

Departamento de Economia Política

Repensar a missão do ensino superior através da educação holística:
A perceção do empregador

Patrícia Alexandra Pedro Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos

Orientadora:

Doutora Fátima Suleman, Professora Associada (com agregação)

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Departamento de Economia Política

Outubro, 2020



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Economia Política

Repensar a missão do ensino superior através da educação holística:
A perceção do empregador

Patrícia Alexandra Pedro Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos

Orientadora:

Doutora Fátima Suleman, Professora Associada (com agregação)

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Departamento de Economia Política

Outubro, 2020

Ao meu sobrinho, Leonardo.
Tens em ti todas as potencialidades.
Que dê vida a tudo quanto desejas.
*E que sejas **inteiro** em tudo o que faças.*

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Fátima Suleman, pelo seu humanismo, apoio, orientação e pela autonomia que instiga. O meu muito obrigada pela ajuda e pela tranquilidade que passou durante o curso e ao longo da dissertação.

Aos meus pais e à minha irmã, pela estrutura de base, pela inspiração constante e pelo apoio emocional em todas as fases da minha vida. Obrigada por me permitirem reinventar-me e por saberem quem sou durante todo o processo. Em especial à minha Mãe, incondicional a receber as minhas exteriorizações e sempre construtiva a cada passo.

Aos meus amigos próximos, meus companheiros de vida, por todos os momentos partilhados e pelas novas perspetivas que me fazem encarar a cada dia. Em especial à minha colega de mestrado e amiga Cibele, que me acompanhou estes dois últimos anos. És o melhor espelho e a maior inspiração.

À restante família próxima, estejam onde estiverem, neste mundo ou fora dele. Trago-vos sempre no coração.

Resumo

No contexto de uma sociedade e de uma economia baseadas no conhecimento, as Instituições do Ensino Superior (IES) têm assumido um papel instrumental de preparar os jovens para o emprego. Pretende-se, com este trabalho, explorar uma missão alternativa das IES, centrada na educação holística, e perceber que atributos os empregadores mais procuram nos jovens graduados.

Para esse efeito, procurámos distinguir os atributos ligados à missão empregabilidade dos atributos ligados à educação holística, tentando perceber quais são os mais valorizados. É um estudo qualitativo e exploratório, com base em entrevistas realizadas a representantes do departamento de Recursos Humanos, de organizações que operam em Portugal e que têm ligação às universidades.

Os principais resultados mostram uma tendência para a procura do perfil de competências ligado à empregabilidade, apesar de haver uma valorização crescente dada a alguns atributos ligados à educação holística.

Este estudo vem preencher uma lacuna relativamente à literatura sobre a perceção do empregador, pois é mais abrangente que o debate das competências. Para além disso, a educação holística é um tema pouco explorado em Portugal, sobretudo no âmbito do ensino superior.

Palavras-chave: ensino superior; educação holística; perceção do empregador; empregabilidade; competências; atributos.

Códigos JEL:

I23 – Higher Education; Research Institutions;

I28 – Government Policy;

J24 – Human Capital; Skills; Occupational Choice; Labor Productivity.

Abstract

In the context of a knowledge-based society and economy, Higher Education Institutions (HEI) have assumed an instrumental role in preparing young people for the labor market. With this work we intend to explore an alternative mission of the HEI focused on holistic education and to understand what skills employers search for in young graduates.

We made a distinction between the attributes related to the employability mission from the attributes related to holistic education, and tried to understand which are the most valued. This is a qualitative and exploratory study, built upon interviews with representatives of the Human Resources department of organizations that operate in Portugal and that have ties to universities.

The main results show a tendency towards the search for the skills profile with focus on employability, despite the growing significance given to some attributes related to holistic education.

This study fills a gap in the literature on the employer's perception, as it is more comprehensive than the debate on skills. In addition, holistic education is not a well explored field in Portugal, particularly when related to higher education.

Keywords: higher education; holistic education; employer's perception; employability; skills; attributes.

JEL codes:

I23 – Higher Education; Research Institutions;

I28 – Government Policy;

J24 – Human Capital; Skills; Occupational Choice; Labor Productivity.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Capítulo 1. Introdução	1
Capítulo 2. Quadro teórico	3
2.1. Ensino Superior: o contexto português	3
2.1.1. Relação com o mercado de trabalho	5
2.2. Missão do ensino superior	6
2.2.1. Empregabilidade e o debate das competências	6
2.3. Educação holística	9
2.3.1. Principais fundamentos	9
2.3.2. Os 4 pilares da educação e a declaração de Chicago	11
2.4. Definição dos atributos da educação holística	12
Capítulo 3. Metodologia	18
3.1. Instrumentos e procedimentos	18
3.2. Caracterização da amostra	20
3.3. Análise de conteúdo	22
Capítulo 4. Análise e discussão dos resultados	24
4.1. Percepções sobre o papel do ensino superior	24
4.2. O (des)ajustamento entre as competências dos graduados e as competências requeridas	28
4.3. Atributos da educação holística – que valorização?	32
4.4. Competências/ atributos mais valorizados pelo empregador	36
4.5. Discussão dos resultados	38
Capítulo 5. Conclusões	42
Referências bibliográficas	45
Anexo A – Guião da entrevista	51
Anexo B – Grelha de análise completa	54

Índice de quadros

Quadro 2.1. Princípios básicos da educação holística	12
Quadro 2.2. Atributos da educação holística	13
Quadro 3.1. Quadro descritivo dos dados sociodemográficos dos entrevistados	21
Quadro 3.2. Caracterização das empresas	22
Quadro 4.1. Grelha de análise – Tema ensino superior	25
Quadro 4.2. Grelha de análise – Tema empregabilidade	29
Quadro 4.3. Unidades de registo mais expressivas – ‘competências’ requeridas	30
Quadro 4.4. Grelha de análise – Tema educação holística	34
Quadro 4.5. Competências/ atributos mais valorizados pelo empregador	37

Índice de figuras

Figura 2.1. ‘Atributos’ da empregabilidade	8
Figura 2.2. Modelo de análise	17
Figura 4.1. Nuvem de palavras – Tema ensino superior	27
Figura 4.2. Nuvem de palavras – Tema empregabilidade	31
Figura 4.3. Nuvem de palavras – Tema educação holística	36

CAPÍTULO 1

Introdução

Inserido no debate acerca da missão do ensino superior, e no contexto de uma sociedade/economia que procura jovens graduados ‘prontos a trabalhar’, interessa-nos perceber que outras missões o ensino superior pode assumir, para além de preparar os jovens graduados para o emprego. Neste sentido, pretendemos focar-nos no conceito de educação holística e nos seus possíveis contributos, no contexto do ensino superior. Entendemos que este tipo de educação pode produzir jovens graduados que, para além dos conhecimentos técnicos e do potencial de oferta de serviços especializados (amplamente procurados pelas empresas), possam também, e primeiramente, ser cidadãos mais completos, com impacto na vida da sua comunidade e da própria empresa.

Tendo como contexto geral da pesquisa a temática do ensino superior, procuraremos desenvolver temáticas específicas, nomeadamente, a definição da missão do ensino superior sob duas perspetivas: por um lado, uma missão instrumental que prepara os jovens para o mercado de trabalho (empregabilidade); e, por outro, a missão de preparar cidadãos profissionais (‘aprender a ser’). Relacionada com esta última missão, vamos desenvolver a temática da educação holística, tentando depois perceber que atributos estão associados à empregabilidade e que atributos podemos associar a uma educação holística. Interessa-nos, com isto, analisar a perceção do empregador relativamente a estes últimos atributos (previamente definidos), associando ao ensino superior.

Considerando o atrás exposto, apresentamos abaixo a pergunta geral e as perguntas específicas que vão guiar a nossa investigação:

Pergunta geral:

- Que atributos é que os empregadores mais valorizam no jovem graduado?

Perguntas específicas:

- Qual a perceção dos empregadores relativamente ao papel do ensino superior, no que concerne os atributos dos jovens graduados?
- O que distingue os atributos ligados à empregabilidade dos atributos associados a uma educação holística do jovem graduado?
- Em que medida é que os jovens graduados, que têm atributos ligados à educação holística, são desejados no mercado de trabalho?

Procuraremos dar resposta a estas questões, usando uma metodologia qualitativa e recorrendo a dados primários, conseguidos através da realização de entrevistas semiestruturadas. Estas entrevistas terão como interlocutores os empregadores, mais especificamente, representantes do departamento de Recursos Humanos de empresas que tenham ligação às universidades. Após a recolha dos dados, será feita uma análise de conteúdo, para daí podermos proceder a uma classificação dos atributos quanto à sua importância para o empregador.

Visto que os estudos existentes sobre a perspectiva do empregador relativamente à educação do graduado centram-se essencialmente no debate das competências, consideramos que o nosso estudo será inovador, pois irá permitir uma visão mais abrangente relativamente àquilo que pode tornar um jovem graduado atrativo no mercado de trabalho. Pretendemos assim preencher esta lacuna e tentar perceber se existem outros atributos, ligados à educação holística, que sejam valorizados pelo empregador. De notar, ainda, que existem poucos estudos feitos em Portugal sobre educação holística, e os estudos existentes centram-se em faixas etárias mais jovens (escolaridade primária/ básica), e em modelos de educação específicos. Logo, o nosso foco será sobre uma perspectiva ainda pouco estudada.

Esperamos, com este estudo, perceber se os atributos identificados pelos empregadores como desejáveis no jovem graduado estão associados apenas às suas competências, ou se estão também associados à educação holística. Contamos ainda poder contribuir para o aumento do conhecimento sobre o conceito de educação holística, no contexto do ensino superior português.

Deste modo, a estrutura do nosso trabalho começará com um primeiro capítulo de enquadramento teórico, em que iremos contextualizar a investigação ao discutir a temática do ensino superior em Portugal. Falaremos também da missão ‘empregabilidade’ do ensino superior e do debate das competências que lhe aparece associado, passando depois a explorar a temática da educação holística – os seus principais fundamentos, bem como a definição e fundamentação dos atributos associados. Num segundo capítulo, iremos desenvolver a nossa pesquisa empírica, em que será apresentada a metodologia usada, incluindo a descrição da nossa amostra e o método de análise usado. O terceiro capítulo será reservado para a discussão dos resultados, no qual será feita uma análise de conteúdo do material recolhido, à luz da revisão da literatura apresentada anteriormente. O trabalho será finalizado com uma conclusão, revendo os principais pontos e deixando pistas para futuras investigações.

Enquadramento teórico

2.1. Ensino superior: o contexto português

As universidades de finais do século XX encontravam-se perante uma crise de hegemonia. Esta crise resultava de uma falta de clarificação quanto ao que deveriam ser as funções das universidades (ou que funções lhes eram atribuídas): por um lado, a produção de conhecimento científico, apoiado numa cultura que motivava o pensamento crítico e os conhecimentos humanísticos; por outro, a produção de uma cultura mediana, mais instrumental e com vista a fins capitalistas (Sousa Santos & Filho, 2008). A partir da década de 80, marcada pela transição da ditadura para a democracia em alguns países, as universidades começaram a ganhar mais autonomia – esta autonomia seria, contudo, apenas ilusória, pois a crise financeira da época obrigava estas instituições a procurar novas dependências para a sua sustentabilidade.

Em finais da década de 80 e meados da década de 90, as universidades conheceram uma franca expansão, que levou à consolidação de um mercado universitário nacional mais democratizado e dominado pela competitividade institucional, na tentativa de motivar a procura. Apesar de se ter tornado acessível a uma maior parte da população, a verdade é que este ritmo de crescimento acelerado acabou por condicionar a qualidade do ensino superior (Ferreira, 2009). Neste contexto de uma competitividade globalizada e de redefinição do papel das universidades, surge o processo de Bolonha, que reuniu ministros da educação de 29 países em torno de uma visão comum para uma zona europeia do ensino superior (European Higher Education Area (EHEA), 2015). Esta visão traduziu-se num conjunto de objetivos, listados na Declaração de Bolonha, com vista a criar um espaço europeu do ensino superior mais coerente e capaz de elevar a sua qualidade para concorrer com as universidades americanas.

Neste panorama, as universidades assumem um papel central, contribuindo para o aumento do emprego, para o aumento do nível de qualificação da população portuguesa (e não só) e para a coesão social. Estamos perante uma nova sociedade e economia baseadas no conhecimento, cujas bases assentam em 4 elementos:

(...) a produção do conhecimento, essencialmente pela investigação científica; a sua transmissão através da educação e da formação; a sua divulgação com as tecnologias da informação e da comunicação; e a sua exploração através da inovação tecnológica.

(Comissão Europeia, 2003)

Tendo isto em conta, e olhando agora para legislação portuguesa – pois será a realidade portuguesa que iremos estudar – diz o regime jurídico das instituições de ensino superior que estas instituições têm como objetivo:

(...) a qualificação de alto nível (...), a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes; (...) o direito e o dever de participar (...) em atividades de ligação à sociedade, designadamente de difusão e transferência de conhecimento; (...) têm ainda o dever de contribuir para a compreensão pública das humanidades, das artes, da ciência e da tecnologia.

(Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro, 2007)

Esta definição inclui tanto o conhecimento disciplinar – que leva à formação de competências técnicas, específicas de uma área de estudo – como o conhecimento interdisciplinar e o apelo à sensibilidade e cultura de uma forma mais abrangente. Tal conhecimento deve facilitar a ligação do indivíduo à sociedade, através, em última instância, da prestação de um serviço de trabalho, que deve ser suportado pela aquisição de competências e pela formação cívica adquiridas no ensino superior (Cardoso et al., 2012). Mas de que competências falamos? Falamos, acima de tudo, do ‘domínio dos instrumentos intelectuais’ (Ferreira, 2009, p.20), que incluem uma forte componente de conhecimento científico, suportado por ferramentas de raciocínio e de criatividade.

À luz dos resultados do processo de Bolonha, estas competências são ainda explicitadas e diferenciadas de acordo com cada ciclo de estudos (licenciatura, mestrado e doutoramento) e por meio do sistema de acumulação de créditos (Araújo, Silva & Durães, 2018), o qual levou a uma alteração de foco, centrando-se mais na questão das competências do que nos conteúdos programáticos de cada curso. Estes critérios de qualificação e de diferenciação de competências requeridas para cada ciclo de estudos foram sistematizados por um *Joint Quality Initiative informal group*, em Dublin, (JQI, 2004) e são, por isso, conhecidos como os descritores de Dublin. Em Portugal, foram integrados no quadro nacional de qualificações (ANQEP e DGS, 2013), que reproduziu quase na íntegra os descritores anteriores. Os descritores de Dublin diferenciam os 3 ciclos de estudo de acordo com categorias pré-

determinadas – sendo que o nível de desenvolvimento para cada uma delas deve ser tanto mais aprofundado quanto mais avançado for o ciclo de estudos a que se refere.

De notar ainda que esta reestruturação curricular a nível das universidades europeias foi mediada pelas orientações fornecidas por alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio e a OCDE – (Santos & Filho, 2008; Araújo, Silva & Durães, 2018), de modo a torná-las competitivas no panorama global.

2.1.1. Relação com o mercado de trabalho

Pegando no ponto anterior, questionamos: porque é que isto é importante? Tendo em conta que vamos analisar a perceção do empregador, importa fazer esta ponte com o mercado de trabalho e tentar perceber se estas alterações foram sentidas nas empresas e se são compreendidas/ valorizadas no momento de contratação dos graduados. Num estudo sobre empregabilidade e ensino superior em Portugal (Cardoso et al., 2012), uma das principais conclusões foi, precisamente, a de que o bacharelato não oferece as qualificações necessárias para o emprego, levando por isso a uma baixa empregabilidade. Para além disso, este estudo conclui que há uma grande valorização, pelo empregador, da experiência profissional, e que a nível da preparação para o trabalho o empregador sente que as instituições de ensino superior não preparam adequadamente os estudantes.

