos sugerem que há competências que são exigidas por todos (ou quase todos) os empregadores e são por isso assumidas como competências transversais. De referir que as áreas das tecnologias e saúde são as que apresentam um valor mais elevado de competências não especificadas.

Na Tabela 2.8 apresenta-se a *bold* as cinco competências mais requeridas por área de formação, cuja associação será verificada na seção seguinte.

Tabela 2.8 - Valorização das competências por área de formação

Área Formação \ Competências	1 Ciências	2 Direito, Ciências Sociais e Turismo	3 Economia, Gestão e Contabilidade	4 Agricultura e Recursos Naturais	5 Tecnologias	6 Saúde;	7 Arquitetura Design e Artes	8 Humanidades Secretariado e Tradução	9 Ciências da educação e Educação Física e Desporto
1- Adaptabilidade/Flexibilidade	12	17	89	1	73	9	6	3	0
2 -Lingua estrangeira	33	151	448	4	512	5	17	17	0
3 - Apresentação	0	10	11	2	7	2	1	1	7
4 - Autonomia	3	26	64	1	72	6	8	0	0
5 - Comunicação	12	83	186	7	208	16	11	5	2
6 - Criatividade	7	14	16	0	54	1	17	0	0
7- Dinamismo	11	58	136	8	117	19	14	4	3
8- Capacidade de análise	21	22	156	0	114	7	4	2	0
9- Espírito Crítico	8	11	58	2	53	1	3	0	0
10 - Iniciativa	2	25	69	9	62	3	5	0	4
11- Liderança	10	13	83	4	98	4	1	3	0
12 - Planeamento/Organização	34	111	284	10	279	22	23	5	1
13 - Orientação para o cliente/Utente	4	15	42	4	30	4	4	2	0
14 - Orientação para os resultados/objetivos	18	48	149	6	104	18	11	2	2
15 - Proatividade	18	43	153	1	123	13	8	3	0
16 - Relacionamento interpessoal	9	51	183	6	126	8	7	2	1
17 - Resiliência/Resistência ao stress	6	26	69	2	86	5	2	2	0
18 - Responsabilidade	10	60	152	12	146	6	12	1	7
19 - Informática	20	84	295	6	157	4	2	8	1
20 - Trabalho em equipa	15	62	154	10	205	20	19	1	1
21 - Negociação	2	12	54	1	39	1	2	0	6
22 - Capacidades cognitivas	11	18	70	0	79	6	9	0	0
23 - Traços pessoais	14	2	6	8	4	30	28	1	0
24 - n.a	2	6	8	4	30	28	1	0	1

A análise dos anúncios indica, outras exigências requeridas pelos empregadores nomeadamente as que se apresenta na Tabela 2.9.

Tabela 2.9 – Outras exigências requeridas pelos empregadores

Outras exigências	f	%
▶ Disponibilidade para viajar	117	13,8
▶ Mobilidade		
▶ Disponibilidade/flexibilidade horários	43	5,3
▶ Trabalho por turnos /fim-de-semana		
▶ Disponibilidade imediata	103	12,7
▶ Carta de condução	52	6,4
▶ Carta de Marinheiro (1)		
▶ Viatura própria	11	1,4
▶ Residência na Zona/região	70	8,6
▶ Elegível para estágio ⁹	46	5,6
▶ Certificação profissional (CAP) ¹⁰	68	8,4
▶ Inscrição em ordens profissionais		
▶ Menção específica do grau académico	15	1,9
▶ (licenciatura, Mestrado; especialização, PhD		
▶ Médias mínimas consideradas	10	1,2
▶ Universidades específicas	16	2,0

As exigências, acima mencionadas, assumem-se como elementos seletivos dos possíveis candidatos respondentes aos anúncios. São postas em evidência a mobilidade e disponibilidade para viajar 13,8%, sendo que cerca de 53% relacionam-se com funções das engenharias e 18% na área de gestão.

A exigência de certificação profissional ou inscrição em ordens profissionais é um fator eliminatório em 8,4% dos anúncios. Nestes anúncios as competências mais requeridas são línguas, responsabilidade, trabalho em equipa, comunicação e dinamismo sendo requerido em média uma lista de 4,6 competências.

Em 2% dos anúncios é manifesta a preferência por algumas instituições de ensino. Esta tendência também foi registada nos trabalhos de Harvey (2001), Archer & Davison

⁹ Para ser elegível para estágio deve obedecer às condições estabelecidas Portaria nº 92/2011, de 28 de fevereiro (Regula o Programa de Estágios Profissionais) e alterações seguintes.

¹⁰ CAP: Certificado de Aptidão Profissional

(2008) e Boden & Nedeva (2010), já Almeida (2000) não encontrou essas evidências. As competências médias solicitadas são de 4,42 (abaixo das médias referidas na análise geral anterior). Destacam-se como competências mais solicitadas (línguas estrangeiras, proatividade, responsabilidade, autonomia, dinamismo e iniciativa) enquanto que os anúncios (1,2%) que exigem notas mínimas apresentam um quadro de competências médio de 2,5, sendo valorizado para além das línguas estrangeiras, capacidade de comunicação, trabalho em equipa, informática e traços pessoais

2. 3. 6 – Condições contratuais

Verifica-se a grande adesão, por parte dos empregadores (21,7%) pelos estágios englobando os estágios ao abrigo do IEFP, estágios profissionais e estágios curriculares, sendo que apenas 4,8% apontam para a possibilidade de integração, após estágio (Tabela 2.10). Por outro lado, não há uma clarificação do vínculo à empresa, em 12,9 % das ofertas de emprego que referem a “possibilidade de integração”: trata-se na fase inicial de um estágio ou de um contrato a termo? Já as empresas que referem “integração na empresa” não dão qualquer indicação do período experimental. Por outro lado, 11% dos empregadores não fornecem qualquer esclarecimento ou indicação sobre o tipo de vínculo laboral à empresa, sendo maior a incidência no distrito de Lisboa.

Tabela 2.10 – Tipo de vínculo afeto à vaga de emprego

Tipo de contrato	n	%
Estágios	176	21,7
Contratos a termo	62	7,6
Integração na empresa	371	45,6
Possibilidade de integração	105	12,9
Integração e desenvolvimento	58	7,1
n. a	89	11
Estágios com possibilidade de integração	39	4,8
Contratos com possibilidade de integração	9	1,1

Numa análise mais detalhada, na Tabela 2.11, apresenta-se a oferta de emprego e vínculo contratual ao nível da distribuição geográfica.

Não foram considerados, *freelancer*, avença ou recibos verdes, pelo seu número pouco expressivo.

Os resultados evidenciam a tendência da oferta de trabalho sem perspetivas de continuidade (54,4%), indiciando a precaridade das ofertas de trabalho. Nos distritos de Lisboa, Aveiro, Braga, Porto, Viana do Castelo e Guarda os valores no grupo “integração” superam os valores apresentados ao nível de estágios e contratos a termo.

Tabela 2.11 – Oferta de emprego por distrito

Oferta Distrito	Estágio	Contrato a Termo	Integração	Possibilidade de Integração	I &D	n. a	f	%
Aveiro	9	3	22	3	2	1	40	4,92
Beja	2	–	1	–	–	1	4	0,49
Braga	10	–	24	3	4	2	43	5,28
Bragança	3	–	–	–	–	–	3	0,37
C.Branco	4	–	2	2	2	1	11	1,35
Coimbra	3	2	2	1	2	3	13	1,59
Évora	4	–	1	–	–	–	5	0,62
Faro	4	1	1	1	–	1	8	0,98
Guarda	–	–	3	–	–	1	4	0,49
Leiria	5	2	5	–	2	7	21	2,58
Lisboa	81	40	209	39	37	49	455	55,96
Portalegre	–	–	1	–	–	–	1	0,12
Porto	23	9	67	5	7	7	118	14,51
Santarém	6	1	4	1	–	1	13	1,59
Setúbal	7	4	10	–	2	7	30	3,69
V.Castelo	3	–	5	–	–	1	9	1,11
V.Real	3	–	2	–	–	2	7	0,86
Viseu	4	–	3	–	–	2	9	1,11
Madeira	1	1	1	1	–	1	5	0,62
Açores	–	–	2	–	–	1	3	0,37
n. a	4	–	5	–	1	1	11	1,35
Total	176	63	370	56	59	89	813	100

2. 3. 7 – Remunerações e benefícios

De modo geral os anúncios não discriminam numericamente o valor dos salários propostos. Apenas 18 anúncios dos 813 analisados, referem exatamente o valor. Os valores da remuneração variam entre os 419,22 aos 1200,00 euros, rondando o salário médio em 798 €. Ao salário acresce o subsídio de alimentação que varia entre 4,27 e os 6,83 €.

O mais comum, e representam apenas 10,3% dos anúncios, utilizam outras designações sem especificação numérica como segue:

- Remuneração por objetivos
- Estágios sem remuneração
- Vencimento Base
- Vencimento Base + subsídio de almoço
- Vencimento Base + Comissões
- Vencimento Base + Subsídio de almoço + Comissões
- Vencimento Base + Comissões
- Vencimento Base + Prémios
- Vencimento Base + Prémios + Subsídio de almoço
- Vencimento Base + Benefícios
- Vencimento Fixo + Variável
- Estágios Remunerados
- Estágio + Prémios

Outros benefícios são apenas mencionados em 9 anúncios e referem-se a seguro de saúde, subsídio de transporte, viatura, computador e telemóvel.

2.3.8 – Características do empregador

As ofertas de emprego (Gráfico 2.4) representadas nos anúncios têm uma maior incidência no distrito de Lisboa, (55,96%), no entanto em relação aos restantes, é na zona Norte que predomina a oferta: Porto (14,51%), Braga (5,3%) e Aveiro (4,92%), conforme se apresenta no Gráfico 2.4.

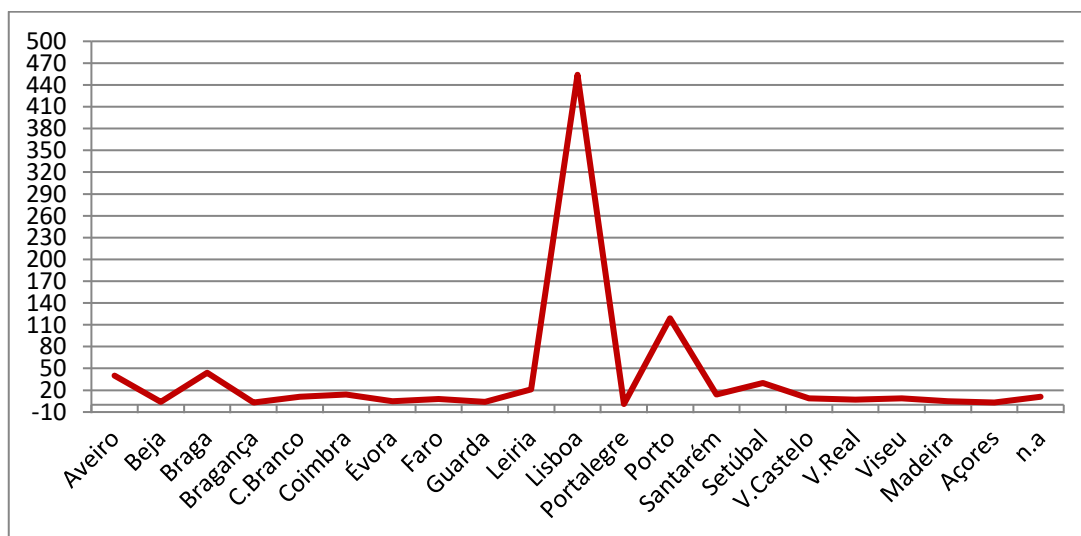


Gráfico 2.4 – Oferta de emprego por zona geográfica

São os setores da tecnologia e indústria que apresentam maior oferta de emprego seguido do setor de serviços. Tanto o setor industrial, como o setor de serviços e consultoria e comércio abrangem diversas atividades e áreas de formação académica, o que dificultou a sua especificação (Tabela 2.12 e Gráfico 2.5).

Tabela 2.12 – Oferta de emprego por setor de atividade **n=813**

Sector de atividade	%	<i>f</i>
Financeiro	4,7%	38
Comércio e distribuição	8,2%	67
Serviços	12,2%	99
Saúde (incluindo Industria Farmacêutica	9,4%	76
Consultoria	3,4%	28
n.a.	11,7%	95
Tecnologias	18,9%	154
Construção	4,7%	38
Indústria	16,0%	130
Agro-alimentar	2,6%	21
Energia	1,6%	13
Transportes	0,7%	6
outros	5,9%	48

De referir que 11,7% dos empregadores não dão qualquer indicação sobre o setor de atividade em que atuam.

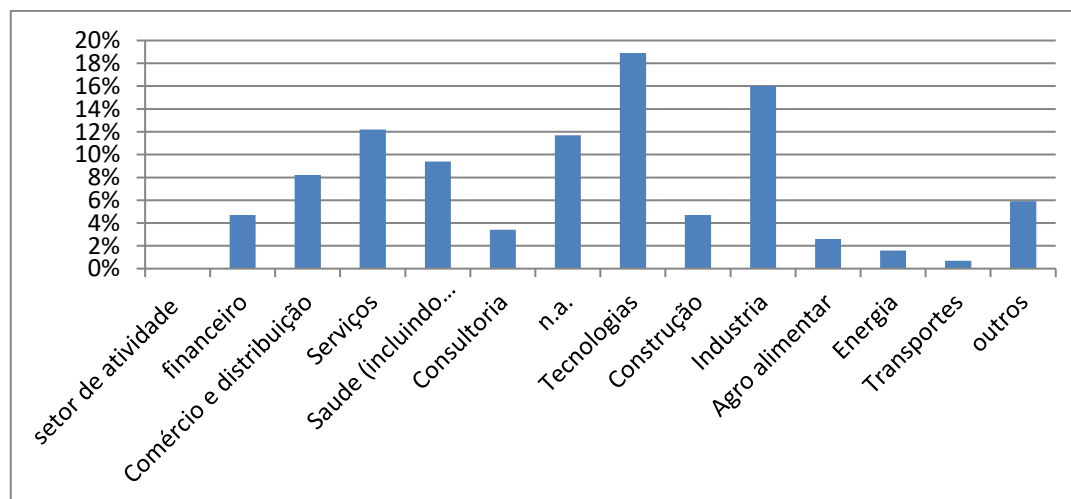


Gráfico 2.5 – Distribuição das ofertas de emprego por setor de atividade

Finalmente 28,5% dos empregadores recorrem a empresas de recrutamento, que em nome dos seus clientes, divulgam as ofertas de empregos. Outros mantêm o anonimato

das ofertas de emprego são ainda refletidas em cerca de 6% dos anúncios, que são publicadas sob a designação “anónimo” “confidencial” ou sem referência alguma.

Estes anúncios tendem a exigir experiência profissional e conhecimentos específicos (82,7%) e uma lista de competência média de 4,94 seguindo ao alinhamento das competências já referenciadas (línguas, informática, comunicação, trabalho em equipa e responsabilidade).

2.4 – ACM e análise de clusters

A Tabela 2.4 (apresentada na p. 61) apresenta a frequência com que as competências foram referidas nos anúncios. É de salientar a relevância das línguas estrangeiras que surge em cerca de 78% dos anúncios, dos quais 56,6% referem-se ao inglês. Do seu lado, outras competências surgem com menos frequência. Estes desequilíbrios afetam a nossa análise multivariada.

A primeira aplicação da ACM efetuada permite observar que existem quatro competências que não discriminam os anúncios, ou seja, que não são importantes na formação das dimensões estruturantes dos perfis de anúncios. Assim, as competências de apresentação, criatividade, orientação para o cliente e negociação foram retiradas da análise. Verifica-se que se trata de competências pouco presentes nos anúncios. Surpreende-nos este resultado especialmente no que respeita a orientação para o cliente e a negociação que foram já apontadas como competências valorizadas no mercado de trabalho (Suleman, 2012). Do seu lado, podemos sugerir que a língua estrangeira representa a competência-chave que os graduados devem dominar para trabalhar em Portugal e apoiar a estratégia de internacionalização das empresas. Esta surge em grande maioria dos anúncios e por este facto também foi retirada da análise.

Da aplicação da ACM às 18 competências restantes (23-5), resulta em duas dimensões. A primeira dimensão opõe a ausência à presença das competências nos anúncios e a segunda dimensão separa o tipo de competências solicitadas. A distribuição espacial da presença/ausência de competências nos anúncios sugere a formação de quatro perfis.

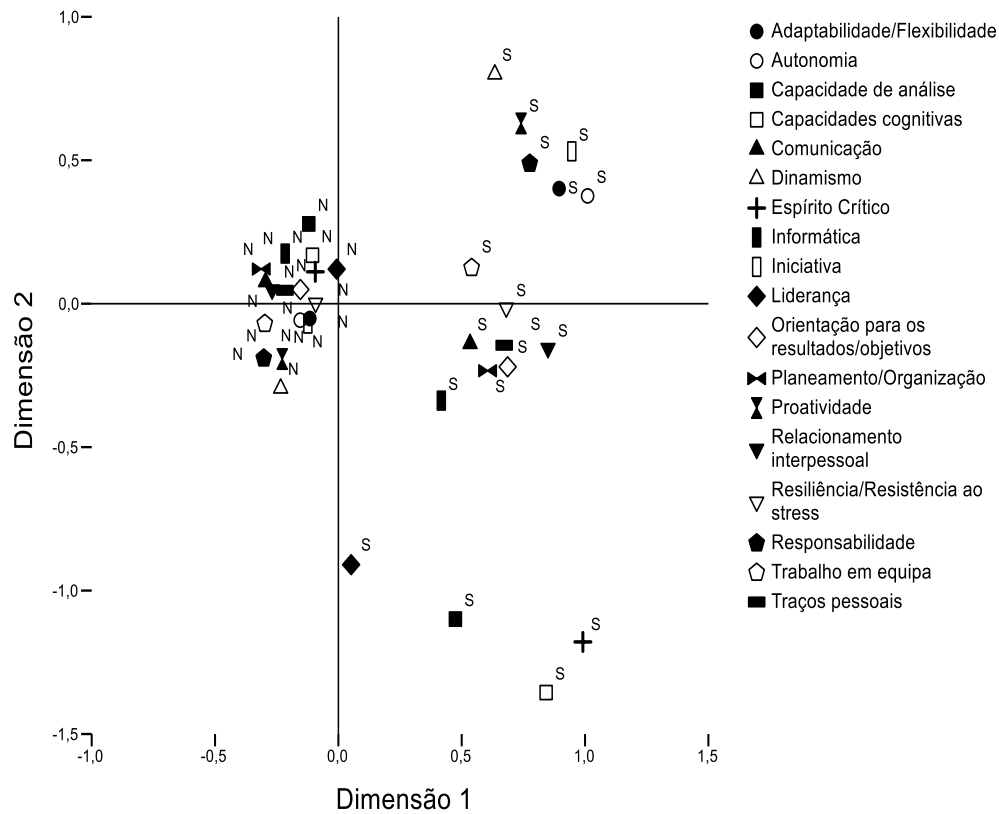


Figura 2. 1 – Distribuição espacial das competências procuradas

Utilizando as duas dimensões quantitativas geradas pela ACM (Figura 2.1) como variáveis de segmentação de anúncios em função das competências solicitadas, realizou-se uma análise de clusters hierárquica, com o objetivo de confirmar o número de perfis de anúncios. O método de agregação de Ward utilizado confirma a formação de quatro *clusters*. Para realizar a classificação dos anúncios nos quatro grupos previstos realizou-se uma análise de *clusters* não hierárquica através de um método de otimização de K-médias.

A Tabela 2.13 apresenta a caracterização dos quatro grupos de anúncios encontrados, em função das competências solicitadas.

Tabela 2.13 - Classificação dos tipos de competências procurados nos anúncios

Grupos	Competências	% Presença
Grupo 1 - Sem especificação (n ₁ =357; 43,9%)	Grupo de anúncios onde estas competências raramente se solicitam	
Grupo 2 - Capacidades interpessoais (n ₂ =128; 15,7%)	Comunicação	64,8
	Trabalho em equipa	59,4
	Planeamento/Organização	58,6
	Informática	56,3
	Relacionamento interpessoal	53,9
	Traços pessoais	50,8
	Responsabilidade	50,0
Grupo 3 - Capacidades cognitivas (n ₃ =108; 13,3%)	Capacidade de análise	68,5
	Planeamento/Organização	56,5
	Informática	55,6
Grupo 4 - Capacidades organizacionais (n ₄ =220; 27,1%)	Dinamismo	65,0
	Responsabilidade	55,9
	Proatividade	55,5

Um primeiro olhar sobre os resultados empíricos aponta para uma dicotomia entre anúncios que especificam as competências (grupos 2, 3 e 4) e aquele em que os requisitos em termos de capacidades procuradas não são detalhados. Os resultados apresentados na Tabela 2.13 indicam que 43,9% dos anúncios de emprego omitem informação sobre as competências requeridas. Do seu lado, os resultados sugerem três tipos de competências procuradas, a que designamos de *capacidades interpessoais*, *capacidades cognitivas* e *capacidades organizacionais*.

As *capacidades interpessoais* dizem respeito à interação entre indivíduos internos e externos à organização, individualmente ou em grupo. Trata-se de capacidades de comunicação, trabalho em equipa, relacionamento interpessoal e traços pessoais, como se pode aferir a partir dos dados apresentados na Tabela 2.13.

As designadas *capacidades cognitivas* agregam capacidades relacionadas com processamento de informação, aprender, compreender entre outras. Os anúncios indicam capacidade de análise, de planear e organizar. Finalmente, qualificamos de *capacidades organizacionais* aquelas que estão relacionadas com a forma de o indivíduo lidar com a organização. Estas estão próximas de traços pessoais e incluem dinamismo, responsabilidade e proatividade.

As designações atribuídas inspiram-se na literatura analisada anteriormente e prendem-se com a prevalência de certas capacidades no agrupamento. Todavia, sublinhamos que existem outras que não se encaixam perfeitamente nessas designações. Por exemplo, a informática e o planeamento não nos parecem ser capacidades interpessoais, mas no Grupo 2 prevalecem a comunicação, trabalho em equipa, relacionamento interpessoal que nos levam a designá-lo dessa forma. Quer isto dizer que há capacidades que são transversais a mais de um agrupamento, o que dificulta a classificação inequívoca das competências. É disso também exemplo língua estrangeira, especialmente inglês, que é requerida em praticamente todos os anúncios de emprego e por isso não foi incluída na construção da tipologia.

A análise subsequente incide sobre as outras características dos anúncios de emprego. Pretendemos desenvolver uma análise de outros atributos especificados nos anúncios, bem como das componentes da relação de emprego divulgados pelo empregador. Uma primeira abordagem incide na qualificação académica e sua associação aos tipos de competências procuradas.

Tabela 2.14 – Tipos de competências e áreas de formação

Áreas de formação	Grupos							
	Grupo 1 Sem especificação		Grupo 2 Capacidades interpessoais		Grupo 3 Capacidades cognitivas		Grupo 4 Capacidades organizacionais	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Engenharia	206	57,7	46	35,9	41	38,0	90	40,9
Saúde	40	11,2	3	2,3	8	7,4	16	7,3
Gestão	70	19,6	64	50,0	49	45,4	74	33,6
Arquitetura e design	9	2,5	3	2,3	1	0,9	16	7,3
Ciências sociais	20	5,6	10	7,8	1	0,9	16	7,3
Outras	12	3,4	2	1,6	8	7,4	8	3,6
Total	357	100,0	128	100,0	108	100,0	220	100,0

Pela observação da Tabela 2.14, é importante notar que a área de engenharia predomina no Grupo 1 e é este que mais representa a área da saúde. Trata-se do grupo em os anúncios de emprego não especificam as competências (57,7% e 11,2% respetivamente). O pedido de capacidades interpessoais e cognitivas surge associado aos anúncios na área de formação de gestão, em destaque nos Grupos 2 e 3 (50,0% e 45,4% respetivamente). O grupo onde os anúncios de arquitetura e *design* surgem mais, associa a esta área capacidades organizacionais (7,3%). Os anúncios para diplomados das

ciências sociais são igualmente vagos, embora a procura de capacidades interpessoais e organizacionais seja também relevante (7,8% e 7,3% respetivamente). Verifica-se assim uma associação, embora muito fraca, entre as competências requeridas e a área de formação (V de Cramer = 0,187).

Quando analisados os grupos de competências em função do emprego que contemplam (Tabela 2.15), não se encontrou associação (V de Cramer = 0,082), o que traduz que as diferentes competências podem ser requeridas em qualquer tipo de emprego, principalmente em empregos técnicos e destinados a quadros superiores.

Tabela 2.15 - Tipos de competências e funções a ocupar

Emprego	Grupos							
	Grupo 1 Sem especificação		Grupo 2 Capacidades interpessoais		Grupo 3 Capacidades cognitivas		Grupo 4 Capacidades organizacionais	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Assistente	18	5,1	8	6,3	11	10,4	15	6,9
Técnico	140	39,8	62	48,8	39	36,8	96	44,0
Quadro superior	148	42,0	36	28,3	34	32,1	72	33,0
Gestor	46	13,1	21	16,5	22	20,8	35	16,1
Total	352	100,0	127	100,0	106	100,0	218	100,0

2.5 – Discussão dos resultados e conclusão

Viu-se que a especificação pode ser, nas palavras de Bennett (2002) útil para atrair candidatos mais ajustados e conseqüentemente desmobilizar aqueles que se sintam distantes de tais exigências. Pode-se, então, questionar o que motiva os empregadores a não especificar as competências requeridas. A resposta a esta questão pressupõe um olhar sobre as outras características procuradas.

