

**A aquisição de competências dos jovens graduados a trabalhar na
área de Gestão de Recursos Humanos: um estudo exploratório**

Sandrine Marques Ferreira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre
em Gestão de Recursos Humanos e Consultadoria Organizacional

Orientadora:
Prof. Doutora Fátima Suleman
Departamento de Economia Política (ECSH)

Junho 2018

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais por sempre acreditarem nas minhas capacidades e por isso me terem incentivado e dado a oportunidade de chegar a esta etapa da minha vida. Sem eles, com certeza que não estaria aqui.

Agradeço também à Prof. Doutora Fátima Suleman, a minha orientadora, por todo o apoio e diretrizes que me deu ao longo deste longo processo. Sei que por vezes não deve ter sido fácil lidar com as minhas dúvidas e indecisões, mas esteve sempre disponível para me dar o apoio necessário. À Prof. Doutora Conceição Figueiredo devo também um especial agradecimento por ter contribuído para a realização deste trabalho.

A todos os profissionais anónimos da área de Gestão de Recursos Humanos que responderam ao meu questionário, quero também dar uma palavra de agradecimento por se terem voluntariado para tal. Foram sem dúvida fundamentais.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos meus amigos e familiares que de alguma forma, e por vezes sem se aperceberem, foram essenciais para me darem aquela força que precisava nos momentos mais difíceis e me fizeram sempre acreditar em mim.

No final, tudo valerá a pena.

Obrigada a todos!

Resumo

Este estudo procura avaliar as competências de jovens graduados a trabalhar em empregos na área da Gestão de Recursos Humanos. Este apoia-se na autoavaliação de competências chave e de comunicação. Neste sentido, pretende identificar em que tipos de competências os jovens se sentem mais e menos preparados e quais são as principais fontes de aquisição dessas competências. A informação foi recolhida através de um inquérito de autoavaliação de competências que foi preenchido por jovens graduados a trabalhar ou estagiar na área de Gestão de Recursos Humanos (n=170). Os resultados indicam que geralmente, os graduados sentem que possuem aquelas competências, no entanto, existem algumas diferenças entre eles. Essas diferenças estão associadas ao nível de formação e instituições do ensino superior. Por exemplo, os graduados com uma licenciatura consideram ter um melhor nível no domínio dos *conhecimentos de Gestão/GRH*, enquanto os que possuem um mestrado sentem-se mais confiantes no que diz respeito às *línguas e autonomia*. Por seu lado, os graduados de instituições orientadas para a prática, como um politécnico, sentem-se mais confiantes por exemplo na sua capacidade de liderança e de organização, enquanto os que frequentaram universidades revelaram sentir-se muito confiantes ao nível dos fundamentos teóricos. Esta pesquisa destaca a importância do ensino superior no papel de transmissor de competências aos indivíduos e a importância da sua aproximação com o mundo do trabalho. Outras fontes de aquisição de competências referidas são a experiência profissional e a formação, no entanto, este estudo não apresenta resultados conclusivos relativamente à formação.

Palavras-chave: Jovens graduados; Autoavaliação; Competências chave; Competências de comunicação

Classificação JEL: J24; M53; 015

Abstract

This study attempts to assess young graduates' skills from employed in human resource management jobs. It is based on self-assessment of key skills and communication skills. The goal is to identify types of skill where graduates feel better and less prepared, as well as where they have acquired those skills. The data were collected from an original survey filled by young graduates employed or in an internship programme (n=170). The findings indicate that graduates generally perceive that they are endowed with such skills; there are however some differences. Those differences arise from level of education and higher education institutions where they graduated. For example, undergraduates feel better prepared in management and human resources management knowledge, while postgraduates (master) are more confident about languages and ability to work with autonomy. Furthermore, graduates from vocational institutions, such polytechnic school, point to abilities such as leadership and organisation, whereas universities tend to develop theoretical foundations. This research underlines the role of higher education institutions in the development of skills and the need to close the ties with the world of work. As for other sources of skills, notably professional experience and training, our findings are inconclusive regarding to training.

Keywords: Young graduates; Self-assessment; Key skills; Communication skills

JEL Classification: J24; M53; 015

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento teórico	3
1.1 - Teoria do capital humano às competências	3
1.2 - Competências chave: as competências mais importantes para o mercado de trabalho .	4
1.3. - Competência de comunicação: definição e medida	7
1.4 - Educação e formação para as competências	8
1.5 - A perceção dos estudantes e graduados sobre a aquisição de competências	12
Capítulo II - Metodologia.....	15
2.1 - Método de amostragem.....	15
2.2 - Caraterização da amostra	15
Capítulo III - Análise Empírica.....	18
3.1 - Tipos de competências: análise em Componentes Principais.....	18
3.2 - Análise descritiva das componentes	21
3.3 - Fontes de aquisição de competências	22
3.3.1 - Competências e sistema educativo.....	22
3.3.2 - Competências e formação	26
3.4 - Competências e atributos sociodemográficos: diferenças entre géneros.....	28
Capítulo IV - Discussão dos resultados.....	29
Capítulo V - Conclusões	35
Referências Bibliográficas	38
ANEXOS.....	41
Anexo 1 - Questionário	41
Anexo 2 - Tabelas com resultados dos Testes T para amostras independentes e dos Testes One Way A-Nova.....	45

Introdução

A “sociedade de informação” em que vivemos atualmente levou ao surgimento de novas necessidades de competências no mercado de trabalho cada vez mais exigente (Macedo, 2008). A empregabilidade não se limita mais ao acesso ao emprego, mas envolve a posse de certas competências técnicas e pessoais (Tymon, 2013) que facilitem a transição e manutenção no mercado de trabalho. Neste sentido, nas últimas décadas têm sido realizados vários estudos que procuram avaliar de que forma as competências consideradas como essenciais estão a ser transmitidas aos jovens graduados. Na maior parte desses estudos, são avaliados os níveis de satisfação que os empregadores têm relativamente às competências dos graduados que trabalham com eles. Infelizmente, os resultados indicam que esse nível de satisfação está abaixo do que é esperado pelos empregadores e pelos padrões da indústria (Moore e Morton, 2017).

Deste modo, é fundamental que o sistema de ensino superior esteja atento às necessidades atuais dos empregadores para que os graduados estejam adaptados à realidade (Harvey, 2000; Bennett, 2002; Suleman, 2016). Moore e Morton (2017) destacam algumas competências chave, às quais preferem chamar de “*soft skills*”, sendo elas a capacidade de comunicação, a capacidade de pensamento crítico, a criatividade e o trabalho em grupo. Apesar da competência de comunicação ser reconhecida como uma ferramenta fundamental, existe uma ideia errada de que todos os indivíduos nascem com a arte de comunicar, ou seja, que esta é uma característica inata (Gaithersburg, 1997).

Assim, não existem dúvidas que a posse de competências não-técnicas é extremamente importante para que os graduados sejam futuros profissionais com um bom desempenho. Neste sentido, é claro que a falta de competências afeta negativamente a performance do indivíduo (Jackson, 2013). Esta situação é prejudicial tanto para os graduados, como para as organizações e para a economia. Isto porque impede que os graduados consigam ter um emprego em que se sintam satisfeitos, o que faz com que o desempenho da organização seja afetado e conseqüentemente, gera um efeito nefasto para a economia (Harvey, 2000).

A literatura mostra-nos que não existe uma forma mais correta de estudar as competências que estão associadas à empregabilidade dos jovens graduados, sendo que a avaliação das percepções dos empregadores e dos graduados são as duas formas mais utilizadas para investigar este tema (Suleman, 2016).

Este estudo tem como objetivo principal avaliar as competências de jovens graduados a trabalhar/estagiar na área da Gestão de Recursos Humanos, através da análise da percepção

sobre as suas competências chave e as suas competências de comunicação. Assim, pretende-se compreender em que tipos de competências os jovens se sentem mais e menos preparados e quais são as principais fontes de aquisição dessas competências. Mais especificamente, esta pesquisa recorre ao método de autoavaliação de competências por parte de jovens graduados em Portugal, na medida em que estes conseguem ter uma visão mais realista e na primeira pessoa (Allen e Velden, 2005). É de notar que o destaque dado às competências de comunicação advém do facto de esta ser uma das mais realçadas na literatura, pois tal como Bennett (2002) refere, a competência de comunicação é aquela que ocupa uma posição líder.

As questões que guiam esta pesquisa são: a) Que tipos de competências os indivíduos adquirem? Quais são os tipos de competência associados à comunicação? Onde os graduados adquirem essas competências? Qual o papel do sistema educativo e do sistema produtivo nesse processo de aquisição de competências? Existem diferenças entre instituições do sistema educativo?

Para responder a estas questões, este estudo recorre a um inquérito original aplicado a uma amostra de 170 graduados que classificaram o seu grau de aquisição de competências-chave e, com mais detalhe, das competências de comunicação. Os dados recolhidos foram trabalhados através de uma análise estatística multivariada que permitiu a identificação de tipos de competências adquiridas pelos graduados que participaram na pesquisa.

O trabalho está estruturado da seguinte forma. O Capítulo 1 é dedicado ao enquadramento teórico que sistematiza os contributos centrais do conceito de competência. No Capítulo 2 descreve-se a metodologia de investigação, enquanto os resultados empíricos são reportados e analisados no Capítulo 3. Finalmente, o Capítulo 4 discute os resultados e o Capítulo 5 resume as principais conclusões e indica pistas de pesquisa para o futuro.

Capítulo I - Enquadramento teórico

1.1 - Teoria do capital humano às competências

A teoria do capital humano representa um dos maiores avanços no que diz respeito ao estudo das competências e à sua importância económica (Suleman, 2012).

Investir no capital humano significa “melhorar a qualidade da força de trabalho” com o objetivo final de melhorar os resultados monetários dos indivíduos através do investimento na melhoria do seu conhecimento, das suas capacidades e da sua saúde (Becker, 1994, p.11).

Neste sentido, para o autor, o capital humano tem impactos positivos na esfera económica, uma vez que existem evidências de que quanto mais um indivíduo for dotado de sabedoria e de capacidades, mais produtivo ele pode ser. Além de ser mais produtivo, na maioria das vezes, também auferir um salário mais elevado do que os outros. Além disso, vários estudos demonstraram benefícios não monetários do investimento no capital humano, tais como o incremento do gosto pela literatura e pela música clássica, a redução de fumadores, a promoção da saúde, o gosto pela prática de desporto e o interesse por exercer o direito de voto.

O teórico destaca a educação e a formação como sendo as principais formas de investir no capital humano. Como tal, é importante que a aprendizagem e a formação ocorram não só nas escolas, mas também nas próprias empresas. Esta aprendizagem “*on-the-job*” permite não só aos colaboradores aumentar a sua experiência como também à empresa aumentar o seu lucro (Becker, 1994, p.20).

No entanto, o autor explica que existem opositores que discordam dele quando afirma que o nível de escolaridade, ou seja, o número de anos na escola, está positivamente associado à produtividade. Isto porque consideram que esta associação apenas existe porque regra geral são os alunos mais produtivos que acabam por frequentar o ensino superior. Por outras palavras, os opositores defendem que ter um nível de escolaridade mais alto não torna necessariamente um indivíduo mais produtivo no seu futuro. O motivo principal desta crítica prende-se ao facto de as empresas darem mais valor às capacidades e à performance dos indivíduos no trabalho do que propriamente ao sucesso do seu percurso académico (Becker, 1994).

Todavia, os teóricos do capital humano não especificam quais são as capacidades que conduzem a uma maior performance. O debate em torno das competências surge para

colmatar essa limitação da teoria do capital humano que reduz a competência aos anos de escolaridade e experiência (Suleman, 2007).

Segundo Suleman (2007), o conceito de competência integra três aspectos diferentes. Em primeiro lugar, podemos entender que as competências correspondem aos recursos que um indivíduo possui, ou seja, ao seu capital humano; em segundo lugar, implicam a mobilização dos conhecimentos e das capacidades em contexto profissional; e por fim, falar de competências só é possível após ter existido um “juízo social” acerca dessa tal mobilização de recursos. Deste modo, o modelo de competência integra dois elementos centrais: um catálogo que especifica os conhecimentos e capacidades individuais ou requeridas no emprego e a avaliação dessas competências através de testes, de auto ou heteroavaliação (Suleman, 2016). Assim, a competência resulta do julgamento de diversos atores que podem fazê-lo através de diferentes métodos de avaliação e só depois deste julgamento é que as capacidades podem ser consideradas competências. Isto explica o motivo pelo qual alguns autores preferem referir-se a capacidades ao invés de competências quando falam de “capacidades adquiridas e necessárias” (Suleman, 2016).

Certos contributos sublinham outras características. Na ótica de Teichler (2007), o termo competência significa a capacidade que um indivíduo possui para conseguir agir com sucesso. Essa capacidade é adquirida com a aprendizagem e a socialização. Para Hymes (1972), o conceito de competência integra o conhecimento tácito e a capacidade de o utilizar. Além disso, van der Velden (2013) defende que o conceito de competência está diretamente relacionado com a performance da pessoa.

Em suma, enquanto a teoria do capital humano oferece uma perspectiva limitada da competência, as abordagens alternativas tentam detalhar o que se esconde nesse capital humano. Por um lado, a literatura procura enumerar as competências chave e por outro lado, certas pesquisas preferem dedicar-se a uma única competência. As secções seguintes incidem sobre esses estudos.

1.2 - Competências chave: as competências mais importantes para o mercado de trabalho

Os estudos que visam a especificação de competências úteis no mercado de trabalho revelam que existe um denominador comum reduzido (Suleman, 2016) e procuram enunciar o conjunto de competências que são indicadas por diversos interlocutores. Sem a pretensão de sermos exaustivos, vamos descrever alguns desses contributos. Estudos anteriores mostram que as competências relacionais, especialmente as competências de comunicação e de

trabalho em grupo são as mais requisitadas pelos empregadores. Sabe-se que esta preferência pode ser explicada pelo facto de este tipo de competências serem mais fáceis de observar e consequentemente de avaliar. Isto não significa que os empregadores não esperem que os graduados possuam outro tipo de competências mais difíceis de observar (Suleman, 2016).

Segundo Moore e Morton (2017), a capacidade de comunicação e de pensamento crítico, a criatividade e o trabalho em grupo são alguns dos principais exemplos de competências consideradas como chave/gerais. Stewart e Knowles (2001) destacam a competência de comunicação, a capacidade de solucionar problemas, a liderança, a iniciativa e a criatividade. Hesketh (2000) defende que os empregadores valorizam principalmente a competência de comunicação e a capacidade de aprendizagem. Já Suleman (2016) salienta a importância de competências como a capacidade de análise, identificação e seleção de informação, essenciais para a comunicação e o relacionamento interpessoal.