Esta baixa articulação entre as IES e as empresas, reportada também no relatório Hays do Guia do Mercado Laboral (2020), levanta a necessidade de uma reestruturação curricular que vá ao encontro das necessidades do empregador – e para isso será importante compreender a forma como os estudantes são formados a nível das universidades e dos politécnicos. Marco Ferreira (2009) diz-nos que a legislação portuguesa introduzida pelo governo, na altura do processo de Bolonha, vem vincar uma tão necessária distinção entre a missão dos politécnicos e a missão das universidades, referindo-se ao politécnico como tendo uma função mais profissionalizante e às universidades como tendo uma função de reforço da formação pós-graduada, de carácter científico. Klink e Boon (2003) também referem que os institutos para a formação profissional, aqui relacionando com os politécnicos, são bastante mais responsivos ao conceito de competência enquanto conjunto de capacidades com uma abordagem prática (face às tarefas e desafios da profissão), do que as universidades.

Percebemos, desde já, que o ensino superior tem uma ligação de correspondência ao mercado de trabalho. Mas terá aí os seus limites?

2.2. Missão do ensino superior

Considerando o atrás exposto, olhamos agora para a literatura sobre o ensino superior na tentativa de percebermos quais as suas possíveis missões. Para isso, podemos desde já distinguir entre dois imperativos, nomeadamente o imperativo económico e o imperativo educacional. O imperativo económico está intimamente ligado à questão da empregabilidade, na medida que atribui ao ensino superior o potencial de contribuir para o aumento da produtividade e para o crescimento económico a longo prazo. Neste sentido, a motivação económica é vista como objetivo primário dos cursos de educação superior, que assumem um papel instrumentalista com vista ao emprego (Glover, Law, & Yougman, 2002). A empregabilidade dos graduados torna-se, assim, a missão institucional do ensino superior (Suleman, 2018).

Por outro lado, temos o imperativo educacional, que traz a ideia de um movimento de descentralização das instituições de ensino superior enquanto fontes de desenvolvimento económico. Afirma, por seu turno, que se deve ir além das fronteiras do conhecimento técnico e encarar a educação como algo abrangente, que desenvolva cada indivíduo de uma forma mais completa, incluindo ‘(...) mente e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e valores espirituais’ (UNESCO, 1996:94, retirado de Hare, 2006, p.302). Neste prisma, as diretrizes industriais e económicas não devem ser o motor que guia as instituições de ensino superior, mas antes estas devem ajudar o jovem graduado a desenvolver uma sabedoria prática, que lhe permita, através da formação, participar em projetos sociais e políticos, comprometidos com a mudança da realidade (Pina-Oliveira & Chiesa, 2016).

2.2.1. Empregabilidade e o debate das competências

Uma vez definido o âmbito do estudo e as suas diferentes interpretações, importa agora compreender os conceitos operacionalizados. Começamos pelo conceito de empregabilidade, enquanto uma das missões do ensino superior.

A empregabilidade, no contexto do ensino superior, pode ser definida como a capacidade que quem conclui um curso superior tem em integrar o mercado de trabalho, requerendo do jovem graduado um conjunto de competências que lhe permita conseguir um emprego, mantê-lo ou encontrar um novo (Glover et al., 2002; Suleman, 2018). Visto desta forma, o empregador assume um papel central neste debate, pois transforma os atributos de empregabilidade em emprego efetivo. Não devemos descurar, porém, que esta visão de

empregabilidade contém em si uma noção de flexibilidade, na medida em que requer uma adaptação constante do jovem a um mercado de trabalho global em constante mutação. Por conseguinte, apesar de este conceito estar intimamente ligado ao debate das competências, não encontra aqui o seu limite, devendo também considerar os processos económicos e sociais, bem como as necessidades emergentes dos empregadores e das empresas. Neste contexto, é por isso importante que o graduado tenha um espírito empreendedor, procurando uma adaptabilidade ao trabalho, que deve ser promovida pela cooperação entre a instituição de ensino superior e as empresas.

Olhando agora para o conceito de competência, o debate sobre o conceito teve início na década de 60 com Becker (1993), com a sua teoria do Capital Humano, discutida em 1964. Para Becker, o investimento que o indivíduo faz na educação, relacionado com a aquisição de conhecimentos e capacidades, tem como consequência um retorno útil em termos de empregabilidade, contribuindo por isso para o crescimento económico e para melhorar os rendimentos individuais – tendo também um efeito positivo sobre a formação das famílias. O trabalho de McClelland (1973) seguiu-se e trouxe uma nova perspetiva sobre o conceito de competências, aplicando-o ao contexto do mercado de trabalho. Aponta a pouca fiabilidade dos testes de inteligência usados nos processos de recrutamento como indicador de *performance* e, em vez disso, apresenta a ideia de testar capacidades e competências, que se manifestem na vida prática.

O debate das competências desenvolve-se num quadro complexo, quer pela definição do conceito em si, quer por aquilo que ele inclui e ainda pelos fatores contextuais que o influenciam (Velden, 2013). Butler (1978) apresenta o conceito de competência dentro de um quadro racional que inclui definições de competência, capacidades, conhecimentos, valores, atitudes e aprendizagens (entre outras). A taxonomia do conceito é abrangente e não há forma particular de a conseguirmos descrever – ou de conseguirmos descrever uma competência específica – a não ser de acordo com o propósito que pretende servir.

Do ponto de vista da empregabilidade, conceito que nos parece ser extensivo ao conceito de competência e no qual estamos aqui a focar, a competência só se concretiza com a sua externalização e deve ser agregada ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, ou seja, deve conseguir acompanhar as mudanças do ambiente e do mercado de trabalho, não se cingindo apenas ao conhecimento técnico específico de uma área (Klink & Boon, 2007). Se falarmos dentro de um mesmo campo de conhecimento, podemos também associar esta adaptabilidade à questão das *competências transferíveis*, que são uma categoria intermédia

entre as competências específicas e as genéricas, e cuja aplicabilidade pode ser feita fora dos limites de uma organização (Sgobbi & Suleman, 2012).

Mas que competências são afinal procuradas pelo empregador? Segundo a literatura, podemos falar de competências específicas relacionadas com o local de trabalho e com a função (conhecimentos do negócio); conhecimentos aplicados, como a numeracia, competências de TI (Tecnologias de Informação) ou linguísticas; competências pessoais, como a motivação, autonomia, resolução de problemas, pensamento analítico, adaptabilidade a diversos contextos e proatividade; e as ditas ‘*people skills*’ ou competências comportamentais, que incluem a comunicação, trabalho em equipa, liderança e relacionamento interpessoal (Fonseka et al., 2015; Lowden et al., 2011; Gallup Organization, 2010; Hays, 2020).

Estas competências ou atributos de empregabilidade encontram-se reunidos e resumidos num *survey* de 2018 (Suleman, 2018), que considera tanto a opinião dos graduados (e a sua satisfação), como a dos empregadores, considerando aqui o valor monetário que atribuem a esses mesmos atributos. De acordo com estes critérios, a autora conclui por um catálogo de atributos relacionais, técnicos e cognitivos, que apresentamos de seguida:

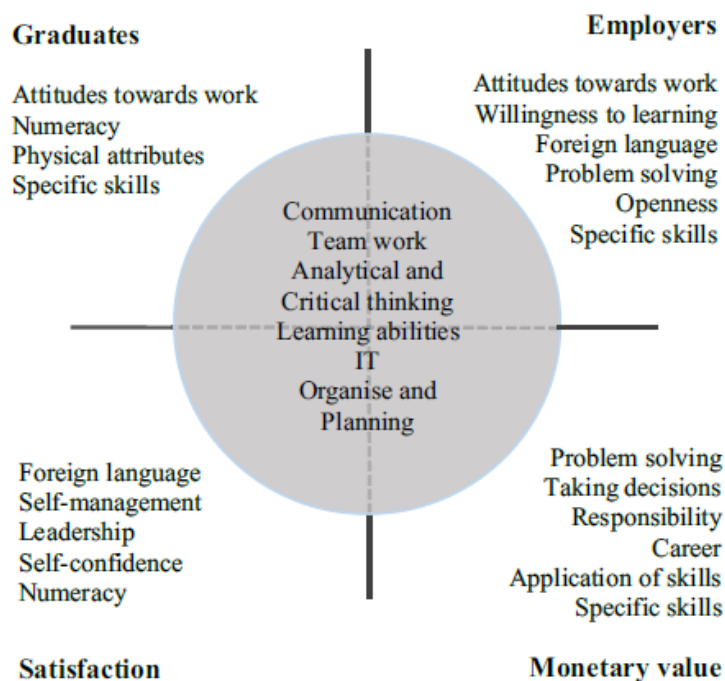


Figura 2.1. ‘Atributos’ da empregabilidade, retirado de Suleman (2018)

Consideraremos, então, as competências mencionadas acima (no eixo central), como os atributos que podemos relacionar com a empregabilidade e que iremos utilizar como referência, enquanto suporte da pesquisa empírica. Acrescentamos, a esta lista, a questão das línguas, que no contexto português e no contexto de um mercado globalizado, é uma competência incontornável para quem pretende integrar o mercado de trabalho qualificado.

2.3. Educação holística

2.3.1. Principais fundamentos

Passando à outra variável da nossa equação, falamos agora de educação holística. Apesar do conceito ter surgido apenas nos anos 80, encontra raízes bem mais antigas. O termo ‘holístico’ tem origem no conceito grego *holon*, que vê o universo como sendo feito de vários ‘todos’ (*wholes*) integrados, que não podem ser reduzidos a partes. Já o ideal holístico remonta às culturas indígenas e assenta em 3 princípios: a interligação da vida; o sentido de sagrado; e educar a pessoa toda. Esta perspetiva dá-nos uma visão no mundo menos antropocêntrica e mais relacional – quer com a comunidade, quer com a natureza envolvente. Pede, portanto, por um conjunto de capacidades e por um *mindset* diferentes, que possibilitem essa mesma ligação a tudo quanto nos rodeia (Miller, Nigh, Binder, Novak, & Crowell, 2019).

Rousseau, Pestalozzi e Froebel, três educadores dos séculos XVIII e XIX, representam os primeiros fundamentos pedagógicos deste conceito. Discutiram os estádios naturais do desenvolvimento da criança, bem como o respeito pelas suas diferentes dimensões e necessidades. Rousseau foi pioneiro neste tema: falou de como a criança nasce naturalmente boa e que o seu desenvolvimento deve ser feito ao seu próprio ritmo, sendo-lhe permitido explorar e descobrir o mundo por experiência própria (Miller et al., 2019; Mateus, 2011).

No século XX, e ainda a nível da educação, destacamos Rudolf Steiner, Maria Montessori como educadores holísticos, cujas filosofias sobre este paradigma acabaram por dar origem às escolas Waldorf e Montessori, respetivamente, nas quais se destaca a ênfase dada à natureza espiritual do ser humano, sendo a criança percebida como um ser físico, mental e espiritual (Mahmoudi, Jafari, Nasrabadi, & Liaghatdar, 2012). Krishnamurti (1981) falou do ‘tipo certo de educação’, referindo-se à educação como veículo para conhecimento do *Self*. Criticou o modelo educativo centrado na acumulação de informação, bem como a fragmentação da vida moderna, isolados daquilo que deveria ser o seu real propósito: o de

formar indivíduos conscientes, reflexivos, livres e completos, preparando-os para a vida (Krishnamurti, 1981; Miller, 1991).

Como modelo epistemológico e integrado na filosofia perene, destacamos os trabalhos de Aldous Huxley (1947) e Ken Wilber (2000). A filosofia perene é definida por Huxley como sendo ‘(...) primarily concerned with the one, divine Reality substantial to the manifold world of things and lives and minds’ (p. 2). Designa, por isso, uma sabedoria comum a todas as tradições espirituais na busca pela compreensão de uma realidade última, que recebe diversas designações de acordo com as diferentes tradições (Mateus, 2011). Wilber (2000) apresenta uma visão integral e sistémica, baseada em níveis básicos que designa de *holons*: um *holon* é um todo que é parte de outros todos, que existem integrados em holarquias maiores. Podem ser entendidos como níveis e subníveis, que no fundo são codificações da experiência direta da realidade, e que engloba experiência sensorial, mental e espiritual. Ainda acerca de Wilber, Esbjörn-Hargens (2007) refere-se ao seu modelo AQAL (‘all-quadrant, all-level’), que sistematiza uma forma integrada de ver a realidade e que, aplicada à educação, ‘(...) is interested in the participatory relationship through which multiple ways of knowing the myriad dimensions of reality occurs through various methods of inquiry’ (p. 4).

Já no século XXI, destacamos o trabalho de Edgar Morin (2002), que oferece um importante contributo no campo da educação – apesar de não a nomear como holística – referindo-se à necessidade de uma reforma paradigmática do conhecimento, que deve contemplar o contexto, o global (relação todo/ partes), o multidimensional e o complexo. Relacionando com o paradigma holístico, destacamos o aspeto ‘global’ a que se refere:

(...) uma sociedade é mais do que um contexto: é um todo organizador do qual fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é um todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador do qual fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não se encontrariam nas partes se estivessem isoladas uma das outras
(...)

(p. 41)

Falando agora do *conceito* de educação holística, vimos atrás que este surge apenas nos anos 80 do século XX. Teve como autor pioneiro John P. Miller e o seu *Holistic Education Review* (1988), seguido de outros trabalhos como o *The Holistic Curriculum*, publicado por Ron Miller no mesmo ano – autor que começou a dar forma à educação holística como campo

de conhecimento. Na primeira edição do *The Holistic Curriculum*, o autor apresentou a seguinte definição:

The focus of holistic education is on relationships – the relationship (...) between mind and body, (...) between various domains of knowledge, (...) between the individual and community, and the relationship between self and Self. In the holistic curriculum the student examines these relationships so that he/she gains both an awareness of them.

(retirado de Miller et al., 2019, p. 5)

Por conseguinte, a educação holística é um paradigma educacional que procura relacionar e ligar, opondo-se a uma visão do mundo mecanicista e desafiando um modelo de educação fracionado. A sua relevância na atualidade justifica-se por promover o desenvolvimento humano ‘(...) numa perspetiva integradora, sistémica, considerando as interconexões entre as diferentes dimensões humanas e os contextos sociais e ambientais. É um paradigma educacional da globalidade (...)’ (Mateus, 2011, p.2). Tem como objetivo último a *ultimacy* – termo usado por Scott Forbes em 2003, que designa o máximo potencial que o ser humano pode alcançar num processo de educação holística, considerando todas as suas dimensões (Mahmoudi et al., 2012).

2.3.2. Os 4 pilares da educação e a declaração de Chicago

Jacques Delors descreveu muito bem os fundamentos de uma tal educação que, embora também não denomine de holística, encaixam perfeitamente no desenvolvimento do conceito que apresentamos. São 4 os pilares da educação, a saber: ‘aprender a conhecer’ – que remete para o domínio dos instrumentos do conhecimento, exercitando a atenção, a memória e o pensamento; ‘aprender a fazer’ – ligado à qualificação profissional e que implica colocar em prática os conhecimentos (mobilização de competências); ‘aprender a viver juntos’ e ‘aprender a viver com os outros’ – implica a descoberta progressiva do outro e o desenvolver interdependências (objetivos e projetos comuns); e ‘aprender a ser’ – na medida em que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa (espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, responsabilidade social e espiritualidade) (Delors, 2003).

Destacamos, desde já, os dois últimos pilares, na medida em que remetem para a ideia de cidadão profissional de que falámos anteriormente. Estes dois pilares ajudam a perceber a diferenciação entre a educação holística e o paradigma de educação mais centrado nas

competências, pois crescem a este último o aspeto relacional e pessoal, encarando o indivíduo como algo mais do que capital humano.