A tipologia de competências encontrada a partir da análise estatística multivariada indica que os empregadores procuram candidatos com capacidades amplamente reconhecidas na literatura. Por isso, não surpreende a procura de graduados com capacidades interpessoais, especialmente capacidade de comunicação e de trabalho em equipa. Aliás, Tymon (2013) tinha já sublinhado um alargado consenso em torno de capacidades relacionais que os empregadores procuram. Todavia, é importante sublinhar a procura de competências organizacionais que incluem dinamismo, responsabilidade e proatividade. Estas parecem indicar que os empregadores procuram graduados com

capacidades úteis para um mundo em permanente mudança e com capacidade para trabalhar autonomamente.

Numa perspetiva comparada, verificou-se que as ofertas de emprego para a saúde tendem a ser mais concisos. Os resultados da coluna 3 da Tabela 2.14 indicam claramente que os anúncios sem especificação prevalecem nesta área, sugerindo que os empregadores procuram competências técnicas adquiridas pela formação universitária e necessitam de atrair candidatos com qualificação académica ajustada, relegando eventualmente a identificação de outras competências para posteriores fases de seleção. Em suma, a oferta de emprego para estas áreas parece sinalizar aos candidatos a relevância dos conhecimentos técnicos adquiridos através da formação superior.

Certos anúncios para a área de engenharia seguem também este padrão. Todavia, aqueles explicitam as competências indicam que os empregadores procuram candidatos com capacidades cognitivas e organizacionais. Estes resultados diferem daqueles previstos para o engenheiro em que se sublinha a capacidade de comunicação (Sageev & Romanowski, 2001). Em contrapartida, os anúncios para a área de gestão seguem um padrão distinto. Os empregadores sinalizam as suas preferências por todos os tipos de competência aos potenciais candidatos. Aliás, a investigação disponível centra-se particularmente na gestão em geral e nas diversas áreas específicas dentro da gestão (e.g. Bennett, 2002; Velasco, 2012).

Os anúncios remetem ainda, para outras dimensões do recrutamento.

Os empregadores tendem a solicitar um maior quadro de competências, quando admitem mais que uma área de formação para a mesma função. Por um lado, apresentam mais que um curso da mesma área, que se justifica pela sua transversalidade curricular, por outro, são apresentados mais que um curso em áreas de formação distinta, agregados a um maior quadro de competências, do que se depreende a maior valorização destas em detrimento da qualificação académica.

Na atual conjuntura do emprego, onde a oferta supera a procura, os empregadores tendem a valorizar a experiência profissional (75%) e conhecimentos específicos para as funções (85,1%), inclusive nas propostas para estágios. Supostamente os estágios deveriam proporcionar aos jovens recém-licenciados um conjunto de experiências e conhecimentos facilitadores da sua inserção no mercado de trabalho, parece algo antagónico que em mais de 45% das ofertas para estágio exijam experiência profissional.

Foram igualmente evidenciados em alguns anúncios a preferência de cursos em instituições de ensino superior específicas, assim como a grau acadêmico mínimo, apresentando estes um quadro de competência menor em relação à média.

Outras exigências surgem ainda como elementos facilitadores do emprego tais como, disponibilidade para deslocações, carta de condução, residência na zona.

Apesar das limitações encontradas, que não permitem precisar o valor das competências, da dificuldade de definição das funções de trabalho, falta de clarificação dos vínculos laborais e salariais entre outras, os resultados desta pesquisa, proporcionam o quadro de informações de utilidade para os vários pares sociais.

Os respondentes podem confrontar o seu próprio quadro de competências e atributos com as necessidades do mercado e providenciar a sua aquisição e/ou melhoria por forma a tornarem-se empregáveis.

Ao nível das instituições de ensino superior, estudos desta natureza, alertam para a necessidade, ou não de (re)ajustamentos curriculares por forma a proporcionar maior desenvolvimento das competências transversais e técnico-práticas, assim como um maior desenvolvimento de parcerias e protocolos com as entidades empregadoras promovendo a empregabilidade dos seus alunos.

Do lado dos empregadores, os estudos revelam quais as competências mais procuradas no seu setor de atividade, pelo que poderão eles próprios promover quer em complementaridade, quer em substituição, o desenvolvimento das mesmas através da formação profissional.

Ao nível político, cabe a tomada de decisão para o apoio ao desenvolvimento das lacunas verificadas no mercado de trabalho.

2.6 – Referências Bibliográficas

- Almeida, A. J. (2000), Perfis de competências dos profissionais da gestão de Recursos Humanos: da ilusão estratégica à estratégia da desilusão, *Recursos Humanos Magazine*, Nov./Dez, 10 - 22.
- Archer, W. and Davison, J. (2008), *Graduate Employability: The views of employers*. London. The Council for Industry and Higher Education.
- Arcobia, C. and Barker, T. (2003), A Review of Web-Based Job Advertisements for Australian Event Management Positions. *Events and Place Making: Building Destinations and Communities through Events, Conference Proceedings*, Australian Centre for Event Management, Sydney, July 175 - 202.
- Arrow, K. (1973), Higher education as a filter, *Journal of Public Economics*, 2: 3, 193 - 216.
- Becker, G. (1964), *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Barrie, S. C. (2004), A research-based approach to generic graduate attributes policy, *Higher Education Research & Development*, Aug. 23: 3, 261 - 275.
- Bennett, N., Dunne, E. and Carré, C. (1999), Patterns of Core and Generic Skill Provision in Higher Education, *Higher Education*, 37, 71 - 93.
- 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 & Training*, 54: 4, 457 - 476.
- Boden, R., and Nedeva, M. (2010), Employing discourse: universities and graduate 'employability', *Journal of Education Policy*, 25: 1, 37 - 54.
- Branine, M. (2008), Graduate recruitment and selection in the UK: A study of the recent changes in methods and expectations, *Career Development International*, 13: 6, 497 - 513.
- Bridges, D. (1993), Transferable skills: A philosophical perspective, *Studies in Higher Education*, Mar, 18: 1, 43 - 52.
- Cardoso, J. L. (2012), in *Empregabilidade e Ensino Superior em Portugal*, Cardoso, J. L. (coord.) Varanda, M., Madruga, P., Escária, V. Ferreira, V.S. *Relatório Final*, Set.
- Choi, Y. and Rasmussen, E. (2009), What Qualifications and Skills are Important for Digital Librarian Positions in Academic Libraries? A Job Advertisement Analysis, *The Journal of Academic Librarianship*, 35: 5, 457 - 467.
- Davies, L. (2000), Why kick the "L" out of "learning"? The development of students. Employability skills through part-time working, *Education + training*, 42: 8, 436 - 445.

- Davison, L. J., Brown, J. M. and Davison, L. M. (1993), Employer Satisfaction Ratings of Recent Business Graduates, *Human Resource Development Quarterly*, Winter, 4: 4, 391 - 399.
- Harvey, L. and Green, D., (1993), Defining quality, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18: 1, 9 - 34.
- Harvey, L. and Green, D. (1994), *Employer Satisfaction*. (Birmingham, QHE).
- Harvey, L. (2000), New realities: The relationship between higher education and employment, *Tertiary Education and Management* 6, 3 - 17.
- Harvey, L. (2001), Defining and Measuring Employability, *Quality in Higher Education*, 7, 97 - 109.
- Henricks, S. A. and Henricks-Leep, G. M. (2014), Desired Characteristics of Management and Leadership for Public Library Directors as Expressed in Job Advertisements, *Journal of Library Administration*, 54: 4, 277 - 290.
- Hesketh, A. J. (2000), Recruiting an Elite? Employers' perceptions of graduate education and training, *Journal of Education and Work*, 13:3, 245 - 271.
- Humburg M. and van der Velden, R. (2015), Skills and the graduate recruitment process: Evidence from two discrete choice experiment, *Economics of Education Review*, 49, 24 - 41.
- Kennan, M. A.; Kecmanovic, D. C.; Willard, P. and Wilson, C. S. (2009), Is knowledge and skills sought by employers: A content analysis of Australian is early career online job advertisements, *Australasian Journal of Information Systems*, 15: 2, 169 - 190.
- Kumar, D. M. and Jain, V. (2010), Survival skills of business management graduates: a study with reference to retail and banking, *Far East Journal of Psychology and Business*, Dec 1: 1, 49 -77.
- Lowden, K., Hall, S., Elliot, D. and Lewin, J. (2011), *Employers' perceptions of the employability skills of new graduates*. Edge Foundation, London SW1P.
- Messum, D., Wilkes, L. and Jackson, D. (2011), Employability Skills: essential requirements in health manager vacancy advertisements, *Asia Pacific Journal of Health Management*, 6: 2, 22 - 28.
- Pitt, R. and Mewburn, I. (2016), Academic superheroes? A critical analysis of academic job descriptions, *Journal of Higher Education Policy and Management* , 38: 1, 88 - 101.
- Robles, M. M. (2012), Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace, *Business Communication Quarterly*, 75: 4, 453 - 465.

- Sageev, P. and Romanowski, C. J. (2001), A Message from Recent Engineering Graduates in the Workplace: Results of a Survey on Technical Communication Skills, *Journal of Engineering Education*, Oct. 6, 685 - 693.
- Suleman, F. (2012), The impact of skills and performance on earnings: the evidence from retail bankers, *International Journal of Human Resource Management*, 23: 11, 2205 - 2220.
- Suleman, F. (2016), Employability skills of higher education graduates: Little consensus on a much-discussed subject, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 169 - 174.
- Torres, L.L. (2008), Educação e Trabalho: dinâmica da relação entre perfis de formação e perfis profissionais no campo dos recursos humanos. *VI Congresso Português de Sociologia*. Jun. série 277.
- Tymon, A. (2013), The student perspective on employability, *Studies in Higher Education*, 38: 6, 841 - 856.
- Velasco, M.S. (2012), More than just good grades: candidates' perceptions about the skills and attributes employers seek in new graduates, *Journal of Business Economics and Management*, 13, 499 - 517.
- Washer, P. (2007), Revisiting Key Skills: A Practical Framework for Higher Education, *Quality in Higher Education*, 13: 1, 57 - 67.
- Werfhorst, H. G. van de (2011), Skills, positional good or social closure? The role of education across structural–institutional labour market settings, *Journal of Education and Work*, 24: 5, 521 - 548.

Capítulo 3

Percepção dos empregadores sobre as competências dos graduados: um estudo qualitativo

Resumo

Este trabalho visa identificar as competências que aumentam a empregabilidade dos graduados em Portugal. O pressuposto desta pesquisa é que a perceção dos empregadores relativamente às competências que os graduados transportam para o mercado de trabalho informa sobre as suas necessidades. O estudo é de natureza qualitativa e suporta-se num conjunto de entrevistas realizadas a uma amostra de dez empresas em Portugal. Os entrevistados avaliaram as competências dos graduados a partir de uma lista de competências previamente definida. Os resultados indicam que os empregadores esperam do ensino superior uma resposta mais eficaz, na produção de competências, não se limitando às competências teórico/técnicas sugerindo uma maior relação de proximidade no sentido de se unirem esforços para um (re)equilíbrio entre a produção de competências e as necessidades do mercado. Este tipo de estudos é crucial para um país que fez fortes investimentos em educação mas continua a enfrentar um desemprego de natureza estrutural que leva a questionar as instituições do ensino superior e a própria política de educação.

Palavras Chave: competências, empregabilidade, recrutamento, seleção, ensino superior, mercado de trabalho

Abstract

This paper aims to identify the skills that increase the employability of graduates in Portugal. The underlying assumption is that employers' perception regarding graduates' informs about their employers' skill needs. This is a qualitative nature based on a set of interviews conducted with a sample of ten firms in Portugal. The interviewees evaluated the skills of the graduates from a previously defined list of competencies. The results indicate that employers expect higher education to respond more effectively to the labour market needs and higher education should not provide only theoretical or technical skills. The employers in the sample suggest a closer relationship between higher education and firms in order to match the provision of skills to real needs. This type of study is crucial for a country that has made strong investments in education but continues to face structural unemployment, which question higher education institutions policy.

Keywords: skills, employability, recruitment, selection, higher education, labor mark

Introdução

A nova realidade de uma economia em constante mudança e a competitividade dos mercados de trabalho reflete-se na maior procura de recursos humanos qualificados por parte das empresas. Neste sentido, espera-se do ensino superior a formação de graduados com competências que respondam aos desafios da sociedade e da economia (Barth et al., 2007; Bridgstock, 2009). A este respeito Boden & Nedeva (2010) sublinham o papel das instituições do ensino superior e na sua resposta às necessidades dos empregadores. No entanto, apesar do aumento da oferta proveniente do aumento de graduados à saída do ensino superior, o consenso generalizado aponta para a existência de um desajustamento entre a produção de graduados e as reais necessidades do mercado de trabalho. Este artigo contribui para o debate sobre o ajustamento de competências, centrando-se na perceção dos empregadores relativamente às competências adquiridas pelos graduados em Portugal.

Para Harvey (2001), os empregadores transformam empregabilidade em emprego. Por isso, uma multiplicidade de estudos têm sido desenvolvidos no sentido de identificar quais as competências mais requeridas pelo mercado de trabalho ou seja as competências consideradas para a empregabilidade. Todavia, estudos desta natureza são ainda escassos em Portugal, um país em que se fez investimentos avultados na educação e no ensino superior em particular. Esta pesquisa pretende “ouvir” os empregadores e identificar o seu grau de satisfação com a preparação dos graduados. A questão de investigação que guia este trabalho é: qual a opinião dos empregadores sobre as competências produzidas no ensino superior em Portugal?

Antes de responder a esta questão, é importante perceber: quais os critérios de recrutamento? Quais as fontes de recrutamento privilegiadas? Quais as dificuldades de recrutamento? E finalmente, o que esperam dos diplomados do ensino superior? A pesquisa é de natureza qualitativa e recorre a entrevistas com gestores de recursos humanos de 10 empresas de vários setores de atividade. Neste trabalho assumimos que a perceção sobre as competências dos graduados representa uma fonte de informação sobre as competências procuradas (Suleman, 2016). A análise de conteúdo das entrevistas visa então identificar as competências para a empregabilidade na perspetiva dos empregadores.

Note-se que o consenso sobre essas competências é escasso e aponta para as competências de natureza relacional (Tymon, 2013). Importa por isso contribuir para este debate e informar os decisores políticos sobre o conjunto de competências que pode aumentar a empregabilidade dos graduados em Portugal.

O resto do artigo está organizado da seguinte forma. Numa primeira parte apresenta-se uma revisão da literatura abordando os temas da empregabilidade e a perceção dos empregadores em relação á produção de competências requeridas no mercado trabalho. Na segunda parte descreve-se a metodologia e os dados que serviram de base a esta pesquisa. Na terceira parte apresentam-se os resultados e a discussão dos mesmos. Terminando com a conclusão da pesquisa.

3.1– Empregabilidade e competências: a percepção dos empregadores

3.1. 1 – O papel do ensino superior

O ensino superior tem vindo a conhecer novos desafios com a sua expansão nas últimas décadas designadamente a produção de recursos humanos qualificados que se ajustem às necessidades dos empregadores (Boden & Nedeva, 2010). A literatura aponta contudo uma tendência diferente: parece haver um consenso entre os investigadores de que o ensino superior não acompanhou o ritmo de mudança do mercado de trabalho (Hesketh, 2000; Livingstone, 2010) que muito embora alguma coisa esteja a mudar, regista-se ainda a predominância de um ensino tradicional onde os objetivos educacionais que se prendem mais com o desenvolvimento das competências cognitivas (Bishop, 1996; Barney & Wriqth, 1997; Grund & Martin, 2012) não dotando os seus graduados de competências ao nível pessoal e técnico esperadas pelos empregadores (Lowden et al, 2011). Igual consenso centra-se na necessidade das instituições de ensino superior reorientarem e adaptarem os seus currículos (Barth et al, 2007) por forma a desenvolver as competências para a empregabilidade. Os exemplos apontados na literatura indicam capacidades de comunicação, trabalho em equipa, iniciativa, e resolução de problemas (e.g. Bridges, 1993; Harvey, 1999; Crebert et al, 2004; Kumar & Jain, 2010; Lowden et al, 2011 e Robles, 2012). Neste sentido Bridgstock (2009) argumenta que mesmo inseridos nos currículos já existentes, as competências-chave tais como comunicação, trabalho em equipa, tecnologias e outros, poderiam melhorar e ser desenvolvidas assim como as competências técnicas e experimentais (Crebert et al., 2004; Kumar & Jain, 2010). Do mesmo modo Robles (2012) concluiu que as competências interpessoais poderiam ser melhoradas e/ou desenvolvidas em sala de aula através de estratégias e métodos adequados.

Washer (2007) aponta a incapacidade de adaptação dos seus programas por parte de algumas instituições do ensino superior, alegadamente pela dificuldade da definição das competências em geral, mas também dentro dos próprios cursos. Essa dificuldade, é mais evidente se for considerado que dentro de uma mesma área de formação o indivíduo

pode vir a trabalhar em contextos e áreas diferentes e a valorização das competências está dependente da conceção do empregador, do setor de atividade e dimensão da empresa (Hesketh, 2000).

Do lado dos empregadores é relatado que o ensino superior poderia fazer muito mais para o desenvolvimento das competências dos graduados para satisfazer as necessidades do mercado (Lowden et al., 2011). No entanto, Bennett et al. (1999); Bennett, (2002); Wiek, Withycombe & Redman (2011) referem que as longas listas, a falta de clareza na definição das competências requeridas, e/ou exigências pouco realistas dificultam o entendimento quer ao ensino superior quer os próprios graduados sobre o quadro de competências a desenvolver.

Nesta perspetiva parece haver um consenso sobre a necessidade de aproximar o ensino superior e os empregadores no sentido de aferir os currículos às necessidades do mercado de trabalho (Crebert et al, 2004; Kumar & Jain, 2010; Boden & Nedeva, 2011) e de promover parcerias e protocolos por forma a promover e planear estágios profissionais, (Lowden et al, 2011). O pressuposto é que a educação seja “ adaptativa”, “adaptável” e “transformadora” tal como sugerido por Harvey (1999) que sublinha o fato dos empregadores pretenderem graduados “adaptativos”, capazes de se integrar facilmente no local de trabalho; “adaptáveis”, com iniciativa para desenvolver novas ideias); e “transformadores” para ajudar na evolução da organização inspirando os outros e mudanças conducentes.

Da literatura analisada, parece evidente que *o ensino superior não consegue responder às necessidades do mercado de trabalho*. Esta é preposição que iremos testar empiricamente.

3.1. 2 – As competências para a empregabilidade

Vários estudos têm sido desenvolvidos no sentido de identificar quais as competências mais requeridas pelo mercado de trabalho ou seja as competências consideradas para a empregabilidade. Tabela 3.1 apresenta-se os resultados de alguns desses estudos. É importante salientar que diferentes métodos e medidas foram utilizados pelos investigadores, tais como questionários (e.g. Hesketh, 2000); entrevista aos empregadores (Lowden et al, 2011); e anúncios de emprego (Bennett, 2002) sendo que os dados foram recolhidos em diferentes contextos económicos, laborais e temporais.

Tabela 3.1 - Competências mais procuradas no mercado de trabalho segundo alguns investigadores

Investigadores	Competências
Davison, Brown & Davison (1993)	Relacionamento interpessoal, comunicação, persistência, entusiasmo, capacidade de ouvir, resolução de conflitos.
Harvey & Green (1994)	Relacionamento interpessoal; capacidade de comunicação, capacidade de análise, trabalho em equipa.
Hesketh (2000)	Comunicação, capacidade de aprendizagem., resolução de problemas, trabalho em equipa, TI, numeracia e autogestão.
Bennett (2002)	Comunicação, TI, organização, trabalho em equipa, relações interpessoais, motivação, iniciativa, liderança, línguas estrangeiras, adaptabilidade, apresentação numeracia.
Washer (2007)	Comunicação, trabalhar em equipa, resolução de problemas, numeracia, TI, aprender a aprender, Desenvolvimento pessoal e profissional.
Archer & Davison (2008)	Comunicação, trabalho em equipa, integridade, habilidades intelectuais, caráter/personalidade, planeamento e organização, confiança, numeracia, literacia, análise e tomada de decisão.
Kumar & Jain (2010)	Comunicação, trabalho em equipa, adaptabilidade, responsabilidade, interação, proatividade, iniciativa, orientação para o cliente, aparência, persistência, criatividade, resolução de problemas, e TI.
Lowden et al (2011)	Trabalho em equipa; pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação, liderança, capacidades técnicas, conhecimento teórico, TI, relacionamento interpessoal, iniciativa.
Robles (2012)	Integridade, comunicação, cortesia, responsabilidade, habilidades sociais, atitude positiva, profissionalismo, flexibilidade, trabalho em equipa e ética.

Apesar das diferenças (note-se que são indicadas por estes investigadores 43 competências classificadas como as mais procuradas), as capacidades de comunicação e trabalho em equipa têm sido desde sempre, reconhecidas como competências chave para a empregabilidade, sendo que competências em tecnologias de informação (TI), resolução de problemas, numeracia, iniciativa e relacionamento interpessoal assumem também um papel de destaque na literatura.

No entanto importa referir que a literatura não é consistente no grau de importância das competências, sendo que não existe uma definição sobre ao que é que refere exatamente cada competência e poucos são os empregadores que apresentam essas descrições completas ou definitivas (Davies, 2000). Além disso, existe uma diversidade de designações para as competências para a empregabilidade.

Bennett (2002) define competências transferíveis como habilidades que são necessárias em qualquer trabalho e que permitam as pessoas a participar de uma força de trabalho flexível e adaptável. Eles incluem competências pessoais tais como a capacidade de trabalhar bem com os outros, a capacidade para organizar, auto-motivação, usar tecnologia de informação (Bennett, 2002). No entanto Washer (2007), embora reconheça a sua importância, questiona a transferibilidade das competências de um contexto para outro pelo que realça a necessidade de definir as competências que são efetivamente transferíveis ou se são específicas de um determinado contexto.

Nesse sentido Bridges (1993) diferenciou entre as competências que são transferíveis independentemente do contexto, sem necessidade de adaptação (*transferable skill*) e as que dependem do contexto em que são realizáveis, dado que uma competência pode ser aceite num contexto e não ser adequada para outro – sendo estas designadas de “*Transferring skills*” isto é, capacidades de ordem superior detidas pelo indivíduo que lhe permitem selecionar, adaptar, ajustar e aplicar as suas competências.

No âmbito da empregabilidade Kumar & Jain (2010) introduzem o conceito de competências de sobrevivência referindo-se às competências que os alunos devem possuir para obter emprego e manter o emprego na empresa. Conceito idêntico foi dado por Harvey (2001) designado por competências de empregabilidade.

Da literatura analisada, podemos reter que o consenso é ténue e centrado nas competências de natureza relacional. Importa assim analisar se este é o tipo de competências exigido nas empresas em Portugal. As nossas proposições para testar na análise empírica são assim as seguintes:

As competências comportamentais são mais procuradas no mercado de trabalho.

Os empregadores procuram igualmente capacidades técnicas relacionadas com os empregos a ocupar pelos graduados.

3. 2 – Metodologia e dados

O estudo sobre a perceção dos empregadores relativamente às competências dos graduados suporta-se em entrevistas realizadas junto de gestores de recursos de 10 empresas portuguesas. A recolha de informação decorreu entre abril e outubro de 2015 e as empresas, no seu conjunto, operam em cerca de 18 setores de atividade diferentes, empregando mais de 50.000 funcionários, representadas por mais de 200 estabelecimentos.

Importa sublinhar que foram contactadas cerca de 60 empresas por telefone. Todavia, cerca de 50% negaram a possibilidade de entrevista, por vários motivos (falta de disponibilidade, pouca contratação de recém graduados e falta de interesse). Às empresas que se mostraram recetivas foram enviados *e-mail*, dirigidos aos responsáveis de recursos humanos para efetuar o agendamento. Obtivemos resposta de menos de 20, sendo que apenas 10 concretizaram esse propósito.

As entrevistas semi-estruturadas incluem questões¹¹ que visam a recolha de opiniões sobre as competências dos graduados, tais como:

As competências produzidas no ensino superior refletem as necessidades reais do mercado de trabalho? Quais as competências mais deficitárias? E as mais desenvolvidas? Como entende o papel do ensino superior? Considera que o ensino superior deve produzir as competências que as empresas necessitam? Quais as mudanças que reconhece como necessárias no sistema educativo universitário para a produção de competências válidas no atual sistema económico?

As empresas da amostra apresentam as características a seguir descritas.

A Empresa A iniciou a sua atividade em Portugal em 1970, foi adquirida em 1996 por um grupo económico francês, cuja origem remonta a 1961 estando atualmente presente em 15 países. Em Portugal opera em três setores de atividade: Comércio e distribuição, imobiliário e financeiro, contando com mais de 8 000 colaboradores, sendo 93% efetivos e privilegiando o recrutamento local. A política de Recursos Humanos segue as diretrizes da casa mãe, valorizando as práticas de formação, essencialmente através da sua academia visando a aquisição e desenvolvimento de competências para

¹¹ Questionário em anexo D

uma melhor eficiência dos seus colaboradores, progressão de carreira, mobilidade e a possibilidade de internacionalização, de acordo com as estratégias da empresa e os interesses profissionais e pessoais dos trabalhadores.