No relatório de um projecto de Harvey e Green (1994) apelidado de *Quality in Higher Education Project*, é dado realce à capacidade de assumir um compromisso, à autogestão, ao espírito energético, à motivação, e ainda outras competências chave. Ao falar de competências chave, os autores referem-se à disposição para aprender, saber trabalhar em equipa, saber comunicar, saber solucionar problemas, saber analisar e argumentar de forma lógica e crítica e saber resumir de forma concisa (Harvey e Green, 1994).

Segundo Jackson (2013), a literatura apresenta um forte consenso à volta da definição das competências chave dos graduados da área da Gestão. Entre elas, estão mais uma vez a competência de comunicação, de inovação, de pensamento crítico, de resolução de problemas, de trabalho em grupo e autonomia. Como se pode constatar, estas são características fundamentais de um bom gestor capaz de inovar e acompanhar as mudanças do mercado (Jackson, 2013). Athiyaman (2001) acrescenta que graduados da área dos negócios (*business*) consideram que as competências e atributos essenciais para o seu sucesso profissional são a comunicação oral, o relacionamento interpessoal, o trabalho em equipa, a liderança, a supervisão, a motivação, a iniciativa, o entusiasmo, e a negociação. Na análise dos anúncios de emprego, Bennett (2002) constatou que os recrutadores da área de marketing e administração são os que mais procuram competências de comunicação, motivação, iniciativa, e ao nível das TIC. Além disso, as áreas relacionadas com a Gestão também têm tendência a ser exigentes ao nível da competência de comunicação, da adaptabilidade e da matemática (Bennett, 2002).

Na perspetiva de Allen e van der Velden (2005), as competências podem ser divididas em três grandes categorias: as que permitem ter uma boa interação com grupos

heterogéneos; as que permitem ter maior autonomia nas tarefas; e por último, as que estão relacionadas com o uso do conhecimento e da tecnologia para utilizar ferramentas de modo interativo. Yorke e Knight (2004) acrescentam que estas competências chave são fulcrais para que os graduados apliquem os seus conhecimentos académicos no seu emprego.

Tymon (2013) encontrou semelhanças entre a opinião dos estudantes e a literatura existente no que respeita às principais capacidades e atributos pessoais que eles consideram essenciais para terem sucesso profissional. Eles destacaram a capacidade de comunicação, de planeamento e organização, de trabalho em equipa e de trabalhar com as tecnologias de informação. Já no que respeita aos atributos pessoais, destacaram a adaptabilidade, o empenho, a dedicação, a flexibilidade e o comprometimento.

É de notar que apesar deste consenso relativamente às competências relacionais, alguns autores utilizam o conceito de competências gerais ou *soft-skills* para se referirem a elas. Já Bennett (2002) prefere chamar as competências chave de competências transferíveis, ou seja, aquelas que tornam os indivíduos mais flexíveis e adaptáveis uma vez que podem ser requeridas em qualquer área de trabalho. Relativamente às outras competências mais vocacionais, os autores costumam utilizar o conceito de competências técnicas ou *hard-skills* (Suleman, 2016).

Olivier, Freeman, Young, Yu e Verma (2014) resumiram as principais competências exigidas pelo mercado de trabalho em 5 pontos diferentes. Em primeiro lugar, as competências básicas, onde se inclui a comunicação oral e escrita; depois, a capacidade de resolver problemas e de análise crítica; a seguir, a capacidade de adaptação, o que inclui saber lidar com as mudanças, aprender de forma autónoma e ser inovador; depois, as competências interpessoais e o trabalho em equipa; seguindo-se as competências ao nível das TIC; depois, a gestão do *stress* e da pressão, onde se inclui a capacidade de cumprir prazos e de ser flexível; e por último, mas não menos importante, as competências técnicas e específicas do posto de trabalho.

Relativamente às competências ao nível das TIC, nota-se uma falta de consenso. Por exemplo, no estudo de Bennett (2002) conclui-se que as competências ao nível das TIC são consideradas como relevantes, ao passo que no estudo de Hesketh (2000) conclui-se que essas competências são consideradas como pouco relevantes nos processos de recrutamento. Já no que diz respeito à competência de comunicação, não restam dúvidas da sua importância. Drucker (1974) destaca o seu valor nos negócios, pois é através dela que as informações e as instruções são transmitidas com o objetivo de alcançar bons resultados para as organizações (Rosenblatt, Cheatham e Watt, 1982).

1.3. - Competência de comunicação: definição e medida

A competência de comunicação é essencial nas interações entre os indivíduos que emitem e recebem informação. No entanto, “para que a informação seja útil, ela deve ser comunicada de forma eficiente” (Zaid e Abraham,1994). Como tal, é importante assegurar que toda essa informação é transmitida corretamente, o que apenas acontece se os indivíduos forem dotados de uma boa capacidade de comunicar (Zaid e Abraham,1994).

Esta competência surge na literatura como uma das competências transversais que é exigida amplamente pelos empregadores aos graduados do ensino superior (Moore e Morton, 2017; Juchau e Galvin, 1984). Contudo, a literatura apresenta-se pouco consistente quanto à definição desta competência.

Para Juchau e Galvin (1984), o conceito de competência de comunicação está relacionado com as competências linguísticas, sendo elas orais e escritas, integrando componentes mecânicas e estilísticas de “organização, gramática, sintaxe e retórica”. No contexto organizacional, as atividades que requerem esta competência estão ligadas a apresentações orais, redação de relatórios e memorandos e até entrevistas (Juchau e Galvin, 1984).

Hymes (1972) define a competência de comunicação como sendo “parte integrante de atitudes, valores e motivações em relação à linguagem, às suas características e usos” (Hymes,1972).

Deste modo, verifica-se que tal como na definição do conceito de competência, os teóricos incluem dois aspetos para definir competência de comunicação: o conhecimento teórico e a capacidade de o colocar em prática.

Por seu lado, Zaid e Abraham (1994) sublinham dois tipos gerais de comunicação: a comunicação escrita e oral. Na primeira, surgem como mais importantes a preparação de documentos de trabalho e em último a preparação de memorandos internos (Morgan, 1997). Sublinha o autor que o facto de a redação de documentos estar no topo da lista é um aspeto curioso, pois demonstra como uma atividade que é tão básica e por vezes pouco reconhecida, pode ser fundamental na produção final de relatórios profissionais. Esta ideia é igualmente reforçada por Zaid e Abraham (1994), para quem a redação de relatórios é um tipo mais relevante de comunicação escrita. Fatt (1991) acrescenta também a redação de notícias como um tipo específico de competência de comunicação escrita.

Quanto à comunicação oral, de acordo com Morgan (1997), esta pode manifestar-se de variadas formas no ambiente de trabalho, quer seja na comunicação entre dois indivíduos,

quer seja em encontros formais ou em reuniões. Os resultados da sua investigação indicam que a maioria dos respondentes (acadêmicos e profissionais) concordaram que para que haja uma comunicação entre dois indivíduos, é necessário existir uma boa capacidade de escuta e “disposição para dar e receber *feedback*” e que esta é uma forma de comunicar bastante importante (Morgan, 1997). Já no estudo de Juchau e Galvin (1984) são destacadas as capacidades de escuta ativa e de realizar um discurso coerente como essenciais na apresentação oral.

A competência de comunicação está diretamente associada à linguagem, neste sentido, os conhecimentos de línguas estrangeiras são importantes. Além disso, a capacidade de utilizar o sentido de humor, quer seja com a finalidade de criticar ou persuadir o interlocutor são aspetos importantes da comunicação oral (Fatt, 1991). Zaid e Abraham (1994) e Fatt (1991) acrescentam outro aspeto importante da comunicação: a compreensão das responsabilidades. Isto porque é importante que estes saibam expressar os seus pensamentos de forma explícita, sob pena de se tornarem mais ansiosos e tensos, interferindo com a sua vida pessoal e profissional (Fatt, 1991).

Ainda relativamente às formas de comunicação, Lewis (1988) destaca a comunicação não verbal. Algumas pesquisas demonstram que cerca de 75% da comunicação que fazemos é feita de forma não-verbal. Dentro desta comunicação não-verbal, existem vários aspetos, tais como a linguagem corporal (expressões faciais e gestos), o silêncio que estimula o *feedback*, a capacidade de ouvir e por fim, a aparência física e o vestuário que podem ajudar a influenciar a autoimagem do indivíduo e conseqüentemente a sua calma e eficácia ao comunicar (Lewis, 1988).

1.4 - Educação e formação para as competências

Segundo Becker (1994), a educação tem um papel crucial no desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, sendo que Mincer (1993) acrescenta a importância de investir na educação extracurricular. Neste sentido, o autor refere que a experiência e a formação profissional desempenham um papel importante na aquisição de competências dos indivíduos (Mincer, 1993).

Na perspectiva de Heijke, Meng e Ramaekers (2003), algumas das competências adquiridas pelos indivíduos durante os anos de escolaridade tornam-se mais eficientes quando são combinadas com a experiência e formação profissional.

Todavia, não há um consenso em torno da “melhor” fonte de aquisição de competências. Por um lado, cada vez mais as universidades são pressionadas pela indústria de forma a tomarem iniciativas para tornar os graduados em profissionais verdadeiramente aptos para o trabalho (Jackson, 2013). Morgan (1997) realça a importância do desenvolvimento das capacidades dos alunos do ensino superior, uma vez que isso lhes proporciona mais oportunidades de emprego e um melhor desempenho no trabalho. No entanto, Morgan (1997) refere que muitas das vezes a ideia de que o desenvolvimento das competências deve ser feito através da prática e da experiência, acaba por deixar a importância da educação formal um pouco esquecida. Por outro lado, alguns dos entrevistados de Morgan (1997) consideram que o papel de educador deve pertencer às universidades, enquanto outros consideram que pertence às entidades empregadoras.

De acordo com Allen e van der Velden (2001), ao contrário do que defende a teoria do capital humano, o percurso escolar de um indivíduo não tem necessariamente que ser um preditor das suas competências. Isto porque indivíduos com o mesmo tipo de educação apresentam diferentes tipos de competências (van der Velden, 2013).

Noutra perspetiva, Suleman e Paul (2007) concluíram que a educação tem um impacto bastante positivo no desenvolvimento das competências dos indivíduos, nomeadamente nos seus conhecimentos teóricos e capacidades cognitivas (capacidade de análise e de seleccionar e processar informação). Além disso, o facto de ter um curso superior contribui para que os indivíduos tenham uma maior capacidade de aprendizagem, maior disposição para aprender e ainda maior esforço, o que significa que são mais proativos no que respeita à procura de formação. Além do mais, os graduados também parecem ter um elevado nível de responsabilidade e de liderança (Suleman e Paul, 2007).

De acordo com Teichler (2007), de uma forma geral, é esperado que os jovens que frequentaram o ensino superior ingressem o mercado de trabalho com uma forte capacidade de pensamento crítico, de adaptação à mudança, de capacidade de reflexão e ainda de inovação. Além disso, espera-se que os jovens graduados continuem a apostar na sua aprendizagem ao longo da vida através da formação profissional.

Para Heijke, Meng e Ramaekers (2003), as competências específicas da área e as competências académicas gerais são adquiridas essencialmente através da educação académica. Já no que diz respeito às competências de gestão, estas são adquiridas essencialmente no local de trabalho. Segundo esta lógica, é importante que os graduados assumam a importância da experiência profissional e das formações dentro e fora do trabalho

para continuar a desenvolver as suas competências após concluírem os seus estudos (Heijke, Meng e Ramaekers, 2003).

Já no estudo de Suleman e Paul (2007), os resultados mostraram que a experiência profissional tem impacto negativo no desenvolvimento de competências individuais, principalmente ao nível das capacidades cognitivas, o que deixa espaço para alguma estranheza e discussão. De acordo com Blundell, Dearden, Meghir e Sianesi (1999), estudos feitos anteriormente defendem que a formação realizada dentro da empresa gera mais efeitos positivos do que as outras fora da empresa, sendo que estes efeitos são mais notórios nas mulheres do que nos homens. Além disso, este tipo de formação gera o desenvolvimento de competências mais gerais.

Zaid e Abraham (1994) alertaram para a questão do distanciamento entre o ensino superior e o mercado de trabalho e para a importância de aproximar estas duas realidades. Neste sentido, um dos avanços mais notórios no ensino superior tem a ver com a maior aposta no desenvolvimento das competências gerais que contribuem para que os estudantes se tornem profissionais e cidadãos bem-sucedidos (Bowden *et al.*, 2000, 1, citados por Moore e Morton, 2017). Assim, Morgan (1997) arrisca-se a afirmar que finalmente o ensino superior começou a consciencializar-se da importância de dar aos seus alunos a oportunidade de desenvolver as suas competências.

No entanto, esta preocupação com as competências dos jovens não é recente. Aquilo que podemos indicar como novo, é o surgimento desta preocupação por parte da indústria e das empresas que começaram a ter um papel mais ativo no que concerne a este tema (Moore e Morton, 2017).

Uma prova disso, é por exemplo o relatório “*Bradley et al. Review of Australian Higher Education*” (2008, citado por Moore e Morton, 2017) que contém recomendações por parte das empresas e da indústria para que exista um maior alinhamento entre o plano de estudos das universidades e as necessidades das empresas. Jackson (2013) sublinha que os estudos empíricos conduziram as universidades a sentirem-se pressionadas a adequar os seus programas às necessidades da indústria para que a empregabilidade dos estudantes aumentasse. Com efeito, temos assistido a um novo paradigma, ou seja, um maior alinhamento entre as universidades e a indústria (Moore e Morton, 2017).

Apesar disso, alguns autores chamam a atenção para o facto de esta relação entre universidade e mundo profissional não ser tão linear. Isto porque se a educação for demasiado adaptada a cada emprego ou local de trabalho em particular, acaba por se tornar inflexível,

pois as competências não serão facilmente transferíveis para outros lugares (*The Conversation, 2014*, citado por Moore e Morton, 2017).

Assim, temos assistido a um desenvolvimento do ensino superior no que respeita à sua aposta em formar estudantes que saiam preparados para encarar o mundo do trabalho (Moore e Morton, 2017).

Além disso, segundo Fatt (1991), a competência de comunicação está a ter uma crescente importância para o futuro dos graduados. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino superior aumentem os seus esforços para o desenvolvimento desta competência, pois contribui para que os alunos se desenvolvam intelectualmente, civicamente e socialmente. Desta forma, percebe-se a responsabilidade depositada no ensino superior perante a preparação dos graduados para o mundo do trabalho e o seu benefício para a sociedade.