Outro marco importante na definição/ explicação do que é a educação holística é representado pela declaração *Education 2000* – uma declaração que resultou do encontro de 80 educadores em Chicago, em 1990, e que resume os princípios básicos da educação holística:

Quadro 2.1. Princípios básicos da educação holística

Princípios da educação holística	
1. Educar para o desenvolvimento humano;	6. Liberdade de escolha em cada estágio do processo de aprendizagem;
2. Honrar os estudantes enquanto indivíduos;	7. Educar para uma democracia participativa;
3. Papel central da experiência;	8. Educar para uma cidadania global;
4. Educação holística (conceito de holismo implicado no processo educativo);	9. Educar para a literacia ecológica;
5. Papel dos educadores enquanto facilitadores de aprendizagem;	10. Espiritualidade e educação (sentido de ligação profunda com o próprio e com os outros).

(adaptado de (GATE - Global Alliance for Transforming Education, 1990))

Uma vez que estes princípios fazem sentido no contexto da educação superior, eles serão, por isso, fonte de inspiração para definirmos os atributos da educação holística, que usaremos ao longo deste trabalho e na pesquisa empírica.

2.4. Definição dos atributos da educação holística

Os atributos que vamos apresentar de seguida, embora listados, seguem o próprio pressuposto da educação holística no que toca ao seu aspeto relacional e de ligação, ou seja, não podemos considerá-los atributos estanques ou distintos; antes, há uma certa interdependência entre eles que os justifica, ajudando na sua coerência, compreensão e consolidação. São atributos ligados ao indivíduo em si, e não necessariamente ao indivíduo no seu contexto de trabalho.

Começamos por determinar quais os atributos de uma educação holística, que inventariámos da literatura sobre o tema:

Quadro 2.2 – Atributos da educação holística

Conhecimento disciplinar e interdisciplinar
Cidadania global
Empreendedorismo
Liderança
Consciência do próprio/ capacidade de autorreflexão
Inteligência moral
Responsabilidade pessoal e social
Consciência ecológica

Passemos à sua fundamentação.

O **conhecimento disciplinar** faz já parte de uma educação tradicional, pois é fonte de conhecimentos técnicos que irão permitir desenvolver a *expertise* do estudante na sua área de estudo. A *expertise*, entendida por Bender e Fish (2000) como o conhecimento profundo e especializado num determinado campo, e que é construído ao longo do tempo pelo indivíduo – através da educação e das suas experiências – apresenta-se assim como estando no topo da pirâmide hierárquica do conhecimento. Sendo altamente valorizado no contexto de uma sociedade baseada no conhecimento, este é tomado como uma vantagem competitiva das empresas, que procuram cada vez mais trabalhadores que saibam mobilizar e aplicar esse conhecimento, enfrentando os novos desafios que o progresso tecnológico traz.

No entanto, no panorama da educação holística – que integra também esta sociedade do conhecimento – o conhecimento não conhece a *expertise* como seu expoente máximo, mas promove uma abordagem **interdisciplinar** que permite o desenvolver de um paradigma educativo multidisciplinar mais flexível e abrangente. Segundo este modelo interdisciplinar, temas mais gerais, como as ciências sociais e as línguas, são incorporados em temas ou áreas mais específicas, como por exemplo a matemática, a física ou a gestão (Stukalina, 2008). É um modelo sustentado na ideia de aprendizagem ao longo da vida e que reconhece a importância, tanto das tarefas (que o conhecimento disciplinar/ técnico promove), como também do ambiente geral em que se opera, e que pode incluir fatores biológicos, tecnológicos, económicos, socioculturais ou políticos. É, por isso, fundamental incluir no processo de aprendizagem outras áreas de conhecimento para além do conhecimento técnico específico de cada área, e integrar novas capacidades e valores. Isto permitirá ao jovem graduado uma utilização de (mais) recursos, capazes de produzir resultados mais eficientes e

eficazes no decorrer da sua atividade no mundo do trabalho, bem como um envolvimento mais responsável enquanto cidadão.

Esta abordagem multidisciplinar de que falámos é coerente com o conceito de **cidadania global**, enquanto atributo da educação holística, e que descreve o indivíduo enquanto membro de uma sociedade global, que procura preparar-se para o futuro que pretende criar em vez do futuro mais provável ou o que está previsto (Quisumbing, 2002). A cidadania global é também apologista da aprendizagem contínua, integrada numa sociedade de aprendizagem constante, e que inclui o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. O aprender a viver juntos remete para a interação do indivíduo com uma série de ‘anéis’ que se desenvolvem à sua volta, começando pela família e pela comunidade, e passando pela sociedade, pelo país em que se insere e pelo mundo. Trata-se, portanto, de adquirir um conhecimento profundo acerca do mundo, cultivando uma sensibilidade multicultural, à medida que se ganha um sentido de responsabilidade pelo futuro da humanidade (Galinova, 2015).

Presume-se que o jovem, dotado desta cidadania, possua competências que incluem o entendimento de uma identidade coletiva; competências cognitivas que fomentem o espírito crítico; competências sociais – como a empatia, comunicação e interação com pessoas de diferentes *backgrounds*; competências comportamentais, como espírito de colaboração e responsabilidade; e valores como a justiça, igualdade, dignidade e respeito (UNESCO, 2014). A cidadania global aparece ainda ligada ao desenvolvimento de competências democráticas e de uma educação ‘política’, capaz de promover uma atitude positiva e proativa em relação aos deveres do indivíduo enquanto cidadão (Biesta, 2007). Este modelo de educação deve capacitar o jovem através da ‘(...) liberdade de pensamento crítico, de criatividade, de sentido cívico e de compreensão global de si e dos outros (...)’ (Albuquerque, Ferreira & Brites, 2016, p. 1035), sempre com a consciência da interdependência entre as dimensões locais e globais, no que concerne a questões de âmbito individual, social, político e económico.

O **empreendedorismo**, enquanto atributo holístico, pode-se definir como uma estratégia transversal a um currículo interdisciplinar, e não somente associada às tradicionais disciplinas de gestão e de economia. Afasta-se, portanto, da conceção utilitarista da cultura de performance, como resultado direto da construção de competências, para passar a incluir outros fatores influenciadores como ‘(...) os valores pessoais, enquadramentos profissionais, processos grupais e influências dos contextos’ (Albuquerque et al., 2016, p. 1039). Esta pedagogia empreendedora pressupõe que deve haver motivações intrínsecas, derivadas de conhecimentos, competências e atitudes empreendedoras, aliadas à ação e ao trabalho em

grupo, que permitam ligar as capacidades e saberes às oportunidades e fazeres. Presume ainda uma ligação ao ambiente circundante, com o qual há uma interação capaz de gerar oportunidades e convertê-las em novos valores (Oganisjana & Matlay, 2012). Como atributo holístico, o empreendedorismo é visto por estes autores como ‘(...) a multi-component and multi-category system which is best considered holistically rather than by focusing narrowly on its componentes’ (p. 210). É uma forma de aprendizagem que promove a cooperação e que tem por base a autonomia do aluno, incitando à experiência e à integração de saberes de várias áreas (Schaefer & Minello, 2016).

Segue-se o atributo da **liderança** – uma liderança distinta daquela ligada às organizações, e mais ligada às características e ao comportamento do líder enquanto pessoa, que tem a capacidade de integrar pensamento e emoção, demonstrar valores e prestar serviço. Neste sentido, qualquer pessoa pode ser líder. A liderança é um processo que envolve sempre outras pessoas, tratando-se por isso de um processo de grupo. Para além disso, pressupõe movimento, o qual é realizado com uma determinada intenção, resultando por isso em algum tipo de mudança (Astin & Astin, 2000). Visto não ser afeta apenas a disciplinas ou cargos específicos, a liderança de que falamos é construída ou aprendida através de recursos multidisciplinares e através da integração de conhecimentos de vários campos – estando este pressuposto alinhado com o primeiro atributo da educação holística, de que falámos atrás.

A este respeito, Quatro et al. (2007) propõem um modelo de liderança holística assente em 4 domínios, nomeadamente: analítico, conceptual, emocional e espiritual. Já Quinlan (2011) refere que um líder deve ter as características de autenticidade, intencionalidade, sensibilidade e espiritualidade – no sentido de ligação ao outro e ao que o rodeia. É um atributo que aparece ainda intimamente ligado ao da cidadania global, na medida em o jovem que o possui procura a prosperidade – ou seja, busca criar, no espaço daquilo que ainda não é certo ou definido (Waddock & Lozano, 2013). A liderança considerada no paradigma holístico é, por conseguinte, um processo grupal, que pressupõe intenção, mudança, sensibilidade e espiritualidade, e que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa, sendo tanto mais eficiente e eficaz, quanto mais alargado e integrado for o conhecimento do líder.

Também próprio do líder e do cidadão global e empreendedor, temos o atributo de **autorreflexão** ou consciência do próprio, que implica a capacidade de questionar a nossa forma de estar e de agir no mundo, questionar as experiências vividas e examinar que questões poderão estar implicadas no agir de forma responsável e ética (Quinlan, 2011). Remete para a capacidade de autoexame, à boa forma socrática, percebendo-se (o indivíduo) inexoravelmente ligado aos outros e ao mundo, e deste modo mostrando empatia. Zorah e

Marshall (2000) associam a consciência do próprio ao desenvolvimento de uma inteligência espiritual, '(...) a inteligência que dá sentido, contextualiza e transforma' (p. 72). Trata-se de um compreender holístico ou pensamento unificador, considerado pelos autores como uma característica essencial da consciência, que procura dar sentido e que age com conhecimento das motivações.

É, portanto, pela consciência do próprio que também se irá desenvolver um sentido de **consciência ecológica** ou literacia ecológica, como vimos atrás (GATE, 1990), a qual remete para uma postura cuidadora em vez de uma postura exploradora dos recursos naturais. O jovem que tem uma educação holística está, portanto, consciente da interdependência entre homem e natureza, e percebe que as instituições sociais, políticas e económicas devem também demonstrar respeito e consciência, em virtude desta interdependência.

Acrescendo à capacidade de raciocínio e analítica muitas vezes mencionada como competência fundamental dos jovens graduados, no contexto da educação holística damos destaque à **inteligência moral**, enquanto '(...) mental capacity to determine how universal human principles should be applied to our personal values, goals, and actions' (Lennick & Kiel, 2005, citado em Clarken, 2010, p.4). A construção deste tipo de inteligência compreende competências relacionadas com a integridade, a responsabilidade e a compaixão, sendo fortemente influenciada pelo nosso ambiente social. Compreende ainda componentes dos domínios afetivo, cognitivo, comportamental e de volição, filtrados por fortes convicções éticas, que devem ser demonstradas através da ação (Huitt, 2011).

Por fim, falta mencionar a **responsabilidade pessoal e social**, atributo que leva a que o indivíduo inclua no seu sentido de responsabilidade pessoal, o sentido de responsabilidade pela sua família e comunidade (Reason, Ryder & Kee, 2013). Este atributo, se desenvolvido pelo indivíduo, tem como consequência ou resultado o cultivar da integridade, o aprender a agir com honra, a tomar em consideração as perspetivas dos outros e a desenvolver competências éticas e morais. Deste modo, podemos relacionar, tanto este atributo, como o da inteligência moral e o da cidadania com o desenvolvimento de carácter ('character education' – Silay, 2013), que acaba por reunir e resumir estes pressupostos. É descrito como a solução para o declínio moral, e implica o desenvolvimento de comportamentos que suportam o compromisso com os valores democráticos, a responsabilidade, o respeito pelo próprio e pelos outros, e o agir com consciência enquanto membro da sociedade (Silay, 2013).

Em suma, procurámos reunir, de acordo com a literatura existente, aqueles que acreditamos serem os atributos que podemos relacionar com uma educação holística ou com o 'aprender a ser'. Não se tratam de atributos antagónicos àqueles que caracterizam a missão

empregabilidade do ensino superior, mas antes abrangem estes últimos e dão-lhes um alcance maior. Trata-se, essencialmente, de devolver a humanidade à educação. Esperamos, com base nisto, perceber se os jovens que saem das universidades, e que tenham estes atributos associados à educação holística, são valorizados pelos empregadores e, se sim, em que medida o são.

Para finalizar, apresentamos o modelo de análise que vamos usar enquanto esquema orientador da pesquisa empírica e que é fruto da revisão da literatura. Permite-nos ter uma visão mais clara das variáveis estudadas e das relações que estabelecem entre si.

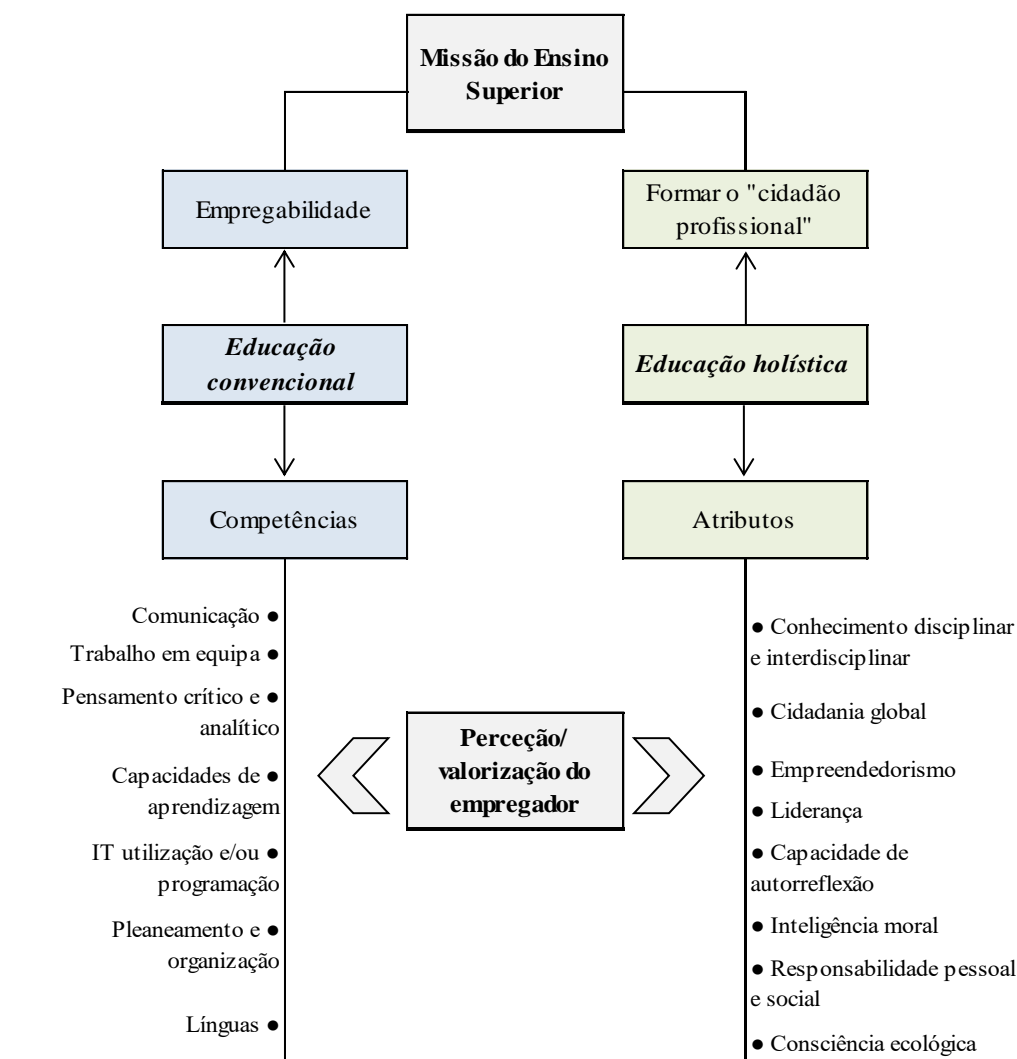


Figura 2.2. Modelo de análise

Metodologia

3.1. Procedimentos e instrumentos

A nossa investigação segue os pressupostos do conceito Kuhniano de ‘paradigma emergente’, descrito por Moreira (2007). Entende-se por ‘paradigma’ as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica que compõem um estudo. ‘Paradigma emergente’, neste caso, na medida em que se trata de uma prática de investigação social com um posicionamento mais subjetivo e que, por esse motivo, dá lugar à interpretação, pois estabelece-se na relação entre o investigador e a realidade analisada. É também chamado de ‘subjetivismo’ ou ‘interpretativismo’, por oposição ao paradigma clássico ou ‘positivista’, mais característico de estudos quantitativos. A interpretação inerente ao paradigma emergente deve, contudo, ser isenta de uma valoração pessoal – critério fundamental para o rigor do estudo.