A Empresa B, um grupo económico tal como hoje é conhecido foi constituído em 1999, embora a sua origem remonte a 1846, sendo resultado de fusões, aquisições e integrações de várias empresas fruto de uma diversidade de fatores (internos e externos) de ordem económica, político e social ocorridos em Portugal. Com sede em Portugal, exerce a sua atividade no setor energético ao nível da exploração, desenvolvimento, produção e distribuição atuando em 11 áreas de negócio com mais de 80 empresas. No âmbito da sua atividade está presente em 15 países, contando com 6855 colaboradores, dos quais 88% são efetivos. Têm como política recrutar localmente nas várias geografias onde operam visando a integração social e inserção das comunidade, nomeando colaboradores da sede, como expatriados, para funções de gestão e outras que sejam críticas, visando uma melhor articulação cooperativa com as suas filiadas, assegurando a sua cultura e valores organizacionais. As suas políticas de Capital Humano passam pelo desenvolvimento, atração, retenção e motivação, pelo que promovem a sua formação ao nível de competências de gestão, técnicas e *soft skill*, quer através da sua própria academia, quer em parceria com algumas universidades.

A Empresa C foi fundada em 1985 em Portugal no decorrer da liberalização e desenvolvimento do setor financeiro, a sua dimensão atual resulta de aquisições e fusões verificadas no setor. Opera em 16 países suportada pelas suas sucursais, escritórios de representação, protocolos e promoção comerciais, mantendo o modelo de negócio do sistema português, adaptado às necessidades financeiras dos seus clientes locais. Conta com cerca de 17 600 colaboradores, dos quais 7.795 (final de 2014) em Portugal, verificando-se uma tendência de redução de pessoal em Portugal, contrária à tendência nas sucursais estrangeiras. A empresa mantém como prioridade o reforço e aperfeiçoamento das capacidades e competências dos seus colaboradores através de planos de formação traçados em função das necessidades e interesses individuais e das estratégias da empresa, promovendo a mobilidade e o desenvolvimento de carreira.

A Empresa D nasceu em 1876, sendo hoje uma das maiores dentro do setor financeiro português. Está presente em 4 continentes através de bancos, sucursais e escritórios de representação em 23 países, empregando 8 858 colaboradores em Portugal,

inseridos num total de 15.896 colaboradores do grupo (valores de 2014). Apesar do decréscimo do número de trabalhadores, resultantes do atual contexto económico-financeiro, a empresa continua a apostar na valorização e desenvolvimento do capital humano através de vários programas de formação que visam as competências técnicas e a *soft skills*, privilegiando a oportunidade de evolução e progressão de carreira dos empregados no alinhamento das suas expectativas com as estratégias da empresa.

A Empresa E foi fundada em 2002 em Portugal, iniciaram a sua internacionalização na América Latina, contando hoje, com 26 escritórios pelo mundo, operando em 75 países diferentes nos 5 continentes, na área das tecnologias de informação. Para tal contam com cerca de 470 colaboradores e continuam a sua ação de recrutamento. Dado o rápido crescimento da empresa a sua política de recrutamento incide na contratação de pessoas com as competências requeridas já desenvolvidas, não descurando no entanto a formação ao nível o desenvolvimento das competências técnicas e comportamentais no acompanhamento diário das tarefas. Projetam integrar os programas públicos de estágios e desenvolver programas de formação ao nível das *soft skills*.

A Empresa F atua na área das tecnologias de informação desde novembro de 2014, data da sua criação. Soma 111 colaboradores, continuando o processo de recrutamento a acompanhar o crescimento da empresa. Têm dado preferência à contratação de pessoal com as competências requeridas já desenvolvidas no entanto promovem a formação para colmatar as lacunas técnicas que são detetadas quer no recrutamento, quer no desempenho da função.

A Empresa G tem a sua sede no norte do país exerce atividade na área das tecnologias de informação desde 1993 assumindo-se como grupo empresarial multinacional. Através dos seus escritórios e subsidiárias em 6 países, operam em cerca de 20 países, de 3 continentes empregando 286 colaboradores (dezembro de 2014) sendo que à data da entrevista contavam mais 52 colaboradores, em relação ao ano anterior e 16 estagiários, continuando a sua política de recrutamento em função do crescimento da empresa, valorizando as competências técnicas e também a apetência para a informática pelo que promovem a formação nestas áreas como fator estratégico da empresa.

A Empresa H é uma *holding* com sede na Holanda onde foi fundada em 1960 dispõe de 4.400 delegações a operar em 39 países na área de trabalho temporário A sua

atividade desenvolve-se na conciliação entre a procura e a oferta de competências no mercado. Prestam serviços de seleção e recrutamento de recursos humanos tendo associados serviços de consultoria e formação contando em Portugal com 340 colaboradores internos distribuídos por 23 delegações. Em cedência aos seus clientes mantêm cerca de 30 000 pessoas a trabalhar todos os dias. Potenciam o desenvolvimento e progressão dos seus funcionários através de planos de formação adequados e desenvolvem competências quer internas quer para os seus clientes.

A Empresa I com sede em Portugal, a empresa iniciou a sua atividade em 1920. Embora o setor de engenharia e construção seja a sua atividade principal, o grupo empresarial está presente em mais 6 setores de negócio (Concessões e serviços, hotelaria, imobiliária, distribuição, energia e setor automóvel) contando com mais de 80 empresas, 13 573 trabalhadores distribuídos por 16 países em 4 continentes. A sua política de recrutamento prende-se com as necessidades da empresa, sendo condicionada pelo desenvolvimento económico e as áreas geográficas onde atuam. A formação é um pilar de desenvolvimento do seu capital humano nas diversas geografias, definindo planos específicos para as funções, planos de sucessão e planos individualizados, promovem a formação qualificante nos países onde atuam visando o desenvolvimento de competências técnicas, comportamentais e sociais, junto dos atuais e potenciais colaboradores locais, coordenados e orientados pela estrutura central sediada em Portugal.

A Empresa J nasceu em 1986, sendo o grupo como hoje é designado, fruto de aquisição de mais três empresas, assegura soluções integradas ao nível da produção, distribuição, logística e transporte de produtos químicos atuando nos mercados da península ibérica. Conta com cerca de 90 colaboradores, sendo a sua política recrutar pessoal com competências já adquiridas. Ao nível da formação oferece o desenvolvimento das competências técnicas *on job*, e cumpre com formação obrigatória por lei, sendo a formação ao nível de regras de segurança extensível a todos os colaboradores.

A Tabela 3.2 sistematiza as principais características das empresas. Como se pode constatar, o recrutamento em certas empresas é inexistente, designadamente no setor financeiro que revela uma forte contração nos últimos anos. De notar, por seu turno, uma dinâmica forte de criação de emprego no setor de energia, construção, hotelaria e imobiliário. Em suma, as empresas da amostra apresentam comportamentos distintos relativamente à aquisição de competências no mercado de trabalho.

Tabela 3.2 – Caraterização das empresas da amostra ⁽¹²⁾

Empresa	Sector de atividade	Internaciona -lização (N países)	Número empregados Em Portugal	Recrutamento Jovens últimos 3 anos
A	Comércio e distribuição Imobiliário Financeiro	15	8000	> 50
B	Energia (exploração, produção, desenvolvimento, distribuição)	15	3983	Entre 200-250
C	Financeiro	16	7.795	⁽¹³⁾
D	Financeiro	23	8 858	⁽²⁾
E	Tecnologia	75	470	20
F	Tecnologia	n.a.	111	n.a
G	Tecnologia	20	286	> 50
H	Consultora	39	340	n.a.
I	Construção, energia, automóvel, hotelaria, concessão e serviços, distribuição e imobiliário	16	8500	300
J	Químicos (produção e distribuição)	2	90	7

¹² Dados fornecidos pelas empresas e/ou Relatórios de Sustentabilidade

¹³ O setor financeiro, devido à crise económica que assolou o país, assim como a intervenção da troika, esteve limitado no que refere à contratação de pessoal, pelo que o número de contratações efetivas em Portugal foi mínimo nestes últimos 3 anos

3.3 – Análise empírica

A questão que orienta a análise empírica é: quais as competências ou outros atributos que as empresas procuram nos graduados? As empresas definem um conjunto de competências que pretendem adquirir na sua opção “comprar” ou seja recrutar. Pretendia-se analisar as competências que são requeridas a todos os trabalhadores, a que se designou de competências transversais, mas igualmente identificar défices dos diplomados e dificuldades de recrutamento. Por outras palavras, esta análise visa apreender a percepção dos empregadores sobre a preparação dos graduados e ainda determinar em que medida as empresas enfrentam dificuldades de recrutamento, mesmo em situação de excesso de oferta de diplomados. O trabalho de identificação de competências foi apoiado numa lista previamente construída (ver Anexo E), mas com a possibilidade de incluir outras competências que os empregadores entendessem.

3.3.1 – Competências procuradas

As empresas entrevistadas apresentaram um conjunto de competências transversais exigidas a todos os trabalhadores, acrescidas de competências específicas para a função a desempenhar (exigidas em 90% das empresas). As competências específicas para as funções são apoiadas em listas próprias ou dicionários com a descrição da função e as respetivas competências que servem de base para o recrutamento, para a avaliação e mesmo para o levantamento de necessidades.

Assim por exemplo na empresa D a capacidade de negociação/persuasão é valorizada para o pessoal adstrito à rede comercial, não assume a mesma relevância para as funções de apoio. As capacidades de liderança, decisão, planificação e organização têm maior significado nas funções de enquadramento do que nas funções técnicas e administrativas. A orientação para o cliente (empresas A,C, D e H) e a orientação para os resultados (empresas A e H), são consideradas competências críticas para o desenvolvimento dos negócios das respetivas empresas. Na empresa I, para um engenheiro que assuma funções de diretor/gestor de obra são valorizadas as competências de liderança, planeamento e relacionamento interpessoal, enquanto que se a função for de diretor/gestor de projeto, serão valorizadas a autonomia, metodologia e capacidade de análise.

No que refere às competência gerais que são requeridas pelas empresas, apoiada numa listagem inicial (anexo E) que se apresentou, e acrescida de outras competências

que as empresas consideraram relevantes, as respostas incidiram em 45 competências diferentes de onde se destaca as que são comuns em todas as empresas: as competências técnicas, trabalho em equipa, comunicação oral, conhecimento de línguas estrangeira, planeamento e organização, capacidade de adaptação, responsabilidade, proatividade, autonomia, iniciativa e inovação.

Desse quadro de competências solicitou-se que fossem distinguidas as competências que são exigidas a todos os trabalhadores

Ao nível das designadas *soft skills*, exigidas a todos os trabalhadores destaca-se o trabalho de equipa e comunicação são requeridas em 70% das empresas seguidas da proatividade, responsabilidade e orientação para o cliente (40% das empresas), conforme apresentado na Tabela 3.3.

Tabela 3.3 – Competências exigidas a todos os trabalhadores

Competências exigidas a todos os trabalhadores	Empresas entrevistadas n= 10
Competências específicas para a função a desempenhar	9
Trabalho de equipa Comunicação	7
Pro atividade Responsabilidade Orientação para o cliente	4
Ambição Dinamismo Flexibilidade	3
Atitude Autonomia Compromisso Confiança Criatividade Orientação para os resultados/objetivos Resiliência Vontade de aprender	2
Autodidata Conhecimento do negócio Eficiência Empenho Engenho Experiência Relacionamento interpessoal Respeito Verdade/honestidade	1

Todavia, as competências exigidas pelo mercado de trabalho diferem não só no setor de atividade, mas também nas próprias empresas, consoante a sua dimensão, funções, necessidades de pessoal especializado e das próprias estratégias de desenvolvimento.

Com base na mesma lista de competências foi pedido para que as empresas indicassem de entre aquelas ou outras que considerassem relevantes, as que consideravam como estratégicas para a sua atividade. Pretendia-se reduzir a análise e determinar o que de facto pode ser estratégico para a empresa. Foram apresentadas como estratégicas cerca de 32 (que se reduziu a 23 pela semelhança da designação) competências sendo as capacidades técnicas comuns em 8 empresas e o trabalho em equipa em todas elas.

Na Tabela 3.4 procura-se uma visão comparativa da incidência das *softs skills* solicitadas pelas empresas entrevistadas, enquanto competências requeridas a todos os trabalhadores ou como competências estratégicas.

Tabela 3. 4 – Comparação entre a valorização das competências requeridas

<i>Soft Skill</i>	n=10	
	Competências exigidas a todos os trabalhadores	Competências consideradas estratégicas
Responsabilidade	4	5
Comunicação	7	4
Pro-atividade	4	6
Trabalho em equipa	7	10
Relações interpessoais	4	1
Resiliência	2	3
Orientação para os resultados	2	2
Orientação para o cliente	4	3
Autodidata	1	1
Iniciativa		9
Liderança		7
Resolução de problemas		7
Transferir e transpor conhecimentos e experiências		7
Inovação		7
Autonomia	2	6
Planeamento e organização		6
Utilização das tic		6
Cooperação		5
Confiança	2	
Capacidade de aprender		3
Capacidade analítica		3
Línguas estrangeiras		2
Adaptação		4
Tolerância à pressão e contrariedades		4
Valores éticos		2
Profissionalismo		4
Pensamento crítico		3
Dedicação		1

De referir outras competências consideradas como estratégicas em que se destaca: Iniciativa (9 empresas), liderança, resolução de problemas, transferir e transpor conhecimentos e experiências, inovação (7 empresas) planeamento/organização,

utilização das TIC, autonomia (6 empresas), e cooperação (5 empresas), não são exigidas pelas empresas a todos os trabalhadores. Por outro lado, conclui-se ainda que que todas as competência enumeradas como exigidas a todos os trabalhadores (Tabela 3.3) são também consideradas como estratégicas para algumas empresas, muito embora a sua valorização seja diferente como mostra o Gráfico 3.1.

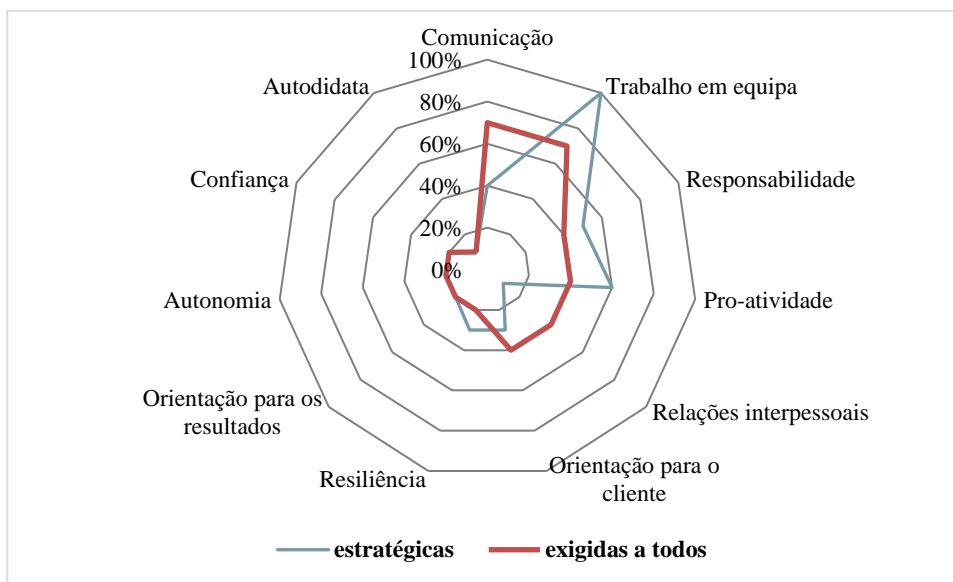


Gráfico 3.1. Valorização das competências exigidas a todos os trabalhadores enquanto competências estratégicas

Este resultado está de acordo com o relatado pelos interlocutores e a literatura que funções diferentes requerem quadros de competências diferentes.

Na Tabela 3.5 analisa-se o peso percentual das *hard skills* solicitadas pelas empresas comparativamente com a sua representatividade enquanto competências estratégicas. Assim verifica-se que os conhecimentos teóricos e as competências técnicas são mais valorizados enquanto competências gerais, isto é competências que à partida deverão ser detidas por todos os trabalhadores.

Tabela 3.5 – Valorização das hard skills

Hard skills	Gerais	Estratégicas
Conhecimentos teóricos	9	2
Competências técnicas	10	8

Na Tabela 3.6 compara-se as competências classificadas como estratégicas por dimensão da empresa.

Tabela 3. 6 – Comparação de competências estratégicas comuns por dimensão

Dimensão	➤ 3500	➤ 200 < 500	➤ 200
Empresa	A,B,C,D e I	E,G e H	F e J
	Liderança	TI	Resolução de problemas
	Trabalho em equipa	Tolerância á pressão e	Autonomia
	Planeamento e	contrariedades	Iniciativa
	organização	Trabalho em equipa	Inovação
	Resolução problemas	Iniciativa	Trabalho Equipa

A análise detalhada aponta que as empresas de maior dimensão valorizam as capacidades de liderança, planeamento e organização. De notar que neste grupo se enquadram as empresas ligadas ao setor financeiro, energia e construção. As de média dimensão privilegiam as competências em informática e tolerância à pressão e contrariedades. São empresas que operam nas áreas de tecnologias e/ou consultoria. Já as empresas F e J, de menor dimensão, embora operem em setores de atividade diferentes, tecnologias (empresa F) e indústria química (empresa J), têm em comum o seu crescimento e a criação de novos produtos por forma a alcançar quota no mercado, pelo que a capacidade de inovação assume particular relevo, nas competências estratégicas. O trabalho em equipa é uma competência estratégica para todas as empresas.

3. 3. 2 – Recrutamento e seleção

Analisadas as competências requeridas pelas empresas importa perceber quais as práticas de recrutamento e seleção que são adaptadas para a aquisição dessas competências e as dificuldades encontradas nos referidos processos. Consoante as suas estratégias, distinguiu-se as empresas a três níveis, como se pode conferir na Tabela 3. 7.

Empresas *compradoras* (empresas E e J) : caracterizam-se pelo fato de recorrer ao mercado externo para aquisição de competências, optando pelo recrutamento de indivíduos que ofereçam um quadro de competências completo.

Empresas *formadoras* (empresas A, B, C, D, G e I) são empresas que preferem o recrutamento interno dos seus colaboradores, isto é , desenvolvem internamente as competências necessárias, para posições futuras. Apenas recorrem ao mercado externo para aquisição de “estagiários” para desenvolver através da formação, ou em casos pontuais para recrutamento de especialistas para utilização imediata.

Empresas *mistas* (empresas F e H) – são as empresas que recrutam externamente para colmatar as necessidades de imediato, e recrutam para desenvolver internamente prevendo as necessidades futuras.

Como fontes de divulgação das suas vagas há uma predominância da utilização dos sites da empresa (100%) e das feiras de emprego (90%), seguindo-se os sites de emprego (70%), redes sociais (60%), escolas/universidades (60%) e referências pessoais (10%).

A seleção é efetuada com o apoio de consultoras externas (empresas B, C, D, E e I) sobretudo para a realização de testes sendo que as etapas finais são realizadas internamente pela DRH e/ou especialistas da área a recrutar. A empresa H, exerce a sua atividade na área de consultoria de RH. Já nas empresas A, F, G, e J todo o processo de seleção é efetuados internamente pelos responsáveis dos recursos humanos e especialistas da função.

A seleção é ainda assente nos métodos utilizados nos países europeus (Roe & Berg, 2003) sendo que o peso de cada instrumento, varia consoante a empresa: as médias académicas (empresa F), universidade formadora (empresas B, D, e F), apetência para a função (empresa G) e experiência profissional (empresas E e J).

Na Tabela 3.7, apresenta-se as estratégias de recrutamento das empresas enquanto compradoras, formadoras ou mistas, assim como as proposta de desenvolvimento de competências.

Tabela 3.7 – Estratégias de recrutamento das empresas e proposta de desenvolvimento de competências

	Mercado externo	Mercado interno	Requisitos	Objetivos	Perspetiva	Proposta de desenvolvimento competências
Compradoras (E e J)	Aquisição de capital humano pronto a usar		Experiência Quadro competências completo	Colmatar necessidades imediatas	Curto prazo	Formação on job não planificada
Formadoras (A,B,C,D,G e I)	Especialistas		Experiência Quadro competências completo	Funções específicas	Curto prazo	Integração Aferição de competências
	Estagiários	Estagiários Colaboradores	Apetência para as funções	Stock de recrutamento futuro Progressão carreira/mobilidade	Médio /Longo prazo	Programas de desenvolvimento e Progressão de carreira/sucessão
Mistas (F e H)	Aquisição pronto a usar		Experiência Quadro competências completo	Necessidades imediatas	Curto e Longo prazo	Aferição de competências
	Estagiários	Estagiários	Apetência para as funções	Stock de recrutamento futuro	Médio prazo	Aferição e desenvolvimento de competências

3.3.3 – Desajustamento de competências: dificuldades de recrutamento e défices dos graduados

Uma vez conhecidas as competências requeridas, procura-se agora compreender a facilidade/dificuldade de recrutar graduados no mercado de trabalho português. Além disso, é importante analisar a percepção dos empregadores relativamente à preparação dos graduados que recrutam. O (des)ajustamento é analisado segundo estas duas dimensões.

As empresas da amostra apontaram alguma dificuldade no preenchimento de vagas, não obstante a grande oferta de graduados, no mercado de trabalho. Os entrevistados sugerem as dificuldades do preenchimento de vagas.

“Difícil encontrar pessoas para os programas de topo com um quadro de competências completo” “ ... e certas áreas de formação ... Enólogos e Informática, porque a necessidade é maior que a oferta” (empresa A).

“ Em situações pontuais... deve-se sobretudo há falta de graduados em Finanças Internacionais e Engenharia de Hidrocarbonetos. Mas também se verifica a nível internacional” (empresa B).

“. Ou se pretende alguém com um perfil mais forte para funções especializadas”(empresa D).

“Neste momento temos cerca de 50 vagas para preencher, várias áreas... a maior dificuldade verifica-se em engenharia informática, com o perfil requerido” (empresa E).

“Por vezes há dificuldades, mas não ficam vagas por preencher...a oferta é muita”.

As dificuldades de preenchimento de vagas incidem essencialmente em três pontos:

- 1 – Produção insuficiente de graduados em determinadas áreas
- 2 – Falta de experiência dos graduados
- 3 – Falta do quadro de competências requeridas

Na tabela 3.8 apresenta-se as dificuldade de preenchimento de vagas conforme percebido pelos empregadores entrevistados.

Tabela 3. 8 - Dificuldade de preenchimento de vagas

Empresa	Área de formação	Produção Insuficiente	Falta de experiência	Falta de competências
A	Enólogos Eng. Informática	x		x
B	Finanças Internacionais Eng. Hidrocarbonetos	x		x
C	Matemática Finanças		x	x
D	Eng. Civil ¹⁴ Gestão		x	x
E	Eng. Informática	x	x	x
F	Eng. Informática	x		x
G	Situações muito específicas		x	
H	Recursos Humanos Comerciais			x
I	Áreas pontuais muito específicas		x	x
J	Química		x	x

A produção insuficiente em algumas áreas de formação, em que se destaca a engenharia informática, e a falta de experiência dos recém-graduados são justificadas pelas empresas entrevistadas pelo desalinhamento existente entre o ensino superior e as reais necessidades do mercado, fato também referido nos estudos analisados. O desajustamento deriva assim da insuficiente oferta de graduados em algumas áreas, mas também de défices de competências dos recém-diplomados. Esta última encerra consequentemente a percepção dos empregadores relativamente à preparação dos graduados e do papel do ensino superior na sua aproximação ao mercado de trabalho.

De uma forma geral, os empregadores consideram que recém-graduados não estão preparados para o trabalho quando terminam os seus estudos e abandonam o sistema educativo. Apontam para a falta de maturidade e expectativas sobre o mercado de trabalho muito diferente da realidade e défice em comportamentos sociais.

“Há um desalinhamento de expectativas e o que o mercado tem para lhes oferecer... Geram-se frustrações...” (empresa B).

¹⁴ Requerem formação de escolas específicas

“Há competências que estão bem desenvolvidas no Ensino Superior, no entanto, falta-lhes a ligação à realidade (empresa H).

Alguns empregadores admitem que os recém-diplomados apresentam boas bases em termos académicos (empresas A, F e H) e também boas competências técnicas (empresas A,D, F,G e I). Todavia, essa percepção positiva está associada à instituição de ensino superior e à área de formação.

“Técnicamente na área das engenharias estão preparados. Falta por vezes a maturidade e experiência. Falta de conhecimentos que geram conhecimentos e falta de conhecimentos ajustados à realidade....Se comparámos as engenharias, são mais racionais e possuem mais capacidade de raciocínio que as economias “ (empresa I).

“... ao nível técnico há universidades a preparar os seus alunos...outras nem tanto “ (empresa G).

No que respeita a défices, os empregadores apontam unanimemente lacunas ao nível das *soft skills*, competências essas que consideram determinantes para a empregabilidade tal como identificadas nas Tabelas 3.3 e 3.4 indicadas.

Da análise Tabela 3.8 como justificação de dificuldade de preenchimento de vagas é referida a falta das competências requeridas em 90% das empresas entrevistadas, o que reforça aquilo que tem sido constatado na literatura, sobre a importância do desenvolvimento no ensino superior de outras competências para a empregabilidade (e.g. Washer, 2007; Kumar & Jain, 2010; Robles, 2012).

A esse nível sintetiza-se na Tabela 3.9 as competências consideradas em défice pelos empregadores, aquando do recrutamento evidenciando os comportamentos sociais, a falta de maturidade, as diferenças das suas expectativas em relação à realidade do mundo de trabalho, a falta de atitude e comunicação.