Moore e Morton (2017) esclarecem que começou a existir maior interesse no desenvolvimento de competências chave como é o caso da comunicação. Neste sentido, o ensino superior tem um papel vital no que concerne ao assunto das competências dos graduados, pelo que deve integrar planos de estudos que consolidem bem as competências dos alunos, especialmente a de comunicação (Fatt, 1991).

McLaren (1990) realizou um estudo sobre a competência de comunicação dos graduados da área de contabilidade. McLaren (1990) e Andrews e Sigband (1984) concluem que esta competência é crucial para que os graduados estejam aptos para integrar o mercado de trabalho, no entanto, os académicos estão pouco informados sobre as necessidades dos graduados a esse nível (McLaren, 1990).

O que se verifica é que grande parte dos recém-licenciados continua a falhar na apreensão da competência de comunicação (Macedo, 2008). Por exemplo, a pesquisa de Morgan (1997) apela à questão de que os educadores do ensino superior são pouco exigentes no que respeita à capacidade de colocar questões pertinentes e de adotar uma forma de comunicação não-verbal que ajude a criar compromisso entre as partes envolvidas. Assim, este é um ponto fraco dos alunos, o que é preocupante visto que as reuniões de trabalho exigem este tipo de capacidades e são momentos onde existem troca de informações importantes.

Relativamente à comunicação escrita, a preparação de documentos de trabalho é uma tarefa desvalorizada pelos professores e que merecia mais destaque devido à sua importância para a produção de relatórios profissionais. Nesta sequência, os docentes acabam por dedicar

pouco tempo na transmissão de indicações aos seus alunos e na avaliação desta tarefa (Morgan, 1997).

Com efeito, muitas instituições de ensino superior já incluem nos seus currículos um maior enfoque no desenvolvimento das competências gerais dos alunos. No entanto, estes continuam a apresentar falhas quando ingressam no mundo do trabalho, deixando os empregadores insatisfeitos (Tymon, 2013). Andrews e Sigband (1984) sugerem que os programas de estudos do ensino superior devem dedicar menos tempo ao ensino das teorias de comunicação e da apresentação formal e apostar no desenvolvimento das competências de comunicação oral. Isto seria benéfico para os alunos, ajudando a que se tornem aptos a participarem em conferências, reuniões e a resolver conflitos.

Já Moore e Morton (2017) propõem que as universidades adaptem os seus planos de estudos a cada atividade profissional que os seus alunos irão exercer no futuro, mas também que as empresas apostem mais nas suas formas de recrutar e de formar os seus recém-chegados.

Em suma, as instituições de ensino superior têm a responsabilidade de acompanhar as tendências do mercado do trabalho para poderem adaptar os seus planos de estudos consoante essas mesmas tendências (Harvey, 2000; Bennett, 2002; Suleman, 2016). Só assim os graduados poderão corresponder às necessidades do mercado de trabalho (Suleman, 2016).

1.5 - A perceção dos estudantes e graduados sobre a aquisição de competências

De acordo com Hesketh (2000) é importante ter em conta que não só os empregadores têm expectativas sobre as competências dos graduados, mas também os próprios graduados esperam que o seu investimento no ensino superior tenha retorno no seu futuro profissional.

Neste sentido, os estudantes do ensino superior têm demonstrado cada vez mais preocupação em escolher cursos que lhes ofereçam uma maior aproximação entre o mundo do trabalho e a faculdade (Hesketh, 2000).

Relativamente às atividades extracurriculares que algumas instituições do ensino superior disponibilizam, os estudantes de primeiro e segundo ano revelaram pouco interesse nas mesmas, admitindo que não participam nelas. Este pode ser um dos fatores a melhorar pelos alunos, uma vez que estas iniciativas servem para estimular a sua personalidade pró-ativa e as suas competências pessoais (Tymon, 2013).

Desta forma, Villar e Albertin (2010) consideram necessário que os estudantes comecem a ter um maior foco na sua própria educação, através de uma atitude mais dinâmica

e uma maior envolvimento nas atividades propostas ao longo da sua vida acadêmica. Não obstante, os estudantes concordam cada vez mais que ao adquirirem novas competências estão a contribuir para o seu sucesso profissional (Tymon, 2013).

A investigação de Zaid e Abraham (1994) concluiu que a maioria dos estudantes e graduados de contabilidade consideram que ao longo dos seus estudos, apenas as suas competências de comunicação escrita foram desenvolvidas. Já no caso das competências de comunicação oral, o mesmo não aconteceu. Os resultados do estudo de Fatt (1991) mostram que as maiores dificuldades comunicativas sentidas pelos estudantes têm a ver com toda a comunicação que envolve o relacionamento humano. O autor dá o exemplo dos alunos se sentirem capazes de redigir notícias com alguma clareza, mas no que toca a notícias que envolvem a capacidade de usar um tom de humor adequado de forma a criticar ou a persuadir o interlocutor, o mesmo não acontece.

Os estudantes consideram que as novas tecnologias conseguem substituir algumas das suas competências chave, como por exemplo a comunicação, através do uso de ferramentas como o corretor ortográfico, o que nos leva a pensar numa sociedade cada vez mais tecnológica e menos intelectual (Macedo, 2008). Este aspeto, de acordo com Macedo (2008) acontece porque a maioria dos jovens desvaloriza a importância de possuir uma forte competência comunicativa, acreditando que para isso basta ter uma personalidade extrovertida, ser espontâneo e autoconfiante. Consequentemente, não investem no desenvolvimento desta competência.

Segundo Athiyaman (2001) os graduados da área de negócios consideram que têm falhas ao nível das suas competências de comunicação oral, de relacionamento interpessoal, de trabalho em equipa, de liderança, de supervisão, de motivação, de iniciativa, de entusiasmo e ainda de negociação. Teichler (2007) ressalta o facto de existirem algumas diferenças entre as instituições de ensino superior, sendo que algumas delas são mais orientadas para a prática e outras para a pesquisa, o que significa que o seu foco no desenvolvimento das competências dos seus alunos pode ser diferente. Neste sentido, os jovens graduados que frequentaram um tipo de ensino orientado para a prática consideram que desenvolveram principalmente competências ao nível da liderança e da gestão, da capacidade de organização, capacidade de adaptação, das capacidades de análise e ainda do conhecimento geral. Já no que respeita aos que frequentaram um tipo de ensino mais teórico, estes consideram que são fortemente capacitados no domínio das teorias (Teichler, 2007).

Além disso, mais de metade dos graduados europeus revelaram estar confiantes principalmente ao nível do seu conhecimento geral, seguindo-se da capacidade de

aprendizagem e da autonomia. Eles referiram também terem boas capacidades de organização e planeamento, de resolução de problemas, de lidar com o *stress* e de tomar decisões e assumir responsabilidades. Pelo contrário, demonstraram estar muito pouco confiantes relativamente às suas capacidades de negociação, aos seus conhecimentos de informática, ao domínio da língua inglesa e à liderança (Teichler, 2007).

É de notar que os graduados que não realizaram formação demonstraram ter melhores competências ao nível do conhecimento teórico e do raciocínio económico, enquanto que os que realizaram formação se sentem mais confiantes relativamente à sua criatividade, capacidade de trabalho em equipa e de assumir responsabilidades. Além disso, em França, os graduados que realizaram formação revelaram ter adquirido mais competências de comunicação escrita e oral e no Reino Unido também referiram uma melhoria das suas competências de comunicação (Teichler, 2007).

Acrescenta-se ainda que a grande maioria dos jovens inquiridos no estudo afirmaram ter participado em formação contínua durante os seus primeiros anos de trabalho, especialmente formações pagas pelos seus empregadores durante o horário de trabalho (Teichler, 2007).

Segundo Allen e van der Velden (2009), a maioria dos jovens graduados considera que o ensino superior teve um impacto positivo na sua preparação para o mundo do trabalho e para o seu desenvolvimento pessoal. No entanto, admitem ter algumas lacunas no que respeita às suas competências ligadas à sua área de estudos em específico e à sua capacidade de trabalhar sob pressão.

Capítulo II - Metodologia

2.1 - Método de amostragem

Esta pesquisa pretende avaliar as competências adquiridas pelos graduados da área de Gestão de Recursos Humanos e analisar as fontes de aquisição dessas competências.

Distinguem-se as competências chave, aquelas que são úteis em qualquer local de trabalho e a competência de comunicação que representa uma competência chave amplamente consensual na literatura. Para responder a estes objetivos gerais, este estudo baseia-se num inquérito por questionário (ver anexo 1), aplicado a um conjunto de graduados. O método de amostragem é o de bola de neve, “*snow-ball*”, sendo que foi enviado um questionário à rede de contactos do *LinkedIn* que posteriormente levaram ao surgimento de novos contactos nesta rede social. Aos participantes foi garantida a confidencialidade dos seus dados e foram informados sobre os propósitos deste estudo. A construção do questionário teve por base o quadro teórico desta investigação, o qual permitiu delinear a lista de competências utilizada no mesmo.

Finalmente, o tratamento dos dados foi realizado através do software estatístico SPSS, sendo que na inferência estatística utilizaram-se testes paramétricos, nomeadamente o Teste T para amostras independentes - comparação de médias de duas amostras independentes - e a Anova One-Way- comparação de médias de três ou mais amostras independentes. Foram assegurados os pressupostos de aplicação destes testes.

2.2 - Caraterização da amostra

No presente estudo participaram 170 jovens graduados que se encontram a trabalhar ou estagiar na área de Gestão de Recursos Humanos em Portugal.

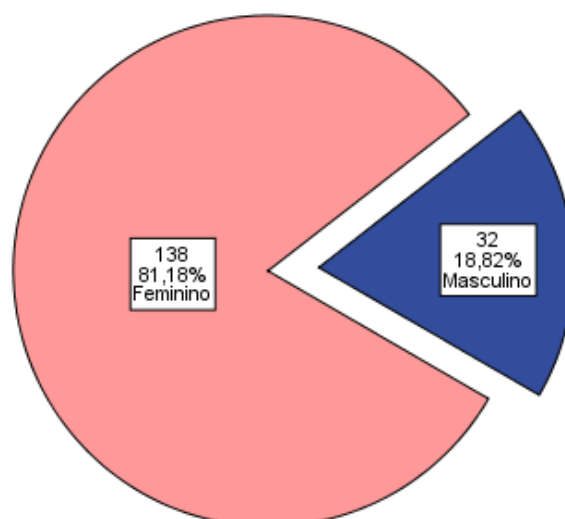


Figura 1- Distribuição por género

Tal como se observa na Figura 1, a amostra é constituída maioritariamente por indivíduos do sexo feminino, com uma percentagem de 81,2%, ao passo que apenas 18,8% pertencem ao sexo masculino. A média das idades dos inquiridos é de 25,288, com um desvio padrão de 2,406 (ver Tabela 1).

Idade	<i>(Média, Desvio Padrão)</i>	25,288 (2,406)
Grau de ensino	Licenciatura	(86) 50,6%
Área de licenciatura	Economia, Gestão e Contabilidade	(25) 14,7%
	Direito, Ciências Sociais e Serviços	(51) 30,0%
	Gestão de Recursos Humanos	(48) 28,2%
	Psicologia	(46) 27,1%
Universidade/politécnico	Universidade	(141) 82,9%
Instituição pública/privada	Pública	(137) 80,6%
Início imediato de profissão em Recursos Humanos	Sim	(66) 38,8%
Porque não? (N=104)	Esteve desempregado/a	(6) 5,8%
	Optou por continuar para mestrado	(60) 57,7%
	Outra situação	(38) 36,5%
Antiguidade	Até 1 ano	(105) 61,8%
	1 a 2 anos	(43) 25,3%
	3 ou mais anos	(22) 12,9%
Formação na empresa	Sim	(53) 31,2%
	NR	(37) 21,8%
Formação fora da empresa	Sim	(37) 21,8%
	NR	(53) 31,2%

Tabela 1- Caracterização da amostra

Relativamente ao grau de ensino, a maioria dos respondentes (50,6%) têm o grau de licenciado, sendo que 49,4% têm o grau de mestre. Além disso, 30% dos inquiridos frequentaram a área de licenciatura em Direito, Ciências Sociais e Serviços, 28,2% frequentaram a área de Gestão de Recursos Humanos, seguindo-se da área de Psicologia com uma percentagem de 27,1% e por fim a área de Economia, Gestão e Contabilidade com uma percentagem de 14,7%.

Ainda relativamente à licenciatura, a maioria dos inquiridos (82,9%), frequentou uma universidade, enquanto que os restantes, (17,1%), frequentaram um instituto politécnico.

Acrescenta-se ainda que a maior parte dos graduados obteve a licenciatura numa instituição pública, com uma percentagem de 80,6%, enquanto que a minoria frequentou uma instituição privada, com uma percentagem de 19,4%.

Após o término da licenciatura, apenas 38,8% revelam ter começado de imediato a trabalhar na área de Gestão de Recursos Humanos, sendo que com os restantes 61,2% o mesmo não aconteceu. Tal facto, deve-se em grande parte à opção de terem prosseguido para o mestrado (57,7%), enquanto que 36,5% dizem estar relacionado com outra situação e apenas 5,8% referem o desemprego.

Relativamente à antiguidade, a maioria dos inquiridos (61,8%), referiu não estar há mais de 1 ano na sua empresa, sendo que 25,3% estão na empresa entre 1 a 2 anos e apenas 12,9% têm uma antiguidade entre 3 ou mais anos.

No que respeita à realização de formação dentro da empresa, 47,1% dos respondentes revelam não o ter feito ainda, enquanto que 31,2% afirmam já o ter feito e 21,8% não responderam a esta questão.

Quanto à formação fora da empresa, 47,1% referem não o ter feito, ao passo que 21,8% afirmam que já o fizeram, não esquecendo que 31,2% dos inquiridos não responderam a esta questão.

Capítulo III - Análise Empírica

3.1 - Tipos de competências: análise em Componentes Principais

Com vista a reduzir a complexidade dos dados com que vamos trabalhar, foi utilizada a técnica de Análise em Componentes Principais, com rotação *Varimax*, que pressupõe a independência entre as componentes obtidas. Esta análise foi feita em primeiro lugar com as variáveis das competências chave e de seguida com as variáveis das competências de comunicação. O índice de confiabilidade de cada componente foi avaliado através do alfa de *Cronbach* e através do Coeficiente de *Spearman-Brown* (no caso das componentes com apenas dois itens). O nível de significância utilizado é 0,05.