Tendo isto em consideração, identificamos desde já a realidade que nos ocupa, que é o ensino superior, e é neste contexto geral que procuramos produzir conhecimento relativamente ao conceito da educação holística, no âmbito do ensino superior em Portugal.

A investigação deste tema será guiada por uma metodologia qualitativa – metodologia de estudo oriunda das ciências sociais, que visa a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (Gerhardt & Silveira, 2009), através da captação de símbolos e significados, e consequente interpretação. O acesso à informação é feito de forma flexível (Moreira 2007) e a linguagem utilizada é conceptual e frequentemente metafórica. Esta metodologia caracteriza-se por se focar mais no processo do que (apenas) nos resultados – e isto é bastante claro no tema da educação, como veremos à frente; por se centrar em questões de opinião ou perspectivas, das quais se extrai significado e se procura compreensão; e por realizar a análise dos dados de forma indutiva, partindo da recolha de dados para posteriores abstrações (Bodgan & Biklen, 2013).

Trata-se de uma prática de pesquisa baseada na interação investigador-participantes, em si mesma geradora da compreensão do fenómeno social, e que permite precisar o objeto de estudo no decorrer do processo de investigação (Burgess, 2011). Ademais, tem por base procedimentos de exploração e técnicas sistemáticas, que ‘(...) permitem, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis (...)’ (Bardin, 2018, p. 125). Confirmamos, assim, a construção do estudo como exploratório, pois visa gerar uma

compreensão aprofundada de objetos de estudo pouco conhecidos, à medida que o processo de análise se desenvolve.

Este propósito será efetivado através de pesquisa bibliográfica, que temos já vindo a desenvolver, bem como através do recurso a dados primários, obtidos através de entrevistas. A (situação da) entrevista pode ser vista como um processo social e é influenciada por fatores associados ao entrevistador e ao entrevistado, tais como fatores culturais, cognitivos, emocionais, motivacionais ou linguísticos, bem como pelo local onde se realiza (Ghiglione & Matalon, 1993). Todos estes fatores devem ser tidos em conta, pois condicionam a produção do discurso no momento da entrevista.

Trata-se de uma entrevista de ‘estudo’, o que significa que visa a verificação de um domínio de investigação que conhecemos à partida – neste caso, o domínio da Educação Holística, como temática específica, sobre a qual já existem diversos estudos – mas que pretendemos estudar com mais aprofundamento, particularmente no que se refere à sua aplicabilidade ao ensino superior, em Portugal. É, também, uma entrevista de ordem cognitiva, que permite inferir as representações que o entrevistado faz da situação e as normas pelas quais ele atua (Ghiglione & Matalon, 1993). No final, o objetivo será o de procedermos a um processo de redução e inferência, que permita uma descrição e codificação deste modelo educativo, à luz daquilo que é percebido e desejado pelos empregadores.

Deste processo, será objetivo extrair informações aprofundadas, com base num quadro de referência ou num roteiro de perguntas previamente definido. Escolhemos, por esse motivo, a entrevista semi-diretiva ou semiestruturada, que permite ao investigador guiar o entrevistado através desse mesmo quadro de referência, mas dando-lhe relativa liberdade para produzir o seu discurso:

Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.

(Bodgan & Biklen, 2013, p.135)

As perguntas foram, na sua maioria, perguntas abertas e cobriram os seguintes aspetos:

- Caracterização do empregador e da organização;
- Formas de ligação das empresas às universidades;
- Critérios de recrutamento dos candidatos, incluindo perfil procurado e opinião quanto ao que falta aos graduados saídos das universidades;

- Exemplificação de um processo de recrutamento e fatores de escolha entre 2 candidatos finais;
- Opinião quanto ao papel do ensino superior e sobre como seria o perfil de um ‘estudante completo’;
- Escolha dos atributos/ competências mais valorizados, a partir de um catálogo determinado *a priori*;
- Averiguação da importância dada pela empresa, na escolha dos candidatos, a questões éticas, ecológicas, de responsabilidade social e outras, ligadas à educação holística.

As entrevistas que realizámos foram, sobretudo, via *skype* – devido ao contexto da pandemia – pelo que a contextualização feita aos entrevistados e o pedido de consentimento foram feitos no início das entrevistas, não havendo por esse motivo registo escrito. Das 8 entrevistas que foram feitas, duas foram realizadas presencialmente em Lisboa e em Castanheira do Ribatejo – todas elas entre março e junho de 2020.

3.2. Amostra

Relativamente à nossa amostra, entrevistámos membros do departamento de Recursos Humanos, enquanto mediadores dos empregadores que representam. O critério de escolha, alinhado com o nosso propósito, pautou-se por escolher empresas que operam em Portugal, e que tenham ligação às universidades, seja através de feiras de emprego, programas de estágio ou através de bolsas de mestrado ou doutoramento, que permitam aos estudantes desenvolver os seus projetos dentro das empresas.

Para tal efeito, recorreremos a feiras de emprego, à rede profissional *LinkedIn* (considerando uma pesquisa prévia acerca dos indivíduos que possam encaixar no perfil pretendido) e ainda ao método de amostragem ‘bola de neve’, que consiste em ‘identificar os sujeitos a incluir na amostra a partir dos próprios sujeitos entrevistados’ (Moreira, 2007, p. 129), ou seja, usar um número reduzido de indivíduos, que preenchem os requisitos necessários, como informadores para identificar outros indivíduos com características semelhantes.

Reunimos uma amostra de oito indivíduos, que acreditamos ser suficiente para produzir informações aprofundadas e ilustrativas (Gerhardt & Silveira, 2009). Não só chegámos a uma saturação de dados com a informação recolhida a partir desta amostra, mas temos também de

apontar como justificação para o seu tamanho reduzido a menor disponibilidade por parte de trabalhadores, que se encontravam em situação de adaptação a uma nova realidade laboral (pandemia Covid-19). O grupo de sujeitos entrevistados apresenta componentes específicas que nos interessa analisar (Quivy, 1992), como sejam a área de formação e a área de atuação dentro das empresas, o que satisfaz o critério de ‘(...) adequação da amostra aos objetivos estabelecidos’ (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 65).

Por conseguinte, procurámos que o resultado das entrevistas nos permitisse explorar as perspetivas dos inquiridos, de uma forma aprofundada, para daí retirarmos abstrações mais gerais e bem fundamentadas sobre o tema que nos propomos investigar.

Considerando agora a caracterização sociodemográfica dos inquiridos, constatamos que são todos do sexo feminino e que se situam numa faixa etária entre os 20 e os 40 anos, sendo que 62,5% tem grau académico de licenciatura e 37,5% tem mestrado (cf. quadro 3.1.). Apesar de terem funções diferentes dentro das empresas que representam, todos têm ou tiveram (num passado recente) experiência de recrutamento, estando alinhados com a visão da organização em termos de procura de talento.

Quadro 3.1. Quadro descritivo dos dados sociodemográficos dos entrevistados

Dados Sociodemográficos	Respostas	N (N=8)	%
Sexo	Feminino	8	100%
	Masculino	0	0%
Idade	20-29	4	50%
	30-40	4	50%
Escolaridade	Licenciatura	5	62,5%
	Mestrado	3	37,5%
Área de Formação	Psicologia	4	50%
	Gestão de Recursos Humanos	1	12,5%
	Psic. Social e das Organizações	3	37,5%
Instituição de Formação	ISCTE	3	37,5%
	Universidade Lusófona	2	25%
	FPUL	2	25%
	Politécnico de Setúbal	1	12,5%
Função	HR Specialist	2	25%
	HR Generalist	1	12,5%
	Responsável de RH	1	12,5%
	Recruitment Coordinator	1	12,5%
	Business Manager	1	12,5%
	HR Lead HRIS	1	12,5%
	Técnica de RH	1	12,5%
Local de Trabalho	Lisboa	6	75%
	Oeiras	1	12,5%
	Castanheira do Ribatejo	1	12,5%

Já em relação à caracterização das empresas que representam, todas elas são médias e grandes empresas, sendo que 75% tem sucursais ou é sediada fora de Portugal.

Quadro 3.2. Caracterização das empresas

Características da empresa	Respostas	N (N=8)	%
Setor de atividade	TI	4	50%
	Indústria	1	12,5%
	Bancário	1	12,5%
	Hoteleiro	1	12,5%
	Química Farmacêutica	1	12,5%
Ano de criação da empresa	1920-1944	1	12,5%
	1945-1969	1	12,5%
	1970-1994	2	25%
	1995-2020	4	50%
Dimensão (total) da empresa	50 – 250 trabalhadores	3	37,5%
	> 250 trabalhadores	5	62,5%
Internacionalização	Sim	6	75%
	Não	2	25%

Os setores de atividade, apesar de diferenciados, têm uma representação do setor de TI na ordem dos 50%, e isto deve-se aos contatos que conseguimos fazer, nomeadamente através do *efeito bola de neve*, bem como devido à disponibilidade das pessoas contactadas.

3.3. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo foi o método de análise utilizado para trabalhar o material recolhido através das entrevistas. Permite a sistematização de ideias e a sua operacionalização, através de um conjunto de técnicas que ‘(...) visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (...) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e receção dessas mensagens’ (Gerhardt & Silveira, 2009, p.84).

Esta análise foi feita com base numa matriz de codificação predominantemente *a priori*, que neste caso remete para o nosso quadro empírico onde estabelecemos o propósito do trabalho (resumido no modelo de análise apresentado), para de seguida fazermos uma comparação direta com os dados conseguidos através das entrevistas.

De maneira a seguirmos ‘(...) critérios de objetividade, sistematicidade e generalidade’ (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 208), e tendo em conta o desafio que é conseguir uma standardização dos dados em metodologia qualitativa, decidimos fazer uma pré-análise das

entrevistas com recurso a categorias, que facilitassem a sua ‘arrumação’ e leitura. Começámos por nomear temas mais gerais, passando depois a especificá-los através de categorias e subcategorias. As subcategorias serão ilustradas pelas unidades de registo¹ mais significativas, as quais remetem para o ‘(...) segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise’ (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 212), nomeadamente frases ou excertos de frases (palavras), que têm como unidade de contexto maior os parágrafos ou respostas dadas pelos entrevistados. A unidade de contexto, sendo mais abrangente que a unidade de registo, permite integrar a significação exata da unidade de registo (Bardin, 2018).

Uma vez transcrito, o conteúdo das entrevistas constituiu-se num *corpus* de 66 folhas A4. Foi feita uma primeira leitura flutuante, no sentido de identificar as ideias gerais correspondentes aos temas previamente delineados – estando, contudo, recetivos à emergência de outras ideias não consideradas na grelha inicial. Seguidamente, procedemos a uma leitura mais focada a partir das unidades de contexto, completando a grelha de codificação de acordo com os significados apreendidos, como será apresentado no próximo capítulo.

¹ As unidades de codificação devem obedecer a determinados critérios para que a análise seja válida, nomeadamente: devem ser exaustivas, mutuamente exclusivas, homogéneas, objetivas e pertinentes (Bardin, 2018).

Análise e discussão dos resultados

Começamos por ter em perspectiva que a educação holística de um indivíduo é construída a partir de vários fatores, não podendo nunca atribuir apenas a uma variável este tipo de educação. Para a educação holística concorrem fatores de natureza institucional, em que se incluem o papel do educador e da escola/ universidade; fatores de natureza privada, para o qual contribuem o papel da família e as vivências sociais; e por fim, fatores de natureza pessoal, que se reportam às experiências e vivências internas do próprio indivíduo. Consideramos, para os fins desta investigação, que iremos focar sobretudo no papel das universidades e no seu contributo para a educação holística do jovem graduado.

4.1. Perceções sobre o papel do ensino superior

Como vimos atrás, o desenvolvimento de uma sociedade e economia do conhecimento, assente nas alterações ocorridas a nível do ensino superior, bem como nas alterações introduzidas pelo processo de Bolonha, levaram a que as universidades se tornassem na representação dessa mesma sociedade do conhecimento, ao centrarem em si a responsabilidade pela investigação, educação e inovação, e promovendo o emprego e coesão social (Ferreira, 2009; Comissão das Comunidades Europeias, 2003). Encontramo-nos ainda fortemente influenciados por estas alterações, ao mesmo tempo que começamos a olhar para outras missões que o ensino superior tem vindo a assumir – ou que lhe têm sido atribuídas.

O quadro 4.1, que representa a grelha de análise do material empírico relativo ao tema do ensino superior, resume as categorias de codificação criadas para este tema. Olhando para a primeira categoria – missão do ensino superior – notamos que as unidades de registo relativas ao papel do ensino superior acabam por incidir na mesma questão: preparação para o mercado de trabalho. Não sendo reducionistas neste ponto, entendemos que a preparação para o mercado de trabalho não é considerada pelos inquiridos como algo estático e linear, que ocorre como consequência direta da preparação académica, mas que é tida em conta a influência das condições sociais, tecnológicas e financeiras, pelo que esta preparação para o trabalho requer uma adaptabilidade e aprendizagem constantes, num ambiente dinâmico.

Quadro 4.1. Grelha de análise – Tema ensino superior

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Ensino Superior	Missão do ensino superior	Preparação para o mercado de trabalho	<p><i>A: (...) é mesmo a preparação para o mercado de trabalho (...) mas têm que se adaptar às mudanças no mercado de trabalho. (...) no mundo empresarial, todas as nossas ações (...) têm impacto real.</i></p> <p><i>D: (...) o papel do ensino superior tem de ser precisamente essa ponte de ligação com o mercado de trabalho (...) estamos a desenvolver competências, mas para quê? (...) como é que isto se traduz num dia a dia de trabalho? (...) o papel do ensino superior deve ser fazer essa ponte (...).</i></p> <p><i>H: (...) prepara e dá as bases técnicas e científicas aos alunos, para que quando entrarem no mercado de trabalho, tragam já todas estas ferramentas (...).</i></p>
	Ligação com as empresas	Vantagens para as empresas	<p><i>A: (...) conseguimos divulgar a nossa marca e o que fazemos, e também numa perspetiva de recrutamento.</i></p> <p><i>B: (...) através das feiras percebemos como é que vai ser o mercado (...) perceber que tipo de perfis vão estar mais na "crista da onda".</i></p> <p><i>C: (...) dar a conhecer aos alunos a nossa marca, o nosso branding (...) há tanta concorrência (...) é cada vez mais importante trabalharmos as relações com as universidades.</i></p> <p><i>G: (...) permite estreitar relações com potenciais futuros colaboradores (...) é importante para a divulgação da marca junto dos jovens (...).</i></p> <p><i>H: (...) para vários fins - entre eles, recrutamento (...) para assinatura de protocolos (...). Acabamos por trabalhar com universidades quando falamos de teses de doutoramento (...) para definir um tema de relevância para a empresa e (...) também para a universidade.</i></p>
		Dificuldades apontadas pelas empresas	<p><i>B: (...) nem sempre é fácil conseguirmos um plano de estágios (...) não depende só de nós organizá-lo.</i></p> <p><i>C: (...) quando ligamos para virem falar connosco [os alunos], muitos já não estão disponíveis, já aceitaram propostas de outras empresas.</i></p> <p><i>D: (...) temos uma afluência de pedidos [de estágio] muito grande face à capacidade de resposta que temos.</i></p> <p><i>G: No que concerne às bolsas, são fatores financeiros que infelizmente não conseguimos controlar. (...) um dos fatores que mais poderia afetar esta iniciativa [programa de embaixadores] seria a falta de disponibilidade dos alunos, pois as agendas são sempre muito preenchidas com trabalhos e exames.</i></p> <p><i>H: Em termos de fazer uma pareceria para um curso, a questão do investimento é importante (...).</i></p>
	Instituição de formação dos graduados	Universidades	<p><i>B: (...) noutras universidades focavam muito na teoria (...) o paradigma foi mudando (...) as universidades privadas também começam a dar essa oportunidade [componente prática] (...).</i></p> <p><i>D: (...) terão as suas diferenças [com os politécnicos], mas não tenho nenhum exemplo (...) de uma estar preparada melhor que outra (...).</i></p> <p><i>F: (...) as boas universidades que nós temos (...) instigam muito o sentido crítico (...) o pensar fora da caixa.</i></p>
		Politécnicos	<p><i>A: (...) os politécnicos acho que são mais práticos, mais orientados para o mercado.</i></p> <p><i>B: (...) sentia que os politécnicos tinham muita componente prática.</i></p> <p><i>C: (...) nós não colaborávamos com nenhum politécnico (...) sentíamos que as pessoas não vinham bem preparadas nas (...) soft skills e hard skills. Hoje em dia acho que se começa a diluir essa diferença (...).</i></p> <p><i>F: (...) são muito mais hands on (...) conseguem apresentar resultados mais rapidamente (...).</i></p>

Não obstante, apesar de se notar uma valorização crescente das aptidões e das ferramentas detidas pelos candidatos, que vão além do simples acumular de informações a ser debitadas no local de trabalho, o que nos parece é que as aptidões requeridas são sobretudo entendidas como potencial contributo para o ambiente e sucesso organizacional, e não tanto para o desenvolvimento de uma cidadania global do indivíduo. Como nos diz o representante da empresa D: ‘(...) estamos a desenvolver competências, mas para quê? (...) como é que isto se traduz num dia a dia de trabalho?’ – referindo-se ao papel do ensino superior como a ponte entre o desenvolver de competências e a aplicação dessas competências no mundo do trabalho. Que competências são estas, discutiremos mais à frente.