*“As expectativas que transmitem estão desfasadas com o mercado”
(empresa A,B, F) ou*

“ ...falta-lhes maturidade “ (empresas B, C,D,F,I e J), ou ainda

“ falta-lhes bom senso, competências sociais, comportamentos e atitudes adequadas “(empresa D).

Tabela 3.9 – Gap de competência percebidos nos graduados à saída do ES

Gap de competências à saída do ES	Empresas
Adaptação	A
Atitude	B, D, F
Bom senso	D
Comunicação	E, G, H
Comportamento/Comp. Sociais	B,C,D,F,G,H
dif. Expectativa/realidade	A,B,E,F,H,I
Espírito aberto	A
Frustração/desilusão	B,E
Inglês	H
Iniciativa/improviso	J
Maturidade	B,C,D,F,I,J
Motivação	H
Responsabilidade	E
Resiliência	A
TI	H
Vontade de fazer acontecer	A

Há ainda que considerar além das competências referidas na Tabela 3.9, as competências que são requeridas a todos os trabalhadores (Tabela 3.4) e que são igualmente indicadas como fator de dificuldade no recrutamento (e.g. trabalho em equipa, pro-atividade, orientação para o cliente).

Para ultrapassar a necessidade de preenchimento de vagas do imediato alargam os meios de divulgação das vagas o que se traduz num maior trabalho de seleção pelo maior número de candidatos a entrevista. Mediante o excesso de oferta normalmente não ficam vagas por preencher, poderá é implicar maior demora no processo de recrutamento. A empresa B admite recorrer a serviços especializados para obter essas competências e a empresa H completa essa lacuna através da formação. As empresas E e F admitem ter vagas em aberto, não só pela escassez no mercado, como pelo seu próprio crescimento e necessidade de pessoal com experiência, sendo que a dificuldade do recrutamento promove uma sobrecarga do trabalho dos restantes colaboradores. As restantes concordam em que estas situações são pontuais ou por necessidade específica de determinada função, fruto do desenvolvimento do trabalho ou, como nas empresas C, D e J, pelo nível de contratação reduzido.

Os empregadores esperam do ensino superior uma produção de graduados mais eficiente e de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, que para ser competitivo tem de acompanhar a evolução global.

Na Tabela 3.10 sintetiza-se a percepção dos empregadores em relação aos défices de competências produzidas pelo ES e o que que esperam vir a ser alterado.

Tabela 3. 10 – Percepção dos empregadores sobre competências desenvolvidas e a desenvolver no ES

Dimensão	Pontos fortes	Pontos fracos	Propostas/soluções
Preparação dos jovens recém-graduados à saída da Universidade	<p>Competências técnicas</p> <p>Nível académico</p> <p>Competências teóricas</p> <p>Boas bases académicas</p> <p>Bom desempenho após formação</p>	<p>Desfasamento com a realidade do mercado de trabalho</p> <p>Experiência</p> <p><i>Soft skills</i></p> <p>Competências sociais</p> <p>Competências comportamentais</p>	<p>Seleção rigorosa</p> <p>Formação por parte das empresas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soft skills • Competências práticas e técnicas
Competências desenvolvidas e a desenvolver no ensino superior	<p>Competências técnicas</p> <p>Competências cognitivas</p>	<p>Competências práticas</p> <p>Produção insuficiente em algumas competências técnicas</p> <p><i>Sfot skills</i></p> <p>Diferenças qualitativas entre universidades/ assimetria regional</p> <p>Falta de adaptação aos mercados</p>	<p>Definir competência com as empresas</p> <p>Mais parcerias</p> <p>Adequação às necessidades do mercado</p> <p>Maior desenvolvimento em:</p> <p>Competências práticas</p> <p>Competências comportamentais</p> <p>Soft skills</p>
Mudanças a operar no ensino superior		<p>Sistema de ensino conservador</p> <p>Expetativas que transmitem estão desfasadas com a realidade</p> <p>Não acompanham as necessidades do mercado em termos de produção das competências</p>	<p>Decisão governamental</p> <p>Dar orientação para a vertente profissionalizante</p> <p>Mais projetos com as empresas</p> <p>Desenvolver <i>soft skill</i></p> <p>Trabalhar mais com as empresas e para as empresas</p> <p>Protocolos de desenvolvimento específico em áreas curriculares.</p>
Envolvimento Universidade /Empresas	<p>Recetividade por parte das empresas na colaboração com as universidades</p>	<p>Burocracia</p> <p>Culturas pouco compatíveis</p> <p>Pouca vontade de resolução</p>	<p>Esforços ajustados parte a parte</p> <p>Maior abertura a parcerias</p> <p>Atender à evolução do mercado</p>

Dadas as lacunas apontadas, os empregadores da amostra defendem que as Universidades deveriam promover uma maior orientação profissionalizante (empresas B, H, F), maior ajustamento à realidade atual dos mercados (empresas A,B,E,F,H,I e J) e preparar os futuros graduados ao nível das *soft skills* (empresas A,B,C,D,E,G,H,I), sendo que todos defendem uma maior aproximação do mundo académico ao mundo empresarial, através de mais parcerias, protocolos de colaboração parte a parte. Nesse propósito as empresas B, G e I têm contribuído para a construção do próprio currículo em áreas escassas e muito específicas, junto de algumas faculdades com quem promovem formação avançada.

É reconhecido, por alguns empregadores que sejam tomadas decisões políticas ao nível do governo, no sentido de se unirem esforços para um (r)equilíbrio entre a produção de competências e as necessidades do mercado.

3.4 – Discussão dos resultados e notas conclusivas

Esta pesquisa visava analisar a percepção dos empregadores sobre as competências adquiridas na sua passagem pelo ensino superior. Os resultados obtidos sugerem que o consenso sobre as competências para a empregabilidade é reduzido mas segue o padrão de outros estudos internacionais. Permitiu ainda, identificar alguma heretogeneidade nas expetativas dos empregadores e nas suas opções relativamente à aquisição de competências de que necessitam.

Importa assim sublinhar que as empresas da amostra apresentam implicitamente diferentes expetativas relativamente aos graduados. O recurso ao mercado de trabalho sugere uma expetativa de encontrar candidatos ajustados às suas necessidades. Em última análise procuram candidatos “prontos-a-usar”. As empresas procuram transferir para o indivíduo e para o ensino superior a responsabilidade de preparar candidatos para os seus empregos específicos.

À semelhança do revisto na literatura (Bishop, 1996; Barney & Wrigth, 1997; Lowden et al., 2011; Grund & Martin, 2012) os resultados apontam para as exigências dos empregadores não se limitarem às competências teórica/académicas dos recém-licenciados, mas acrescem uma gama de competências ao nível técnico e pessoal, (Lowden et al, 2011). Além disso, as competências requeridas variam em função da dimensão da empresa, dos setores de atividade em que operam, das funções a exercer, das

estratégias da empresa e da valorização que cada uma dá às competências (Hesketh, 2000). Neste contexto pode-se identificar as competências mais requeridas pelos empregadores, ou competências para a empregabilidade independentemente do valor que lhes é atribuído, são: responsabilidade, trabalho em equipa, comunicação, planeamento e organização, autonomia, proatividade, adaptação, relações interpessoais, resolução de problemas, transferir e transpor conhecimentos e experiências, capacidade de aprender, valores éticos, utilização das TIC e línguas estrangeiras.

Para aquisição das competências que necessitam as empresas recrutam consoante as suas estratégias enquanto compradoras ou formadoras, no mercado externo ou no mercado interno divulgando as suas vagas através de várias fontes privilegiando especialmente a divulgação em *sites* da própria empresa, sites de emprego, redes sociais, procura direta, através de referências profissionais. Os critérios de seleção baseiam-se nos princípios da meritocracia, participação, emprego e oportunidade de carreira, seguindo os padrões europeus (Roe & Berg, 2003), sendo assentes na análise curricular, referências, testes, entrevistas. A valorização dos critérios depende da empresa. Os processos de recrutamento e seleção são realizados internamente pelos responsáveis de RH e/ou especialistas da área a recrutar sendo que algumas empresas recorrem ao apoio de consultoras, para a realização de parte do processo.

Não obstante a grande oferta de graduados, no mercado, os empregadores revelam alguma dificuldade no preenchimento de vagas (Barney & Wright, 1997). Os resultados evidenciam que essa dificuldade de preenchimento de vagas se prende com três fatores: produção insuficiente de graduados em determinadas áreas, falta de experiência dos graduados e falta do quadro de competências requeridas, sendo atribuído ao desajustamento do ensino superior às necessidades requeridas pelos mercados atuais, apesar da expansão do ensino nos últimos anos (Hesketh 2000; Brown, Hesketh & Williams, 2002; Livingstone, 2010).

Todos os entrevistados considerarem que os recém-licenciados não estão preparados para o mundo do trabalho. Para além da falta de experiência ressaltam as lacunas a nível das competências comportamentais (*soft skills*). As empresas indicam défices em termos de características pessoais, como a maturidade, ausência de uma visão do mundo e atitude de trabalho, capacidades de comunicação, resiliência, responsabilidade, apetências comerciais e flexibilidade.

Reconhecem as boas bases académicas e/ou teóricas de alguns de recrutados, mas como apontado nos estudos de Hesketh (2000) as evidências mostram a tendência de hierarquização das universidades em função das áreas de graduação e intenções de recrutamento, reconhecendo a menor ou maior preparação por parte das instituições académicas quer a nível teórico, académico e mesmo comportamental.

Embora certas empresas desenvolvam parcerias e protocolos de colaboração com algumas universidades (e.g. workshops, seminários, formação avançada, estágios) são unânimes em afirmar a necessidade de maior cooperação com o ensino superior, para que as competências para a empregabilidade possam ser desenvolvidas no ensino superior, inseridas ou não nos próprios currículos disciplinares, no entanto tal como relatado por Lowden et al. (2011), referem a existência de barreiras de ordem política, económica e burocrática que dificultam essa proximidade parte a parte.

O estudo apresentado oferece a imagem das percepções dos empregadores que pode ser útil para os decisores políticos. Todavia, os resultados não podem ser generalizados nem conclusivos quanto às competências procuradas pelos empregadores. O tipo de pesquisa, de natureza qualitativa, e a dimensão da amostra levam-nos a sugerir mais do que a concluir com fiabilidade estatística os atributos dos graduados valorizados no mercado de trabalho. Em pesquisas futuras importa lançar um inquérito aos empregadores tal como tem sido feito em alguns países, designadamente no Reino Unido.

3.5 – Referências bibliográficas

- Archer, W. and Davison, J. (2008), *Graduate Employability: The views of employers*. London. The Council for Industry and Higher Education.
- Barney, J. B. and Wright, P.M. (1997), On Becoming A Strategic Partner: The Role of Human Resources in Gaining Competitive Advantage, Center for Advanced Human Resource Studies (CAHRS). *Working Paper 97-09*. <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cahrswp/150> (consultado em Jun 2013).
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M. and Stoltenberg, U. (2007), Developing key competencies for sustainable development in higher education, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8: 4, 416 - 430.
- Bennett, N., Dunne, E. and Carré, C. (1999), Patterns of Core and Generic Skill Provision in Higher Education, *Higher Education*, 37, 71 - 93.
- 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 & Training*, 54: 4, 457 - 476.
- Bishop, J.H. (1996), What We Know About Employer-Provided Training: A Review of the Literature. Center for Advanced Human Resource Studies (CAHRS *Working Paper 96-09*).
- Boden, R., and Nedeva, M. (2010), Employing discourse: universities and graduate 'employability', *Journal of Education Policy*, 25:1, 37- 54.
- Bridges, D. (1993), Transferable skills: A philosophical perspective, *Studies in Higher Education*, Mar, 18: 1, 43- 52.
- Bridgstock, R. (2009), The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills, *Higher Education Research & Development*, Mar 28: 1, 31 - 44.
- Brown, P., Hesketh, A. and Williams, S. (2002), Employability in a Knowledge-Driven Economy. School of Social Sciences, *Working Paper Series Paper 26*, May.
- Crebert, G., Bates, M. Barry Bell, M. B., Patrick, C. J. and Cragnolini, V. (2004), Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates' perceptions, *Higher Education Research & Development*, 23: 2, 147 - 165.
- Davies, L. (2000), Why kick the "L" out of "learning"? The development of students. Employability skills through part-time working, *Education + training*, 42: 8, 436 - 445.

- Davison, L. J., Brown, J. M. and Davison, L. M. (1993), Employer Satisfaction Ratings of Recent Business Graduate, *Human Resource Development Quarterly*, Winter, 4: 4, 391 - 399.
- Grund, C. and Martin, J. (2012), Determinants of further training– evidence for Germany, *The International Journal of Human Resource Management*, 23:17, 3536 - 3558.
- Harvey, L. (1999), Employability: Developing the relationship between higher education and employment. Opening presentation at the *Fifth Quality in Higher Education 24-Hour Seminar*. Scarman House, Warwick University
- Harvey, L. (2001), Defining and Measuring Employability, *Quality in Higher Education*, 7: 2, 97 - 109.
- Harvey, L. and Green, D. (1994), *Employer Satisfaction*. (Birmingham, QHE).
- Hesketh, A.J. (2000), Recruiting an Elite? Employers' perceptions of graduate education and training, *Journal of Education and Work*, 13: 3, 245.-.271.
- Kumar, D. M. and Jain, V. (2010), Survival skills of business management graduates: a study with reference to retail and banking, *Far East Journal of Psychology and Business*, Dec. 1: 1, 49 - 77.
- Livingstone, D. W. (2010), Job requirements and workers' learning: formal gaps, informal closure, systemic limit, *Journal of Education and Work*, 23: 3, 207 - 231.
- Lowden, K., Hall, S., Elliot, D. and Lewin, J. (2011), *Employers' perceptions of the employability skills of new graduates*. Edge Foundation, London SW1P.
- Robles, M. M. (2012), Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace, *Business Communication Quarterly*, 75: 4, 453 - 465.
- Roe, R. A. and Berg, P.T. van den (2003), Selection in Europe: Context, developments and research agenda, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12 : 3, 257 - 287.
- Suleman, F.(1999), Estratégias Empresariais: Tipologias e Práticas, In “*Estratégias Empresariais e Competências Chave*”, Estudos e Análises nº9, Observatório do Emprego e Formação Profissional, Nov.
- Suleman, F. (2016), Employability skills of higher education graduates: Little consensus on a much-discussed subject, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228 ,169 - 174.
- Tymon, A. (2013), The student perspective on employability, *Studies in Higher Education*, 38: 6, 841 - 856.

Washer, P. (2007), Revisiting Key Skills: A Practical Framework for Higher Education, *Quality in Higher Education*, 13: 1, 57 - 67.

Wiek, A., Withycombe, L and Redman, C.L. (2011), Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development, *Sustainability Science*, 6, 203 - 218.

Capítulo 4

Aquisição de competências: recrutar ou formar

Resumo

Esta pesquisa visa analisar as políticas de recursos humanos direcionadas para a aquisição de competências por parte de uma amostra de empresas em Portugal. Estas podem optar por recrutar e/ou formar trabalhadores com as competências de que necessitam. A análise empírica é suportada nos dados de uma amostra de 10 empresas que operam em 18 setores de atividades diferentes e com diferentes dimensões. Os resultados empíricos, recolhidos a partir de entrevista ao responsável pela gestão de recursos humanos, apontam para dificuldades de recrutamento quer no âmbito de áreas de formação específicas quer em certo tipo de competências. Todos os entrevistados consideram que os recém-licenciados não estão preparados para o mercado de trabalho muito embora lhes reconheçam boas competências académicas. As empresas procuram colmatar os défices de diferentes formas designadamente através de processos complexos de recrutamento interno e/ou externos, políticas de formação com práticas distintas, nomeadamente academias próprias, parcerias e protocolos com as universidades. Os resultados indicam que as empresas da amostra se distinguem em compradoras, formadoras ou mistas. A evidência empírica pode ser benéfica para os decisores políticos equacionarem o desenho da formação graduada e ainda sobre as formas de aproximação entre o ensino superior e as empresas.

Palavras-chave: Formar, recrutar, competências, graduados, ensino superior

Abstract

This paper focuses on human resources policies of a sample of firms in Portugal that aim at the acquisition of skills. Firms may choose to recruit and/or train workers according to the skills they need. The empirical analysis draws on data from a sample of 10 companies of different sizes and operating in 18 different activity sectors. The findings, collected from interviews with human resources manager, point to recruitment difficulties in some fields of education as well as deficits of some specific types of skills. All respondents consider that recent graduates are ill-prepared for the labour market even though they recognize that the graduates have good academic skills. Firms in the sample fill those gaps notably through complex internal and/or external recruitment processes, training policies with distinct practices, namely own academies, partnerships and protocols with universities. The results indicate that the sampled firms can be classified as buyers, trainers or mix. The empirical evidence can be beneficial for policy makers to rethink the design of higher education and also on the ways of closing the ties of higher education and business.

Keywords: Training, recruitment, skills, graduates, higher education

Introdução

As mudanças verificadas ao nível dos mercados de trabalho promoveram alterações nas práticas de recursos humanos, devido à importância crescente das competências quer individuais, quer organizacionais para a competitividade. A literatura tem discutido a relação entre as práticas de recursos humanos e o desempenho organizacional. Assim, as práticas de “elevado desempenho” (Huselid, 1995), “boas práticas” (Pfeffer, 1998) e práticas de “elevado envolvimento” (Bae & Lawler, 2000) representam diferentes designações para ilustrar o conjunto de práticas e políticas de RH consistentes com as estratégias das empresas. Essas opções são concebidas e implementadas, por forma a atingir a produtividade e rentabilidade (Huselid 1995), inovação (Huselid, 1995; Blundell, R., Dearden, L., Meghir, C. & Sianesi, B., 1999), objetivos organizacionais (Delery & Doty, 1996), comprometimento organizacional (Bartlett, 2001), vantagem competitiva (Prahalad & Hamel, 1990; Dunford, Snell & Wright, 2001) e rotatividade (Bartlett, 2001; Benson, 2006).

Incluídas nessas práticas estão os processos e fontes de recrutamento, a seleção de pessoal (Brown & Lauder, 1992, Huselid 1995; Delaney & Huselid, 1996; Brown, Hesketh & Willians, 2002); a formação visando a criação e/ou desenvolvimento das competências quer dos trabalhadores da empresas quer dos novos contratados (Wernerfelt 1984; Prahalad & Hamel, 1990; Martocchio & Baldwin, 1997; Khan, Khan & Khan, 2011) para além de outras, como salários, recompensas, promoção de carreira (Hersh, 1991; Pfeffer, 1998; Delaney & Huselid, 1996).

Esta pesquisa contribui para este debate e analisa as decisões das empresas entre duas opções que se colocam relativamente à aquisição de competências: comprar/recrutar ou produzir/formar (Bellmann, Grunau, Troeltsch, & Walden, 2014). O pressuposto central deste estudo é que as empresas têm um papel relevante na promoção do ajustamento entre a oferta e a procura de competências. Todavia, não é óbvio que todas as empresas assumam as suas funções de formação. As questões que a guiam apontam para o seguinte: Quais as principais opções das empresas, especialmente num contexto de forte oferta de graduados? O que afeta a decisão entre recrutar e formar? Qual a política de formação da empresa? Como resolvem eventuais défices de competências?

Para responder a estas questões, esta pesquisa, de natureza qualitativa, recorre a entrevistas com gestores de recursos humanos de 10 empresas de vários setores de

atividade em Portugal. Através de um guião e entrevista semi- estruturada procurou-se identificar mecanismos utilizados pelas empresas para colmatar défices de competências dos graduados recrutados.

O resto do trabalho está organizado da seguinte forma. Numa primeira parte apresenta-se a revisão da literatura contemplando a temática do recrutamento e formação apresentando-se dois modelos conceptuais sobre as políticas de aquisição de competências consoante as características das empresas e outro sobre o processo de formação. Na segunda aborda-se a metodologia e dados. Na terceira parte apresenta-se os resultados empíricos e discussão dos resultados. Por fim a síntese conclusiva.

Nota: Este artigo foi apresentado em comunicação "Políticas de Aquisição de Competências: Recrutar ou Formar?" – Laranjeiro, A. C & Suleman, F., em *VI Conferência em Investigação e Intervenção em Recursos Humanos* 1. Estratégias de desenvolvimento e práticas de Gestão de Recursos Humanos ESCE/IPS - Setúbal |17 e 18 de fevereiro de 2016.

4.1 – Aquisição de competências

4.1.1 – Formar ou recrutar

Nos processos de aquisição de recursos humanos, os empregadores enfrentam frequentemente dificuldades em encontrar candidatos com o perfil de competências desejado, mesmo num contexto de excesso de qualificações (Livingstone, 2010).

As empresas para fazerem face ao preenchimento de vagas em aberto podem tomar duas decisões: comprar ou formar. Essas decisões estão condicionadas pelas suas estratégias organizacionais consoante sejam de longo prazo ou de curto prazo (Bellmann et al., 2014).

As empresas com estratégias de longo prazo tendem a antecipar a escassez futura de jovens qualificados através da formação (Grund & Martin, 2012; Ellis, 2003), desenvolvendo as competências necessárias. Estas estratégias são mais evidentes nas empresas de maior dimensão, com um maior suporte de práticas estruturadas na gestão de recursos humanos. Tendem a fomentar programas de formação, mais extensos, para os recém-graduados e direcionados para futuros cargos, sendo consideradas como “empresas de formação” (Bellmann et al., 2014), investindo na criação do seu próprio mercado interno. Já as pequenas empresas tendem a recrutar no mercado externo, não só por falta de estratégias de formação (Ellis, 2003) como pelos custos que esta representa.

De acordo com a teoria do capital humano (Becker, 1964) a formação proporcionada pelo empregador deve ser considerada como um investimento e, como tal, só pode ser justificada se os seus benefícios excederem os custos.

A perceção benefício/custo por parte das empresas é assim um fator de decisão entre comprar e formar, dado que uma empresa que utilize estratégias de minimização de custos tende a recrutar no mercado externo e não desenvolver através da formação (Bellmann et al, 2014) ou se, conforme Blatter et al. (2012) citado Bellmann et al (2014) os custos médios de recrutamento externo forem superiores.

As decisões políticas de proporcionar incentivos às empresas para o desenvolvimento de estágios (Bishop, 1996; Lowden et al, 2011) são igualmente um fator de decisão para as empresas optarem por formar.

Outros fatores podem influenciar a decisão dos empregadores tais como crescimento económico, estrutura do emprego, setor de atividade, dimensão da empresa (Bellmann et al, 2014), isto é, em empresas com elevado crescimento económico e financeiro tendem a recrutar pessoal qualificado que se prende com a necessidade imediata de operacionalização, assim como as empresas com elevado grau de incerteza tendem a optar pelo recrutamento externo.

As empresas que operam em indústrias caracterizadas por rápidas mudanças tecnológicas tendem a privilegiar o desenvolvimento de competências relevantes para o trabalho, já que estas são muito específicas pelo que são adquiridas através da formação no trabalho com tecnologias de produção especializadas (Blundell et al.,1999), requerendo uma formação continuada (Werfhorst, 2011).

Por outro lado, as evidências apontam que as empresas com baixa taxa de rotatividade recorrem ao recrutamento interno, ou seja, são possuidores de um *stock* de capital humano com capacidades específicas, desenvolvido através da formação promovendo o comprometimento organizacional. Entenda-se como comprometimento organizacional o vínculo que o indivíduo tem com a organização, que assume particular importância na decisão das empresas no investimento em formação, inclusivamente na participação dos reembolsos de matrículas/propinas, e na projeção de retorno desse investimento (Benson, Finegold, & Mohrman, 2004).

As razões pela opção de formar podem ainda estar relacionadas as dificuldades de recrutamento externo, como já referido, por falta de indivíduos que apresentem um quadro de competências completo, de modo a satisfazer as necessidades produtivas. As empresas podem ainda, de acordo com as suas exigências funcionais e produtivas, optar pela combinação de ambas opções de recrutamento, (Bellmann et al, 2014).

Neste estudo distinguir-se-á as empresas quanto à predominância das suas opções de aquisição de competências como: compradoras, formadoras ou mistas. As empresas serão compradoras se optam essencialmente pelo recrutamento de pessoal com um quadro de competências requeridas completo, formadoras se optam por desenvolver as competências em falta, mistas se têm estratégias de recrutamento que prevejam ambas as situações anteriores, isto é, se optam por recrutar candidatos “prontos a usar” para soluções do imediato e simultaneamente recrutam para desenvolver perspetivando lacunas futuras.

A Figura 4.1 apresenta modelo de aquisição de competências das empresas, segundo a sua natureza:



Figura 4. 1– Políticas de aquisição de competências consoante natureza das empresas
Elaborado pela autora

4.1.2 – Processos de recrutamento e seleção

Os processos de recrutamento e seleção de pessoal constam do conjunto das consideradas boas práticas de gestão de recursos humanos enumeradas pelos investigadores (Huselid, 1995; Pfeffer, 1998; Bae & Lawler, 2000) dos quais podem depender o sucesso da adequação de competências às necessidades e estratégias empresariais e consequente desempenho organizacional. Neste sentido a literatura evidencia que a seleção do pessoal a recrutar está positivamente relacionada com o desempenho das empresas (Becker & Huselid, 1992; Delaney & Huselid, 1996).

A atual conjuntura económica, onde a competitividade das empresas impera, a importância do recrutamento e seleção de pessoal qualificado tem vindo a aumentar, tornando os empregadores mais exigentes, em matéria de competências. (Roe & Berg, 2003). No entanto apesar do excesso de qualificações, referidas na literatura, muitos empregadores revelam dificuldades em recrutar pessoal. Essas dificuldades parecem ser

acentuadas nas PME's, por falta de estratégias de recrutamento e menor procura por parte dos licenciados (Fallows & Weller, 2006).