Componentes (% variância explicada) [<i>Alpha de Cronbach/Spearman-Brown</i>]	Itens (pesos fatoriais)
Capacidades cognitivas (14,99%) [0,748]	<i>Capacidade de análise</i> (0,781) <i>Capacidade de selecionar e processar informação</i> (0,712) <i>Capacidade crítica</i> (0,668) <i>Capacidade para interpretar dados</i> (0,625) <i>Responsabilidade</i> (0,563)
Liderança (10,72%) [0,628]	<i>Negociação</i> (0,783) <i>Liderança</i> (0,737) <i>Inovação</i> (0,571)
Capacidades relacionais (9,90%) [0,612]	<i>Trabalho em equipa</i> (0,796) <i>Comunicação</i> (0,656) <i>Adaptação</i> (0,582)
Traços pessoais (9,03%) [0,718]	<i>Motivação para o trabalho</i> (0,846) <i>Dedicação</i> (0,727)
Línguas e autonomia (8,90%) [0,468]	<i>Conhecimentos de língua portuguesa</i> (0,733) <i>Conhecimentos de línguas estrangeiras</i> (0,697) <i>Autonomia</i> (0,545)

<i>Conhecimentos de Gestão/GRH</i> (7,53%) [0,443]	<i>Conhecimentos de gestão</i> (0,812) <i>Conhecimentos de Gestão de Recursos Humanos</i> (0,718)
---	--

Tabela 2- Componentes das competências chave criadas pela ACP; índices de confiabilidade das componentes criadas

Relativamente às competências chave, em primeiro lugar, verificou-se que a amostra tem uma boa adequação à realização da ACP, uma vez que o teste KMO = 0,763. Quanto ao teste de esfericidade de Bartlett, verifica-se a existência de correlação entre os itens para a Análise em Componentes Principais, na medida em que $p\text{-value} < 0,05$ ($\chi^2_{(153)} = 697,192$; $p\text{-value} = 0,000$).

Através da tabela de Comunalidades observa-se de uma forma genérica uma boa retenção da informação das variáveis originais, com valores de forma geral acima de 0,5.

Segundo o critério de Kaiser, obtivemos a indicação de que seria apropriado criar seis componentes para as competências chave pois eram o número de componentes em que se observaram valores próprios (*eigenvalues*) superiores a 1. As seis componentes explicam 61,065% da informação da variação dos resultados, sendo que a componente que explica mais informação é *capacidades cognitivas* (14,99%) e a que explica menos é *conhecimentos de Gestão/GRH* (7,53%) [ver Tabela 2].

Finalmente, através da matriz de componente rodada final, identificaram-se os itens com pesos fatoriais superiores a 0,5, de forma a obter a estrutura fatorial dos 18 itens em 6 componentes (ver Tabela 2).

Segundo a escala de Pestana e Gageiro (2014), verifica-se que os índices de confiabilidade das componentes das competências chave, são razoáveis para as componentes *traços pessoais* e *capacidades cognitivas*, fracos para as componentes *liderança* e *capacidades relacionais*, e inadmissíveis para as componentes *línguas e autonomia* e *conhecimentos de Gestão/GRH* (ver Tabela 2). No entanto, sendo este um estudo exploratório, foi tomada a decisão de incluir todas estas componentes por serem úteis para as conclusões do estudo. Futuramente, seria adequado criar um maior número de questões para estes domínios de forma a melhorar a confiabilidade destas componentes.

A seguir desenvolve-se a mesma abordagem para as competências de comunicação.

Componentes (% variância explicada) [<i>Alpha de Cronbach/Spearman-Brown</i>]	Itens (pesos fatoriais)
<i>Escuta ativa</i> (17,97%) [0,762]	<i>Capacidade de escuta ativa</i> (0,587) <i>Linguagem corporal</i> (0,729) <i>Capacidade de ouvir</i> (0,638) <i>Assertividade</i> (0,611) <i>Capacidade de colocar questões pertinentes</i> (0,602) <i>Silêncio que estimula o feedback</i> (0,525)
<i>Persuasão</i> (16,22%) [0,778]	<i>Persuadir o interlocutor</i> (0,821) <i>Criticar ou persuadir o interlocutor</i> (0,807) <i>Usar um tom de humor adequado na crítica</i> (0,686) <i>Capacidade de utilizar o sentido de humor</i> (0,571)
<i>Comunicação escrita: produção de documentos</i> (16,16%) [0,783]	<i>Preparar documentos de trabalho</i> (0,807) <i>Preparar memorandos internos</i> (0,857) <i>Produção de informação</i> (0,554)
<i>Comunicação escrita: qualidade técnica</i> (11,93%) [0,711]	<i>Pontuação e gramática</i> (0,812) <i>Escrever de forma clara</i> (0,647)

Tabela 3- Componentes das competências de comunicação criadas pela ACP; índices de confiabilidade das componentes criadas

Mais uma vez, começou-se por verificar que a amostra tem uma boa adequação à realização da ACP, uma vez que o teste KMO = 0,824. Quanto ao teste de esfericidade de Bartlett, verifica-se a existência de correlação entre os itens para a Análise em Componentes Principais, na medida em que $p\text{-value} < 0,05$ ($\chi^2_{(105)} = 948,560$; $p\text{-value} = 0,000$).

Através da tabela de Comunalidades observa-se de uma forma genérica uma boa retenção da informação das variáveis originais, com valores de forma geral acima de 0,5.

Segundo o critério de Kaiser, obtivemos a indicação de que seria apropriado criar quatro componentes para as competências de comunicação, pois eram o número de

componentes em que se observaram valores próprios (*eigenvalues*) superiores a 1. As quatro componentes explicam 62,285% da informação da variação dos resultados, sendo que a componente que explica mais informação é a *escuta ativa* (17,97 %) e a que explica menos é a *comunicação escrita: qualidade técnica* (11,93%) [ver Tabela 3].

Finalmente, através da matriz de componente rodada final, identificaram-se os itens com pesos fatoriais superiores a 0,5, de forma a obter a estrutura fatorial dos 15 itens em 4 componentes (ver Tabela 3).

Neste caso, tal como se pode observar na Tabela 3, verifica-se que os índices de confiabilidade são razoáveis para todas as componentes criadas (Pestana e Gageiro, 2014).

3.2 - Análise descritiva das componentes

Com base na Análise em Componentes Principais, de seguida, efetuou-se o cálculo dos indicadores para cada uma das componentes criadas. Estes resultam do cálculo da média das respostas no conjunto de itens pertencentes a cada componente.

Componente	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
<i>Capacidades cognitivas</i>	170	4,24	0,40557	3,00	5,00
<i>Liderança</i>	170	3,65	0,55802	2,33	5,00
<i>Capacidades relacionais</i>	170	4,36	0,46131	3,00	5,00
<i>Traços pessoais</i>	170	4,44	0,57616	2,50	5,00
<i>Línguas e autonomia</i>	170	4,22	0,49774	2,67	5,00
<i>Gestão/GRH</i>	170	3,57	0,60887	1,50	5,00
<i>Escuta ativa</i>	170	4,03	0,48334	2,67	5,00
<i>Persuasão</i>	170	3,87	0,56996	2,00	5,00
<i>Comunicação escrita: produção de documentos</i>	170	4,18	0,57451	2,67	5,00
<i>Comunicação escrita: qualidade técnica</i>	170	4,31	0,60771	2,50	5,00

Tabela 4- Análise descritiva das componentes

Conforme a Tabela 4, verifica-se que relativamente às competências chave, os domínios onde os inquiridos revelam sentir-se mais confiantes são nos *traços pessoais* ($\bar{x}=4,44$) e nas *capacidades relacionais* ($\bar{x}=4,36$). Seguem-se as *capacidades cognitivas*

($\bar{x}=4,24$) e as *línguas e autonomia* ($\bar{x}=4,22$). Os domínios onde revelam sentir-se menos confiantes são nos *conhecimentos de Gestão/GRH* ($\bar{x}=3,57$) e na *liderança* ($\bar{x}=3,65$).

Salienta-se ainda que o único domínio onde se observam valores abaixo de 2 (ao nível do muito fraco) é nos *conhecimentos de Gestão/GRH*, onde se observa uma maior dispersão de respostas entre os inquiridos (DP = 0,60887).

No que respeita às competências de comunicação (ver Tabela 4), os inquiridos consideram que têm um melhor nível no domínio da *comunicação escrita: qualidade técnica* ($\bar{x}=4,31$), da *comunicação escrita: produção de documentos* ($\bar{x}=4,18$) e da *escuta ativa* ($\bar{x}=4,03$), sendo que a *capacidade de persuasão* ($\bar{x}=3,87$), é a única com valores médios abaixo de 4.

Além disso, constata-se que onde se encontra maior homogeneidade é na *escuta ativa* (DP=0,04833) e que todas as respostas relativas às componentes de comunicação se situam genericamente entre o grau 2 (fraco) e o grau 5 (muito bom).

3.3 - Fontes de aquisição de competências

Uma vez que as variáveis dependentes são variáveis quantitativas e as variáveis independentes são variáveis qualitativas, as comparações entre grupos que vamos realizar serão efetuadas através de testes paramétricos.

Na comparação entre 2 grupos iremos utilizar o Teste T para amostras independentes. Quando as comparações são entre 3 ou mais grupos, utiliza-se o Teste One Way A-Nova.

Serão assegurados os pressupostos de normalidade e homogeneidade de variâncias, requeridos à utilização destes testes. Iremos utilizar os níveis de significância de 0,1 para diferenças marginalmente significativas, de 0,05 para diferenças significativas e de 0,001 para diferenças altamente significativas.

3.3.1 - Competências e sistema educativo

Pretende-se com esta análise verificar em que medida existem diferenças estatisticamente significativas entre os inquiridos no que respeita ao grau de ensino (licenciatura ou mestrado), às áreas de formação e ao tipo de instituição de ensino superior (universidade ou politécnico e público ou privado).

- Relativamente ao grau de ensino:

No que respeita aos vários domínios das competências chave, existem evidências estatísticas para se afirmar que relativamente aos *conhecimentos de Gestão/GRH*, a média do nível de competência percecionado pelos inquiridos com licenciatura é significativamente diferente da média do nível de competência percecionado pelos inquiridos com mestrado ($t(168) = 2,409$; $p\text{-value} = 0,017$).

De facto, os inquiridos com licenciatura consideram ter um melhor nível no domínio dos *conhecimentos de Gestão/GRH* ($\bar{x}=3,6802$) do que os inquiridos com mestrado ($\bar{x}=3,4583$).

Verifica-se ainda que existem evidências estatísticas para se afirmar que relativamente às competências em *línguas e autonomia*, a média do nível de competência percecionado pelos inquiridos com licenciatura é marginalmente diferente da média do nível de competência percecionado pelos inquiridos com mestrado ($t(168) = 1,825$; $p\text{-value} = 0,070$).

De facto, os inquiridos com mestrado consideram ter um melhor nível no domínio das competências em *línguas e autonomia* ($\bar{x}=4,2857$) do que os inquiridos com licenciatura ($\bar{x}=4,1473$).

Conclui-se, assim, que o grau de ensino influencia a perceção dos inquiridos relativamente às suas competências chave (ver anexo 2: Tabela 6).

Relativamente aos vários domínios das competências de comunicação, não existem evidências estatísticas para se afirmar que a média do nível de competência percecionado pelos inquiridos com licenciatura é diferente da média do nível de competência percecionado pelos inquiridos com mestrado ($p\text{-value} > 0,1$).

Conclui-se, assim, que o grau de ensino não influencia a perceção do nível dos inquiridos relativamente às suas competências de comunicação (ver anexo 2: Tabela 7).

- No que refere ao tipo de ensino:

No que respeita aos vários domínios das competências chave, existem evidências estatísticas para se afirmar que relativamente aos *conhecimentos de Gestão/GRH*, a média do nível de competência percecionado pelos inquiridos que frequentaram uma universidade durante a licenciatura é significativamente diferente da média do nível de competência percecionado pelos inquiridos que frequentaram um instituto politécnico ($t(168) = -2,185$; $p\text{-value} = 0,030$).

De facto, os inquiridos que frequentaram um instituto politécnico durante a licenciatura consideram ter um melhor nível no domínio dos *conhecimentos de Gestão/GRH* ($\bar{x}=3,7931$) do que os inquiridos que frequentaram uma universidade ($\bar{x}=3,5248$).

Conclui-se, assim, que o tipo de ensino frequentado (universidade ou politécnico) influencia a perceção dos inquiridos relativamente às suas competências chave (ver anexo 2: Tabela 8).

Relativamente aos vários domínios das competências de comunicação, não existem evidências estatísticas para se afirmar que a média do nível de competência percecionado pelos inquiridos que frequentaram um instituto politécnico durante a licenciatura é diferente da média do nível de competência percecionado pelos inquiridos que frequentaram uma universidade ($p\text{-value} > 0,1$).

Conclui-se, assim, que o tipo de ensino frequentado (universidade ou politécnico) não influencia a perceção dos inquiridos relativamente às suas competências de comunicação (ver anexo 2: Tabela 9).

- Relativamente à instituição de ensino:

No que respeita aos vários domínios das competências chave, existem evidências estatísticas para se afirmar que relativamente às *capacidades relacionais*, a média do nível de competência percecionado pelos inquiridos que frequentaram uma instituição de ensino privada durante a licenciatura é significativamente diferente da média do nível de competência percecionado pelos inquiridos que frequentaram uma instituição de ensino pública ($t(168) = -2,429$; $p\text{-value} = 0,016$).

De facto, os inquiridos que frequentaram uma instituição de ensino privada consideram ter um melhor nível no domínio das *capacidades relacionais*, ($\bar{x}=4,5354$) do que os inquiridos que frequentaram uma instituição de ensino pública ($\bar{x}=4,3212$).

Verifica-se ainda que existem evidências estatísticas para se afirmar relativamente aos *traços pessoais*, a média do nível de competência percecionado pelos inquiridos que frequentaram uma instituição de ensino privada durante a licenciatura é significativamente diferente da média do nível de competência percecionado pelos inquiridos que frequentaram uma instituição de ensino pública ($t(63,966) = -2,681$; $p\text{-value} = 0,009$).

De facto, os inquiridos que frequentaram uma instituição de ensino privada consideram ter um melhor nível no domínio dos *traços pessoais* ($\bar{x}=4,6364$) do que inquiridos que frequentaram uma instituição de ensino público ($\bar{x}=4,3905$).

Conclui-se, assim, que a instituição de ensino superior frequentada (pública ou privada) influencia a percepção dos inquiridos relativamente às suas competências chave (ver anexo 2: Tabela 10).