Para já, na tentativa de avaliar a ligação das empresas com as universidades, percebemos que esta ligação é entendida como vantajosa para a empresa, sobretudo para fins de recrutamento e de divulgação da marca. A questão de divulgação da marca é particularmente importante no caso das empresas do setor de TI, cuja procura por jovens talentos – ‘tipos de perfis que vão estar mais na *crista da onda*’ (empresa B) – que acompanhem a evolução tecnológica é um dos seus principais desafios. A este respeito, temos o caso da empresa C, que menciona a dificuldade que sentem relativamente à captação e retenção destes talentos. Por outro lado, ainda relativamente à ligação das universidades com as empresas, algumas respostas indicam como dificuldade a sua baixa capacidade de resposta face aos pedidos de estágio, seja por disponibilidade de vagas ou de recursos financeiros.

Ainda assim, a proximidade aos jovens graduados através destas iniciativas de cooperação com as universidades acaba por ser uma ‘avenida de dois sentidos’, ajudando as empresas a preencher as suas necessidades de recrutamento, ao mesmo tempo que permite aos graduados um primeiro contato com possíveis locais onde possam aplicar os conhecimentos e ferramentas desenvolvidos ao longo da vida académica.

Em relação à instituição de formação dos graduados, e confrontando com as respostas dos inquiridos, percebemos que as diferenças entre universidade e politécnico são de facto sentidas pelos empregadores, que associam aos politécnicos uma formação mais prática, mais ‘hands on’ (empresa F) e que, por esse motivo, acabam por dar uma maior preparação prática para o trabalho; enquanto as universidades são tidas como focando mais na teoria e no pensamento crítico e científico. Contudo, cremos que esta distinção não é tida como um *dogma* pelo empregador; é uma distinção que se tem vindo a esbater, sendo que as principais diferenças acabam por se relacionar mais com a instituição em si. A valorização dada a uma ou outra instituição é, ainda, dependente das necessidades da empresa em questão – falando de funções mais operacionais, e se for feita uma associação dos politécnicos a um carácter

mais prático da formação, então os politécnicos serão considerados como instituições preferenciais de formação dos graduados.

Uma vez analisada a nossa grelha, e porque a nossa metodologia não se prende apenas com a análise do conteúdo do discurso dos entrevistados, mas também com a *consistência* desse conteúdo, recorremos ao *software* WebQDA e fizemos uma procura pelas palavras mais frequentes, para perceber que expressões são as mais destacadas em cada tema. Usámos a grelha de análise como documento base para esta procura e o resultado, no caso do tema ‘ensino superior’, é apresentado abaixo na figura 4.1.



Figura 4.1. Nuvem de palavras – Tema ensino superior

À primeira vista, as palavras destacadas poderiam sugerir o tema ‘empregabilidade’, pois as duas mais referidas foram ‘mercado’ e ‘trabalho’ – o que desde já nos indica que o tema do ensino superior foi pensado e discutido à luz das necessidades das próprias empresas. Para além destas palavras, destacam-se ainda ‘universidades’, ‘recrutamento’, ‘alunos’ e ‘politécnico’, o que já indicia o tema a que esta nuvem diz respeito, apesar da palavra ‘recrutamento’ poder ser vista como o elo de ligação entre o ensino superior e o mercado de trabalho. Como palavras mais periféricas, mas ainda assim significativas, podemos mencionar ‘marca’, ‘prática’, ‘ensino’, ‘skills’, ‘empresa’ ou ‘estágios’ – o que, uma vez mais, traz para a discussão a relação entre o ensino superior e o mercado de trabalho.

4.2. O (des)ajustamento entre as competências dos graduados e as competências requeridas

Retomando o tema dos descritores de Dublin e do Quadro Nacional de Qualificações, que abordámos no quadro teórico, recordamos que estes documentos permitem balizar as diferenças entre os três ciclos de estudo, em termos das correspondentes qualificações, conhecimentos, capacidades e competências. Apesar de serem estádios contínuos, cada um dos ciclos aprofunda os campos mencionados, aumentando por isso o nível de exigência e de capacidade de resposta dos indivíduos. Tendo isto em conta, olhamos agora para o quadro 4.2, cujo tema é a empregabilidade.

Uma das questões prendia-se com a preferência pelo grau académico dos graduados, entre licenciados e mestres, o que nos trouxe duas perspetivas diferentes. Por um lado, temos as empresas que afirmam não ter preferência entre licenciados e mestres (empresas A, C e G); por outro, temos as empresas que face às alterações introduzidas pela reforma de Bolonha, dão preferência aos que concluíram o segundo ciclo de estudos: ‘(...) se tivermos a falar da nova geração pós-Bolonha, se calhar vamos preferir mestrado’ (empresa F); ‘(...) damos preferência a pessoas com os 5 anos de formação, portanto, os atuais mestres’ (empresa H). O que nos leva a perguntar: será que as necessidades de capital humano das empresas que não fazem diferenciação levam em consideração as diferentes capacidades e competências dos graduados provenientes dos diferentes ciclos de estudo? Parece-nos que esta problematização da diferença das competências (de acordo com o nível dos ciclos de estudo), sendo ainda um assunto relativamente recente, não é algo que seja levado em consideração por grande parte das empresas.

Já em relação às competências, estas são analisadas de acordo com 3 subcategorias. Começámos por questionar sobre os critérios de recrutamento, tentando perceber quais seriam as **competências requeridas** pelo empregador. Depois, na tentativa de ir mais a fundo nesta questão, pedimos que descrevessem o exemplo de um processo de recrutamento e seleção, detalhando quais foram os **critérios de seleção e seriação** dos candidatos, numa fase em que já só tivessem de escolher entre o candidato A e o candidato B. O objetivo seria perceber se iriam além das competências requeridas, para passar a incluir outro tipo de fatores e, em caso positivo, qual seria a direção tomada. Tentámos ainda perceber que desajuste de competências era apontado pelo empregador como o mais sentido ou o que notavam que mais faltava aos graduados saídos do ensino superior – questão que foi codificada através da subcategoria *skill gap* e *skill mismatch*.

Quadro 4.2. Grelha de análise – Tema empregabilidade

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Empregabilidade	Preferência quanto a formação acadêmica	Licenciatura vs mestrado	<p><i>A: Não fazemos muita distinção entre licenciados e mestres (...) damos mais foco à capacidade técnica e lógica.</i></p> <p><i>C: (...) basta ter a licenciatura, o mestrado não acrescenta grande valor (...) o conjunto de competências interessa-nos mais do que alguém que seja muito especializado.</i></p> <p><i>E: Não costumamos colocar muito essa diferenciação, depende da pessoa.</i></p> <p><i>F: (...) é indiferente dependendo da idade do candidato - se tivermos a falar da nova geração pós-bolonha, se calhar vamos preferir mestrado (...).</i></p> <p><i>G: (...) para efeitos de contratação damos apenas preferência a formação superior, seja ela licenciatura ou mestrado.</i></p> <p><i>H: (...) damos preferência a pessoas com os 5 anos de formação, portanto, os atuais mestres (...) esses dois anos adicionais dão-lhes ferramentas adicionais (...) em alguns casos inclusive vamos buscar pessoas com doutoramento.</i></p>
	Competências dos graduados	Competências requeridas	<p><i>A: (...) alguém que seja bom tecnicamente, mas que tenha boas soft skills associadas (...). Há empresas que gostam de pessoas que já tenham experiência (...) estágios demonstram que a pessoa é proativa. (...) tenham bom pensamento lógico (...) uma componente mais forte na parte prática.</i></p> <p><i>B: (...) conhecimento a nível de tecnologia (...) tipo de escolaridade (...) tipo de experiência (...) responsabilidades (...) línguas (...) boa comunicação, dinamismo, empatia (...) formações em contexto de âmbito profissional.</i></p> <p><i>D: O que acaba por ser transversal a todas é a parte comportamental e de alinhamento com a nossa cultura (...).</i></p> <p><i>F: (...) se tivermos a falar de perfis técnicos, claramente a formação superior, o domínio de línguas (...) experiência prévia para nós é crítico (...) trazer pessoas que tenham aprendido outras formas de trabalhar (...).</i></p> <p><i>H: (...) trabalho em equipa, comunicação - são coisas muito importantes quando se trabalha em equipas multidisciplinares.</i></p>
		Skill gap e skill mismatch	<p><i>A: (...) o meter as mãos na massa (...) devia haver um equilíbrio maior entre teoria e prática.</i></p> <p><i>C: (...) vêm com expetativas diferentes daquilo que o mercado de trabalho lhes pode oferecer.</i></p> <p><i>D: (...) falta um bocadinho de direção para aquilo que é o mercado de trabalho (...) desfasamento entre aquilo que é a função (...) e aquelas que são as expetativas (...) durante muito tempo houve pouca incidência na parte comportamental (...).</i></p> <p><i>E: (...) não estão muito preparados a nível prático - nem as licenciaturas nem os mestrados.</i></p> <p><i>F: (...) acho-os menos preparados em termos de soft skills, trabalho relacional, de terem mais paciência, mais perseverança.</i></p> <p><i>G: (...) [falta] passarem mais tempo no terreno ao longo da formação académica.</i></p> <p><i>H: (...) [falta] a preparação para uma entrevista, perceberem (...) que podem mostrar o que fizeram e como fizeram (...) perceber a relevância do trabalho em equipa e não apenas trabalhar na sua parte individual (...).</i></p>
Critérios de seleção e seriação dos candidatos		<p><i>A: (...) recrutamento interno (...) menos custos para a empresa (...) perceber até que ponto este candidato vai fazer fit (...) se tens boas soft skills (...) a língua, o inglês (...) a parte técnica (...) ter sido uma rapariga para equilibrar a equipa.</i></p> <p><i>B: (...) às vezes não é só as soft skills (...) é o perfil técnico e o tempo de experiência (...) o que está sempre na grelha é o nível de conhecimentos técnicos.</i></p> <p><i>D: (...) voltamos a cair na questão comportamental (...) a nível de assertividade, relacionamento interpessoal e criação de empatia (...) pode até ter mais expressão do que a própria experiência.</i></p> <p><i>E: (...) é uma mais valia ser da empresa e darmos prioridade a recrutamentos internos (...).</i></p> <p><i>F: (...) ser uma pessoa proativa, autónoma e com imenso sentido crítico e focada na melhoria contínua (...) são estas pessoas que fazem as empresas avançarem (...).</i></p> <p><i>G: (...) muitas vezes precisamos de boas pessoas, a técnica nós conseguimos ensinar on job.</i></p>	

Analisando estas subcategorias, percebemos que a componente técnica, sendo uma base importante para empresas que oferecem serviços especializados, é mencionada em particular pelas empresas do setor de TI, nomeadamente por aquelas que recrutam para *outsourcing* e que têm de dar resposta aos clientes para quem trabalham. No entanto, os dados sugerem que as *soft skills* e a componente prática do trabalho (experiência prévia, formações profissionais) acabam por ter um peso maior. A este respeito, destacamos:

Quadro 4.3. Unidades de registo mais expressivas – ‘competências’ requeridas

SOFT SKILLS	COMPONENTE PRÁTICA
<i>Proactiva; bom pensamento lógico (A)</i>	<i>Componente mais forte na parte prática; meter as mãos na massa (A)</i>
<i>Responsabilidade; boa comunicação, dinamismo, empatia (B)</i>	<i>Tempo de experiência (B)</i>
<i>Parte comportamental; assertividade, relacionamento interpessoal e criação de empatia (D)</i>	<i>Não estão muito preparados a nível prático (E)</i>
<i>Proativa, autónoma e com imenso sentido crítico e focada na melhoria contínua; mais paciência, mais perseverança (F)</i>	<i>Experiência prévia para nós é crítico (F)</i>
<i>Precisamos de boas pessoas (G)</i>	<i>Passarem mais tempo no terreno (G)</i>
<i>Trabalho em equipa, comunicação; equipas multidisciplinares (H)</i>	<i>Podem mostrar o que fizeram e como fizeram (H)</i>

São essencialmente competências comportamentais, de relação com o outro, mas também de relação com o próprio (autonomia, proatividade, dinamismo), pois talvez sejam estas competências que tenham o potencial de tornar efetiva a componente técnica requerida em cada setor.

Em termos do desajuste de competências ou daquilo que os empregadores sentem que falta nos graduados, vemos uma clara tendência para a questão da componente prática da formação. Sendo uma das questões mais importantes relatada, no que toca às ‘competências’ requeridas pelo empregador, na sua falta é, portanto, a mais apontada sob a perspetiva de *skill gap*. Este será o maior desajuste ou a maior falta relatada pelas empresas, que colocam nas universidades e politécnicos a responsabilidade por colmatar esta necessidade. A questão prática da mobilização de competências, não sendo ela própria uma competência, faz, no entanto, parte do conceito em si, que só se torna efetivo quando é aplicado num contexto real.

Sendo a competência associada à sua aplicação no mercado de trabalho, este é um assunto que interessa às universidades, na medida em que pretendem manter-se atrativas para os estudantes e valorizadas pelos empregadores; e interessa às empresas, pois procuram nos jovens graduados estas competências desenvolvidas, de modo a contribuírem para a sua atratividade no mercado de trabalho (Klink & Boon,2003). Mas que competências ao certo

são estas? Segundo os dados, percebemos que há uma valorização acrescida das *soft skills*, de questões de atitudes e, indo mais além, da própria pessoa que detém essas competências: ‘(...) muitas vezes precisamos de boas pessoas, a técnica conseguimos ensinar *on job*’ (empresa G).

Finalizamos este subcapítulo, tal como o anterior, apresentando a nuvem de palavras relativa ao tema ‘empregabilidade’, o que nos permite resumir, numa imagem, as unidades de registo mais significativas e que são transversais ao discurso das 8 empresas.