A ausência de estratégias de recrutamento, refletem não só o desconhecimento por parte dos empregadores da necessidade de competência para a sua empresa, mesmo no curto prazo, como o desconhecimento das competências existentes dentro da empresa por falta de revisão periódica dos currículos dos seus trabalhadores, que entretanto, podem ter desenvolvido novas competências por sua conta (Ellis, 2003).

Ellis (2003) na sua pesquisa demonstra a importância de antecipar competências futuras requeridas pela empresa aos empregados, seguindo a linha já defendida por Thierry & Sauret (1993) ao referirem a necessidade da Gestão Previsional de Emprego e Competências, para garantir a sua competitividade no futuro.

4. 1. 2 – Fontes de recrutamento

Os empregadores podem utilizar diversas fontes para divulgar as suas necessidades de recrutamento. Distingue-se entre as fontes internas e as fontes externas. As fontes internas fazem parte das próprias políticas e estratégias de recursos humanos. A utilização das fontes internas identifica-se com as empresas formadoras, detentoras de programas de desenvolvimento e progressão de carreiras como visto anteriormente. No entanto importa salientar, por exemplo o recrutamento para estágios e programas de desenvolvimento, que geram um *stock* de competências futuras, são executados maioritariamente através das fontes externas.

Nas fontes externas os meios mais comuns são internet, feiras de recrutamento, agências de recrutamento e anúncios escritos em jornais e revistas, sendo ainda referido por Archer & Davison (2008), que outras fontes como recomendações das equipas, visitas às universidades ou patrocínios em prémios universitários são utilizados por alguns empregadores.

Com o crescimento das exigências, de recrutamento de graduados, a internet tem vindo tomar uma posição destacada na divulgação de vagas (Branine, 2008), quer pela sua abrangência geográfica, quer pela redução de custos em relação a outras fontes (e.g. anúncios em jornais). Por outro lado, através dos seus *sites*, as empresas proporcionam aos graduados a possibilidade de se candidatarem, quer em resposta a vagas presentes, quer através de candidaturas espontâneas para vagas futuras.

As feiras de emprego são igualmente um meio bastante utilizado, sobretudo pelas empresas de maior dimensão (Archer & Davison, 2008), como forma de promoção das empresas, visando a captação de um maior número de graduados respondentes às suas vagas disponíveis, possibilitando assim, um maior leque de escolha, onde podem selecionar “os melhores” (Branine, 2008).

As empresas de menor dimensão tendem a recorrer com mais frequência às agências de emprego ou consultoras para fins de recrutamento.

4. 1. 3 – Processo Seleção de pessoal

Levy- Leboyer, (1994) apud Roe & Berg (2003) assumem que as práticas de seleção de pessoal, varia de acordo com as relações de trabalho entre os países e o envolvimento das partes interessadas: os empregadores, os sindicatos, partidos políticos, governos, entidades jurídicas e organizações profissionais.

Roe & Berg (2003) apresentam alguns princípios praticados na seleção de pessoal na Europa segundo a literatura existente tais como: a meritocracia, prevenção de riscos, feira de oportunidade, bilateral e participação, sendo que a predominância da aplicação destes princípios, variam de país para país e mesmo dentro do país de setor para sector e/ou de empresa para empresa dependente dos interesses económicos.

Sobre os métodos de seleção, Roe & Berg (2003) concluem que de modo geral, a entrevistas é a mais utilizada, seguido das habilitações literárias, o formulário de candidatura, referências de empregadores, e entrevistas em grupo.

As novas tecnologias trouxeram uma dinâmica diferente às entrevistas. Muitos empregadores utilizam a Internet para receção de currículos que lhes permite criar uma base de dados seletiva. Outros utilizam este meio para as primeiras abordagens seletivas do candidato, quer através de testes *on-line*, quer através de videoconferência, sendo que a entrevista *face-to-face* é realizada numa fase mais adiantada do processo (Branine, 2008) o que diminui custos de deslocalização do candidato e /ou entrevistador.

A utilização de testes de personalidade é o mais popular, seguido de testes cognitivos e exercícios de simulação, pois permitem que as diferenças individuais sejam exploradas nos candidatos (Branine, 2008). Os menos utilizados são os questionários da história de vida e grafologia, diferindo a predominância do seu uso, igualmente de país para país e de empresa para empresa. Os testes médicos são de uso comum por todos (Roe & Berg, 2003).

4.2 – Práticas de formação

De forma concisa, entende-se por formação a aquisição sistemática e de desenvolvimento, (de conhecimento, habilidades e atitudes) por parte do empregado, com a finalidade de melhorar o desempenho do ambiente de trabalho e/ou para o desempenho adequado de uma tarefa ou função (Goldstein, 1980; Latham, 1988) ou ainda “a formação também é um conjunto de métodos e de técnicas cuja finalidade é facilitar a transmissão de conhecimentos, a aprendizagem, de saber-fazer, o desenvolvimento pessoal, a evolução de comportamentos” (Meignant, 2003, p. 177).

Parece haver consenso na contribuição da formação para o desenvolvimento das competências e habilidades em contexto de trabalho, permitindo ao indivíduo, por exemplo ganhar conhecimento, cooperação, pensamento crítico e capacidade na resolução de problemas, tornando-o mais produtivo (Kottler, 1999), melhorar capacidades de aprendizagem e sociais (Heckman, 1999) contribuindo para a economia de tempo e custos produtivos (Khan, Khan & Khan, 2011).

As competências e conhecimentos são desenvolvidos em dois níveis de formação: a formação geral e a formação específica.

A formação geral, mais do domínio cognitivo, desenvolve conhecimentos e competências de caráter geral que podem ser aplicados em qualquer trabalho (Becker, 1964) e como tal devem ser uma responsabilidade individual, são vistos como qualificações (Blundell et al, 1999) adquiridas no âmbito do ensino formal (educação).

A formação específica está direcionada para o posto de trabalho (Becker, 1964) e contemplam as competências e conhecimentos, adquiridas através da formação *on-job* (formação informal) ou através de cursos destinados a ajudar as pessoas a desenvolver habilidades (formação formal) para ser utilizadas no seu trabalho, (Blundell et al, 1999).

A literatura (e.g. Huselid, 1995; Delaney & Huselid, 1996; Wiele, 2010) oferece inúmeros dados sobre o impacto da formação no desenvolvimento e desempenho das empresas, colmatando os *défices* de competências, muito embora esses estudos apresentem vários modelos e critérios de avaliação. Contudo os estudos revelam que as empresas, por falta de estratégias desenvolvem as competências de curto prazo (Caetano, 2000; Ellis, 2003), contrariamente ao que é apontado pelos investigadores que defendem que os recursos humanos devem adquirir competências numa perspectiva de longo prazo (Blundell et al, 1999; Lambin, 2002; Meignant, 2003).

O estudo levado a cabo por Ellis (2003) reconhece a dificuldade de algumas empresas, mais evidente nas de menor dimensão, promoverem a formação dos seus colaboradores. Essa dificuldade revela-se na inexistência de plano de formação definidos e a ausência de orçamentos para tal, pelo que dificilmente poderão desenvolver programas para colmatar défices de competências.

Normalmente essas empresas limitam-se ao cumprimento das obrigações legais, organizando “...uns quantos cursos e ações soltas que, de modo isolado e desenquadradas das reais necessidades...” (Bernardes, 2008). Dada a falta de sintonia entre a aprendizagem e/ou desenvolvimento de competências e as necessidades reais do indivíduo e da organização, estas ações não promovem a transferibilidade das competências adquiridas para o posto de trabalho, nem por certo obedecem aos requisitos de uma formação eficaz, tão divulgada na literatura. Questiona-se então o seu benefício para o desenvolvimento pessoal do indivíduo e consequentemente para a organização.

Nesse sentido as pesquisas esclarecem que a eficácia da formação é influenciada pela adequação da formação com as exigências do trabalho, e considerando as expectativas do trabalhador, pelo que a sua conceção deve diagnosticada através uma avaliação sistemática das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento em consonância com as estratégias e objetivos das empresas (Goldstein, 1991; Arthur, Bennett, Edens, & Bell, 2003).

Esta avaliação deverá incidir em três níveis, segundo os mesmos autores:

- i) Análise organizacional: envolve a análise da empresa como um sistema: metas e/ou objetivos organizacionais, competências atuais e futuras, (as existentes e as necessárias) e estratégias.
- ii) Análise de tarefas/funções: diz respeito aos requisitos para a realização de um trabalho: competências, habilidades e comportamentos, que deverão ser assentes num descritivo funcional.
- iii) Análise pessoal: envolve as competências do indivíduo no seu desempenho, normalmente esta análise é efetuada a partir da análise de desempenho, isto é, nas diferenças entre o desempenho esperado e o desempenho real e deverá atender às expectativas/motivações do trabalhador.

A partir do levantamento das necessidades da empresa deverá proceder às restantes etapas do ciclo formativo que passa pela conceção e planeamento de acordo com as necessidades identificadas, implementação e por fim feita a sua avaliação.

Em síntese apresenta-se em baixo, (Figura 4. 2) um modelo conceptual sintetizando um processo de formação.

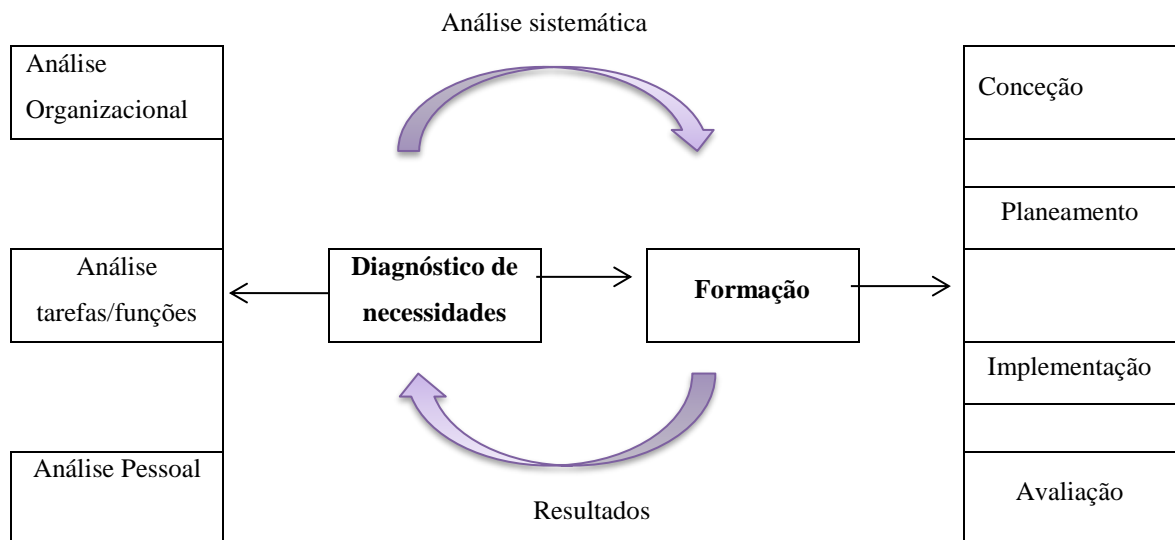


Figura 4. 2 – Modelo concetual do processo de formação

Elaborado pela autora. Fonte: Goldstein (1991); Arthur et al. (2003).

Conceção: a formação deve ser consistente com as reais necessidades da empresa (Salazar, Torres & Reche, 2011) para que se possa verificar a transferência para o posto de trabalho.

Planeamento: deve ser preparado em termo de horas de formação adequada aos conteúdos visados e aos princípios de aprendizagem assim como os métodos a utilizar (Tharenou, Sacks & More, 2007; Salazar et al., 2011)

Implementação: relaciona-se com a concretização do plano de formação dentro dos parâmetros idealizados.

Avaliação: a avaliação da formação deve refletir as melhorias de desempenho (incluindo conhecimentos, práticas e comportamentos) ao nível individual, mas também sobre os resultados a nível organizacional (Tharenou et al, 2007). Contribui para detetar lacunas existentes que de alguma forma impeçam o sucesso da formação, possibilitando a adoção de medidas corretivas (Caetano, 2001).

4. 2. 1 – Programas de formação visando o desenvolvimento

Se as competências gerais, adquiridas por via académica, são importantes para o desenvolvimento da economia não menos importante é a influência que as empresas devem exercer sobre as competências do seu pessoal criando estratégias organizacionais que contemplem a formação específica, em contexto de trabalho, (Lathan, 1988), como também proporcionar uma “...*formação mais ampla que contribua para o desenvolvimento pessoal*” (Bernardes, 2008, p. 61), inclusive a obtenção de qualificações académicas, construindo práticas de recursos humanos para a produção das competências necessárias.

Das várias modalidades, a formação contínua há muito que vem a ser considerada como essencial para manter a competitividade das empresas, dotando-as de capacidade de resposta face à evolução e imprevistos dos mercados (Wernerfelt, 1984; Martocchio & Baldwin, 1997) aumentando o “*know-how*” dos empregados, o que conduz a um maior desenvolvimento das capacidades do indivíduo (conhecimento, aptidões e atitudes) (Salazar, Torres & Reche 2011), além de que permite a atualização e ajustamento das competências dos funcionários, evitando a obsolescência, permitindo igualmente que as empresas antecipem a escassez futura de competência, nomeadamente a gerada pelo envelhecimento dos colaboradores (Grund & Martin, 2012).

No âmbito da formação contínua, destaca-se a formação informal *on-the-job*, em que os empregados mais velhos e experientes “ensinam” e supervisionam os mais novos na execução das tarefas, (Salazar, Torres & Reche, 2011) e os programas de formação que preparam os trabalhadores para a mobilidade e progressão de carreira, promovendo o crescimento a nível pessoal e capacitando-o para novas funções numa perspetiva de médio/longo prazo e não apenas para as necessidades presentes.

Nas grandes empresas há uma tendência para programas de formação mais extensos que são projetadas para um número mais restrito de graduados (elite) para assumir cargos superiores no futuro (Brown & Scase, 1994). Neste enquadramento, pode-se referenciar os programas de gestão de talentos, em que os jovens com potencial, são inseridos em programas de desenvolvimento para assumir no futuro, posições superiores ou de especialistas nas empresas (Connor & Shaw, 2008).

Não menos importante, e inserido no âmbito deste estudo, a participação das empresas nos programas de estágios para os jovens graduados, assumindo particular relevância na sua formação, como uma forma eficaz de fornecer as competências

necessárias para o emprego e desenvolvimento de carreira e como fonte de recrutamento interno para as empresas (Lowden et al., 2011).

Do exposto, podemos sugerir que as empresas seguem caminhos distintos para chegar a um mesmo objetivo que é a aquisição de competências úteis e utilizáveis nos empregos disponíveis.

4.2. 2 – Outras práticas

Outros fatores relacionados com as práticas de gestão, que sejam motivadoras, nomeadamente benefícios salariais e sociais, progressão de carreira (Hersh, 1991, Delaney & Huselid, 1996) ou mesmo participação de reembolso de propinas, em cursos de formação formal (Wiele, 2010). Estas práticas influenciam positivamente as taxas de rotatividade (Blundell et al., 1999) que é bastante importante, no caso das empresas que investem mais em formação, vendo assim o retorno do seu investimento. Benson (2006) confirmou que a relação positiva da formação com a taxa de rotatividade se verificava, quando os trabalhadores tinham um retorno compensatório após a formação (e.g. promoção de carreira, maior remuneração).

Por outro lado, várias pesquisas apontam que a formação *on-the-job* está mais associada à não intenção de rotatividade (Bishop, 1996; Lynch, 1991) dada a sua especificidade cria e desenvolve habilidades e comportamentos específicos para uma dada empresa, pelo que os benefícios para outra empresa são relativos (Bishop, 1996) que conclui que os funcionários que recebem mais formação *off-the-job* (*formação formal*) são mais propensos em deixar as suas empresas.

4.3 – Metodologia e dados

O estudo sobre as opções da empresa relativamente a recrutar e/ou formar os graduados suporta-se em entrevistas realizadas junto de gestores de recursos de 10 empresas portuguesas. A recolha de informação decorreu entre abril e outubro de 2015 e as empresas, no seu conjunto, operam em cerca de 18 setores de atividade diferentes, empregando mais de 50 000 funcionários, representadas por mais de 200 instituições. As empresas da amostra apresentam prioridades e estratégias distintas relativamente à aquisição de competências.

A Tabela 4.1 sistematiza as principais características das empresas relativamente a essas opções.

Tabela 4.1 – Caracterização das empresas e opções de aquisição de competências

Empresa	Setor atividade	¹⁵ Recrutamento nos últimos 3 anos	Recrutar	Formar
A	Comércio e distribuição Imobiliário Financeiro	>50	Privilegiam mercado interno: Colaboradores e estagiários Recrutamento efetuada pela própria empresa.	Academia própria Formadores internos externos Formação geral Formação específica
B	Energia (exploração, produção, desenvolvimento, distribuição)	Entre 200-250	Privilegiam mercado interno: Colaboradores e estagiários. Recrutamento pela própria empresa e empresas externas	Academia própria Estágios próprios Formadores internos e externos Formação geral e específica Formação avançada
C	Financeiro	n. a ¹⁶	Privilegiam mercado interno: Colaboradores e estagiários. Baixa taxa de contratação. Recrutamento com apoio empresas externas.	Formadores internos e externos Formação geral Formação específica
D	Financeiro	n.a. ¹⁶	Privilegiam mercado interno: Colaboradores e estagiários. Baixa taxa de contratação. Recorrem apoio empresas externas.	Academia própria Formadores internos e externos Formação geral e específica Formação avançada

¹⁵ Os dados fornecidos reportam-se ao ano de 2014.

¹⁶ Tratam-se instituições financeiras intervencionadas pela troika devido à crise financeira, estando sujeitas a processo de redução e de reconversão de pessoal, pelo que as contratações foram limitadas nos últimos 3 anos.

E	Tecnologia	20 ¹⁷	Mercado externo Recorrem apoio empresas externas.	Formação específica <i>on job</i> para aferição competências técnicas
F	Tecnologia	n. a. ¹⁸	Mercado interno Mercado externo Recrutamento pela própria empresa	Academia própria Formação geral Formação específica Formadores internos
G	Tecnologia	>50	Mercado interno Recrutamento pela própria empresa.	Academia Própria Formação qualificante Formação específica Estágios próprios Formadores internos
H	Consultora	n. a ¹⁹	Mercado externo Mercado interno Recrutamento feito pela própria empresa.	Academia própria Formação geral Formadores internos
I	Construção, energia, automóvel, hotelaria, concessão e serviços, distribuição e imobiliário	300	Mercado interno Recrutamento feito pela própria empresa.	Academia própria Formação qualificante Formação geral Formação específica Formadores internos e externo Formação avançada
J	Químicos (produção e distribuição)	7	Mercado externo Recrutamento feito pela própria empresa.	Formação obrigatória por lei

¹⁷ Esta empresa à data da entrevista possuía cerca de 50 vagas em aberto e projetava continuar o recrutamento dentro desta ordem.

¹⁸ Empresa de constituição recente (cerca de 1 ano) com elevado crescimento e elevada taxa de contratação.

¹⁹ O recrutamento nesta empresa é feito a dois níveis: para a própria empresa e para cedência a empresas suas clientes.

4.4 – Análise empírica

A opção das empresas face à necessidade de preencher as vagas em aberto, passa por duas situações: adquirir o seu capital humano com as competências requeridas ou desenvolver essas competências. A análise empírica apresentada neste capítulo incide em primeiro lugar sobre as opções da empresa entre comprar ou formar as competências de que necessita. Os conteúdos da entrevista incidem sobre uma questão aberta: “*Para preencher novas vagas, a empresa opta pela aquisição ou pela produção das competências?*”, a qual permite desde logo ter uma perceção sobre opções da empresa. Além disso, esta análise permite implicitamente compreender as expectativas dos empregadores relativamente aos graduados do ensino superior. Empresas que seguem uma estratégia de “compra” esperam que o ensino superior forneça candidatos prontos a trabalhar, enquanto as outras assumem a formação como componente relevante de aquisição de competências.

Neste capítulo são exploradas separadamente as práticas relativas ao recrutamento e formação nas empresas da amostra. Pretende-se detalhar essas práticas e analisar o tipo de competências exigidas no recrutamento e aquelas em que as empresas tendem a investir para colmatar eventuais défices.

4.4. 1 – Políticas de aquisição de competências: Formar ou recrutar.

A análise das entrevistas revela que há de facto diferentes estratégias por parte das empresas. De um modo geral, podemos dividir as empresas em “compradoras” (empresas E, J); “formadoras” (empresas A, B, C, D, G e I); “mistas” (empresas H, F) (ver Figura 4.3).

Atendendo ao seu crescimento a empresa E prefere ir ao mercado “comprar” competências já adquiridas pelo que requerem colaboradores com experiência nas funções, não dispensando de qualquer forma o seu desenvolvimento/atualização com formação *on job*. A empresa J, devido à sua baixa taxa de contratação de licenciados, recorre igualmente à compra dessas competências, promovendo apenas a formação obrigatória por lei.²⁰

²⁰ Código do Trabalho nos artigos 130º e seguintes, o qual foi aprovado pela Lei n.º 7/2009 de 12 de fevereiro, recentemente alterada pela Lei n.º 69/2013

“Faz parte da estratégia da empresa recrutar com experiência, para os lugares que exigem competências técnicas” (empresa J).

As empresas reportam falta de tempo das equipas para a organização de planos de formação, embora reconheçam a necessidade de um ajustamento ao emprego.

A empresa F, embora prefira comprar as competências já consolidadas, recruta e/ou forma mediante as necessidades específicas da empresa num determinado período temporal. A empresa H no âmbito da sua atividade recruta e/ou forma consoante as necessidades de competências próprias e a oferecer aos seus clientes.

Este conjunto de empresas tende a privilegiar o recrutamento, ou seja, procura aproveitar os investimentos em capital humano realizado pelos indivíduos. Todavia, tem em atenção as obrigações legais, a necessidade de promover a integração dos recém-recrutados e solucionar necessidades pontuais de competências. Trata-se de empresas que procuram ajustar os trabalhadores, mas com menores custos de formação.

Tal não acontece com as empresas C e D. Embora tenham em comum com as empresas anteriores o baixo nível de contratação, procuram desenvolver competências internas para apoiar a mobilidade e eventual progressão de carreira na empresa. A formação segue objetivos estratégicos de gestão dos recursos humanos, revelando uma política de retenção de eventuais talentos e a sua reafectação em outros postos de maior responsabilidade. As empresas apresentam planos de formação e desenvolvimento, mas mantêm uma bolsa de recrutamento visando deste modo antecipar as necessidades de competências futuras.

“... antecipando necessidades a médio prazo e procurando um rejuvenescimento da base de colaboradores sem prejuízo dos programas internos de mobilidade. É feita a divulgação interna das vagas. Se não encontrarmos recorreremos ao recrutamento externo. Recorreremos ainda ao recrutamento externo para aos programas de atração de talentos” (empresa C.)

“Temos as bolsas internas provenientes de empregados com competências para outras funções e os formandos dos estágios. Se necessário procede-se ao recrutamento externo” (empresa D).

As empresas A, B, C, D, G e I tendem a privilegiar a formação.

“Se possuímos internamente, preferimos formar” (empresa A).

O recurso ao mercado parece ser restrito e visa o recrutamento de especialistas. O recrutamento interno é assim mais frequente, pelo que preferem formar e desenvolver as competências, segundo os planos traçados estrategicamente na empresa, visando deste modo antecipar as necessidades de competências futuras.

“Recrutamos e desenvolvemos segundo planos de carreira /sucessão por um lado, através da própria academia... Por outro lado, procuramos jovens com uma experiência já consolidada a nível das consultoras” (empresa I).

“...O recrutamento normalmente é feito internamente a nível dos programas de desenvolvimento de carreira. Em casos específicos recorremos ao mercado (empresa B).

A necessidade imediata de competências (que leva à compra de especialistas) podem estar na origem de situações pontuais não previstas para o longo prazo, alterações de processos produtivos, sazonalidade. Os programas de desenvolvimento pretendem a aferição das competências às funções no imediato, mas também a preparação para funções futuras a exercer, obedecendo às estratégias delineadas pelas empresas.

“Dá-se prioridade aos trabalhadores internos, mas devido ao desenvolvimento recrutamos e formamos. A formação tem de ser continuada” (empresa G).

As práticas a seguir analisadas permitem então identificar a coerência entre a estratégia geral de aquisição de competências reportada na resposta aberta e as práticas específicas de recrutamento e formação descritas pelas empresas.

4. 4. 2 – Recrutamento: Fontes e requisitos

Os empregadores tendem a usar diversas fontes de recrutamento e processos de seleção visando a captação de um maior número de graduados respondentes às suas vagas, possibilitando assim um maior leque de escolha, onde podem selecionar “os melhores” (Branine, 2008), e satisfazer as necessidades de competências previamente identificadas. Esta análise permite igualmente detetar as dificuldades enfrentadas no preenchimento de vagas e identificar a perceção dos empregadores face ao ensino superior.

4. 4. 2. 1 – Fontes de recrutamento privilegiadas

Analisadas as competências requeridas pelas empresas da amostra, importa agora analisar as fontes de recrutamento privilegiadas. Sabe-se que as políticas de aquisição de competências passam por práticas de gestão de recursos humanos que desenvolvam processos e fontes de recrutamento por forma a dispor das competências necessárias em tempo útil. O processo de recrutamento inicia-se pelo levantamento de necessidades de competências para vagas presentes ou futuras de acordo com as estratégias.