Relativamente aos vários domínios das competências de comunicação, não existem evidências estatísticas para se afirmar que a média do nível de competência percecionado pelos inquiridos que frequentaram uma instituição de ensino privada é diferente da média do nível de competência percecionado pelos inquiridos que frequentaram uma instituição de ensino pública ($p\text{-value} > 0,1$).

Conclui-se, assim, que a instituição de ensino superior frequentada (pública ou privada) não influencia a percepção dos inquiridos relativamente às suas competências de comunicação (ver anexo 2: Tabela 11).

- No que refere à área de licenciatura:

Quanto aos vários domínios das competências chave, existem evidências estatísticas para se afirmar que relativamente aos *conhecimentos de Gestão/GRH*, a média do nível de competência percecionado pelos inquiridos difere altamente de acordo com a área de licenciatura frequentada ($F(3;166) = 14,048$; $p\text{-value} = 0,000$).

De facto, pelos valores do teste *Bonferroni*, verifica-se que os inquiridos da área de Economia, Gestão e Contabilidade ($\bar{x} = 3,8200$) consideram em média ter um nível de *conhecimentos de Gestão/GRH* significativamente superior ao dos inquiridos da área de Direito, Ciências Sociais e Serviços ($\bar{x} = 3,3333$) [*Bonferroni*; $p\text{-value} = 0,002$] e do que os inquiridos da área de Psicologia ($\bar{x} = 3,3370$) [*Bonferroni*; $p\text{-value} = 0,003$].

Verifica-se ainda que os inquiridos da área de Gestão de Recursos Humanos ($\bar{x} = 3,9167$) consideram ter um nível médio altamente superior em *conhecimentos de Gestão/GRH* do que os inquiridos das áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços ($\bar{x} = 3,3333$) (*Bonferroni*; $p\text{-value} = 0,000$) e do que os da área de Psicologia ($\bar{x} = 3,3370$) [*Bonferroni*; $p\text{-value} = 0,000$].

Conclui-se, assim, que a área de ensino superior frequentada influencia a percepção dos inquiridos relativamente às suas competências chave (ver anexo 2: Tabela 12).

Relativamente às competências de comunicação, existem evidências estatísticas para se afirmar que relativamente à *capacidade de persuasão*, a média do nível de competência percecionado pelos inquiridos é significativamente diferente de acordo com a área de licenciatura frequentada ($F(3;166) = 3,159$; $p\text{-value} = 0,026$).

De facto, pelos valores do teste de *Bonferroni*, verifica-se que os inquiridos da área de Direito, Ciências Sociais e Serviços ($\bar{x}=3,9706$), consideram ter um nível significativamente superior no domínio da *capacidade de persuasão* do que os inquiridos das áreas de Economia, Gestão e Contabilidade ($\bar{x}=3,5700$) [*Bonferroni*; *p-value* = 0,023].

Verifica-se ainda que os inquiridos da área de Gestão de Recursos Humanos ($\bar{x}=3,8533$) consideram ter um nível marginalmente superior no domínio da *capacidade de persuasão* do que os inquiridos das áreas de Economia, Gestão e Contabilidade ($\bar{x}=3,5700$) [*Bonferroni*; *p-value* = 0,057].

Conclui-se, assim, que a área de ensino superior frequentada influencia a perceção dos inquiridos relativamente às suas competências de comunicação (ver anexo 2: Tabela 13).

3.3.2 - Competências e formação

Pretende-se com esta análise verificar em que medida existem diferenças estatisticamente significativas entre os inquiridos no que respeita à formação formal e informal. A primeira refere-se à formação dentro da empresa, ou seja, financiada pela empresa e à formação fora da empresa, isto é, realizada fora da mesma por iniciativa dos inquiridos.

A formação informal refere-se à aprendizagem adquirida através da experiência profissional, ou seja, pela antiguidade dos inquiridos na empresa.

- Relativamente à formação formal:

No que concerne aos vários domínios das competências chave e das competências de comunicação, não existem evidências estatísticas para se afirmar que a média do nível de competência percecionado pelos inquiridos que realizaram formação dentro da empresa é diferente da média do nível de competência percecionado pelos inquiridos que não realizaram formação dentro da empresa (*p-value* > 0,1).

Conclui-se, assim, que o facto de realizar formação dentro da empresa não influencia a perceção dos inquiridos relativamente às suas competências (ver anexo 2: Tabela 14 e 15).

O mesmo se passa quanto à formação realizada fora da empresa. Quanto aos vários domínios das competências chave e das competências de comunicação, não existem evidências estatísticas para se afirmar que a média do nível de competência percecionado pelos inquiridos que realizaram formação fora da empresa é diferente da média do nível de competência percecionado pelos inquiridos que não realizaram formação fora da empresa (*p-value* > 0,1).

Conclui-se, assim, que o facto de realizar formação fora da empresa não influencia a perceção dos inquiridos relativamente às suas competências (ver anexo 2: Tabela 16 e 17).

Em suma, a formação formal não influencia a perceção dos graduados relativamente às suas competências chave e às suas competências de comunicação.

- No que refere à formação informal:

Quanto às competências chave, existem evidências estatísticas para se afirmar que relativamente às *capacidades cognitivas*, a média do nível de competência percecionado pelos inquiridos difere marginalmente de acordo com a antiguidade ($F(2;167) = 2,982$; $p\text{-value} = 0,053$).

De facto, pelos valores do teste *Tukey HSD*, verifica-se que os inquiridos com uma antiguidade entre 1 a 2 anos ($\bar{x}=4,3674$), consideram em média ter um nível de *capacidades cognitivas* significativamente superior aos dos inquiridos com antiguidade até 1 ano ($\bar{x}=4,1905$) [*Tukey HSD*; $p\text{-value} = 0,042$].

Verifica-se ainda que existem evidências estatísticas para se afirmar que relativamente aos *traços pessoais*, a média do nível de competência percecionado pelos inquiridos difere marginalmente de acordo com a antiguidade ($F(2;167) = 2,763$; $p\text{-value} = 0,066$).

De facto, pelos valores do teste *Tukey HSD*, verifica-se que os inquiridos com uma antiguidade até 1 ano ($\bar{x}=4,5190$), consideram em média ter um nível de *traços pessoais* marginalmente superior aos dos inquiridos com antiguidade entre 1 a 2 anos ($\bar{x}=4,3023$) [*Tukey HSD*; $p\text{-value} = 0,093$].

Conclui-se, assim, que a antiguidade dos inquiridos influencia a perceção dos mesmos relativamente às suas competências chave (ver anexo 2: Tabela 18).

Quanto às competências de comunicação, existem evidências estatísticas para se afirmar que relativamente à competência em *comunicação escrita: produção de documentos*, a média do nível de competência percecionado pelos inquiridos difere marginalmente de acordo com a antiguidade ($F(2;167) = 2,869$; $p\text{-value} = 0,060$).

De facto, pelos valores do teste *Tukey HSD*, verifica-se que os inquiridos com uma antiguidade até 1 ano ($\bar{x}=4,1524$), consideram em média ter um nível de competência em *comunicação escrita: produção de documentos*, marginalmente superior ao dos inquiridos com antiguidade de 3 ou mais anos ($\bar{x}=4,0909$) [*Tukey HSD*; $p\text{-value} = 0,081$].

Conclui-se, assim, que a antiguidade dos inquiridos influencia a perceção dos mesmos relativamente às suas competências de comunicação (ver anexo 2: Tabela 19).

3.4 - Competências e atributos sociodemográficos: diferenças entre géneros

Ao realizar este trabalho foi decidido testar também o efeito do género sobre as competências dos graduados.

Quanto às competências chave, existem evidências estatísticas para se afirmar que relativamente aos *conhecimentos de Gestão/GRH*, a média do nível de competência percecionado pelos inquiridos do género masculino é altamente diferente da média do nível de competência percecionado pelos inquiridos do género feminino ($t(168) = 4,314$; $p\text{-value} = 0,000$).

De facto, os inquiridos do género masculino consideram ter um melhor nível no domínio dos *conhecimentos de Gestão/GRH* ($\bar{x}=3,9688$) do que os inquiridos do género feminino ($\bar{x}=3,4783$).

Verifica-se ainda que existem evidências estatísticas para se afirmar que ao nível dos *traços pessoais*, a média do nível de competência percecionado pelos inquiridos do género masculino é marginalmente diferente da média do nível de competência percecionado pelos inquiridos do género feminino ($t(40,482) = -1,792$; $p\text{-value} = 0,081$).

De facto, os inquiridos do género feminino consideram ter um melhor nível no domínio dos *traços pessoais* ($\bar{x}=4,4819$) do que os inquiridos do género masculino ($\bar{x}=4,2500$).

Conclui-se, assim, que o género influencia a perceção dos inquiridos relativamente às suas competências chave (ver anexo 2: Tabela 20).

No que refere às competências de comunicação, existem evidências estatísticas para se afirmar que relativamente ao domínio da *comunicação escrita: qualidade técnica*, a média do nível de competência percecionado pelos inquiridos do género masculino é marginalmente diferente da média do nível de competência percecionado pelos inquiridos do género feminino ($t(40,328) = -1,991$; $p\text{-value} = 0,053$).

De facto, os inquiridos do género feminino consideram ter um melhor nível no domínio da *comunicação escrita: qualidade técnica* ($\bar{x}=4,3659$) do que os inquiridos do género masculino ($\bar{x}=4,0938$).

Conclui-se, assim, que o género influencia a perceção dos inquiridos relativamente às suas competências de comunicação (ver anexo 2: Tabela 21).

Capítulo IV - Discussão dos resultados

Tipos de competências /domínios	Fontes de aquisição de competências						Outros fatores
	Nível de educação	Área de licenciatura	Tipo de ensino (universidade/ politécnico)	Instituição de ensino (pública/privada)	Formação formal (dentro e fora empresa)	Formação informal (antiguidade)	Gênero
<i>Capacidades cognitivas</i>						1 a 2 anos	
<i>Capacidades relacionais</i>				Privada			
<i>Comunicação escrita: qualidade técnica</i>							Feminino
<i>Comunicação escrita: produção de documentos</i>						Até 1 ano	
<i>Gestão/GRH</i>	Licenciatura	Economia, Gestão e Contabilidade; Gestão de Recursos Humanos	Politécnico				Masculino
<i>Línguas e autonomia</i>	Mestrado						
<i>Persuasão</i>		Direito, Ciências Sociais e Serviços; Gestão de Recursos Humanos					
<i>Traços pessoais</i>				Privada		Até 1 ano	Feminino

Tabela 5- Fontes de aquisição de competências

Discussão dos resultados

Os estudos realizados anteriormente apontam para a existência de um conjunto de competências chave que são consideradas como fundamentais para o mercado de trabalho. Esta pesquisa ilustra essa diversidade e aponta certo tipo de competências que os indivíduos da amostra revelam ter adquirido. Relativamente às competências chave, foram encontradas as seguintes: *capacidades cognitivas (capacidade de análise, capacidade de selecionar e processar informação, capacidade crítica, capacidade para interpretar dados e responsabilidade)*, a *liderança (negociação, liderança e inovação)*, as *capacidades relacionais (trabalho em equipa, comunicação e adaptação)*, os *traços pessoais (motivação para o trabalho e dedicação)*, as *línguas e autonomia (conhecimentos de língua portuguesa, conhecimentos de línguas estrangeiras e autonomia)* e as competências técnicas e específicas do posto de trabalho, ou seja, *conhecimentos de Gestão/GRH (conhecimentos de Gestão e conhecimentos de Gestão Recursos Humanos)*.

Quanto à competência de comunicação, a literatura aponta para a existência de três grandes domínios, sendo elas a comunicação oral, a comunicação escrita e a comunicação não-verbal. No entanto, a análise baseada em componentes principais permitiu detalhar essas competências da seguinte forma: *capacidade de escuta ativa (capacidade de escuta ativa, linguagem corporal, capacidade de ouvir, assertividade, capacidade de colocar questões pertinentes e capacidade de utilizar o silêncio que estimula o feedback)*, *capacidade de persuasão (criticar ou persuadir o interlocutor, usar um tom de humor adequado na crítica e capacidade de utilizar o sentido de humor)*, *comunicação escrita: produção de documentos (preparar documentos de trabalho, preparar memorandos internos e produção de informação)* e por fim *comunicação escrita: qualidade técnica (pontuação e gramática e escrever de forma clara)*. Como se pode observar, estes agrupamentos integram as três dimensões trabalhadas na literatura, mas acrescentam particularidades que devem ser sublinhadas. Assim sendo, este trabalho contribui para essa especificação da competência de comunicação que pode ser útil para equacionar o seu desenvolvimento através da educação e formação.

A literatura indica-nos que apesar de não demonstrarem uma atitude muito dinâmica ao longo do seu percurso académico, os estudantes e os graduados estão cada vez mais conscientes da importância das suas competências para o seu futuro profissional (Villar e Albertin, 2010; Tymon, 2013). No entanto, os graduados continuam a reconhecer algumas lacunas no que diz respeito às suas competências.

As pesquisas anteriores indicam ainda que os graduados consideram ter um bom nível relativamente ao seu conhecimento geral, à capacidade de aprendizagem, à autonomia, capacidade de organização e planeamento, de resolução de problemas, de lidar com o *stress* e de tomar decisões e assumir responsabilidades (Teichler, 2007). Pelo contrário, segundo a literatura, os graduados revelaram terem falhas ao nível das suas competências de relacionamento interpessoal, de trabalho em equipa, de liderança, de supervisão, de motivação, de iniciativa, de entusiasmo e de negociação (Athiyaman, 2001; Teichler, 2007). Demonstraram ainda estar pouco confiantes relativamente ao domínio da língua inglesa (Teichler, 2007). Além disso, revelaram terem falhas no que diz respeito às suas competências técnicas e específicas do posto de trabalho e ainda à capacidade de trabalhar sob pressão (Allen e van der Velden, 2009).

No que respeita à sua preparação ao nível de competências de comunicação, eles consideram que se sentem bem preparados relativamente às suas competências de comunicação escrita (Zaid e Abraham 1994), como por exemplo na redação de notícias claras, mas que sentem dificuldades quando essa comunicação exige mais relacionamento interpessoal, como é o caso de saber utilizar um tom de humor adequado para criticar ou persuadir o interlocutor (Fatt, 1991). No entanto, os graduados revelam sentir dificuldades no que respeita às competências de comunicação oral (Zaid e Abraham 1994; Athiyaman, 2001).