Figura 4.2. Nuvem de palavras – Tema empregabilidade

De facto, parece-nos que as palavras do eixo central são indicativas do tema em questão (‘pessoas’, ‘trabalho’, ‘equipa’, ‘formação’ e ‘experiência’) e alinham-se, em conjunto com as palavras periféricas (como ‘*skills*’, ‘trabalhar’, ‘competências’, ‘mercado’, ‘comunicação’, entre outras), com a relação entre o conceito empregabilidade e o debate das competências, que estabelecemos desde o início do estudo. Apesar de tudo, é importante notar como a palavra ‘pessoas’ tem particular destaque neste tema – questão que discutiremos com mais detalhe no próximo subcapítulo.

4.3. Atributos da educação holística – que valorização?

Pegando no ponto anterior, é precisamente na pessoa como um todo que a educação holística tem o seu foco. Desde já percebemos que, ao falar de competências ligadas à empregabilidade e de atributos ligados à educação holística, não estamos a falar de características distintas e estanques. Há pontos que se cruzam, alguns que se confundem, e outros em que a educação holística parece ter um alcance maior. É, portanto, este alcance que pretendemos explorar, sob a perspectiva do empregador.

Voltamos novamente a atenção para a nossa grelha de análise, agora focando nos atributos da educação holística. Procurámos introduzir questões, nas entrevistas, que nos pudessem dar pistas quanto à valorização e desejabilidade, pelo empregador, de alguns atributos dos graduados, sendo que a grelha apresenta os que mais se destacaram. Começamos com a questão ética, que se relaciona com o atributo da inteligência moral, e que é já algo que as empresas incorporaram nas suas declarações de missão e de valores. Logo, fará sentido que procurem trabalhadores que espelhem também esta característica. Contudo, a forma como conseguem perceber as questões éticas no processo de recrutamento e seleção não é tão fácil de perceber nem de fácil definição e relaciona-se, num primeiro momento, com a atitude que demonstram em entrevista e com a veracidade das informações fornecidas (empresa H). Para além disso, o ser moral, enquanto processo que envolve conhecimento consciente e afetos, expressos através de ações virtuosas (Clarcken, 2009), implica também uma ação em direção ao outro – o que no contexto organizacional se materializa sob a forma de relação com os demais: ‘(...) tem muito a ver com a forma como interagimos, não só uns com os outros (...) mas também para parceiros, clientes e comunidade no geral’ (empresa D).

O aspeto relacional encontra-se refletido em todos os aspetos da educação holística e, por consequência, em todos os seus atributos. Scott Forbes (1996) di-lo de forma eloquente: ‘To understand anything is to understand its relationship to larger ‘wholes’’. Estes “todos” maiores podem ser vistos, na grelha, quer na questão das preocupações ambientais, quer na questão da responsabilidade social. A consciência de tal interconexão é expressa pelos inquiridos de forma menos expressiva em relação ao ambiente, mencionando sobretudo questões de reciclagem e destino dos resíduos, e de forma mais expressiva no que toca a parte social, já que são muitas as empresas atualmente que integram iniciativas de ligação às comunidades em que estão inseridas: ‘(...) é muito importante porque estamos de facto envolvidos em comunidade’ (empresa C); ‘(...) acho que é muito importante para a sustentabilidade do mundo (...) que estes valores (...) estejam presentes para estas pessoas

que vão ingressar no mundo do trabalho' (empresa F). Podemos considerar esta forma de ligação às comunidades e de sentido de responsabilidade social como parte de uma missão cívica (Reason et al, 2013), ligando, por conseguinte, este atributo ao atributo da cidadania.

Neste sentido, a missão das universidades de providenciar uma educação que combina o treino académico com o desenvolvimento de competências éticas, questões de responsabilidade social e de proteção ambiental, numa perspectiva de cooperação, pode ser vista como extensiva à missão das próprias empresas, que procuram incorporar na sua organização estes princípios que podemos relacionar com a educação holística.

Em relação ao conhecimento interdisciplinar, procurámos compreender se os graduados com formação distinta (mas não exclusiva) da área em que trabalham seriam valorizados pelo empregador, no sentido de trazer para a empresa conhecimentos acrescidos e formas de pensar diferentes. Percebemos que, por um lado, alguns empregadores preferem uma formação especializada na área técnica específica ou em áreas afins (empresas A e E) e que, por outro, há aqueles com maior abertura a graduados que tenham uma formação diferenciada (empresas B e F), considerando-a inclusive uma mais-valia. Embora a literatura a este respeito mencione programas académicos que, no mesmo curso, integram disciplinas de áreas diferentes, em vez de focarem numa abordagem de formação pós-graduada complementar (sendo o caso que se pretendeu averiguar), o objetivo, não obstante, mantém-se: o de capacitar os alunos a investigar, inovar, criar, comunicar de forma eficiente e aprender a levar o conhecimento à prática, promovendo assim o seu desenvolvimento contínuo e uma aprendizagem ao longo da vida (Stukalina, 2010).

Apesar de não figurar como atributo no nosso catálogo de atributos previamente definido, colocámos na grelha de análise uma subcategoria intitulada “consciência do outro”. Não é, contudo, de estranhar que consigamos integrar esta questão levantada por um dos inquiridos, e invocamos, a este respeito, um dos pilares da educação holística – o aprender a viver juntos (Mahmoudi et al, 2012). Segundo os autores, isto implica:

*(...) overcome prejudice, dogmatism, discrimination, authoritarianism and stereotypes
(...) it implies the development of such qualities as: knowledge and understanding of self and others; (...)* respect of other people and their cultures and value systems; capability of encountering others and resolving conflicts through dialogue; and competency in working towards common objectives.

(p. 182)

Quadro 4.4. Grelha de análise – Tema educação holística

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Educação holística	Importância dos atributos associados	Ética	<p><i>A: (...) garantir que tudo o que esteja relacionado com eles [clientes] está salvaguardado (...) perceber como lidam com certos conflitos, questões relacionadas com divulgação de dados (...) mas são coisas difíceis de perceber [no recrutamento].</i></p> <p><i>D: (...) tem muito a ver com a forma como interagimos, não só uns com os outros, mas também (...) para parceiros, clientes e comunidade no geral (...) há toda uma série de preocupações (...) a nível de transparência (...) que (...) são expetáveis.</i></p> <p><i>F: (...) sem ética não se faz nada. É a base e acho que as novas gerações têm isto muito marcado. (...) cada vez mais as organizações estão a ser forçadas a adotarem questões éticas, porque existe essa expetativa desta nova geração.</i></p> <p><i>H: A ética é algo fundamental para nós (...) tentamos ir validando esta informação (...) pela forma como os candidatos se apresentam, a veracidade das informações (...) pedimos registo criminal (...).</i></p>
		Preocupações ambientais	<p><i>A: (...) temos algumas políticas, como a nível da reciclagem (...) fazemos a separação do lixo.</i></p> <p><i>E: (...) penso que a preocupação com o ambiente é fundamental, a separação dos resíduos (...) uma coisa que aqui falamos muito é a própria energia - a despreocupação que as pessoas às vezes têm (...).</i></p> <p><i>F: Só temos um planeta, a forma como o gastamos em qualquer aspeto tem de ser ponderada.</i></p>
		Conhecimento interdisciplinar	<p><i>A: (...) 90% são pessoas da área técnica (...) Temos outras áreas que não estão inseridas na programação (...) engenharias, matemáticas, são as únicas áreas que conseguimos ter uma maior abertura.</i></p> <p><i>B: (...) aparecem mais pessoas que têm tirado licenciaturas noutras áreas(...) acaba por ser muito bom (...) valorizamos mais neste sentido, licenciatura noutra área, uma formação na área.</i></p> <p><i>E: (...) nos quadros técnicos (...) para área de finanças (...) pode ser contabilidade, gestão (...) não há muitas restrições (...) desde que seja adaptado à realidade, fará sentido.</i></p> <p><i>F: (...) trabalhamos com uma empresa que faz (...) a reconversão de pessoas que estão noutras áreas e que querem mudar de vida (...). Esta formação (...) a juntar à expertise que traziam de outras áreas (...) trouxe grandes mais valias.</i></p> <p><i>G: Preferimos pessoas com know how em outras áreas, mas não necessariamente formação académica [para perfis indiferenciados].</i></p>
		Responsabilidade social	<p><i>C: (...) é muito importante, porque estamos de fato envolvidos em comunidade. (...) temos alguns programas de responsabilidade social (...) o junior achievement (...) se a pessoa estiver envolvida em algumas atividades da comunidade (...) diz muito sobre a pessoa [mas] (...) não terá um peso tão grande que me faça contratar alguém (...) por causa disso.</i></p> <p><i>F: (...) acho que é muito importante para a sustentabilidade do mundo, seja ele financeiro, social, humanitário - que estes valores (...) estejam presentes para estas pessoas que vão ingressar no mundo do trabalho (...) parece é que estamos a criar idealistas. Tem que haver aqui um meio termo (...).</i></p>
		Consciência do outro	<p><i>H: (...) a consciência do outro, ou seja, a não discriminação. Não admitimos (...) comportamentos que possam ser de discriminação, racismo, de bullying (...) temos uma força de trabalho muito diversa em termos de nacionalidades. (...) procuramos também promover rotação (...) entre fábricas dos diferentes países para criar essa consciência cultural (...) ter passado por diferentes contextos que depois lhe permitam ser um melhor líder.</i></p>
	‘Estudante completo’	Perfil	<p><i>A: (...) se tem atividades extracurriculares (...) as soft skills, a parte técnica (...) gosta de sair da zona de conforto (...) projetos a nível pessoal (...) interesse em aprender.</i></p> <p><i>D: (...) para além obviamente dos conhecimentos técnicos (...) tem de haver um sentido de propósito, uma motivação para (...) um recém graduado completo, para além dos conhecimentos, tem de saber o que quer fazer com eles (...).</i></p> <p><i>F: (...) alguém que tecnicamente é sólido (...) sabe trabalhar em equipa, tenha sentido crítico, mas simultaneamente (...) tenha a capacidade e paciência para saber implementá-las [ideias].</i></p> <p><i>G: Resiliência, flexibilidade, adaptabilidade e autodidata.</i></p>

Este parâmetro foi mencionado pela empresa H, que acrescentou às nossas questões e atributos este tema tão importante num mundo do trabalho cada vez mais globalizado. Para além disso, ligou esta questão à capacidade de liderança: ‘(...) a consciência do outro, ou seja, a não discriminação (...) ter passado por diferentes contextos que depois lhe permitam ser um melhor líder’.

A subcategoria final, relativa ao perfil do estudante completo, teve como objetivo perceber se, para além das *soft skills* e *hard skills*, o inquirido iria aí incluir outros atributos relacionados com a educação holística. Não tendo sido muito expansivos neste ponto, conseguimos, contudo, enfatizar algumas expressões referidas: ‘(...) projetos a nível pessoal’ (A); ‘(...) tem de haver um sentido de propósito’ (D). Estes ‘projetos a nível pessoal’ podem ter como expressão prática a participação em programas de voluntariado², o que nos permite fazer ligação com os atributos de responsabilidade pessoal e social, cidadania, inteligência moral e (em determinados casos) consciência ecológica. O ‘sentido de propósito’, relacionado com a aplicação de conhecimentos, pode também relacionar-se com o atributo do empreendedorismo e da liderança, ou seja, o ser capaz de observar o ambiente, ver oportunidades e criar as condições necessárias à sua concretização³, criando assim novos valores (Organisjana & Matlay, 2012).

Retomamos, de certa forma, a questão que iniciou este subcapítulo: que valorização para os atributos da educação holística? Ou, neste caso, que palavras ou expressões se destacam quando pedimos aos inquiridos para falar das características dos graduados, além das competências que referem em primeira instância?

Como vemos na figura 4.3 (p. 36), e (curiosamente) à semelhança do que aconteceu na nuvem de palavras do tema ‘empregabilidade’, a palavra de maior destaque acaba por ser ‘pessoas’. Apesar de fazer sentido neste tema, fará ainda mais quando relacionada com as palavras de maior destaque que se seguem, nomeadamente: ‘sentido’, ‘social’, ‘capacidade’, ‘equipa’, ‘parte’, ‘consciência’, ‘responsabilidade’, ‘trabalho’ e ‘formação’. Este conjunto de palavras, como vamos ver de seguida, acaba por nos indicar que o significado do termo *holístico* (embora nunca tenha sido usado por nós durante a entrevista) foi percebido pelos inquiridos, de acordo com a forma como se expressaram em relação a este tema.

² Cf grelha de análise completa – Anexo B.

³ Nomeadamente, adotando certos comportamentos: “Environment’> ‘Motivation’ (‘Cognition’, ‘Needs’, ‘Emotions’)> ‘Behaviour’> ‘Results’> ‘Environment’” (Organisjana & Matlay, 2012).

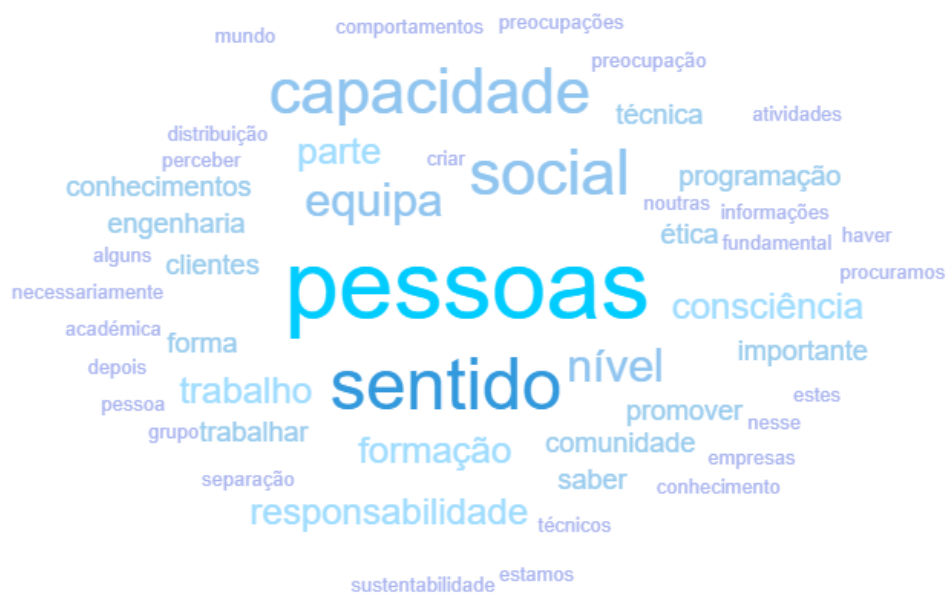


Figura 4.3. Nuvem de palavras – Tema educação holística

4.4. Competências/ atributos mais valorizados pelo empregador

Por fim, falta-nos analisar a escolha dos inquiridos quanto aos atributos mais importantes dos graduados. Para tal, foi colocada na entrevista uma questão em que lhes foi pedido para escolher, de um catálogo apresentado, as 7 características que mais valorizam. A lista é composta pelas competências ligadas à empregabilidade e pelos atributos ligados à educação holística, já definidos atrás, e esta informação está apresentada no quadro 4.5.

Considerando que as competências ligadas à empregabilidade estão listadas na parte de cima do quadro e que os atributos ligados à educação holística aparecem abaixo destas, percebemos, desde já, uma clara tendência para a maior valorização das competências. Três destas competências são, inclusive, mencionadas por todos os inquiridos, nomeadamente, a ‘comunicação’, o ‘trabalho em equipa’ e as ‘capacidades de aprendizagem’. A nível das competências, destacamos ainda o pensamento crítico e analítico, referida por 7 dos 8 entrevistados, seguida do ‘planeamento e organização’, referida por 5. Em termos das competências mais práticas e operacionais, vemos que os conhecimentos de TI são sobrevalorizados relativamente às línguas.