Distinguem-se fundamentalmente duas estratégias para o recrutamento:

- i) feito internamente pela própria empresa (empresas A, F, G, H e J) contando com os técnicos de RH e especialistas da área;
- ii) e/ou em colaboração com empresas externas credenciadas para tal (empresas B, C, D, E e I), utilizando várias fontes de recrutamento conforme se resume na Tabela 4.2.

Tabela 4.2 – Fontes de recrutamento

		n = 10
Fontes externa	Site da empresa	10
	Sites de emprego	7
	Redes sociais	6
	Escolas universidades	6
	Feiras de emprego	9
	Por referências	1
Fontes internas	Estágios Públicos	7
	Outros estágios	7
	Outros colaboradores	7

As fontes externas mais utilizadas são os *sites* da própria empresa, todas as empresas apostam neste meio de divulgação. Outras fontes são *sites* de emprego (empresas A, E, F, G, H, I e J) redes sociais (empresas B, D, E e F), procura direta, através de referências profissionais (empresa F). Ainda nas fontes externas há que destacar a participação nas feiras de emprego e junto das universidades a que as empresas recorrem para divulgação e recrutamento, quer seja pontualmente (empresa A), quer para recrutamento de jovens para os programas de estágios (empresas C, F, G e I), programas de gestão de talentos (empresas A e B), ou integração (empresas F e H).

Em relação às fontes internas distinguem-se a dois níveis: o recrutamento dos estagiários e o recrutamento junto dos colaboradores da empresa.

Os interlocutores sublinham que os estágios públicos promovem o desenvolvimento de competências em contexto de trabalho “*eles próprios dizem que crescem...*” (empresa C) sendo que as empresas aderentes (empresas A, C, D, F, H, I e J) formam os jovens em várias áreas, e mediante avaliação final, os melhores constituem uma bolsa de recrutamento futura. As empresas B e G preferem desenvolver os seus próprios programas de estágio.

Os outros estágios englobam estágios curriculares, protocolares (especialmente dirigidos a estudantes, querem aliar ao estudo uma experiência empresarial), profissionais ou estágios específicos oferecidos pela empresa (dirigem-se a quem já concluiu o seu percurso académico) e os estágios de verão (empresas A, B, C, D, G e I).

“Uma das finalidades da Academia de Verão é precisamente proporcionar experiência de vida nas empresas visando a aquisição de competências como ética e comportamentos” (empresa D).

Também estes estágios constituem uma fonte de recrutamento para os licenciados que se destaquem pelo seu desempenho e competências.

Todavia, a empresa E demarca-se dessa política de recrutamento através de estágios, alegadamente por falta de condições internas para o desenvolvimento de estágios e pela sua estratégia como compradora, muito embora considerem em breve integrar os estágios públicos.

As fontes internas visam dar oportunidade aos funcionários, a quem tenham sido detetadas as competências ou potencial, fomentando o desenvolvimento e progressão de carreira (empresas A, B, C, D, G, H e I). Destas fontes internas constam ainda os grupos de formandos recrutados para os programas próprios de gestão de talentos (empresas A e B),

“O recrutamento é feito essencialmente através dos projetos para licenciados Recrutamos externamente jovens licenciados e damos oportunidade internamente aos funcionários” (empresa A).

“O recrutamento normalmente é feito internamente a nível dos programas de desenvolvimento” (empresa B).

Programas de mobilidade (D).

“Temos as bolsas internas provenientes de empregados com competências para outras funções e os formandos dos estágios (empresa D).

Programas de sucessão de carreira (empresa I).

“Os nossos colaboradores tendem a evoluir através de experiência adquirida e formação administrada. Formação formal e informal. (empresa I).

4.4.2.2 – Critérios de seleção de graduados

Os critérios de seleção passam pela identificação dos candidatos que reúnam os critérios pré-definidos estabelecidos pelo empregador de acordo com as necessidades detetadas, análise curricular, testes (normalmente feitos através de consultoras) e entrevistas (telefónicas, via *skipe* e presenciais). O processo é normalmente constituído por várias etapas eliminatórias, até *“serem encontrados os melhores”* como afirmaram todas as empresas.

As empresas B, C, D, E e I recorrem ao apoio de consultoras externas, sobretudo no que concerne à execução de testes, sendo que a decisão final é feita internamente pelos DRH e /ou especialistas das áreas a recrutar, já a empresa H ela própria é consultora, as empresas A, F, G e J procedem à seleção internamente através do DRH e especialista da função.

Os critérios de seleção estão de acordo com os métodos utilizados na maioria dos países europeus (Roe & Berg, 2003) sendo que o peso de cada instrumento varia de empresa para empresa sendo valorizados por exemplo médias académicas (empresa F), universidades formadoras (empresas B, D e F), apetências para a função (empresa G) ou experiência profissional (empresas E e J).

“...a nossa tendência de recrutamento dá importância às médias académicas e às universidades formadoras” (empresa F).

Os empregadores tendem a valorizar algumas universidades para o recrutamento em determinadas áreas de formação (empresas A, B, C, D, E, F, e I) por reconhecerem maior desenvolvimento em competências técnicas e/ou comportamentais que são visadas pelas suas estratégias organizacionais, muito embora afirmem não ser exclusivas desde que o candidato demonstre capacidades para as funções requeridas.

Assim, com base no modelo proposto (Figura 4.3) e sintetiza-se as principais características das empresas entrevistadas consoante a sua classificação enquanto compradoras, formadoras ou mistas.

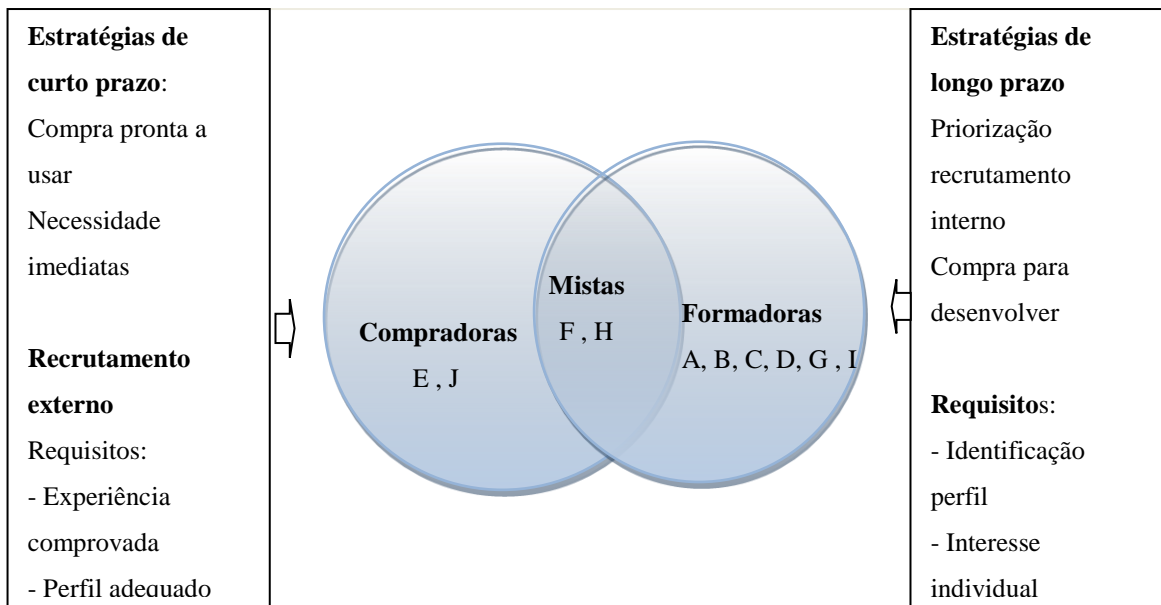


Figura 4.3 – Políticas de aquisição de competências das empresas entrevistadas

4.4.3 – Dificuldades na aquisição de competências

Identificadas as políticas de aquisição de competências é importante identificar as competências mais requeridas pelos empregadores e também as maiores dificuldades que enfrentam no decorrer dos processos de recrutamento e seleção e mesmo no decorrer da atividade para obterem as competências pretendidas.

As empresas entrevistadas apresentam um conjunto de competências transversais exigidas a todos os trabalhadores, acrescidas de competências específicas para as funções a desempenhar que são apoiadas em listas próprias ou dicionários com a descrição da função e as respectivas competências que servem de base para o recrutamento, para avaliação e para o levantamento das necessidades.

Tabela 4.3 – Competências exigidas a todos os trabalhadores

Competências exigidas a todos os trabalhadores	Empresas entrevistadas n= 10
Competências específicas para a função a desempenhar	9
Trabalho de equipa Comunicação	7
Pro atividade Responsabilidade Orientação para o cliente	4
Ambição Dinamismo Flexibilidade	3
Atitude Autonomia Compromisso Confiança Criatividade Orientação para os resultados/objetivos Resiliência Vontade de aprender	2
Autodidata Conhecimento do negócio Eficiência Empenho Engenho Experiência Relacionamento interpessoal Respeito Verdade/honestidade	1

Da análise da Tabela 4.3 destacam-se trabalho de equipa e comunicação como competências exigidas a todos os trabalhadores. Além das competências apresentadas na Tabela 4.3, e as que são exigidas consoante a função a exercer (que não foram especificadas na entrevista dada a diversidade das funções) 90% das empresas valorizam os conhecimentos teórico, enquanto competências gerais e 20% como estratégicas ²¹. Todas elas valorizam as competências técnicas enquanto competências gerais e 80% enquanto competências estratégicas.

São consideradas competências estratégias as competências da Tabela 4.4.

²¹ As competências estratégicas são competências chave, na medida em que vão ser centrais para a criação manutenção ou aumento da competitividade das empresas (Suleman, 1999, p. 24).

Tabela 4.4 – Competências estratégicas

<i>Soft Skill</i>	Competências estratégicas n=10
Trabalho em equipa	10
Iniciativa	9
Liderança Resolução de problemas Transferir e transpor conhecimentos e experiências Inovação	7
Proatividade Autonomia Planeamento e organização Utilização das tic	6
Responsabilidade Cooperação	5
Comunicação Adaptação Tolerância à pressão e contrariedades Profissionalismo	4
Resiliência Orientação para cliente Capacidade de aprender Capacidade analítica Pensamento crítico	3
Orientação para os resultados Línguas estrangeiras Valores éticos	2
Relações interpessoais Autodidata Dedicação	1

O trabalho em equipa é uma competência estratégica para todas as empresas. Das outras competências, valorizadas como estratégicas (Tabela 4.3) mas que não são requeridas a todos os trabalhadores, destaca-se iniciativa, liderança, resolução de problemas, transferir e transpor conhecimentos e experiências, inovação, planeamento/organização, utilização das TI' s, autonomia e cooperação.

Por outro lado, conclui-se ainda algumas das competências exigidas a todos os trabalhadores (Tabela 4.3) são também consideradas como estratégicas para algumas empresas, muito embora a sua valorização seja diferente como mostra o Gráfico 4.1.

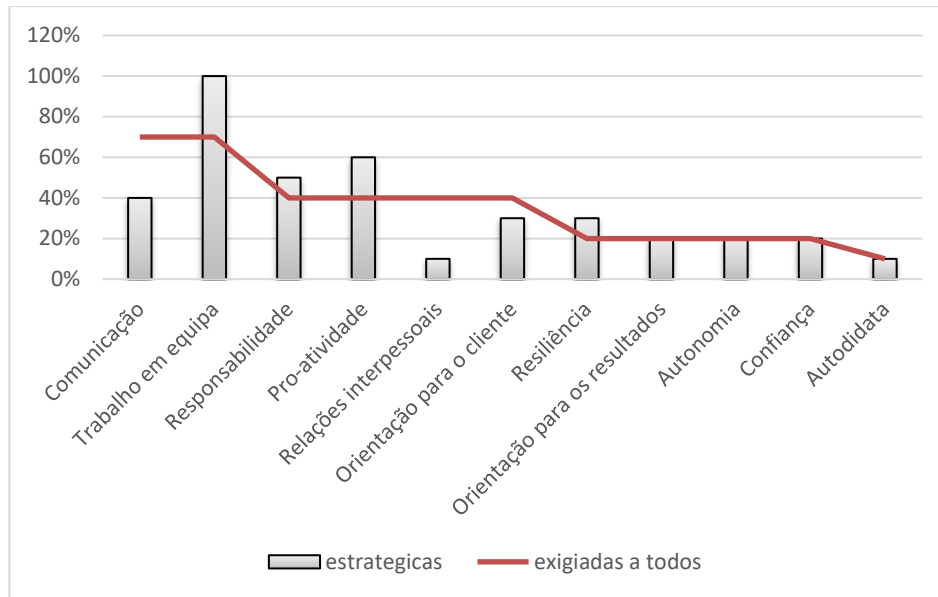


Gráfico 4.1. Valorização das competências a estratégicas exigidas a todos os trabalhadores

Este resultado está de acordo com o relatado pelos interlocutores e a literatura que funções diferentes requerem quadros de competências diferentes.

Perante a exigência destas competências, procura-se então a resposta para as seguintes questões: A empresa tem tido dificuldades em encontrar indivíduos graduados com as competências requeridas para novas vagas? Qual tem sido taxa de sucesso? Ficam vagas por preencher?

Todas as empresas foram unânimes quanto ao fato de terem dificuldades no preenchimento de vagas, incidido em três pontos:

- i) Produção insuficiente de graduados em determinadas áreas,
- ii) Falta de experiência e
- iii) Falta de competências.

Na Tabela 4.5 apresenta-se as áreas de formação em que os empregadores mais evidenciam essas dificuldades:

Tabela 4.5 – Dificuldades de preenchimento de vagas por áreas de formação

Dimensão	Áreas de formação	Empresas
Produção insuficiente de graduados	Eng ^a informática	A, E e F
	Finanças internacionais	B
	Eng ^a Hidrocarbonetos	B
	Enólogos	A
Falta de experiência	Matemática	C
	Finanças	C
	Eng ^a Civil	D
	Gestão	D
	Química	J
	Eng ^a Informática	E
Outras muito específicas	G, e I	
Falta de competências	Todas as anteriores	A, B, C, D, E, F, G, I, J
	Recursos humanos	H

Este resultado aponta para alguma insatisfação sobre as competências produzidas pelo ensino superior, sobretudo ao nível das *soft skills*.

Reconhecem que os recém-graduados apresentam boas bases académicas (empresas A, F e H) e boas competências técnicas (empresas A, D, F, G e I) no entanto remetem para o ensino superior uma maior orientação profissionalizante (empresas B, H e F) maior ajustamento à realidade atual dos mercados (empresas A, B, E, F, H, I e J) e melhor preparação dos futuros graduados ao nível das *soft skills* (empresas A, B, C, D, E, G, H e I). A produção insuficiente em algumas áreas de formação, em que se destaca a engenharia informática, e a falta de experiência dos recém-graduados são justificadas pelas empresas entrevistadas pelo desalinhamento existente entre o ensino superior e as reais necessidades do mercado, fato também referido nos estudos analisados. O desajustamento deriva assim da insuficiente oferta de graduados em algumas áreas, mas também de défices de competências dos recém-diplomados.

Defendem a necessidade de mais parcerias e protocolos de colaboração parte a parte. Nesse sentido as empresas B, G, e I têm contribuído para a construção do próprio currículo em áreas de formação escassas e muito específicas, junto de algumas faculdades.

Detetados os gaps de competências, as empresas procuram soluções de acordo com as suas próprias estratégias, como se apresenta no Tabela 4.6.

Tabela 4.6 – Gaps de competências e estratégias de resolução

	Maior satisfação	Menor satisfação	Maiores Gaps detetados	Resolução	Formação
A	Competências técnicas Nível académico	Nível comportamental	Adaptação Espírito aberto Resiliência Vontade de fazer acontecer	Planos individualizados Com base nos gaps	Academia própria <i>On job</i>
B	Desempenho Competências Técnicas /teóricas	Nível comportamental <i>Soft skills</i>	Atitude Comportamentos Expetativas diferentes da realidade Frustração/ desilusão Maturidade	Planos estruturados Ajustamento às necessidades individuais	Academia própria Formação interna e externa <i>On job</i>
C	Desempenho Competências técnicas	Nível comportamental <i>Soft skills</i>	Comportamentos Maturidade	Acompanhamento ao nível das <i>soft skills</i>	Academia própria <i>On job</i>
D	Competências Técnicas /teóricas	Comportamentos <i>Soft skills</i>	Atitude Comportamentos Bom senso Maturidade	Desenvolvimento Planos de formação adequados	Formação interna e externa On job
E	Competências técnicas	Competências técnicas específicas <i>Soft skills</i>	Comunicação Expetativas diferentes da realidade Frustração/ desilusão Responsabilidade	Aferição técnica	<i>On job</i>
F	Desempenho	Competências técnicas em certas áreas	Atitude Comportamentos Maturidade	Aferição de competências Desenvolvimento	Academia própria <i>On job</i>
G	Desempenho Competências técnicas	<i>Soft skills</i> comportamentos	Comunicação Comportamentos	Formação Competências técnicas Competências específicas para as funções	Academia própria <i>On job</i>
H	Nível académico Desempenho	Motivação para ação comercial Gosto/apetência informática	Comunicação Comportamentos Expetativas Motivação Inglês Vontade de fazer acontecer	Planos em função das lacunas detetadas	Academia própria
I	Nível técnico Desempenho	<i>Soft skills</i> Experiência Conhecimentos	Expetativas Maturidade	Planos de formação específica Formação de acordo com os gaps	Academia própria <i>On job</i>
J	Desempenho	Experiência <i>Soft skills</i>	Iniciativa Maturidade	Aferição técnica	<i>On job</i>

De salientar que os maiores gaps de competências por parte dos graduados se situam ao nível das expectativas diferentes da realidade (empresas B, E, H e I), maturidade (empresas B, C, D, F, I e J) comunicação (empresas E, G e H) e ao nível comportamental.

Para colmatar os défices encontrados, as empresas apostam na formação, sendo que as suas propostas variam consoante as suas estratégias.

4. 4. 4 – Formação para obtenção de competências

Os resultados anteriores apontam para o reconhecimento por parte dos empregadores de que a formação académica não é suficiente para o trabalho, tal como é constatado na literatura (e.g. Livingstone, 2010). Assim, reconhecem a formação como uma prática fundamental para o seu desenvolvimento e competitividade e todas dispõem de um orçamento para a formação. As práticas de formação, nomeadamente a conceção dos programas, estão relacionadas com as estratégias organizacionais das empresas e do seu perfil enquanto *compradoras* ou *formadoras*.

4. 4. 4. 1 – Identificação de necessidades de competências

O levantamento das necessidades de competências é efetuado sob três perspetivas: análise organizacional, análise funções/tarefas e análise pessoal.

Do ponto de vista organizacional parece haver por parte das empresas uma adequação do levantamento das necessidades de competências funcionais e/ou individuais com as suas estratégias de curto, médio ou longo prazo.

Na empresa G por exemplo a identificação das competências são “*realizadas internamente no decurso do próprio desenvolvimento de novos produtos e da própria empresa*” ou como na empresa I “*são definidos internamente um conjunto de tarefas para as respetivas funções e traçados perfis de qualidade*”.

No que concerne à análise de funções, quase todas as empresas (A, B, C, D, F, H e I) possuem sistemas de análise e qualificação de funções assim como a descrição das mesmas e respetivas competências. “*Cada função tem as suas competências próprias “o que permite detetar eventuais desvios*”.

Os perfis de competências, atribuída às funções (empresa H), gestão previsional (empresas B, C e G) são instrumentos para detetar lacunas de competências e

direcionados para o recrutamento e reafecção dos trabalhadores. A avaliação de desempenho dos profissionais (empresas D, E, I e J) contribuem igualmente para o levantamento das competências e das necessidades ao nível funcional (novas contratações e/ou formação).

Ao nível individual, para o pessoal interno, a avaliação é feita em todas as empresas entrevistadas com base em sistemas próprios de avaliação onde são analisados os perfis de desempenho mais ou menos sofisticados que contemplam o diferencial entre os objetivos traçados e os realizados e a avaliação das competências. São complementados por informações das chefias diretas (empresas A, B, H e J), e da proficiência do trabalho (empresas A, E e J). Na avaliação de desempenho feita numa base anual (empresas A, B, C, D, F, G, H e I), são (re)definidos os processos de desenvolvimento e melhoria (individual e/ou coletiva) enquanto que na a avaliação no dia-a-dia, através de chefias diretas, possibilitam uma atuação no imediato de aferição de competências.

Os processos de avaliação, por norma englobam duas vertentes: avaliação por objetivos (tendo por base os resultados alcançados) e avaliação por competências (comportamentos, conhecimentos e atitudes demonstradas).

4. 4. 4. 2 – Seleção dos candidatos para formação

Os critérios de seleção de pessoal a formar ao nível interno estão de acordo com as necessidades detetadas a partir da informação da avaliação de desempenho, das informações no dia-a-dia (empresa G), avaliação de especialistas (empresa E) sendo indicados para formação os funcionários a quem foram percebidas necessidades de melhoria ou aquisição de novas competências. Nas empresas A, B, C, D, G, H e I os interesses pessoais são igualmente considerados para a integração nos programas de desenvolvimento de carreira e mobilidade.

Ao nível do pessoal externo, passa pela seleção rigorosa dos recrutados com perfil identificado quer para estágios, programa de gestão de talentos ou integração.

Em todas as empresas, os novos recrutados estão sujeitos a formação de integração e inicial, independentemente de outras formações para que venham a ser selecionados.

4. 4. 4. 3 – Planos de formação

Os planos de formação visam o desenvolvimento do capital humano, dotando-o de competências necessária para a melhoria da eficiência e eficácia na execução de tarefas, contribuindo para a competitividade da empresa.

São na generalidade definidos por forma a abranger a quase totalidade dos colaboradores, integrando-os em programas próprios ajustados às necessidades individuais e/ou coletivas detetadas, e aos objetivos estratégicos das empresas de curto prazo, visando colmatar défices técnicos e comportamentais para a melhoria imediata do desempenho (empresas F e H) e/ou de médio e longo prazo direcionadas para o desenvolvimento técnico e comportamental de funções futuras (empresas A, B, C, D, G e I).

A empresa E não possui programas definidos, sendo que a formação dada é feita *on job* à medida que são detetadas deficiências técnicas. Ao nível das *soft skills* embora reconheçam necessidades de formação, a mesma não está estruturada. A empresa J limita-se à formação obrigatória abrangendo todos os trabalhadores ²² e à formação *on job* onde são aferidas as competências técnicas.

Na perspetiva de formação para o futuro, as empresas têm as suas próprias academias onde desenvolvem programas de formação qualificante (empresas G e I), programas de gestão de talentos de jovens com potencial (empresas A e B) e programas de plano de carreira (empresas A, B, C, D e I) ou de sucessão (empresa I) dotando as empresas de bolsa de recrutamento, preparados com as competências necessárias.

As empresas B, C, D, G e I, desenvolveram parcerias ou protocolos de colaboração com algumas universidades para a formação avançada, visando o desenvolvimento em áreas específicas a fim de colmatar défices originados pela escassez de produção e/ou falta de experiência.

²² Todos os trabalhadores fizeram/fazem formação em Segurança e Higiene no Trabalho.

4. 4. 5 – Objetivos da formação: ajustamento de competências

Os empregadores reconhecem na maioria dos recém-licenciados recrutados têm um desempenho satisfatório. No entanto, referem os critérios rigorosos de seleção dos mesmos e o fato dessa avaliação de desempenho ser efetuada considerando a evolução dos mesmos após os períodos de integração, os estágios ou de algum tempo na empresa, em que já foram aferidas as suas competências.

O período de integração é variável na sua duração vai desde 1 dia sendo o desenvolvimento e aferição de competências realizadas já integrados na função (empresas A, E, H e J), a 6 meses, sujeitos a vários programas de desenvolvimento de várias competências, quer com formação formal em sala quer informal *on job* (empresas B, C e F) até 3 anos, com vários programas de formação e estágios (empresa I). É nos programas de integração que os formandos tomam conhecimento da estrutura orgânica da empresa, seus valores, missão e cultura.

Todas as empresas confirmam recorrer à formação contínua *on job*, privilegiando o desenvolvimento e aferição das competências técnicas e práticas assim como de algumas *soft skills*. Na Tabela 4.7 apresenta-se as competências mais desenvolvidas em formação, inseridas nos programas de formação oferecidos pelas empresas.

Tabela 4.7 – *Soft skills* mais desenvolvidas na formação²³

Competências	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Atitude profissional									√	
Atendimento	√									
Comunicação		√	√	√				√		
Ética			√	√				√	√	
Gestão estratégica		√					√			
Gestão de conflitos		√								
Gestão de <i>stress</i>								√		
Inovação								√		
Legislação laboral	√									
Liderança	√	√	√				√	√		
Línguas estrangeiras				√				√	√	
Motivação		√	√							
Outras competências ao nível comportamental	√	√		√		√		√	√	
TI				√			√		√	
Trabalho em equipa		√						√		
Normas segurança, saúde e qualidade	√	√	√	√					√	√

²³ Dados obtidos nas entrevistas e relatórios de sustentabilidade.

Perante o défice de *soft skills* os empregadores formam na medida dos gaps detetados, quer em formação específica para desenvolvimento dessas competências em que se destaca comunicação, ética, línguas estrangeiras, TI, motivação, trabalho em equipa, quer direcionadas para funções específicas (e. g chefias: liderança, gestão estratégica, gestão de conflitos) e ainda outras competências que integram os programas de formação *on job* que para além aquisição de conhecimentos e das competências técnicas para a função pretendem desenvolver as *soft skills* inerentes tais como: orientação para o cliente, negociação, responsabilidade, autonomia, cooperação, pensamento crítico, resolução de problemas.