Os resultados do presente estudo indicam que os graduados se avaliam de uma forma geral positiva quanto às suas competências, no entanto, são destacadas algumas em que estes se sentem menos confiantes. No que refere às competências chave, os graduados indicam que possuem um bom nível de *traços pessoais*, o que não vai ao encontro do que é dito na literatura, pois é frequentemente indicado que existe um défice na motivação dos graduados para o trabalho. Seguem-se as *capacidades cognitivas*, em que os nossos resultados corroboram com os obtidos noutras pesquisas pois os graduados da amostra consideram estar confiantes neste domínio (Athiyaman, 2001).

O mesmo acontece com *línguas e autonomia*, no entanto, a literatura confirma este aspeto no que refere à autonomia, mas quando se refere às línguas estrangeiras (inglês), indica que os graduados não estão confiantes (Teichler, 2007).

No entanto, os graduados do presente estudo indicaram que estão menos preparados relativamente aos seus *conhecimentos de Gestão/GRH* e à sua capacidade de *liderança*, o que mais uma vez vai ao encontro do que é apresentado pela literatura, nomeadamente no que refere à liderança e à negociação. Por seu lado, os graduados da amostra indicam que adquiriram competências ao nível da *comunicação escrita: qualidade técnica*, seguindo-se a

comunicação escrita: produção de documentos. Os estudos disponíveis apontaram já neste sentido (Zaid e Abraham, 1994).

Além disso, no presente estudo, os graduados revelaram ter boas competências ao nível da *capacidade de escuta ativa*, o que contraria o facto de na literatura se referir que estes têm falhas ao nível da comunicação oral. No entanto, os graduados consideram que se encontram menos preparados ao nível da sua capacidade de *persuasão*, sendo que na literatura o mesmo é referido quando os autores indicam que estes têm falhas ao nível da comunicação oral.

É de notar que existe um grande destaque para o papel do ensino superior na aquisição de competências dos graduados (Becker,1975) e como tal temos assistido a uma maior consciencialização por parte das instituições de ensino no sentido de criar mais iniciativas para desenvolver as competências dos seus alunos (Morgan, 1997; Moore e Morton, 2017).

Não obstante, as fontes de aquisição de competências vão mais além do ensino superior. As competências podem ser adquiridas por via formal, ou seja, através da realização de formação na empresa ou fora da empresa onde o indivíduo trabalha, ou por via informal, isto é, através da experiência profissional que neste estudo foi medida através da antiguidade dos indivíduos.

Enquanto alguns autores defendem que o ideal será combinar o ensino superior com as outras fontes de aquisição de competências de forma a potencializar essa aprendizagem (Heijke, Meng e Ramaekers, 2003; Teichler, 2007; Zaid e Abraham, 1994), outros teóricos consideram que o ensino superior é o maior responsável pela aquisição de competências dos graduados (Morgan, 1997; Suleman e Paul, 2007; Fatt,1991).

Com base na teoria, o ensino superior tem um impacto positivo no desenvolvimento de conhecimentos teóricos e de capacidades cognitivas, tais como a capacidade de análise e de seleccionar e processar informação. O ensino superior contribui ainda para que os indivíduos se tornem dotados de uma maior capacidade de aprendizagem, de motivação, responsabilidade e liderança (Suleman e Paul, 2007). Já Teichler (2007) destaca a capacidade de pensamento crítico, de adaptação à mudança, capacidade de reflexão e inovação e Heijke, Meng e Ramaekers (2003) realçam as competências técnicas e específicas do posto de trabalho e as competências gerais.

Quanto à experiência profissional, Heijke, Meng e Ramaekers (2003) defendem que é essencialmente através dela que os indivíduos adquirem as competências de gestão. No entanto, Suleman e Paul (2007) referem um impacto negativo da experiência profissional principalmente nas capacidades cognitivas. Já no que se refere à presente pesquisa, os

resultados, (ver Tabela 5), apontaram para o facto de os graduados com uma antiguidade até 1 ano se sentirem mais capacitados ao nível da *comunicação escrita: produção de documentos* e dos seus *traços pessoais*, enquanto os que têm uma antiguidade entre 1 a 2 anos são os que revelam ter melhores *capacidades cognitivas*. Neste sentido, podemos concluir que os indivíduos com menos experiência profissional se avaliam de forma positiva relativamente às suas capacidades cognitivas, no entanto, com o aumento da sua experiência profissional, tal como Suleman e Paul (2007) referem, as suas capacidades cognitivas poderão ser afetadas negativamente.

Relativamente à formação realizada dentro da empresa, os teóricos defendem que esta potencia a aquisição de competências gerais e que é mais benéfica do que a formação realizada fora da empresa (Blundell, Dearden, Meghir e Sianesi, 1999). Ainda de acordo com a teoria, os graduados que realizaram formação revelaram ter um melhor nível no que respeita à criatividade, ao trabalho em equipa, à responsabilidade e ainda às competências de comunicação escrita e oral (Teichler, 2007). No entanto, no presente estudo, tal como se pode verificar na Tabela 5, não foram encontradas diferenças nas competências entre os graduados que tenham realizado formação ou não.

No que diz respeito às diferenças entre instituições do sistema educativo, segundo a literatura, os graduados que frequentaram uma instituição orientada para a prática, como um politécnico, revelam sentir-se mais confiantes na sua capacidade de liderança, de gestão, de organização, de adaptação, de análise e ainda de conhecimentos gerais. Já os que frequentaram uma instituição orientada para a teoria, revelaram sentir-se muito confiantes ao nível das teorias (Teichler, 2007). Através do presente estudo, conforme a Tabela 5, concluímos que os graduados que frequentaram um instituto politécnico são os que consideram ter mais *conhecimentos de Gestão/GRH* comparando com os que frequentaram uma universidade. Este aspeto vai ao encontro do que é referido por Teichler (2007) no sentido que os graduados que frequentaram uma instituição orientada para a prática se sentem mais confiantes com os seus conhecimentos gerais.

Acrescenta-se ainda que o presente estudo nos permitiu concluir que os graduados que frequentaram uma instituição privada acham que têm melhor nível de *capacidades relacionais* e de *traços pessoais* em comparação com os que frequentaram uma instituição pública. No entanto, tendo em conta o nosso conhecimento, julgamos que a literatura não aborda este aspeto.

Tal como se pode observar na Tabela 5, a presente pesquisa acrescenta ainda que os graduados que têm uma licenciatura consideram ter um melhor nível no domínio dos

conhecimentos de Gestão/GRH, enquanto os que possuem um mestrado revelam sentir-se mais confiantes no que diz respeito às *línguas e autonomia*.

Além disso, por um lado, os graduados que optaram pela área de licenciatura em Economia, Gestão e Contabilidade e os que optaram pela área de Gestão de Recursos Humanos foram aqueles que consideram ter um maior nível em *conhecimentos de Gestão/GRH*. Por outro lado, os graduados da área de Direito, Ciências Sociais e Serviços e os que escolheram a área de Gestão de Recursos Humanos são os que consideram ter uma maior *capacidade de persuasão*. Assim, podemos concluir que os cursos de Economia, Gestão e Contabilidade e de Gestão de Recursos Humanos são aqueles que melhor preparam os seus alunos ao nível dos *conhecimentos de Gestão/GRH* e que os cursos de Direito, Ciências Sociais e Serviços e de Gestão de Recursos Humanos são os que preparam melhor ao nível da *capacidade de persuasão*.

Por fim, foi decidido neste trabalho controlar o efeito do género sobre a aquisição de competências dos indivíduos. O que se verificou, tal como é possível observar na Tabela 5, foi que os graduados do género feminino são os que consideram ter um melhor nível no domínio da *comunicação escrita: qualidade técnica* e dos *traços pessoais*, sendo que os do género masculino são os que consideram ter um melhor nível no domínio dos *conhecimentos de Gestão/GRH*. Consideramos que este resultado pode ser explicado pelo motivo de ser de conhecimento geral que as mulheres têm características que as levam a ser mais minuciosas na sua escrita e a ter mais atenção aos detalhes. Já nos homens, a tendência é a de serem de uma forma geral melhores nos aspetos mais técnicos de determinada área.

Capítulo V - Conclusões

Através desta pesquisa concluímos que a literatura indica que os graduados continuam a apresentar falhas na aquisição de competências, no entanto, os inquiridos do presente estudo revelaram em média ter uma perceção positiva acerca das mesmas. Além disso, verifica-se que, por um lado, é inevitável constatar a importância das instituições de ensino superior no papel de transmissor de competências aos indivíduos. Desta forma, o ensino superior tem vindo cada vez mais a criar condições para que os indivíduos adquiram as competências necessárias para o mundo do trabalho.

Por outro lado, importa salientar que de forma geral a experiência profissional e a formação são consideradas fontes importantes para a aquisição de competências, não esquecendo que alguns teóricos têm opiniões controversas relativamente a este assunto. No entanto, é de referir que neste estudo não foram encontrados resultados conclusivos relativamente à formação como fonte de aquisição de competências. Concluímos também que o tipo de instituição de ensino, a área de licenciatura e o género influenciam a aquisição de competências dos graduados.

Em suma, através deste estudo, é possível concluir a importância do capital humano para o desenvolvimento do próprio indivíduo e da economia. Por isso, esta pesquisa pode revelar-se importante para os responsáveis das instituições do ensino superior repensarem os seus currículos e os métodos pedagógicos para as competências chave e de comunicação.

Desde logo, importa referir que apesar dos avanços a que temos assistido nos últimos anos, é fundamental que as instituições de ensino superior continuem a unir esforços no sentido de criar políticas de aproximação ao mercado de trabalho. Neste sentido, torna-se importante que todas as instituições de ensino superior integrem nos seus planos a existência de um estágio curricular, no sentido de proporcionar aos alunos uma experiência real no mundo empresarial.

É importante que os docentes estejam alerta para a questão da existência de lacunas nas competências dos seus alunos, nomeadamente a competência de comunicação oral. Para tal, é necessário que se criem mais ocasiões durante as aulas onde os alunos possam ter mais momentos de diálogo e troca de informação com os colegas e os docentes de forma a reforçar essa competência. Recomenda-se ainda um maior enfoque no ensino de técnicas de comunicação escrita, pois esta competência é bastante requisitada pelos empregadores no que respeita à produção de relatórios.

Destacamos também que seria importante colmatar a falha que os graduados têm ao nível dos seus conhecimentos de Gestão/GRH, de inglês e ao nível da capacidade de liderança e persuasão. Para tal, propomos que existam mais aulas que contem com a participação de convidados que sejam profissionais na área e possam partilhar as suas experiências e sabedoria. Isto cria uma ligação maior com o mundo empresarial ao mesmo tempo que suscita mais interesse nos estudantes.

Por fim, sugerimos que as instituições de ensino superior se foquem na criação de políticas que suscitem interesse aos alunos na participação das atividades extracurriculares. Isto porque este tipo de atividades ajuda ao incremento de competências pessoais que são desenvolvidas maioritariamente através do relacionamento interpessoal, nomeadamente o trabalho em equipa.

Ao longo deste trabalho, tal como é natural acontecer numa dissertação académica, deparámo-nos com algumas limitações. Em primeiro lugar, importa referir que ao analisar a literatura, o tema relativo às competências revelou ser um pouco ambíguo e controverso, o que dificultou a retirada de algumas conclusões. Em segundo lugar, no que refere à recolha de dados, teria sido ideal acrescentar mais itens em algumas questões do questionário. Isto teria permitido obter maior consistência entre os itens e por sua vez resultados mais conclusivos. No entanto, apenas durante esse processo foi possível detetar este constrangimento. Por fim, importa referir que o facto de existir tempo limitado para realizar esta pesquisa impediu que a amostra fosse maior.

Todavia, esta pesquisa deixa em aberto interessantes pistas de investigação. Os resultados deste estudo foram obtidos através da autoavaliação de jovens graduados, com idades até aos 30 anos e a trabalhar ou estagiar na área de Gestão de Recursos Humanos em Portugal. Neste sentido, seria interessante estudar a perceção dos graduados de outras áreas profissionais de forma a compreender se existe uma maior preparação dos graduados de acordo com a profissão que escolheram seguir. Desta forma, o ensino superior poderia obter uma visão mais abrangente para poder atuar, ou seja, melhorar o sistema de aquisição de competências dos graduados, de acordo com os resultados de pesquisas próximas.

Seria também desejável combinar a técnica de autoavaliação dos graduados sobre as suas competências com uma heteroavaliação dos profissionais da sua área, uma vez que iria permitir uma análise mais ampla e aprofundada sobre as competências dos graduados que já se encontram no mundo do trabalho.

Além disso, seria recomendado recolher através de entrevistas a opinião dos docentes do ensino superior, no sentido de perceber quais os aspetos de melhoria que eles possam ter a

apontar relativamente aos procedimentos de ensino e aquisição de competências dos alunos. Por outras palavras, através da junção da análise de visões de diversos atores, seria possível obter resultados mais ricos e conclusivos.

Seria também pertinente comparar a perceção dos jovens graduados inquiridos no presente estudo com profissionais mais seniores que possuam uma vasta experiência profissional. Isto iria permitir concluir quais os efeitos da experiência e da formação profissional a longo prazo.

Por fim, devido à crescente globalização da economia, sugerimos que estes estudos sejam aplicados a uma escala europeia e idealmente a uma escala global.