Em relação aos atributos ligados à educação holística, é de notar que alguns não têm expressão por parte de nenhuma empresa, como o ‘conhecimento interdisciplinar’, a ‘cidadania’ e a ‘consciência ecológica’, apesar de serem aspetos referidos no decorrer do discurso dos inquiridos.

Quadro 4.5. Competências/ atributos mais valorizados pelo empregador

COMPETÊNCIA/ ATRIBUTO	Empresa A	Empresa B	Empresa C	Empresa D	Empresa E	Empresa F	Empresa G	Empresa H
Comunicação	X	X	X	X	X	X	X	X
Trabalho em equipa	X	X	X	X	X	X	X	X
Pensamento crítico e analítico	X	X	X	X	X	X		X
Capacidades de aprendizagem	X	X	X	X	X	X	X	X
TI utilização e/ou programação	X	X	X			X		
Planeamento e organização		X		X	X		X	X
Línguas			X			X		X
Conhecimento interdisciplinar								
Cidadania								
Empreendedorismo				X			X	
Liderança								X
Capacidade de autorreflexão	X			X		X		
Inteligência moral					X		X	
Responsabilidade pessoal e social	X	X	X		X		X	
Consciência ecológica								

O mais relevante, mencionado por 5 empresas, é o atributo da ‘responsabilidade pessoal e social’ que, de facto, acabou por ser o mais mencionado enquanto estratégia empresarial e enquanto parte dos valores da organização e que, por conseguinte, seria algo a valorizar

também nos seus colaboradores. A ‘capacidade de autorreflexão’ foi o segundo atributo mais valorizado, mencionado por 3 empregadores, seguido do ‘empreendedorismo’ e da ‘inteligência moral’, cada um referido por 2 inquiridos. Curiosamente, a ‘liderança’ só foi destacada uma vez, pela empresa H, que mencionou que a escolha que fez das competências/ atributos listados estava relacionada com aquele que é o modelo de competências comportamentais da organização, estando alinhados por isso com os seus valores e visão.

Analisando por empresa, destacamos mais uma vez a identificação da maioria com o modelo de competências apresentado no quadro teórico. Apenas a empresa G parece ter um modelo “misto” – se assim lhe podemos chamar – contando com 4 competências ligadas à empregabilidade e com 3 atributos ligados à educação holística. Sendo uma empresa ligada ao setor da hotelaria e que, por conseguinte, conta com perfis mais diferenciados (muitos deles, inclusive, sem requisitos de formação superior) e com uma forte inclinação para o cliente/ público, faz sentido que estas capacidades relacionais, mais características da educação holística, tenham aqui um peso maior – quando comparada com os setores representados pelas restantes empresas. Por outro lado, a empresa B é a que mais se destaca pela escolha de 6 competências ligadas à empregabilidade, escolhendo apenas o atributo da ‘responsabilidade pessoal e social’ fora do modelo de competências.

É de salientar que a conotação dada, pelos inquiridos, aos atributos listados pode ser diferente daquela com que os definimos. Este último atributo em particular, como veremos à frente, pode ser entendido tanto sob o prisma do indivíduo, enquanto detentor destas qualidades, como sob o ponto de vista da empresa – das suas obrigações para com a comunidade em que está envolvida e da forma como isto é percecionado pelos clientes e pelos vários *stakeholders* envolvidos.

4.5. Discussão dos resultados

Retomamos o tema do ensino superior na tentativa de responder à questão: que papel para as instituições do ensino superior? Será o de construir uma força de trabalho competente? O de providenciar uma educação liberal e mais abrangente? Ou o de criar cidadãos que sustentem e façam avançar a democracia? (Chunno, 2016). A literatura indica que as alterações a nível do ensino superior levaram a uma alteração gradual e cumulativa da sua missão, passando da preservação e transmissão do conhecimento, para a produção do conhecimento e, mais recentemente, adotando uma terceira missão, assente na exploração do conhecimento como

veículo da inovação (Sam & Sijde, 2014). Araújo, Silva e Durães (2018) referem que passámos de um conceito de qualificação técnica, baseado no modelo fordista/taylorista de produção e organização do trabalho, para um modelo de competências, entendido como uma nova forma de trabalho que ‘(...) exige do trabalhador – para se ajustar à nova estrutura – atitudes como colaboração, espírito de equipe, engajamento e disposição para aprender’ (p. 5).

Vemos, então, que existe uma ligação forte e indissociável entre as IES e o mercado de trabalho, tal como os nossos dados sugerem. De facto, a própria nuvem de palavras do tema ‘ensino superior’ destaca logo este elemento do discurso dos inquiridos (‘mercado’, ‘trabalho’), o que nos leva a concluir que, apesar dos esforços no sentido de tornar a educação superior como veículo para formar ‘agentes privilegiados de progresso social’ (Ferreira, 2009, p. 20), a perceção dos empregadores, em Portugal, parece ter um alcance menor, mais voltado para a própria organização e para a sua competitividade no mercado. O graduado acaba por ser visto mais como um ‘recurso humano’ a ser utilizado pelas empresas do que como um indivíduo *inteiro* em construção, não obstante o seu potencial contributo para o mercado de trabalho.

Estando estabelecida a relação entre o ensino superior e o mercado de trabalho, percebemos que a empregabilidade é uma missão assumida pelas IES, bem como uma missão atribuída às mesmas pelos *policy makers* identificados no quadro teórico – e isto é notório pela forma como as empresas procuram aproximar-se das instituições universitárias e dos politécnicos (e vice-versa), seja através de estágios, da promoção de cursos em conjunto ou do desenvolvimento de projetos de mestrado ou doutoramento nas empresas. O paradigma ou o imperativo que deveria ser educacional acabou por se tornar num *paradigma empresarial*. Como tal, o conhecimento produzido nas universidades deve encarar como sua parte integrante a questão da *mobilização*, em direção às expectativas e às necessidades das organizações. A nuvem de palavras do tema ‘empregabilidade’ vai ao encontro desta questão, permitindo fazer a ligação entre a educação (‘formação’) e o mercado de trabalho (‘trabalho’, ‘experiência’), que pressupõe o colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

Esta articulação tem sido feita à luz do debate das competências, nomeadamente, as competências mais procuradas pelos empregadores, bem como os mais frequentes *skill mismatch* (desajustamento de competências) e *skill gap* (falta de competências). Como vimos pelos resultados do nosso estudo, e na mesma linha do que nos diz a literatura (Fonseka et al., 2015; Lowden et al., 2011; Gallup Organization, 2010; Hays, 2020; Suleman, 2018), as competências mais procuradas – para além do requisito fundamental que acaba por ser a componente técnica, para funções qualificadas – são as ditas *soft skills* ou competências

comportamentais, como é o exemplo da comunicação e do trabalho em equipa (também destacados na figura 4.2). A par disto, aparece a componente prática de experiência e aplicação de conhecimentos, e outras características do próprio indivíduo (como autonomia, assertividade, criatividade, dinamismo), que permitam aos graduados uma atuação construtiva nos seus locais de trabalho.

Por outro lado, este debate acerca das competências não acontece isolado do seu contexto, e numa economia baseada no conhecimento, em que o uso da informação e a condição de empregabilidade são temas centrais, são precisos recursos humanos com autonomia, criatividade e com conhecimentos transdisciplinares (capazes, portanto, de fazer o confronto com outros tipos de conhecimento), exigindo, por isso, um maior nível de responsabilização social por parte das instituições que difundem o conhecimento e que ajudam a criar estas competências (Santos & Filho, 2008). Defendemos, por isso, que para além da missão empregabilidade ligada ao ensino superior, deve estar agregada outra missão (mediada por uma educação holística), e que consiste na promoção da construção de carácter dos indivíduos⁴, ensinando-os a ‘aprender a ser’ (Silay, 2013; Delors, 2003; GATE, 1990).

A construção de um tal ‘cidadão profissional’ implica que o indivíduo detenha certos atributos, os quais determinámos num catálogo de atributos⁵ na parte teórica do nosso estudo, e que vão ao encontro dos pressupostos da educação holística, sumarizados por Mahmoudi et al. (2012). São atributos como a inteligência moral, a responsabilidade social, a cidadania e outros que fazem do graduado saído do ensino superior algo mais do que um conjunto de competências e que, apesar de serem reconhecidos e valorizados pelo empregador (vemos isto através de expressões como ‘pessoas’, ‘capacidade’, ‘sentido’, ‘consciência’, ‘ética’, ‘comunidade’ – figura 4.3), são-no sobretudo nas vertentes da responsabilidade social, do comportamento ético e da consciência ecológica (cf. quadro 4.4) – questões que são de particular interesse para os empregadores e para as empresas. De facto, a literatura sugere que o compromisso com as preocupações sociais e ambientais, bem como as práticas éticas por parte das organizações, não só são uma exigência que deve ser cumprida de acordo com vários regulamentos nacionais e/ ou globais, como também adicionam valor às organizações, ajudando a construir uma imagem empresarial positiva perante os trabalhadores, os vários *stakeholders* e a sociedade no geral, melhorando os índices de performance, aumentando o

⁴ Recordamos que esta construção de carácter, mediada pela educação holística, acontece num contexto mais abrangente, em que a família, comunidade e sociedade, bem como as experiências do próprio indivíduo, também dão um importante contributo.

⁵ Semelhante ao catálogo de competências que usámos neste trabalho, definido por Suleman (2018).

lucro e ajudando, por conseguinte, a ganhar uma vantagem competitiva no mercado (Adams & Zutshi, 2004; Jalil, Azam & Rahman, 2010; Zairi & Peters, 2002).

Posto isto, devemos questionar: *para quem é a educação holística?* A educação holística constrói-se à volta do indivíduo, mas numa perspetiva relacional, para fora. É *do* graduado, mas será *para* o empregador? Que valorização é que este lhe atribui e em que medida é que pode contribuir para o desempenho e sucesso da organização? Visto da perspetiva das empresas, se estas estiverem alinhadas com os pressupostos da educação holística (das formas que acabámos de ver no parágrafo anterior), e considerando aqui como trabalhadores dessas empresas os graduados com uma educação holística, então isso significa que a organização terá empregados mais satisfeitos, mais empenhados e com uma prestação de serviço de maior qualidade – levando a menos *turnover*, menos absentismo e mais motivação (Jalil et al., 2010). Isto contribuirá para uma melhor performance da empresa e para melhores resultados financeiros a longo prazo.

Por outro lado, existem os restantes atributos da educação holística, de alguma forma mais ‘invisíveis’. De acordo com as respostas obtidas nas entrevistas, parece-nos que há uma maior sensibilização para estas questões, nomeadamente, para atividades de compromisso cívico que os graduados possam integrar no seu currículo, para a sua capacidade de autorreflexão, para a consciência do outro e para a sensibilidade multicultural, e para a capacidade de liderança e espírito empreendedor. No entanto, no momento de contratação, e contemplando os objetivos organizacionais, estas questões ainda não são tomadas em conta como tendo um peso igual a outros critérios – muitas vezes, inclusive, parecem ter uma valorização neutra.

Sendo um assunto que tem raízes no sistema educativo, mas que é ao mesmo tempo definido por um conjunto de organismos internacionais, defendemos que esta missão *acrescida* das instituições do ensino superior – a educação holística – deve ser do interesse de ambas as instâncias, e que deve ser promovida como missão fundamental: não apenas com vista a resultados de crescimento financeiro das empresas, mas acima de tudo como promoção da formação de cidadãos completos, comprometidos com a mudança social.

CAPÍTULO 5

Conclusões

Este estudo surgiu da necessidade de se rever as missões do ensino superior: quer a missão assumida pelas IES e atribuída pelas empresas e pelos *policy makers*, quer uma missão alternativa definida segundo os princípios da educação holística. Reiterámos no capítulo anterior que esta segunda missão não tem de ser encarada como uma missão *alternativa*, mas pode ser considerada como uma missão *acrescida* – e que deveria, no fundo, ser a missão principal das IES.

Vimos que as alterações que ocorreram a nível do ensino superior levaram a uma uniformização dos currículos académicos, de modo a conferir às universidades europeias a capacidade de competir com as universidades americanas (e, de um modo geral, para serem competitivas a nível global). Estas mudanças colocaram as universidades no centro da Europa do conhecimento, o qual passou a ser encarado não como conhecimento *per se*, mas como um conhecimento a ser aplicado ao mercado de trabalho, assente em propósitos capitalistas. A empregabilidade tornou-se a missão principal das IES e, como tal, passou a ser atribuído às universidades o papel de preparar os jovens graduados com as competências requeridas pelos empregadores, para contribuírem para os objetivos organizacionais e para a economia do país.

Apesar da forma instrumentalizada como têm sido encarados os estudantes saídos das universidades e dos politécnicos, percebemos que as competências mais requeridas pelos empregadores, em Portugal, não são apenas as competências técnicas – de cumprimento das tarefas necessárias para desempenhar uma função – mas também, e acima de tudo, são as competências comportamentais e a capacidade de mobilização dos conhecimentos aprendidos (considerando uma adaptabilidade constante às alterações do contexto em que se opera). Esta externalização de competências por parte de uma população jovem qualificada é vista, pelos empregadores, como potencial contributo para os índices de *performance* das empresas, para o seu crescimento económico e para uma maior visibilidade no mercado de trabalho, no qual se pretende deixar uma marca. Não descurando que o lucro é parte vital da sustentação e crescimento das empresas, ficou, no entanto, por responder qual será o objetivo último desta marca que se pretende deixar – se serão apenas fatores económicos ou se é também uma preocupação com o impacto na comunidade em que operam e um compromisso com a mudança social, enquanto forma de atingir um bem comum.

É com base nesta preocupação, de devolver à educação um carácter mais humanista e mais voltado para a pessoa, que explorámos o tema da educação holística no âmbito do ensino superior. Estabelecemos, de acordo com a literatura, quais os atributos que podemos relacionar com uma educação holística – os quais contam com características do indivíduo que implicam a relação com o próprio, relação com os outros, relação com a sua comunidade e com a sociedade na qual está inserido, relação com o mundo e, acrescentamos, relação com o mundo de trabalho (que implica a forma como este cidadão pode dar o seu contributo no contexto profissional). Confrontámos os atributos da educação holística, que definimos em linha com o que encontramos na literatura, com as competências ligadas à empregabilidade, já definidas por outros autores. O resultado das entrevistas relativo à perceção dos empregadores, em Portugal, levou-nos a concluir que há alguns atributos da educação holística, no jovem graduado, que são valorizados pelos empregadores, sobretudo quando relacionados com determinadas práticas, valores e exigências que as empresas já tenham assumido e que tenham de cumprir. Ainda assim, os dados sugerem que o perfil de competências é o mais procurado e o mais valorizado. O ensino superior parece ser regido por um imperativo económico, mais do que por um imperativo educacional.

Por outro lado, vimos que organismos como a UNESCO, bem como grupos de professores e vários educadores/ pensadores do século XX e XXI, têm vindo a defender que o foco da educação deveria ser voltado para o aluno (enquanto pessoa completa) e para o processo de aprendizagem, e não para uma instrumentalização do indivíduo enquanto recurso humano a ser capitalizado. Esta informação mista entre aquilo que a educação superior é ou representa e entre aquilo que deveria ser pede por uma maior clarificação; mais do que isso, pede por uma reforma consistente e conjunta por parte das IES e dos *policy makers*.

Se é verdade que, em Portugal, já existem jardins de infância e escolas de ensino primário que integram os pressupostos da educação holística, como a pedagogia Waldorf, o Método Montessori e o Método Velaverde, a verdade é que este tipo de ensino alternativo ainda só existe a nível particular, e geralmente por iniciativa de grupos de pais e/ou educadores que se juntam com esse propósito comum. Já em relação ao ensino superior, percebe-se que há uma maior preocupação, por parte das IES, com questões ambientais e com a promoção do empreendedorismo, do civismo e da ligação às comunidades. Mas de que forma são encaradas estas preocupações pelas IES? São vistas como mais uma vantagem competitiva sobre as instituições ‘rivais’ ou como parte integrante dos seus valores?