As empresas E e J embora reconheçam o défice de *soft skills*, apenas fornecem formação *on job* mais direcionada para a aferição de competência técnico/prática, pelo que evidenciam um défice permanente de *soft skills*.

A formação planeada, prática mais corrente nas empresas formadoras ou mistas, as competências visadas estão dependentes dos programas a que se referem e de acordo com os objetivos dos mesmos. Assim:

Os programas de desenvolvimento e sucessão de carreira visam dotar os colaboradores com potencial para preenchimento de vagas futuras, quer sejam elas fruto do crescimento da empresa ou vagas deixadas por outros colaboradores por mudança de funções, saída da empresa ou situações de reforma. As competências a adquirir ou desenvolver prendem-se com o perfil exigido para a função.

Os programas de desenvolvimento para a mobilidade, pretendem capacitar os colaboradores para mudança de funções e/ou de localização por vontade do trabalhador e estratégias da empresa que podem incluir a reestruturação de postos de trabalho ou mesmo a internacionalização.

Estes programas de desenvolvimento são por norma ministrados pela própria empresa não excluindo, no entanto a formação fornecida por empresas externas qualificadas.

Os programas de gestão de talentos dirigem-se a colaboradores que através do seu desempenho no posto de trabalho ou em estágios, são identificados com potencial em virem a exercer funções de topo, sendo-lhes proporcionado a aquisição de competências técnicas e comportamentais através de formação, estágios ministrados pela própria

empresa, através das suas academias podendo ser complementada com formação externa por entidades formadoras competentes, nomeadamente universidades.

Os programas de estágios e gestão de talentos são fonte de recrutamento futuro, conforme já analisado, sendo que os formandos passam a integrar a bolsa de recrutamento das empresas. No entanto a integração dos mesmos é bastante seletiva, “convidam os melhores” após rigoroso processo de avaliação. Assim a empresa F tem tido uma integração de 100%, a empresa B de cerca de 90% e a empresas D e G de 80%, com tendência a descer. Já a empresa H afirma recrutarem cerca de 30% dos estagiários reconhecendo, que muitos dos estágios não têm continuidade. O mesmo se passa com a empresa J. No entanto reconhecem o seu papel como promotores das competências de empregabilidade dos recém-graduados, ao proporcionarem a sua participação nestes programas de formação, aprendizagem e desenvolvimento, aumentando o seu valor para encontrarem um emprego, caso não fiquem na empresa (Benson 2006).

Há ainda a considerar os programas de formação avançada, isto é, as empresas proporcionam aos seus funcionários, identificados com capacidades para tal, a possibilidade de se especializarem em áreas específicas e necessárias para a empresa. Proporcionam ainda o desenvolvimento de qualificações académicas através da participação no pagamento de propinas e matrículas em cursos de interesse mútuo, nomeadamente mestrados, doutoramentos e pós-graduações.

É do consenso das empresas que os programas de formação ao serem implementados, indo ao encontro dos interesses individuais, além das competências específicas que são visadas nos respetivos programas, são estimuladas outras competências tais como motivação, empenho, profissionalismo, eficiência, dedicação.

Na Tabela 4.8 apresenta-se as características do sistema de formação das empresas de acordo com as suas estratégias enquanto compradoras, formadoras ou mistas.

Tabela 4.8 – Características do sistema de formação profissional

Empresas		Compradoras E, J	Formadoras A,B,C,D,G,I	Mistas H,F
Identificação de necessidades de formação	Organizacional (estratégias)	Curto prazo	Médio/longo prazo	Curto e longo prazo
	Funções		Descrição funções Descrição perfis	Descrição perfis
	Individual	Avaliação de desempenho Complementadas pelas chefias diretas (E, J) Proficiência do trabalho (J)	Avaliação de desempenho Complementadas pelas chefias diretas Proficiência do trabalho (A)	Avaliação de desempenho Complementadas pelas chefias diretas (H)
Seleção de candidatos		Necessidades imediatas	Interesse individual Estratégias da empresa	Interesse individual Necessidades imediatas
Planificação formação		Sem planos definidos	Planos definidos	Planos definidos consoante as estratégias (H)
Orçamento		Orçamento definido	Orçamento definido	Orçamento definido
Objetivos de formação		Aferição de competências	Aferição e Desenvolvimento Progressão carreira e/ou sucessão (A, B, D e I) Mobilidade (C) Gestão talentos (A, B)	Aferição e Desenvolvimento
Competências visadas		Competências técnicas	Competências técnicas, teóricas e comportamentais	Competências técnicas, teóricas e comportamentais
Formadores ou especialistas		Internos	Internos e externos	Internos
Execução da formação		on job	On job Em sala e-learning ⁵ b-learning (B) ⁶ Seminários e conferências (B e D)	On job Em sala
Tipos de formação	Formação avançada	n. a	Protocolos e parcerias com universidades.	n. a
	Estágios	Públicos (J)	Públicos (A, C, D, I) Próprios (B, G) Outros estágios	Públicos
	Integração	Integração 1 dia	1 mês (G) a 3 anos (I)	1 a 6 meses
	Contínua	Aferição e desenvolvimento Deteção de gaps	Aferição e desenvolvimento	Aferição e desenvolvimento
Horas de formação ⁷		Obrigatória por lei	107.270 (A) 224.209 (B) 324.590 (C) 476.401 (D) 4 500 (G) 75.700 (I)	n. a

4. 4. 6 – Reafecção dos trabalhadores e taxas de rotatividade

Face ao investimento em formação por parte dos empregadores, deve ser considerado o seu retorno futuro pelo que importa analisar as medidas para a reafecção e retenção dos trabalhadores.

Registou-se que os objetivos da formação não passam somente pela melhoria e desenvolvimento de competências, mas também pelos objetivos das empresas no que refere à retenção, mobilidade e reafecção dos trabalhadores.

Tabela 4.9 – Rotatividade, e práticas de retenção e reafecção dos trabalhadores

	Compradoras E e J	Formadoras A, B, C, D, G, e I	Mistas F e H
Taxa de rotatividade	baixa	baixa	baixa
Motivos de saída	Progressão de carreira não corresponde às expetativas Indisponibilidade para mobilidade internacional (E) Insatisfação	- Início de carreira Situações de sub- emprego (A e B) - Reestruturação da empresa Situações de reforma (B, C,D e I) Rescisão amigável (C e D)	Início de carreira Progressão de carreira não corresponde às expetativas
Fatores de retenção	Atual conjuntura	Atual conjuntura económica Oportunidades de desenvolvimento Oportunidades de progressão de carreira	Atual conjuntura económica
Pertinência da retenção	Só para especialistas com competências formadas	Objetivos estratégicos e de sustentabilidade Retenção de talentos	Só para especialistas com competência formadas Dificuldades de recrutamento Retenção de talentos
Práticas de retenção	Política salarial Equilíbrio com a vida social (E)	Políticas salariais Vínculo laboral Benefícios sociais e outros Planos de desenvolvimento Planos de progressão de carreira Planos de mobilidade Formação avançada	Políticas salariais Outros benefícios Conciliação da vida pessoal com a vida profissional Planos de desenvolvimento
Reafecção		Programas de mobilidade Planos de progressão de carreira	Mobilidade internacional (F)

As evidências apontam para práticas comuns de retenção de funcionários consoante as estratégias das empresas.

Todas as empresas apresentam baixas taxas de rotatividade, sendo justificadas essencialmente pela atual conjuntura económica, as elevadas taxas de desemprego em que a oferta supera a procura pelo receio e dificuldades de mudança. Os motivos de saída diferem: nas empresas compradoras (empresas E e J) em que o principal motivo revelase na insatisfação dos funcionários essencialmente pelo fato da progressão de carreira não corresponder às suas expetativas.

Nas empresas formadoras (empresas A, B, C, D, G e I) um fator comum prende-se com o início de carreira, justificada pelas expetativas que os graduados trazem à saída do ensino superior, que são diferentes da realidade. A reestruturação das empresas de modo geral justifica as taxas de rotatividade através de situações de reforma (empresas B, C, D e I) e/ou rescisões amigáveis (empresas C e D). Há ainda a considerar nas empresas A e B as situações de subemprego que se verificam em algumas áreas de negócio.

As empresas mistas justificam as saídas com os motivos de início de carreira (tal como as empresas formadoras) e pelo fato da progressão de carreira não corresponder às suas expetativas (semelhante às empresas compradoras).

Quando questionados sobre a pertinência da retenção dos trabalhadores no atual mercado de trabalho caracterizado por elevado desemprego as empresas compradoras consideram que só faz sentido para especialistas com competências formadas. Do lado das empresas formadoras a pertinência da retenção dos trabalhadores prende-se com as estratégias e sustentabilidade da empresa e a retenção de talentos. Já as empresas mistas consideram que só faz sentido para especialistas com competências formadas (tal como as empresas compradoras) ou situações de dificuldade de recrutamento (áreas de formação ou competências muito específicas) e retenção de talentos (como as empresas formadoras).

Questionaram-se os empregadores sobre quais as práticas mais usuais visando a promoção da retenção das competências importantes, ao que se concluiu:

Embora todas as empresas sejam unânimes que os salários só por si, não são atualmente, fator de retenção, salvo em raras exceções (especialistas ou escassez no mercado) é considerada a negociação individual para aumento de salário, as políticas salariais surgem como fator comum nas práticas de retenção. No entanto não foi possível obter dados discriminativos do que englobam essas políticas.

As empresas compradoras e as mistas referem a conciliação da vida pessoal com a vida profissional como prática de retenção. As empresas mistas acrescentam ainda os

programas de desenvolvimento (referenciados na secção anterior) e outros benefícios (não clarificados).

As evidências apontam por parte das empresas formadoras práticas de retenção mais abrangentes. Registou-se que os objetivos da formação não passam somente pela melhoria e desenvolvimento de competências, mas também para promover a retenção, mobilidade e reafecção dos trabalhadores a saber (rever Tabela 4.8): planos de desenvolvimento, incluindo formação avançada, programas de sucessão de progressão de carreira, programas de gestão de talentos que são implementados de acordo com as estratégias das empresas e os interesses individuais.

Individualmente a empresa E refere algumas dificuldades na reafecção dos colaboradores e para a mobilidade internacional, dado a progressão da carreira não acompanhar as expectativas dos colaboradores, contrariamente a empresa H aponta a mobilidade internacional como um fator de retenção, associado à progressão de carreira e outros benefícios.

Estes resultados, embora não se possam generalizar evidenciam a relação positiva entre a rotatividade e a formação quando associada a outros benefícios (Hersh, 1991; Blundell et al, 1999), muito embora se tenha de considerar a influência da atual conjuntura económica que dificulta a procura de novo emprego por parte dos empregados.

4.5 – Discussão e notas conclusivas

A análise da opção entre comprar e formar competências corrobora as discussões teóricas de que não existe uma solução única (Bellmann et al, 2014). A evidência mostra que a decisão das empresas sobre as opções de recrutar ou formar se prendem com fatores internos subjacentes à capacidade e organização da gestão de recursos humanos e com fatores externos relacionados com a escassez de graduados com um quadro de competências completo, fatores de ordem política e económica.

As opções entre comprar e recrutar analisadas indicam que as empresas apresentam implicitamente diferentes expectativas relativamente aos graduados. O recurso ao mercado de trabalho, a par de fracos investimentos em formação, sugere uma expectativa de encontrar candidatos ajustados às suas necessidades. Em última análise procuram candidatos “prontos-a-usar”. Essas empresas procuram transferir para o indivíduo e para o ensino superior a responsabilidade de preparar candidatos para os seus empregos específicos.

Em contrapartida, as empresas que promovem práticas de formação sugerem uma ideia de complementaridade com o ensino superior.

Enquanto as primeiras focam-se no curto prazo (Caetano, 2000), as empresas formadoras adotam uma estratégia de aquisição de competências a longo prazo (Lambin, 2002; Blundell et al ,1999).

Finalmente, há ainda as empresas que recrutam e/ou formam consoante o tipo de competências necessárias. Esta estratégia permite satisfazer as necessidades e de imediato assim como preparar competências para as necessidades futura.

Os processos de recrutamento e seleção revelam-se complexos e um grau de exigência elevado. As empresas apresentam vários critérios consoante as suas estratégias e objetivos evidenciado ainda a tendência por parte de alguns empregadores da hierarquização das universidades em função das áreas de formação procuradas. Não obstante a larga oferta de graduados, todos os empregadores dizem ter dificuldades no preenchimento das vagas. Apesar de reconhecerem que os recém- graduados possuem boas bases académicas relatam a falta de competências essenciais (Archer & Davison, 2008). Para além da falta de experiência ressaltam as lacunas a nível das competências comportamentais (*soft skills*). As empresas indicam ainda, défices em termos de

características pessoais, como a maturidade, ausência de uma visão do mundo e atitude de trabalho, capacidades de comunicação, resiliência, responsabilidade, apetências comerciais e flexibilidade. Por outro lado, algumas das dificuldades são atribuídas à produção insuficiente de graduados em determinadas áreas de formação. Na maioria apontam responsabilidades para o Ensino Superior reconhecendo a necessidade de um maior relacionamento cooperativo entre as empresas e as instituições de ensino.

Embora seja notória, sobretudo nas empresas de maior dimensão, a cooperação com o ensino superior no desenvolvimento de algumas competências²⁴, os resultados revelam alguma dificuldade de entendimento sobre as competências que deverão ser desenvolvidas parte a parte, sobretudo ao nível das *soft skills*, já que os empregadores demonstram satisfação com o desempenho dos graduados e as suas competências técnicas.

Pretendia-se descrever os processos e práticas de formação das empresas entrevistadas para obter competências necessárias e colmatar os défices dos diplomados.

Todos os empregadores são unânimes em reconhecer a importância da formação para aumentar as competências, a eficiência e eficácia dos colaboradores, tal como foi referido por de Khan, Khan & Khan (2002), no entanto nem todos apresentam capacidade de desenvolver processos e práticas eficazes.

As empresas compradoras, não têm planos definidos e a formação incide na aferição de competências específicas, dos recrutados já com experiência adquirida, focando-se no curto prazo (Caetano, 2000), patenteando uma lacuna permanente ao nível das *soft skills*. As empresas formadoras optam por estratégias de aquisição de competências de longo prazo (Lambin, 2002; Blundell et al. 1999), sem prejuízo de uma bolsa de recrutamento para antecipar as necessidades de competências futuras (Grund & Martin 2012; Ellis 2003).

²⁴ Esta cooperação é maior ao nível de protocolos para a formação avançada. No entanto alguns empregadores dizem participar na elaboração de currículos, sobretudo em áreas de escassez de graduados, assim como no desenvolvimento de competências técnicas e práticas.

Os planos de formação para aquisição de competências futuras englobam os planos de integração, os estágios, os programas de desenvolvimento e gestão de carreira, os programas de sucessão e mobilidade, os programas de gestão de talentos e a formação avançada. São por norma ministrados pela própria empresa, através das suas academias, não excluindo, no entanto, a formação fornecida por empresas externas qualificadas incluindo universidades e visam dotar os recém-graduados em competências técnicas, experiência profissional e competências comportamentais e sociais (*soft skills*), colmatando os défices de competências não produzidas pelo ensino superior.

Os resultados apontam para a aderência das empresas aos estágios públicos para o desenvolvimento das competências de empregabilidade dos graduados, no entanto verifica-se que há maior apetência para integração, nas empresas que promovem os seus próprios estágios, sendo reconhecido por alguns empregadores que por vezes, os estágios públicos não têm qualquer continuidade, muito embora os formandos sejam integrados nas bolsas de recrutamento.

Embora nem todos os formandos sejam na totalidade integrados nas empresas, os empregadores referem que a formação contribui para o desenvolvimento das suas competências de empregabilidade quer para recrutamento futuro na própria empresa (bolsa de recrutamento) quer para outras empresas. (Lowden et al., 2011). Para pesquisas futura, sugere-se a análise do percurso dos estagiários e o impacto dos estágios na sua empregabilidade.

Não foram encontradas evidências da influência da formação nas taxas de rotatividade conforme a literatura tem confirmado (e.g. Blundell et al, 1999) mas a justificação pode passar pela atual conjuntura económica e as elevadas taxas de desemprego, que leva os indivíduos valorizar a estabilidade de emprego. Registou-se que os objetivos da formação não passam somente pela melhoria e desenvolvimento de competências, mas também com os objetivos estratégicos das empresas no que refere à retenção, mobilidade e reafecção dos trabalhadores tendo em conta os interesses individuais. Há evidências de que a formação tenha efeitos positivos na mobilidade interna e reafecção dos trabalhadores sendo mais evidente quando e associados a outros fatores nomeadamente a progressão da carreira, ganhos salariais e benefícios (Hersh, 1991).

Dada a dimensão da amostra os resultados não podem ser generalizados, no entanto o estudo proporcionou uma visão sobre as práticas e processos de formação,

Aquisição de competências :recrutar ou formar

evidenciando a importância das estratégias de recursos humanos estruturadas, que procuram conciliar o desenvolvimento das competências, com o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus colaboradores.

4.6 – Referências Bibliográficas

- Arthur, Jr W., Bennett Jr W., Pamela S. Edens, P.S., and Suzanne T. Bell, S.T. (2003), Effectiveness of Training in Organizations: A Meta-Analysis of Design and Evaluation Features, *Journal of Applied Psychology*, 88: 2, 234 - 245.
- Archer, W. and Davison, J. (2008), *Graduate Employability: The views of employers*. London. The Council for Industry and Higher Education. Fev.
- Bae, J. and Lawler, J. J. (2000), Organizational and HRM strategies in Korea: Impact on firm performance in an emerging economy, *Academy of management Journal*, 43: 3, 502 - 517.
- Bartlett, K. R., (2001), The Relationship between training and organizational commitment: a study in the health care field, *Human Resource Development Quarterly*, 12: 4, 325 - 352.
- Becker, G. (1964), *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Bellmann, L., Grunau, P., Troltsch., K. and Walden, G. (2014), Make or buy: train in-company or recruit from the labour market, Empirical Research in *Vocational Education and Training* 6: 9, 2 - 18.
- Benson, G. S. (2006), Employee Development, Commitment, and Intention to Turnover: A Test of “Employability” Policies in Action, *Human Resource Management Journal*, 16, 173–192.
- Benson, G. S., Finegold, D. and Mohrman, S. A. (2004), You Paid for the Skills, Now Keep Them: Tuition Reimbursement and Voluntary Turnover, *Academy of Management Journal*, 47: 3, 315 - 331.
- Bernardes, A. (2008), Políticas e práticas de formação em grandes empresas — Situação actual e perspectivas futura, *Sísifo / Revista de Ciências da Educação* · n.º 6 · Mai/Ago.
- Bishop, J. H. (1996), What We Know About Employer-Provided Training: A Review of the Literature. Center for Advanced Human Resource Studies (CAHRS *Working Paper* 96-09.
- Blundell, R.; Dearden, L.; Meghir, C. and Sianesi, B. (1999), Human Capital Investment: The Returns from Education and Training to the Individual, the Firm and the Economy, *Fiscal Studies*. 20:1, 1- 23.
- Branine, M. (2008), Graduate recruitment and selection in the UK: A study of the recent changes in methods and expectations, *Career Development International*, 13: 6, 497-513
- Brown, P. and Scase, R. (1994), *Higher Education and Corporate Realities: class, culture and the decline of graduate career*. London, UCL Press.

- Brown, P., Hesketh, A. and Williams, S (2002), Employability in a Knowledge-Driven Econom, *Working Paper Series Paper 26* May.
- Caetano, A (coord) (2000), *Mudança Organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: OEFP.
- Connor, H. and Shaw, S. (2008), Graduate training and development: current trends and issues, *Education + Training*, 50: 5, 357 - 365.
- Delaney, J. and M. Huselid (1996), The impact of human resource management practices on perceptions of organizational performance, *Academy of Management Journal* 39, 949 - 969.
- Delery, J. E. and Doty, D. H. (1996), Modes of theorizing in strategic human resource management, *Academy of Management Journal*, 39, 802 - 835.
- Dunford, Snell and Wright, (2001), Human Resources and the Resource Based View of the Firm. Center for Advanced Human Resource Studies (CAHRS), *Working Paper 01-03*, 2 - 36.
- Ellis, S. P. (2003), Anticipating employers' skills needs: The case for intervention, *International Journal of Manpower*, 24: 1, 83 - 96.
- Fallows, S. and Weller, G. (2000), Transition from student to employee: a work-based programme for 'graduate apprentices' in small to medium enterprises, *Journal of Vocational Education & Training*, 52:4, 665 - 685.
- Grund, C. and Martin, J (2012), Determinants of further training– evidence for Germany, *The International Journal of Human Resource Management*, 23:17, 3536 - 3558.
- Goldstein, I. (1981), Training in work organizations, *Annual review of Psychology*, 31, 229 - 272.
- Hersh, J. (1991), Education Match and Job Match, *Review of Economics & Statistics*, Feb, 73: 1, 140 - 144.
- Huselid, M.A. (1995), The Impact of Human Resource Management Practices on Turnover, Productivity, and Corporate Financial Performance, *Academy of Management Journal*, 38, 635 - 72.
- Khan, R.A.C.: Khan, F.A. and Khan, M. A, (2011), Impact of Training and Development on Organizational Performance Global, *Journal of Management and Business Research*, Jul, 11: 7, 62 - 68.
- Kotler, P. (1999), *Marketing Management: Analysis, planning, implementation and control*. London. Printice –Hall 9^a ed.
- Lambin, J. J. (2000), *Marketing estratégico*. Lisboa, Mc-graw-Hill; 4^a ed. ISBN 972-773-040.
- Latham, G. P. (1988), Human resource training and development, *Annual Revue Psychology*. 39, 545 - 582.

- Livingstone, D. W. (2010), Job requirements and workers' learning: formal gaps, informal closure, systemic limits, *Journal of Education and Work*, 23:3, 207 - 231.
- Lowden, K., Hall, S., Elliot, D. and Lewin, J. (2011), *Employers' perceptions of the employability skills of new graduates*. Edge Foundation, London SW1.
- Lynch, L. (1991), The role of off-the-job vs. on-the-job training for the mobility of women workers, *American Economic Review*, 81: 299 - 312.
- Martocchio, J. J. and Baldwin, T. T. (1997), The evolution of strategic organizational training, *Research in Personnel and Human Resources Management*, 15, 1 - 46.
- Meignant, A. (2003), *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Pfeffer, J. (1998), Seven Practices of Successful Organizations, *California Management Review*, 40: 2, 96 - 124.
- Prahalad, C. K. and Hamel G. (1990), The core competence of the corporation, *Harvard Business Review*, 68: 3, 79 - 91.
- Salazar, M.D.V.; Torres, E.H. and Reche, M. (2012), Training as a generator of employee capabilities, *The International Journal of Human Resource Management*, 23:13, 2680 - 2697.
- Tharenou, P. Sacks, A.M. and Moore, C (2007), A review and critique of research on training on a organizational level outcomes, *Human resources management review*, 17, 251 - 273.
- Thierry, D. and Sauret, C. (1993), *La Gestion prévisionnelle et preventive des emplois et des competences*. Paris: Edition l'Harmatatan.
- Werfhorst, H. G. van de (2011), Skills, positional good or social closure? The role of education across structural-institutional labour market settings, *Journal of Education and Work*, 24: 5, 521 - 548.
- Wernerfelt, B. (1984), A Resource-based view of the firm, *Strategic Management Journal*, 5: 2, 171 - 180.
- Wiele, P. Van de (2010), The impact of training participation and training costs on firm productivity in Belgium, *The International Journal of Human Resource Management*, 21: 4, 582 - 599.

Conclusão final

A pesquisa desenvolvida visava identificar as competências que aumentar a empregabilidade dos graduados e analisar as políticas e práticas de gestão dos recursos humanos para obter essas competências. Os resultados obtidos para a realidade nacional não diferem substancialmente dos reportados na literatura. Com efeito, as empresas da amostra indicaram competências requeridas e avaliaram as competências dos graduados na linha do que se tem escrito. Desde logo, parece haver uma sintonia ao nível internacional sobre essas competências e o grau em que são adquiridas no ensino superior.

Uma primeira evidência a reter é que as competências e outros atributos mais relevantes para a empregabilidade em Portugal, na perspetiva dos empregadores são: responsabilidade, trabalho em equipa, comunicação, planeamento e organização, autonomia, proatividade, adaptação, relações interpessoais, utilização das TIC e línguas estrangeiras. Estes resultados vão ao encontro das competências relatadas pela literatura, concluindo-se igualmente a dificuldade da atribuição do seu valor, dado que a sua valorização depende de vários fatores nomeadamente dimensão da empresa, estratégias, do setor de atividade e das próprias funções.

Os resultados obtidos no estudo 3 evidenciam, tal como outras pesquisas (e.g. Fallows & Steven 2000), o descontentamento dos empregadores face à preparação dos graduados para o mundo do trabalho. Reconhecem que os graduados estão bem preparados em competências teóricas e académicas, mas apontam a falta de experiência e ressaltam as lacunas a nível das competências comportamentais (*soft skills*). As empresas indicam défices em termos de características pessoais, como a maturidade, ausência de uma visão do mundo e atitude de trabalho, capacidades de comunicação, resiliência, responsabilidade, apetências comerciais e flexibilidade. Questionamos, desde logo, em que medida o ensino superior pode ou deve desenvolver essas competências ou atributos. A redução da extensão do ensino superior com o Processo Bolonha pode de facto contribuir para a falta de maturidade, falta de visão do mundo. São questões que merecem ser investigadas no futuro.