Referências Bibliográficas

- Allen, J. & R. van der Velden (2001), Educational Mismatches Versus Skill Mismatches: Effects on Wages, Job-related Training, and On-the-job Search, *Oxford Economic Papers*, 3, 434-452.
- Allen, J. & van der Velden, R. (2009) Report on the Large-Scale Graduate Survey. Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates, Slovenia: *University of Ljubljana*
- Allen, J., & van der Velden, R. (2005). *The role of self-assessment in measuring skills. REFLEX Working Paper 2*. Maastricht: ROA.
- Andrews, J.D. and Sigband, N.B. (1984) How effectively does the 'new' accountant communicate? Perceptions by practitioners and academics. *The Journal of Business Communication*, 21 (2), Spring, 15-24.
- Athiyaman, A. (2001) Graduates' Perception about Business Education: An exploratory research. *Journal of Further and Higher Education*, 25: 1, 5-19
- Becker, G. (1994) *Human Capital*. 3ª edição, University of Chicago Press. Chicago and London.
- 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.
- 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: 1-23.
- Drucker, P. (1974) What communication means. In *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*, Chapter 38, New York: Harper and Row.
- Fatt J. (1991) Achieving communicative competence: the role of higher education. *Higher Education*, 22: 43-62.
- Gaithersburg, G. (1997) Communication skills for the health care professional. *Aspen Publishers*, 381
- Harvey, L. (2000). "New Realities: The Relationship Between Higher Education and Employment". *Tertiary Education and Management*, 6 (1) : 3-17.
- Harvey, L. & Green, D. (1994) Employer Satisfaction. *Quality in Higher Education Project*, Birmingham : University of Central England.
- Heijke H., Meng C. & Ramaekers G. (2003) An investigation into the role of human capital competences and their pay-off, *International Journal of Manpower*, Vol. 24 Issue: 7, pp.750-773

- Hesketh, A.J. (2000) Recruiting an Elite? Employers' perceptions of graduate education and training. *Journal of Education and Work*, 13, 245– 271.
- Hymes, D.H. (1972) On Communicative Competence. *J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Jackson, D. (2013) “Business Graduate Employability – Where Are We Going Wrong?”. *Higher Education Research & Development*, 32 (5): 776-90.
- Juchau, R. & Galvin, M. (1984), Communication Skills of accountants in Australia. *Accounting and Finance*, 24 (1), 17-32.
- Lewis, T. D. & Graham, G. H. (1988) Six ways to improve your communication skills. *Internal Auditor*, 45, February, 25-7
- Macedo, L. (2008). Competências de comunicação para a sociedade da informação: alguns elementos sobre a situação dos recém-licenciados em Portugal. *Comunicação e Sociedade*, 14
- McLaren, M.C. (1990) The place of communication skills in the training of accountants in New Zealand. *Accounting and Finance*, 30 (1), 83-94.
- Mincer, J. (1993). *Schooling, Experience, and Earnings*. Reedition, Gregg Revivals. England
- Moore, T. & Morton, J. (2017) The myth of job readiness? Written communication, employability, and the ‘skills gap’ in higher education. *Studies in Higher Education*.
- Morgan G. J. (1997) Communication skills required by accounting graduates: practitioner and academic perceptions. *Accounting Education: An International Journal*, 6:2, 93-107.
- Olivier, D., Freeman, B., Young, C., Yu, S., & Verma, G. (2014) Employer Satisfaction Survey. *Australia: The University of Sydney Business School, Report for the Department of Education*.
- Pestana, M.H., Gageiro, J. (2014) *Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementariedade do SPSS*. 6ª edição, Edições Sílabo, Lisboa
- Rosenblatt, S. B., Cheatham, T. R. and Watt, J. J. T. (1982) *Communication in Business*, second edition, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Stewart, J. & Knowles, V. (2001) Graduate Recruitment: implications for business and management courses in HE. *Journal of European Industrial Training*, 25 (2/3/4), pp. 98-108.
- Suleman, F. (2007) *O Valor das Competências: um estudo aplicado ao Sector Bancário*. Livros Horizonte, Lisboa
- Suleman, F. (2012) The impact of skills and performance on earnings: the evidence from retail bankers. *International Journal 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 (2016) 169-174

Suleman, F., & Paul, J. (2007) The Production and Destruction of Individual Competence: The Role of Vocational Experience, *European Journal of Vocational Training*, 2007, v40 n1 p103-122

Teichler, U. (2007) *Careers of University Graduates : Views and Experiences in Comparative Perspectives* (1^a ed). New York: Springer

Tymon A. (2013) The student perspective on employability. *Studies in Higher Education*, 38:6, 841-856.

Van der Velden R. (2013) Measuring competences in higher education: What next? S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn, & J. Fege (Eds.), *Modeling and measuring competencies in higher education: Tasks and Challenges* (pp. 207-216). Rotterdam: Sense Publishers.

Villar, E. & P. Albertin. 2010. 'It is who knows you'. The positions of university students regarding intentional investments in social capital. *Studies in Higher Education*, 35, no. 2: 137–54.

Yorke, M., & Knight, P. (2004). Embedding employability into the curriculum. *York: Higher Education Academy*.

Zaid O., & Abraham A. (1994) Communication skills in accounting education: perceptions of academics, employers and graduate accountants. *Accounting Education*, 3 (3), 205-221

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário

Inquérito aos Jovens graduados na área de Gestão de Recursos Humanos

Este questionário visa recolher informação sobre as competências adquiridas pelos graduados da área de Gestão de Recursos Humanos e enquadra-se na dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Consultoria Organizacional que estou a preparar no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa (ISCTE-IUL). A informação a recolher destina-se exclusivamente a fins académicos e será assegurada toda a confidencialidade. A investigação incide sobre jovens no mercado de trabalho (21 a 30 anos de idade), e procura avaliar **a percepção** sobre as competências adquiridas durante a formação superior.

Agradeço, desde já, a sua colaboração que é indispensável para a prossecução do meu trabalho.

Sandrine Ferreira

I. Identificação do Trabalhador

1. Empresa onde trabalha _____
2. Designação profissional atribuída na Empresa _____
3. Qual a sua idade? _____ anos
4. Sexo:
 Feminino Masculino
5. Qual o seu grau académico?
 Licenciatura Mestrado
6. Em que ano terminou o curso?
_____ Licenciatura _____ Mestrado
7. Indique o nome da Licenciatura que frequentou:

8. Em que instituição de ensino superior obteve o grau de Licenciado?

9. Começou a trabalhar na área de Gestão de Recursos Humanos logo após a conclusão da licenciatura?
 Sim Não
10. Se não, foi porque:
 Esteve desempregado/a Optou por continuar para Mestrado Outra situação
11. Há quantos anos se encontra no cargo atual? _____
12. Tem realizado formação profissional contínua dentro da empresa? Se sim, quais?

13. Tem realizado formação profissional contínua fora da empresa? Se sim, quais?

14. Onde foi recrutado?
 Universidade Centro de Emprego
 Outra empresa Candidatura espontânea
 Estágio Conhecimentos pessoais

- Gabinete de consultoria Família
 Outro, qual? _____

15. Qual o tipo de contrato de trabalho?

- A termo certo Permanente
 A termo incerto Tempo parcial
 Trabalho temporário Estagiário
 Outro, qual? _____

16. Qual o seu horário de trabalho semanal efetivo? _____

II. Avaliação de competências

A seguir são apresentadas algumas competências necessárias para o desempenho das suas atividades profissionais. Por favor, atribua um grau às suas competências. Os graus a atribuir variam de 1 a 5.

1 Muito Fraco 2 Fraco 3 Médio 4 Bom 5 Muito Bom

17. Avalie o seu grau em cada um dos **conhecimentos gerais** que possui:

- CONHECIMENTOS DE GESTÃO
Ter conhecimentos teóricos tais como Gestão de Empresas, Gestão do Marketing, Contabilidade
- CONHECIMENTOS DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS
Ter conhecimentos específicos, tais como Recrutamento e Seleção, Avaliação do Desempenho, Direito do Trabalho
- CONHECIMENTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
Ler, escrever e falar corretamente a língua portuguesa
- CONHECIMENTOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
Ler, escrever e falar uma ou mais línguas estrangeiras

18. Identifique a língua estrangeira mais importante para si a nível profissional _____

19. Avalie o seu grau em cada uma das **capacidades cognitivas**:

1 Muito Fraco 2 Fraco 3 Médio 4 Bom 5 Muito Bom

- CAPACIDADE CRÍTICA
É capaz de ter uma opinião crítica; compreender a relação lógica entre ideias
- CAPACIDADE DE ANÁLISE
É capaz de analisar as situações; realizar o diagnóstico das situações, identificando causas e aspetos críticos
- SELECIONAR E PROCESSAR INFORMAÇÃO
É capaz de identificar informação útil para o seu trabalho e integrá-la nas atividades desenvolvidas (ex: informação sobre clientes, oportunidades de mercado)
- CAPACIDADE PARA APRENDER
É capaz de aprender facilmente, com o exercício da atividade ou em ações formais de formação
- CAPACIDADE PARA INTERPRETAR DADOS
É capaz de processar a informação e interpretá-la tendo em conta os objetivos da sua atividade
- CAPACIDADE DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
É capaz de resolver/antecipar problemas relacionados com a sua atividade, tendo presente os limites das suas decisões; encontrar soluções para os problemas, com a identificação de obstáculos e consequências; e definir prioridades

20. Avalie o seu grau em cada uma das **capacidades relacionais e sociais**:

1 Muito Fraco 2 Fraco 3 Médio 4 Bom 5 Muito Bom

- TRABALHO EM EQUIPA
É capaz de assumir objetivos coletivos, nas situações de sucesso ou de insucesso; exercer funções de outros colegas em caso de substituição; preocupar-se pelos resultados da equipa
- COMUNICAÇÃO
É capaz de se expressar oralmente, por escrito ou por gestos; expressar-se de forma clara e com linguagem técnica

AUTONOMIA <i>É capaz de exercer as suas atividades sem supervisão permanente e tomar decisões no âmbito das suas competências</i>	<input type="checkbox"/>
RESPONSABILIDADE <i>É capaz de assumir as responsabilidades e os riscos das decisões tomadas</i>	<input type="checkbox"/>
ADAPTAÇÃO <i>É capaz de se adaptar no trabalho: adaptar-se às mudanças nas situações de trabalho, produtos e serviços da empresa e mudança tecnológica</i>	<input type="checkbox"/>
INOVAÇÃO <i>É capaz de gerir incertezas; encontrar soluções para problemas desconhecidos</i>	<input type="checkbox"/>
DISPONIBILIDADE E ESFORÇO DE APRENDIZAGEM <i>Está sempre disponível para aprender e atualizar as suas competências; Procura os meios para adquirir mais competências, por exemplo através da formação e/ou discussão com colegas</i>	<input type="checkbox"/>
LIDERANÇA <i>É capaz de influenciar positivamente as atividades de uma equipa de forma que esta atinja os seus objetivos e metas</i>	<input type="checkbox"/>
NEGOCIAÇÃO <i>É capaz de influenciar os outros e induzir acordos; adaptar-se aos diferentes tipos de clientes</i>	<input type="checkbox"/>

21. Avalie o seu grau em cada um dos **traços pessoais**:

1 Muito Fraco	2 Fraco	3 Médio	4 Bom	5 Muito Bom
MOTIVAÇÃO PARA O TRABALHO <i>Está sempre disposto a exercer as suas atividades; envolver-se nos projetos; de forma a alcançar os objetivos da empresa</i>				
<input type="checkbox"/>				
DEDICAÇÃO <i>Exerce as suas atividades com cuidado e esforço de forma a alcançar a excelência no resultado final</i>				
<input type="checkbox"/>				

22. Avalie o seu grau em cada uma das **competências de comunicação escrita**:

1 Muito Fraco	2 Fraco	3 Médio	4 Bom	5 Muito Bom
PREPARAR DOCUMENTOS DE TRABALHO <i>É capaz de redigir documentos de trabalho de forma clara e com linguagem técnica (ex: relatórios, avaliações, cartas)</i>				
<input type="checkbox"/>				
PREPARAR MEMORANDOS INTERNOS <i>É capaz de redigir documentos com o objetivo de informar os seus colegas sobre determinada situação de forma clara e com linguagem técnica</i>				
<input type="checkbox"/>				
ESCREVER DE FORMA CLARA <i>É capaz de redigir documentos com clareza, de forma perceptível e concisa; evitando qualquer ambiguidade</i>				
<input type="checkbox"/>				
USAR UM TOM DE HUMOR ADEQUADO NA CRÍTICA <i>É capaz de redigir documentos onde expressa a sua opinião sobre determinada informação sem ser mal interpretado; sem ofender o interlocutor</i>				
<input type="checkbox"/>				
PERSUADIR O INTERLOCUTOR <i>É capaz de redigir documentos com o objetivo de convencer o interlocutor a aceitar ou acreditar em determinada ideia</i>				
<input type="checkbox"/>				
PONTUAÇÃO E GRAMÁTICA <i>É capaz de redigir documentos cumprindo as regras de pontuação e gramática da língua portuguesa</i>				
<input type="checkbox"/>				
PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO <i>É capaz de criar e redigir informação útil de forma autónoma</i>				
<input type="checkbox"/>				
RESUMIR DE FORMA CONCISA <i>É capaz de identificar os elementos essenciais da informação, redigindo-a de forma clara e sucinta</i>				
<input type="checkbox"/>				

23. Avalie o seu grau em cada uma das **competências de comunicação oral**:

1 Muito Fraco	2 Fraco	3 Médio	4 Bom	5 Muito Bom

24. Avalie o seu grau em cada uma das **competências de comunicação não verbal**:

1 Muito Fraco	2 Fraco	3 Médio	4 Bom	5 Muito Bom

25. Identifique **outras competências** detidas por si que não foram referidas e considera serem particularmente importantes:

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 2 - Tabelas com resultados dos Testes T para amostras independentes e dos Testes One Way A-Nova

Competências Chave	Grau de Ensino	N	Média	Desvio Padrão	T	p-value
<i>Capacidades Cognitivas</i>	Licenciatura	86	4,2628	,37731	,625	,533
	Mestrado	84	4,2238	,43398		
<i>Liderança</i>	Licenciatura	86	3,6240	,56890	-,636	,526
	Mestrado	84	3,6786	,54869		
<i>Capacidades relacionais</i>	Licenciatura	86	4,4109	,45925	1,379	,170
	Mestrado	84	4,3135	,46093		
<i>Traços pessoais</i>	Licenciatura	86	4,5000	,56880	1,418	,158
	Mestrado	84	4,3750	,58017		
<i>Línguas e autonomia</i>	Licenciatura	86	4,1473	,52793	-1,825	,070
	Mestrado	84	4,2857	,45740		
<i>Gestão/GRH</i>	Licenciatura	86	3,6802	,59366	2,409	,017
	Mestrado	84	3,4583	,60723		

Tabela 6- Resultados do Teste T para a variável grau de ensino: competências chave

Competências de Comunicação	Grau de Ensino	N	Média	Desvio Padrão	T	p-value
<i>Escuta ativa</i>	Licenciatura	86	4,0213	,48087	-,247	,805
	Mestrado	84	4,0397	,48857		
<i>Persuasão</i>	Licenciatura	86	3,8983	,56670	,673	,502
	Mestrado	84	3,8393	,57514		
<i>Comunicação escrita: produção de documentos</i>	Licenciatura	86	4,1705	,56648	-,315	,753
	Mestrado	84	4,1984	,58568		
<i>Comunicação escrita: qualidade técnica</i>	Licenciatura	86	4,2558	,62659	-1,281	,202
	Mestrado	84	4,3750	,58534		

Tabela 7- Resultados do Teste T para a variável grau de ensino: competências de comunicação