O desajustamento de competências produzidas pelo ensino superior e as necessidades das empresas revelam-se na dificuldade do preenchimento de vagas que são atribuídas produção insuficiente de graduados em determinadas áreas, falta de experiência dos graduados e falta do quadro de competências requeridas. Neste sentido

remetem a responsabilidade para o ensino superior, do qual esperam maior adequação dos currículos por forma a responder ao mercado, reconhecendo a necessidade de maior entendimento e cooperação entre as empresas e a universidade. Quer isto dizer, que as empresas apontam soluções para promover um maior ajustamento de competências às reais necessidades da economia. Deixam, contudo, em aberto a questão sobre a melhor forma de implementar essa aproximação. Sabemos que o tecido empresarial português é de PME's e os autores indicam que, no essencial, os grandes empregadores têm monopolizado o discurso da empregabilidade (Hesketh, 2000). Pensamos que uma análise mais fina das diferenças entre grandes, médias e pequenas empresas, pode ser interessante e útil em pesquisas futuras.

Uma outra preocupação desta pesquisa era compreender o papel das empresas na produção de competências. A análise da opção entre comprar e formar competências corrobora as discussões teóricas de que não existe uma solução única (Bellmann et al 2014). A evidência mostra que a decisão das empresas sobre as opções de recrutar ou formar se prendem com fatores internos subjacentes à capacidade e organização da gestão de recursos humanos e com fatores externos relacionados com a escassez de graduados com um quadro de competências completo, fatores de ordem política e económica. Essa decisão passa pelos processos rigorosos de seleção de recrutamento de pessoal, que seguem as tendências europeias, sendo utilizado o recurso ao mercado externo perante as necessidades de pessoal “pronto a usar” ou os mercados internos constituídos por estagiários ou colaboradores cujas competências são desenvolvidas em função das vagas futuras.

Todos os empregadores são unânimes em reconhecer a importância da formação para construir e desenvolver as competências, a eficiência e eficácia dos colaboradores, tal como foi referido por de Khan, Khan & Khan (2011), no entanto nem todos apresentam capacidade de desenvolver processos e práticas eficazes. Esta pesquisa oferece evidência sobre a diversidade de soluções encontradas pelas empresas para obter as competências de que necessitam. Sugerimos, por isso, uma classificação das empresas em ‘compradoras’, ‘formadoras’ e ‘mistas’.

As empresas *compradoras* não têm planos definidos e a formação incide na aferição de competências específicas dos recrutados já com experiência adquirida, focando-se no curto prazo (Caetano, 2000). Indicam ainda lacunas permanentes ao nível da *soft skills*. As empresas *formadoras* optam por estratégias de aquisição de competências de longo prazo (Lambin, 2002, Blundell et al. 1999), sem prejuízo de uma

bolsa de recrutamento para antecipar as necessidades de competências futuras (Grund & Martin 2012; Ellis 2003).

Os resultados empíricos desta pesquisa apontam para a adesão das empresas aos estágios públicos procurando o desenvolvimento das competências de empregabilidade dos graduados, quer para integração imediata ou futura (bolsa de recrutamento) na empresa quer para outras empresas. De qualquer forma, esta pesquisa não permite analisar os impactos desta estratégia. Para pesquisas futuras, sugere-se a análise do percurso dos estagiários e o impacto dos estágios na sua empregabilidade.

Não foram encontradas evidências da influência da formação nas taxas de rotatividade conforme a literatura tem confirmado (e.g. Blundell et al, 1999) mas a justificação pode passar pela atual conjuntura económica e as elevadas taxas de desemprego, que leva os indivíduos valorizar a estabilidade de emprego. Há evidências de que a formação tenha efeitos positivos na mobilidade interna e reafecção dos trabalhadores sendo mais evidente quando e associados a outros fatores nomeadamente a progressão da carreira, ganhos salariais e benefícios (Hersh, 1991).

O tipo de pesquisa, de natureza qualitativa, e a dimensão da amostra (nos estudos 3 e 4) levam-nos a sugerir mais do que a concluir com fiabilidade estatística os resultados obtidos. Em pesquisas futuras importa lançar um inquérito aos empregadores tal como tem sido feito em alguns países, designadamente no Reino Unido.

Apesar das limitações encontradas, quer ao nível da análise dos anúncios quer ao nível das entrevistas, que não permitem precisar o valor das competências, da dificuldade de definição das funções de trabalho, falta de clarificação dos vínculos laborais e salariais entre outras, os resultados proporcionam o quadro de informações de utilidade para os vários atores sociais envolvidos na produção e desenvolvimento de competências.

Os graduados podem confrontar o seu próprio quadro de competências e atributos com as necessidades do mercado e providenciar a sua aquisição e/ou melhoria por forma a tornarem-se empregáveis. Podem ainda ter uma visão dos processos de seleção e recrutamento que vigoram nas empresas.

Ao nível das instituições de ensino superior, estudos desta natureza, alertam para a eventual necessidade de (re)ajustamentos curriculares por forma a proporcionar maior desenvolvimento das competências transversais e técnico-práticas, assim como um maior desenvolvimento de parcerias e protocolos com as entidades empregadoras promovendo a empregabilidade dos seus alunos.

Do lado dos empregadores, os estudos revelam quais as competências mais procuradas no seu setor de atividade, pelo que poderão eles próprios promover quer em complementaridade, quer em substituição, o desenvolvimento das mesmas através da formação profissional.

Ao nível político, cabe a tomada de decisão para o apoio ao desenvolvimento das lacunas verificadas no mercado de trabalho.

Anexos

Anexo A: exemplos de descrição de anúncios

Exemplo 1

Tabela A.1 Exemplo de empregos com a mesma designação e exigência de formação distinta

Função	Formação	Seleção
Programador	Eng.º informático	Sim
Programador	12.º Ano	Não
Técnico de contabilidade	Técnico Oficial de Contas	Sim
Técnico de contabilidade	12.º Ano	Não
Técnico de vendas	Licenciado	Sim
Técnico de vendas	12.º Ano	Não

Exemplo 2

Tabela A.2 – Exemplo de conhecimentos específicos requeridos em três anúncios.

Função	Administrador Sistemas Linux	Engenheiro eletrotécnico	Técnico Recursos Humanos
Conhecimentos específicos	<ul style="list-style-type: none"> •Conhecimentos de MySQL e MongoDB • Conhecimentos de hardware • Conhecimentos de plataformas de monitorização e alarmística • Conhecimentos de plataformas de gestão de configurações • Conhecimento de sistemas de backup • Conhecimentos de rede IP • Valoriza-se certificação HP 	<ul style="list-style-type: none"> •Conhecimentos em Automação e Quadros Elétricos; •Programação PLC e HMI para desenvolver trabalho na área de projeto de quadros elétricos (drive systems); •Conhecimentos técnicos em variadores de velocidades 	<ul style="list-style-type: none"> •Conhecimentos de Office e Excel avançado •Valorizados conhecimentos de SAP •Conhecimentos ao nível do cálculo de remunerações e incidências •Capacidade de análise e reporte de KPI's •Conhecimentos de legislação laboral

Exemplo 3

Tabela A.3 – Exemplo de anúncios em que são solicitadas diferentes áreas de formação para uma determinada função:

Função	Área de formação	Setor atividade
Gestor de projeto	Matemática Gestão Engenharia telecomunicações	Tecnologia
Gestor	Economia Engenharia Gestão	Saúde
Consultor	Ciências documentais Engenharia Informática Gestão	Serviços

ANEXO B: Lista de competências requeridas nos anúncios

1 - Adaptabilidade/ Flexibilidade	9- Espírito Crítico	13 - Orientação para o cliente/Utente
Adaptabilidade Adaptação Flexibilidade Gestão de imprevistos Lidar com o imprevisto Polivalência Transversalidade Versatilidade	Aceitar críticas Curiosidade Curiosidade Intelectual Espírito Crítico Sentido crítico	Orientação para o Cliente Orientação para o utente
2 -Língua estrangeira	10 – Iniciativa	14 - Orientação para os resultados/objetivos
Alemão Espanhol/Castelhano Francês Holandês Inglês Italiano Outras línguas Português -Língua materna	Empreendedor Espírito de iniciativa Espírito empreendedor Iniciativa Orientação empreendedora	Competitividade Disponibilidade Eficácia Eficiência Focalização objetivos Melhoria processos Objetividade Orientação para a melhoria Orientação para a qualidade Orientação para o negócio Orientação para os objetivos Orientação para os resultados Orientação para soluções Proficiência Sentido de risco Trabalhar para os objetivos
3 – Apresentação	11- Liderança	15 – Proatividade
Apresentação Imagem cuidada	Capacidade de decisão Capacidade de monitorização Coordenação Coordenação equipas Coordenação operacional Decisão Gestão Gestão de conflitos Gestão de equipas Gestão de problemas Liderança Motivação de equipas Resolução de conflitos Tomada de decisão	Antecipação Proatividade
4 – Autonomia	12 –Planeamento /Organização	16 - Relacionamento interpessoal
Autonomia Espírito de Independência Capacidade de trabalho individual	Capacidade de resposta Definição de prioridades Gestão de prazos Gestão de prioridades Gestão de projetos Gestão de tarefas Gestão de tempo Gestão de trabalho Identificação de prioridade Método Metodologia Operacionalidade Organização Orientação para os prazos Orientação para rec. humanos e materiais Otimização de tarefas Planeamento Planificação Priorização	Capacidade relacional Empatia Espírito interajuda Facilidade de relacionamento Interação Interajuda Interatividade Multiculturalidade Relacionamento interpessoal Relações de confiança Relacionamento internacional
5 – Comunicação	17 - Resiliência/ Resistência ao stress	18 – Responsabilidade
Comunicação Comunicação oral e escrita Dicção e fluência verbal Facilidade de expressão Habilidades verbais, escritas Capacidade de dialética	Gestão de stress Resiliência Resistência à frustração Resistência ao stress Trabalhar sob pressão Trabalho sob stress	Empenho Exigência Responsabilidade Responsável
6 – Criatividade		
Apetência para a investigação Criatividade Espírito criativo Imaginativo Inovação		
7- Dinamismo		
Diligente Dinamismo Dinâmico Elevado ritmo de trabalho Orientação para a ação		

8- Capacidade de análise	Sentido de urgência e fazer acontecer	Sentido de exigência Sentido de Zelo
Capacidade analítica Capacidade de Análise Capacidade de raciocínio Espírito analítico Sentido Analítico Deteção de erro		

19 Informática	23 - Traços pessoais	Integridade Interessado Interesse pela área laboral Lealdade Maturidade Minúcia Motivação Motivação para aprender Otimismo Orientação para o detalhe Pensamento estratégico Pensamento lógico Perfeccionismo Persistência Perspicácia Persuasão Pontualidade Positivismo Pragmático Presença agradável Profissionalismo Respeitabilidade Rigor Rigor de execução Sensibilidade Sentido estético Simpatia Trabalhador Vontade de aprender Vontade de vencer
20 - Trabalho em equipa		
Cooperação Espírito de equipa Espírito de grupo Senso equipa Sentido de equipa Trabalho em equipa	Agilidade Alegria Ambição Apetência serviço comunitário Assertividade Assiduidade Atenção ao detalhe Atenção ao pormenor Atitude Atitude Positiva Atitude positiva e construtiva Atitude positiva e otimista Auto exigência Autoconfiança Autodeterminação Autodidata Auto motivação Capacidade de escuta ativa Capacidade de Trabalho Carisma Capacidade de escuta ativa Capacidade de Trabalho Carisma Confiabilidade Confidencialidade Confiança Consciência cultural Credibilidade Criterioso Dedicação Detalhista Determinação Diplomacia Disciplina Energia Entusiasta Espírito de Trabalho Ética Fiabilidade Gosto por educação não formal Gosto por aprendizagem Gosto pela moda Honestidade	
21 - Negociação		
Apetência comercial Aptidão comercial Argumentação Atitude comercial Capacidade de Negociação Espírito comercial Gosto pela área comercial Negociação Orientação comercial Orientação para o negócio Sentido comercial Visão para o negócio		
22 - Capacidade cognitivas		
Capacidade de aprendizagem Capacidade de evolução Capacidade de interpretação Capacidade de propor soluções Capacidade de redação Capacidade de síntese Capacidade matemática Capacidade técnica Concentração Conhecimentos técnicos Definição de problemas Definição de soluções Facilidade de aprendizagem Multi -tasking Multidisciplinaridade Multitarefa Resolução de problemas		
		24 . n. a

Anexo C: Categorização das áreas de formação

ÁREAS DE FORMAÇÃO		
Ciências	Direito, Ciências Sociais e Turismo	Saúde
Biologia Biologia marinha Bioquímica. Estatística Física Geologia Matemática Matemática Aplicada Matemática Aplicada a Computação Química	Ciências da Comunicação Ciências Documentais Ciências Humanas Ciências Sociais Ciências Sociais e Humanas Comunicação Comunicação e Multimédia Comunicação Empresarial Comunicação Social Direito Direito Fiscal Hotelaria Jornalismo Marketing Marketing e Comunicação Psicologia Psicologia do Trabalho Psicologia Organizacional Psicologia Social e das Organizações Publicidade Relações Internacionais Relações Públicas Segurança Higiene do Trabalho Serviço Social Sociologia Sociologia do Trabalho Solicitadoria Turismo	Anestesiologia Cardiopneumologia Ciências da Nutrição Ciências Farmacêuticas Enfermagem Farmácia Fisioterapia Gerontologia Medicina Medicina Dentária Medicina Geral Medicina Interna Odontologia Ortopedia Pediatria Psicologia Clínica Psicomotricidade Psiquiatria Radiologia
Tecnologias		Agricultura e Recursos Naturais
Biotecnologia Ciência da Computação Ciências da Informação Engenharia Geográfica Engenharia Aeroespacial Engenharia Agroalimentar Engenharia Alimentar Engenharia Cerâmica Engenharia Civil Engenharia da Qualidade Engenharia de Computadores Engenharia de Materiais Engenharia de Polímeros Engenharia de Produção Engenharia de Redes Engenharia de Sistemas Engenharia do Ambiente Engenharia Eletromecânica Engenharia Eletrónica Engenharia Eletrotécnica Engenharia Física Engenharia Gestão Industrial Engenharia Industrial Engenharia Informática Engenharia Informática de Gestão Engenharia Mecânica Engenharia Química Engenharia Telecomunicações Engenharia Têxtil Informática de Gestão Sistemas de Informação Sistemas e Tecnologias de Informação Tecnologias de Informação Web Design	Economia, Gestão e Contabilidade Administração Auditoria Ciências empresariais Contabilidade Economia Finanças Fiscalidade Gestão Gestão Cultural Gestão de Empresas Gestão de Recursos Humanos Gestão e Administração Pública Gestão e Distribuição Logística Gestão Hoteleira Logística	Engenharia de Produção Animal Engenharia Agrícola Engenharia Agronómica Engenharia Florestal Engenharia Zootécnica Medicina Veterinária Produção Agrícola
		Arquitetura, design e artes
		Arquitetura Arquitetura Paisagística Design Design de Comunicação Design Gráfico Design gráfico ou Industrial Design moda Design Multimédia Estilismo Multimédia
		Humanidades, Secretariado e Tradução
		Secretariado Assessoria Assessoria de Direção Secretariado e Administração Línguas Tradução
Ciências da educação	Educação Física e Desporto	
Educador Infância Ciências da Educação	Desporto Educação Física Ciências do Desporto	

Fonte :<http://www.dges.mec.pt/guias/indarea.asp?area=X> em 18.12.2015

Anexo D: Guião de entrevistas às empresas

Identificação:

Setor de atividade	
Nº de empregados	
Anos de atividade	
Caraterísticas da atividade	
Internacionalização	

1. Identificação de competências relevantes

Gostaríamos de ouvir a sua opinião sobre as competências mais relevantes para a empresa. Da lista de competências, quais as competências que são requeridas a todos trabalhadores da empresa: desde do topo até à base?

Indique as 3 mais importantes e as 3 menos importantes.

Quais as competências essenciais que consideram necessária para o desenvolvimento e competitividade da vossa empresa? Ou seja, quais as competências que são estratégicas?

2. Perceção do empregador relativamente ao ensino superior e recrutamento

Neste estudo, estamos particularmente interessados nos diplomados do ensino superior e perceber em que medida os diplomados trazem as competências que as empresas procuram.

- Recrutaram jovens diplomados do ensino superior nos últimos 3 anos? Quantos? De que áreas de formação? De que universidades? Para que funções?
- No recrutamento, qual foi o processo de seleção? Quem realizou o processo: a própria empresa ou uma empresa externa?
- A empresa tem participado no programa público de estágios para jovens diplomados? Se sim, que vantagens vê nesse programa? O que acontece aos jovens depois do prazo do estágio?
- A empresa tem tido dificuldades em encontrar indivíduos graduados com as competências requeridas para preencher novas vagas?
- Quando tem dificuldades, como resolve o problema? Recruta jovens sem licenciatura e prepara-os para os postos de trabalho? A procura tornar-se mais atrativa, oferecendo salários mais elevados?

- f) Justifica a dificuldade de preenchimento de vagas a fatores externos (falta de candidatos com as competências) ou a fatores internos (condições contratuais)? Quais?
- g) Quais os métodos e fontes de recrutamento mais valorizados para adquirir as competências desejadas para as vagas existentes?
- h). Acha que os jovens estão preparados para o trabalho quando saem da universidade?
- i) Acha que os jovens pós-Bolonha são diferentes dos que se formaram no modelo anterior?
- j) Qual o grau de satisfação com o desempenho dos contratados recém-licenciados?
- k) Em que fatores a nível das competências (teóricas, práticas e pessoais), que contribuíram para avaliar o grau de satisfação dos recém-licenciados?
- l) Considerando a atual conjuntura económica, deverão os empregadores e as universidades unirem esforços para a produção de graduados com competências direcionadas para as reais necessidades da economia?
- m) Quais as mudanças que reconhece como necessárias no sistema educativo universitário para a produção de competências válidas no atual sistema económico.
- n) Como entende o papel do ensino superior? Considera que o ES deve produzir competências que as empresas precisam?
- o) As competências produzidas no sistema de ensino superior refletem as necessidades reais do mercado atual? Porquê? Quais as competências mais deficitárias? E as mais bem desenvolvidas? Participa nos órgãos de uma universidade ou de outra forma? Se sim, acha que enquanto empregador deve influenciar o currículo académico? Se não participa, gostaria de participar? De que forma?
- p) Participa nas feiras de emprego promovidas pelas universidades? Porquê?

3. Política de formação da empresa

Gostaríamos agora de perceber alguns aspetos da vossa política de formação

- a) Fazem habitualmente um levantamento de necessidades de competências na empresa? Se sim, como se processa? Quem faz: a empresa internamente ou uma entidade externa? Pode descrever o processo? Todos os colaboradores são envolvidos nesse processo? De que forma?
- b) Houve mudanças, nomeadamente a introdução de novas tecnologias que obrigaram a apostar na formação? Pode descrever o que se passou e em que funções?
- c) E mudanças na organização do trabalho? Por exemplo, enriquecimento de tarefas que exigiram também formação? Pode dar exemplos?
- d) Nessas situações de mudança, a empresa recorreu sempre à formação para desenvolver competências ou preferiu recrutar pessoas com essas competências no mercado de trabalho?
- e) Acha que os diplomados do ensino superior estão mais preparados para as mudanças?

- f) Se lhe perguntarmos o seguinte: quando precisa pessoas com determinadas competências, prefere recrutar ou formar essas competências internamente? De que depende a sua opção?
- g) Sabemos que estamos num mercado de trabalho onde há muito diplomados desempregados. Essa situação influencia a sua decisão? Ou seja, prefere recrutar, no lugar de promover formação? O que explica? O recrutamento implica menos custos que a formação?
- h) Gostaríamos de saber como fazem a integração de um recém-recrutado. Promovem alguma formação específica? Se sim, em que consiste? Quanto tempo dura essa formação de integração? Quem é o responsável?
- i) Face à obrigatoriedade de formação aos funcionários, que competências são visadas nos programas de formação?
- j) A empresa dispõe de orçamento para a formação?
- k) E um plano de formação? Quais são os critérios para definir esse orçamento e plano?
- l) Qual a despesa com a formação nos últimos 12 meses? Quantos colaboradores da empresa foram abrangidos (%).
- m) Quais os critérios de seleção para os funcionários a formar?
- n) Qual a contribuição da formação para o desenvolvimento e competitividade da empresa?

4 . Outras medidas para identificar e obter competências

- a) A empresa tem um sistema de avaliação de competências? Se sim, qual o objetivo dessa avaliação? Existe alguma relação com a identificação de défices de competências?
- b) Usam o sistema para identificar colaboradores com potencial para funções mais exigentes? Se sim, fazem a reafecção desses colaboradores? Pode dar exemplos?
- c) Tem tido dificuldade de reter colaboradores? Qual a taxa de rotação da empresa? Se sim, o que explica essa rotação?
- d) Quais as práticas usuais para promover a retenção de competências importantes para o desempenho da v. empresa?
- e) Acha que num mercado de trabalho caracterizado por elevado desemprego, a questão da retenção de colaboradores é pertinente? Porquê?

Anexo E : Guia de competências

Guia de competências percecionadas pelos empregadores como mais relevantes para a empresa

O quadro abaixo apresenta um referencial de competências que gostaríamos que assinalasse.

A -As competências que são requeridas aos trabalhadores da empresa

B- As competências essenciais que considera estratégicas para o desenvolvimento e competitividade da vossa empresa

	A	B
	Competências Requeridas	Competências Estratégicas
CONHECIMENTOS TEÓRICOS Ter conhecimentos teóricos baseados (académicos, formação formal)		
CAPACIDADE DE APRENDIZAGEM <i>Aprender facilmente, com o exercício da atividade ou em ações formais de formação</i>		
CAPACIDADE ANALÍTICA É capaz de analisar as situações; realizar o diagnóstico das situações, identificando causas e aspetos críticos		
CONHECIMENTOS DE LINGUAS ESTRANGEIRAS Ler, escrever, falar uma ou mais línguas estrangeiras		
COMPETÊNCIA TÉCNICAS Conhecimentos técnicos necessários às exigências do posto de trabalho		
COMUNICAÇÃO ORAL Expressa-se oralmente de forma clara e utilizando linguagem técnica		
COMUNICAÇÃO ESCRITA Redige de forma clara e utilizando linguagem técnica		
PLANEAMENTO E ORGANIZAÇÃO Capacidade para programar, organizar e controlar a sua atividade e projetos variados, definindo objetivos, estabelecendo prazos e determinando prioridades.		

UTILIZAÇÃO DAS TIC Utilização das tecnologias de informação e de comunicação com vista à realização de um trabalho de melhor qualidade.		
SELECIONAR PROCESSAR INFORMAÇÃO Identificação da informação útil para o seu trabalho e integrar essa informação nas atividades desenvolvidas (informação sobre clientes, oportunidades do mercado)		
CAPACIDADE DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS Utilizar o raciocínio e criatividade para encontrar soluções para problemas, tendo em conta a informação e recursos disponíveis		
CAPACIDADE PARA APRENDER Aprender facilmente, com o exercício da atividade ou em ações formais de formação		
TRANSFERIR E TRANSPOR CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS Face aos problemas é capaz de comparar situações ou problemas e resolver com conhecimentos e capacidades adquiridas		
CAPACIDADE DE ADAPTAÇÃO É capaz de se adaptar ao trabalho e às mudanças (novas tarefas, novas tecnologias) mantendo um desempenho eficiente.		
TOLERÂNCIA À PRESSÃO E CONTRARIEDADES A capacidade para lidar com situações de pressão e com contrariedades de forma adequada e profissional.		
COOPERAÇÃO Aptidão e disponibilidade para exercer funções de outros colegas em caso de substituição		
ESFORÇO DE APRENDIZAGEM Procura os meios para adquirir mais competências, por exemplo através da formação e/ou discussão com colegas		
RESPONSABILIDADE Capacidade para compreender e integrar o contributo da sua atividade para o funcionamento do serviço, exercendo-a de forma disponível e diligente.		
PROATIVIDADE Postura ativa e dinâmica, respondendo às solicitações e desafios profissionais		
LIDERANÇA Capaz de conduzir um grupo com igual empenho e entusiasmo pelo mesmo objetivo.		
AUTONOMIA Capacidade de trabalhar de forma autónoma e diligente das atividades que lhe são atribuídas, sendo capaz de tomadas de decisão dentro das suas competências		
INICIATIVA Iniciativa para a resolução de problemas que surgem no âmbito da sua atividade		
INOVAÇÃO		

Capacidade para conceber novas soluções para os problemas e solicitações profissionais e desenvolver novos processos, com valor significativo para o serviço.		
PENSAMENTO CRÍTICO Analisar de forma crítica e lógica a informação necessária à realização da sua atividade ou como suporte à tomada de decisão.		
TRABALHO EQUIPA Capacidade para se integrar em equipas de trabalho de constituição variada e assumir objetivos coletivos.		
RELAÇÕES INTERPESSOAIS Interação com os outros respeitando as diferenças tendo uma atitude facilitadora do relacionamento e gerindo as dificuldades e eventuais conflitos de forma ajustada.		
VALORES ÉTICOS Conduta, integridade, honestidade, sentido de justiça		
PROFISSIONALISMO Ser rigoroso, justo e responsável e ter uma conduta madura		
OUTRAS		