Competências Chave	Instituição	N	Média	Desvio Padrão	T	p-value
<i>Capacidades cognitivas</i>	Universidade	141	4,2241	,39531	-1,380	,169
	Politécnico	29	4,3379	,44754		
<i>Liderança</i>	Universidade	141	3,6525	,51466	,061	,952
	Politécnico	29	3,6437	,74499		
<i>Capacidades relacionais</i>	Universidade	141	4,3593	,44556	-,212	,833
	Politécnico	29	4,3793	,53987		
<i>Traços pessoais</i>	Universidade	141	4,4397	,57469	,074	,941
	Politécnico	29	4,4310	,59348		
<i>Línguas e autonomia</i>	Universidade	141	4,2364	,49206	1,198	,232
	Politécnico	29	4,1149	,52157		
<i>Gestão/GRH</i>	Universidade	141	3,5248	,60453	-2,185	,030
	Politécnico	29	3,7931	,59036		

Tabela 8 - Resultados do Teste T para a variável tipo de ensino: competências chave

Competências de Comunicação	Instituição	N	Média	Desvio Padrão	T	p-value
<i>Escuta ativa</i>	Universidade	141	4,0213	,46285	-,541	,589
	Politécnico	29	4,0747	,58007		
<i>Persuasão</i>	Universidade	141	3,8830	,51109	,522	,605
	Politécnico	29	3,8017	,80561		
<i>Comunicação escrita: produção de documentos</i>	Universidade	141	4,1584	,56425	-1,300	,195
	Politécnico	29	4,3103	,61677		
<i>Comunicação escrita: qualidade técnica</i>	Universidade	141	4,3369	,58705	1,049	,296
	Politécnico	29	4,2069	,70098		

Tabela 9- Resultados do Teste T para a variável tipo de ensino: competências de comunicação

Competências Chave	Instituição	N	Média	Desvio Padrão	T	p-value
<i>Capacidades cognitivas</i>	Pública	137	4,2307	,41508	-,842	,401
	Privada	33	4,2970	,36442		
<i>Liderança</i>	Pública	137	3,6448	,58746	-,360	,720
	Privada	33	3,6768	,42069		
<i>Capacidades relacionais</i>	Pública	137	4,3212	,46514	-,2,429	,016
	Privada	33	4,5354	,40773		
<i>Traços pessoais</i>	Pública	137	4,3905	,59630	-2,681	,009
	Privada	33	4,6364	,43791		
<i>Línguas e autonomia</i>	Pública	137	4,2336	,49071	,955	,341
	Privada	33	4,1414	,52725		
<i>Gestão/GRH</i>	Pública	137	3,5876	,62101	,741	,460
	Privada	33	3,5000	,55902		

Tabela 10- Resultados do Teste T para a variável instituição de ensino: competências chave

Competências de Comunicação	Instituição	N	Média	Desvio Padrão	T	p-value
<i>Escuta ativa</i>	Pública	137	4,0158	,49296	-,800	,425
	Privada	33	4,0909	,44310		
<i>Persuasão</i>	Pública	137	3,8449	,57931	-,1,130	,260
	Privada	33	3,9697	,52573		
<i>Comunicação escrita: produção de documentos</i>	Pública	137	4,1800	,59548	-,197	,844
	Privada	33	4,2020	,48548		
<i>Comunicação escrita: qualidade técnica</i>	Pública	137	4,2956	,62883	-,945	,349
	Privada	33	4,3939	,51170		

Tabela 11- Resultados do Teste T para a variável instituição de ensino: competências de comunicação

Competências Chave	Área	N	Média	Desvio Padrão	F	p-value
Capacidades cognitivas	Economia, Gestão e Contabilidade	25	4,1120	,46217	1,336	,264
	Direito, Ciências Sociais e Serviços	51	4,2314	,38026		
	Gestão de Recursos Humanos	48	4,3083	,34508		
	Psicologia	46	4,2609	,45190		
	Total	170	4,2435	,40557		
Liderança	Economia, Gestão e Contabilidade	25	3,4400	,55042	1,909	,130
	Direito, Ciências Sociais e Serviços	51	3,7582	,56599		
	Gestão de Recursos Humanos	48	3,6250	,59001		
	Psicologia	46	3,6739	,49933		
	Total	170	3,6510	,55802		
Capacidades relacionais	Economia, Gestão e Contabilidade	25	4,3467	,47610	,034	,992
	Direito, Ciências Sociais e Serviços	51	4,3529	,48722		
	Gestão de Recursos Humanos	48	4,3681	,47758		
	Psicologia	46	4,3768	,41934		
	Total	170	4,3627	,46131		
Traços pessoais	Economia, Gestão e Contabilidade	25	4,5600	,52678	,735	,533
	Direito, Ciências Sociais e Serviços	51	4,4020	,54790		
	Gestão de Recursos Humanos	48	4,4792	,56454		
	Psicologia	46	4,3696	,64494		
	Total	170	4,4382	,57616		
Línguas e autonomia	Economia, Gestão e Contabilidade	25	4,0667	,59317	1,337	,264
	Direito, Ciências Sociais e Serviços	51	4,2157	,49362		
	Gestão de Recursos Humanos	48	4,2014	,50874		
	Psicologia	46	4,3116	,42399		
	Total	170	4,2157	,49774		
Gestão/GRH	Economia, Gestão e Contabilidade	25	3,8200	,40517	14,048	,000
	Direito, Ciências Sociais e Serviços	51	3,3333	,57155		
	Gestão de Recursos Humanos	48	3,9167	,53924		
	Psicologia	46	3,3370	,59679		
	Total	170	3,5706	,60887		

Tabela 12- Resultados do Teste One Way A-Nova para a variável área de licenciatura: competências chave

Competências de Comunicação	Área	N	Média	Desvio Padrão	F	p-value
<i>Escuta ativa</i>	Economia, Gestão e Contabilidade	25	3,8533	,37367	1,548	,204
	Direito, Ciências Sociais e Serviços	51	4,0556	,42120		
	Gestão de Recursos Humanos	48	4,0243	,55543		
	Psicologia	46	4,1051	,50961		
	Total	170	4,0304	,48334		
<i>Persuasão</i>	Economia, Gestão e Contabilidade	25	3,5700	,54256	3,159	,026
	Direito, Ciências Sociais e Serviços	51	3,9706	,56931		
	Gestão de Recursos Humanos	48	3,9323	,61398		
	Psicologia	46	3,8533	,49322		
	Total	170	3,8691	,56996		
<i>Comunicação escrita: produção de documentos</i>	Economia, Gestão e Contabilidade	25	3,9867	,66305	1,385	,249
	Direito, Ciências Sociais e Serviços	51	4,2288	,51850		
	Gestão de Recursos Humanos	48	4,1667	,53704		
	Psicologia	46	4,2609	,61227		
	Total	170	4,1843	,57451		
<i>Comunicação escrita: qualidade técnica</i>	Economia, Gestão e Contabilidade	25	4,1000	,79057	1,036	*a) *a) ,382
	Direito, Ciências Sociais e Serviços	51	4,3824	,51564		
	Gestão de Recursos Humanos	48	4,2917	,59101		
	Psicologia	46	4,3804	,59800		
	Total	170	4,3147	,60771		

Tabela 13- Resultados do Teste One Way A-Nova para a variável área de licenciatura: competências de comunicação * a) Correção de Welch

Competências Chave	Realizou	N	Média	Desvio Padrão	T	p-value
<i>Capacidades cognitivas</i>	Sim	53	4,2981	,38154	,960	,339
	Não	80	4,2300	,41259		
<i>Liderança</i>	Sim	53	3,7107	,53922	,758	,450
	Não	80	3,6333	,59911		
<i>Capacidades relacionais</i>	Sim	53	4,3836	,47769	,557	,578
	Não	80	4,3375	,46082		
<i>Traços pessoais</i>	Sim	53	4,5000	,50952	1,433	,154
	Não	80	4,3563	,64235		
<i>Línguas e autonomia</i>	Sim	53	4,2201	,49330	-,333	,740
	Não	80	4,2500	,51558		
<i>Gestão/GRH</i>	Sim	53	3,6038	,55780	,209	,835
	Não	80	3,5813	,63865		

Tabela 14- Resultados do Teste T para a variável realizou formação dentro da empresa: competências chave

Competências de Comunicação	Realizou	N	Média	Desvio Padrão	T	p-value
<i>Escuta ativa</i>	Sim	53	4,0440	,51282	,003	,998
	Não	80	4,0438	,49947		
<i>Persuasão</i>	Sim	53	3,8349	,57584	- 1,223	,223
	Não	80	3,9563	,54942		
<i>Comunicação escrita: produção de documentos</i>	Sim	53	4,2893	,54317	1,220	,225
	Não	80	4,1667	,58341		
<i>Comunicação escrita: qualidade técnica</i>	Sim	53	4,2830	,62411	-,214	,831
	Não	80	4,3063	,60323		

Tabela 15- Resultados do Teste T para a variável realizou formação dentro da empresa: competências de comunicação

Competências Chave	Realizou	N	Média	Desvio Padrão	T	p-value
<i>Capacidades cognitivas</i>	Sim	37	4,1784	,45652	-,992	,323
	Não	80	4,2600	,39285		
<i>Liderança</i>	Sim	37	3,6216	,58880	-,432	,666
	Não	80	3,6708	,56502		
<i>Capacidades relacionais</i>	Sim	37	4,3694	,51390	,341	,734
	Não	80	4,3375	,44845		
<i>Traços pessoais</i>	Sim	37	4,3784	,55784	-,077	,939
	Não	80	4,3875	,61611		
<i>Línguas e autonomia</i>	Sim	37	4,1982	,48724	-,526	,600
	Não	80	4,2500	,49894		

Gestão/GRH	Sim	37	3,6216	,57015	,679	,499
	Não	80	3,5438	,58023		

Tabela 16- Resultados do Teste T para a variável realizou formação fora da empresa: competências chave

Competências de Comunicação	Realizou	N	Média	Desvio Padrão	T	p-value
Escuta ativa	Sim	37	4,1216	,54099	1,1423	,158
	Não	80	3,9792	,48564		
Persuasão	Sim	37	3,9392	,52838	,552	,582
	Não	80	3,8781	,56813		
Comunicação escrita: produção de documentos	Sim	37	4,2793	,50008	1,023	,308
	Não	80	4,1625	,60470		
Comunicação escrita: qualidade técnica	Sim	37	4,3243	,61482	,250	,803
	Não	80	4,2938	,61466		

Tabela 17- Resultados do Teste T para a variável realizou formação fora da empresa: competências de comunicação

Competências Chave	Antiguidade	N	Média	Desvio Padrão	F	p-value
Capacidades cognitivas	Até 1 ano	105	4,1905	,40704	2,982	,053
	1 a 2 anos	43	4,3674	,39019		
	3 ou mais anos	22	4,2545	,39125		
Liderança	Até 1 ano	105	3,5937	,55080	1,666	,192
	1 a 2 anos	43	3,7752	,53314		
	3 ou mais anos	22	3,6818	,62129		
Capacidades relacionais	Até 1 ano	105	4,3238	,46331	1,417	,245
	1 a 2 anos	43	4,3876	,50359		
	3 ou mais anos	22	5,5000	,33728		
Traços pessoais	Até 1 ano	105	4,5190	,53225	2,763	,066
	1 a 2 anos	43	4,3023	,64678		
	3 ou mais anos	22	4,3182	,58849		
Línguas e autonomia	Até 1 ano	105	4,2030	,52194	,969	,382
	1 a 2 anos	43	4,2946	,43162		
	3 ou mais anos	22	4,1212	,49916		
Gestão/GRH	Até 1 ano	105	3,5857	,56949	,173	,841
	1 a 2 anos	43	3,5233	,68098		
	3 ou mais anos	22	3,5909	,66613		

Tabela 18- Resultados do Teste One Way A-Nova para a variável antiguidade: competências chave

Competências de Comunicação	Antiguidade	N	Média	Desvio Padrão	F	p-value
<i>Escuta ativa</i>	Até 1 ano	105	3,9873	,49930	1,205	,302
	1 a 2 anos	43	4,1202	,47882		
	3 ou mais anos	22	4,0606	,40022		
<i>Persuasão</i>	Até 1 ano	105	3,8119	,58710	1,894	,154
	1 a 2 anos	43	4,0116	,55889		
	3 ou mais anos	22	3,8636	,47389		
<i>Comunicação escrita: produção de documentos</i>	Até 1 ano	105	4,1524	,59382	2,869	,060
	1 a 2 anos	43	4,3101	,56995		
	3 ou mais anos	22	4,0909	,46213		
<i>Comunicação escrita: qualidade técnica</i>	Até 1 ano	105	4,3952	,57886	1,492	,228
	1 a 2 anos	43	4,2326	,62057		
	3 ou mais anos	22	4,0909	,66613		

Tabela 19- Resultados do Teste One Way A-Nova para a variável antiguidade: competências de comunicação

Competências Chave	Gênero	N	Média	Desvio Padrão	T	p-value
<i>Capacidades cognitivas</i>	Masculino	32	4,2875	,35172	,680	,498
	Feminino	138	4,2333	,41756		
<i>Liderança</i>	Masculino	32	3,6042	,60130	-,526	,600
	Feminino	138	3,6618	,54925		
<i>Capacidades relacionais</i>	Masculino	32	4,2708	,54502	-1,253	,212
	Feminino	138	4,3841	,43917		
<i>Traços pessoais</i>	Masculino	32	4,2500	,68392	-1,792	,081
	Feminino	138	4,4819	,54172		
<i>Línguas e autonomia</i>	Masculino	32	4,2396	,54368	,301	,764
	Feminino	138	4,2101	,48843		
<i>Gestão/GRH</i>	Masculino	32	3,9688	,53788	4,314	,000
	Feminino	138	3,4783	,58842		

Tabela 20- Resultados do Teste T para a variável gênero: competências chave

Competências de Comunicação	Gênero	N	Média	Desvio Padrão	T	p-value
<i>Escuta ativa</i>	Masculino	32	4,0313	,54778	,011	,991
	Feminino	138	4,0302	,46935		
<i>Persuasão</i>	Masculino	32	3,8984	,57802	,322	,748
	Feminino	138	3,8623	,56999		
<i>Comunicação escrita: produção de documentos</i>	Masculino	32	4,2813	,61702	1,060	,291
	Feminino	138	4,1618	,56419		
<i>Comunicação escrita: qualidade técnica</i>	Masculino	32	4,0938	,72332	-1,991	,053
	Feminino	138	4,3659	,56845		

Tabela 21- Resultados do Teste T para a variável gênero: competências de comunicação