Deixamos como sugestão para pesquisas futuras o perceber em que medida é que as universidades e os politécnicos integram este tipo de iniciativas, como é que os promovem e

de que forma são entendidos e valorizados pelos alunos que acedem ao ensino superior. Seria ainda importante perceber se as próprias empresas procuram desenvolver este tipo de atributos nos seus trabalhadores e, se sim, através de que meios o fazem.

Por fim, como pontos de melhoria do nosso estudo, acreditamos que se tivéssemos tido oportunidade de reunir uma amostra maior e mais diversificada, os dados seriam mais ricos – não obstante terem sido suficientes para as conclusões retiradas. Para além disso, seria importante perceber se a conotação que demos aos atributos da educação holística, da forma como os definimos, foram entendidos de igual maneira por parte dos inquiridos.

Referências bibliográficas

- Adams, C. and Zutshi, A. (2004), 'Corporate social responsibility: why business should act responsible and be accountable', *Australian accounting review*, vol. 14 no. 3, pp. 31-39.
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. e Direção-Geral do Ensino Superior (2013), 'Quadro nacional de qualificações', *Relatório de Referenciação do Quadro Nacional de Qualificações ao Quadro Europeu de Qualificações*. Disponível em https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/relatorio_referenciacao_qnq_qeq.pdf
- Albuquerque, C.P., Ferreira, J.S., e Brites, G. (2016), 'Educação holística para o empreendedorismo: uma estratégia de desenvolvimento integral, de cidadania e de cooperação', *Revista Brasileira de Educação*, vol. 21 no. 67, pp. 1033-1056.
- Araújo, C.V.B., Silva, V.N. e Durães, S.J. (2018), 'Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: Para que competências?', *Educação e pesquisa*, vol. 44 [online], Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844174148>.
- Astin, A.W. and Astin, H.S. (2000), *Leadership Reconsidered: Engaging Higher Education in Social Change*, Kellogg Foundation, Michigan.
- Bardin, L. (2018), *Análise de Conteúdo*, 4ª ed., Edições 70, Lisboa.
- Becker, G.S. (1993), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, 3rd edition, The university of Chicago Press, London.
- Bender, S. and Fish, A. (2000), 'The transfer of knowledge and the retention of expertise: The continuing need for global assignments', *Journal of Knowledge Management*, vol. 4 no. 2, pp.125-137.
- Biesta, G.J. (2007), 'Education and the Democratic Person: Towards a Political Conception of Democratic Education', *Teachers College Record*, vol. 109 no. 3, pp. 740-769.
- Bodgan, R. and Biklen, S. (1994), *Investigação qualitativa em educação*, Porto Editora, Porto.
- Burgess, R.G. (2011), *A pesquisa de terreno: Uma introdução*, Celta Editora, Oeiras.
- Butler, F.C. (1978), 'The concept of competence: An operational definition', *Educational Technology Publications*, vol. 18, no. 1, pp. 7-18 [online].
Disponível em <https://www.jstor.org/stable/44418395> , acedido a 25 setembro 2020.

- Cardoso, J.L., Escária, V., Ferreira, V.S., Madruga, P., Raimundo, A. e Varanda, M. (2012), *Empregabilidade e ensino superior em Portugal*, A3ES Readings, Lisboa.
- Carvalho, J.E. (2009), *Metodologia do Trabalho Científico*, 2ª ed., Escolar Editora, Lisboa.
- Chunoo, V. and Osteen, L. (2016), 'Purpose, Mission, and Context: The Call for Educating Future Leaders', *New Directions for Higher Education*, no. 174, pp. 9-20.
- Clarke, R.H. (2010), 'Considering Moral Intelligence as Part of a Holistic Education', *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, 30 April – 4 May 2010, Northern Michigan University, Denver.
- Comissão das comunidades europeias (2003), *Comunicação da comissão: O papel das universidades na Europa do conhecimento*, 5 fevereiro 2003, Bruxelas. Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:pt:pdf>
- Delors, J. (2003), *Educação: um tesouro a descobrir*, 2ª ed., Cortez, São Paulo.
- Esbjörn-Hargens, S. (2007), 'Integral teacher, integral students, integral classroom: Applying integral theory to education', *AQAL: Journal of Integral Theory and Practice*, vol. 2 no. 2., pp. 72-103.
- European Higher Education Area (EHEA) (2015), 'The bologna process revisited: The future of the european higher education area', *Ministerial Conference*, Yerevan. Disponível em http://ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/1/Bologna_Process_Revisited_Future_of_the_EHEA_Final_613711.pdf
- Ferreira, M. (2009), 'Ensino Superior: O Desafio Europeu', *Notandum Libro*, no. 13, CEMOrOC-Feusp/ IJI-Universidade do Porto, pp. 15-20.
- Fonseka, K.W.D.D., Kodikara, D.P., Kodithuwakku, I.K.A.H.E, Senadeera, H.V.N, Silva, M.A.C.M and Herath, H.M.N.S.B (2015), 'Employers' perception of employability skills of students of commerce and management discipline: A qualitative approach', *Political Science*, pp. 141-150 [online]. Disponível em: <http://repository.kln.ac.lk/bitstream/handle/123456789/13590/3%20%281%29.141-150.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Forbes, S.H. (1996), 'Values in holistic education', *Third Annual Conference on 'Education, Spirituality and the Whole Child'*, 28 june 1996, Oxford.

- Galinova, E. (2015), 'Promoting holistic global citizenship in college: Implications for Education Practitioners', in Williams, R.D. and Lee, A. (eds), *Internationalizing Higher Education*, Sense Publishers, pp.17–34.
- Gallup Organization (2010), *Employers' perception of graduate employability – Analytical report, Flash EuroBarometer*, no. 304 [online]. Disponível em https://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S858_304
- GATE – Global Alliance for Transforming Education (1990), 'Education 2000 – A Holistic Perspective', *TIES – The Institute for Educational Studies*. Disponível em <https://www.ties-edu.org/gate/>.
- Gerhardt, T.E. e Silveira, D.T. (2009), *Métodos de Pesquisa*, Universidade Aberta do Brasil – Editora da UFRGS, Porto Alegre.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993), *O Inquérito: Teoria e Prática*, 2ª ed., Celta Editora, Oeiras.
- Glover, D., Law, S. and Yougman, A. (2002), 'Graduateness and employability: student perceptions of the personal outcomes of university education', *Research in Post-Compulsory Education*, vol. 7, no 3, pp. 293-306.
- Hare, J. (2006), 'Towards an understanding of holistic education in the middle years of education', *Journal of Research in International Education/ SAGE Publication*, vol. 5 no. 3, pp. 301-322.
- Hays (2020), *Guia do mercado laboral 2020 – Tendências, salários e atração de talento em Portugal*, Hays.
- Hesketh, A.J. (2010), 'Recruiting an Elite? Employers' perceptions of graduate education and training', *Journal of Education and Work*, vol.13 no.3, pp. 245-271.
- Huitt, W. (2011), 'A holistic view of education and schooling: Guiding students to develop capacities, acquire virtues, and provide service', *Revision of paper presented at the 12th Annual International Conference sponsored by the Athens Institute for Education and Research (ATINER)*, May 24-27, Athens, Greece. Disponível em: <http://www.edpsycinteractive.org/papers/holistic-view-of-schooling-rev.pdf>
- Huxley, A. (1947), *The perennial philosophy*, Chatto & Windus, London.
- Jalil, A., Azam, F. and Rahman, M.K. (2010), 'Implementation mechanism of ethics in business organizations', *International business research*, vol. 3 no. 4, pp. 145-155.

- Joint Quality Initiative (2004), '*Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*', A report from a Joint Quality Initiative informal group, 18 October 2004, Dublin.
- Klink, M. and Boon, J. (2003), 'Competencies: the triumph of a fuzzy concept', *International Journal of Human Resources Development and Management*, vol. 3, no. 2, pp. 125-137.
- Klink, M., Boon, J. and Schlusmans, K. (2007), 'Competences and vocational higher education: Now and in future', *European journal of vocational training*, no 40, pp. 67-82.
- Krishnamurti, J. (1981), *Education and the significance of life*, Harper Collins Publisher, New York.
- Lowden, K., Hall, S., Elliot, D. and Lewin, J. (2011), 'Employers' perceptions of the employability skills of new graduates', *SCRE Centre at the University of Glasgow*, Edge Foundation, London.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H.A. and Liaghatdar, M.J. (2012), 'Holistic Education: An Approach for 21 Century', *International Education Studies*, pp. 178-186.
- Mateus, C.M. (2011), 'Educação Holística: Possibilidades de Adequação ao Sistema Educativo Português', Doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa.
- McClelland, D.C. (1973), 'Testing for competence rather than for 'intelligence'', *The American psychologist*, vol. 28 no. 1, pp. 1-14.
- Miller, J.P., Nigh, K., Binder, M.J., Novak, B. and Crowell, S. (2019), *International Handbook of Holistic Education*, Routledge, New York.
- Miller, R. (1991), 'Educating the true self: Spiritual roots of the holistic worldview', *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 31 no. 4, pp. 53-67.
- Moreira, C.D. (2007), *Teorias e Práticas de Investigação*, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.
- Morin, E. (2002), *Os sete saberes para a educação*, Instituto Piaget, Lisboa.
- Oganisjana, K. and Matlay, H. (2012), 'Entrepreneurship as a dynamic system: A holistic approach to the development of entrepreneurship education', *Industry & higher education*, vol. 26, no 3, pp. 207-216.

- Pina-Oliveira, A.A. e Chiesa, A.M. (2016), 'Boaventura de Sousa Santos e suas contribuições para a extensão universitária no século XXI', *Extensio UFSC - Revista Eletrônica de Extensão*, vol. 13, no. 23, pp. 3-15.
- Quatro, S.A., Waldman, D.A. and Galvin, B.M. (2007), 'Developing holistic leaders: Four domains for leadership development and practice', *Human Resource Management Review* vol. 17, pp. 427-441.
- Quinlan, K.M. (2011), 'Developing the whole student: leading higher education initiatives that integrate mind and heart', *Leadership Foundation for Higher Education*, London.
- Quisumbing, L.R. (2002), 'Citizenship education for better world societies: a holistic approach', *8th UNESCO APEID International Conference on Education*, UNESCO, Bangkok.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1992), *Manual de investigação em ciências sociais*, Gradiva, Lisboa.
- Reason, R.D., Ryder, A.J. and Kee, C. (2013), 'Higher Education's Role in Educating for Personal and Social Responsibility: A Review of Existing Literature', *New Directions for Higher Education*, no. 164, p.13-22.
- Sam, C. and Sijde, P. (2014), 'Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models', *Higher Education*, vol. 68, pp. 891–908.
- Santos, B.V. e Filho, N.A. (2008), *A universidade do século XXI: Para uma nova universidade* [online], Disponível em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI>
- Schaefer, R. e Minello, I.T. (2016), 'Educação empreendedora: premissas, objetivos e metodologias', *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, vol. 10 no. 3, pp. 60-81.
- Sgobbi, F. and Suleman, F. (2012), 'The value of transferable skills', *DINÂMIA'CET – IUL, Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica e o Território*, WP n.º 2012/09.
- Silay, N. (2013), 'Character Education at Universities', *Journal of Educational and Social Research*, vol. 3 no. 1, pp. 43-50.
- Stukalina, Y. (2008), 'How to prepare students for productive and satisfying careers in the knowledge-based economy: Creating a more efficient educational environment', *Technological and Economic Development of Economy - Baltic Journal on Sustainability*, vol.14 no.2, pp. 197-207.

- Suleman, F. (2018), 'The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options', *Higher Education – The International Journal of Higher Education Research*, pp. 263-278.
- UNESCO (2014), 'Global Citizenship Education – Preparing learners for the challenges of the twenty-first century', UNESCO, Paris.
- Velden, R.V.D. (2013), 'Measuring competences in higher education: What next?', in Blömeke, S., Troitschanskaia, O.Z., Kuhn, C. and Fege, J. (eds), *Modeling and measuring competencies in higher education*, Sense Publishers, Rotterdam, pp. 207-216.
- Waddock, S. and Lozano, J.M. (2013), 'Developing more holistic management education: lessons learned from two programs', *Academy of Management Learning & Education*, vol. 12, no. 2, pp. 265-284.
- Wilber, K. (2000), *Integral psychology: Consciousness, spirit, psychology, therapy*, Shambala, Boston.
- Young-Gil, K. (2018), 'Holistic Global Citizenship Education & Global Entrepreneurship for the Challenge of the 21st Century', *American Journal of Educational Research and Reviews* [online], Disponível em <http://escipub.com/american-journal-of-educational-research-and-reviews/>
- Zairi, M. and Peters, J. (2002), 'The impact of social responsibility on business performance', *Managerial Auditing Journal*, vol. 17 no. 4, pp. 174-178.
- Zohar, D. e Marshall, I. (2004), *Inteligência Espiritual*, Sinais de Fogo, Lisboa.

Fontes:

Portugal, Diário da República, 1.ª série — N.º 174 — 10 setembro 2007. Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro, Artigo 2º.

Guião de entrevista

Caracterização do empregador

- Idade:
- Sexo:
- Escolaridade:
- Área de formação:
- Instituição onde se formou:
- Função:
- Local de trabalho:

Caracterização da organização

- Setor de atividade:
- Ano de criação da empresa:
- Dimensão da empresa (nº de trabalhadores):
- Internacionalização:

Objetivos da entrevista:

- Compreender a perceção do empregador relativamente à missão que atribuem ao ensino superior, em relação à preparação dos graduados;
- Perceber que competências ou atributos mais valorizam no jovem graduado que vai entrar no mercado de trabalho;
- Identificar que valorização é dada, pelos empregadores, aos atributos relacionados com a educação holística.

Questões:

1. A sua empresa tem ligação às universidades?
 - Se sim, de que forma(s)? Por favor dê exemplos e avalie essas ligações em termos de vantagens que trazem para a empresa.
 - O que acha que a sua empresa mais poderia fazer neste sentido? (exs: criar cursos em conjunto, recrutar os melhores, oferecer estágios).
 - Que fatores é que facilitam ou dificultam essas iniciativas de que falou?
2. Quais são os vossos critérios de recrutamento dos candidatos?
 - Qual a maior incidência dos candidatos recrutados em relação à sua formação académica? Em relação aos graduados, dá mais importância aos licenciados ou aos mestres, e porquê?

- Em que áreas de formação mais recrutam? Preferem alguém com formação na área específica ou com formação académica também noutras áreas?
3. Considera que os candidatos do ensino superior vêm preparados para o trabalho e que conseguem dar resposta aos vossos critérios de recrutamento?
 - O que acha que está hoje a faltar aos graduados?
 - Se as instituições do ensino superior pedissem para indicar que competências deviam formar os graduados, preparando para o trabalho, o que diria?
 4. Qual a sua opinião relativa ao papel do ensino superior? Peço que considere na sua resposta as universidades, por um lado, e os politécnicos, por outro.
 5. Fez algum recrutamento recente? Dê um exemplo sobre todo o processo de seleção, indicando o que é que o levou a escolher o candidato A em vez do candidato B.
 6. Na sua opinião, como seria o perfil ou quais seriam os atributos de um “estudante completo” saído do ensino superior?
 7. Da lista que lhe vou apresentar de seguida, por favor diga quais são as 7 competências ou atributos que considera mais importantes num candidato:

▪ Trabalho em equipa		▪ Consciência ecológica	
▪ Responsabilidade pessoal e social		▪ Cidadania	
▪ Pensamento crítico e analítico		▪ Capacidades de aprendizagem	
▪ Empreendedorismo		▪ IT utilização e/ou programação	
▪ Comunicação		▪ Conhecimento interdisciplinar	
▪ Capacidade de autorreflexão		▪ Liderança	
▪ Línguas		▪ Inteligência moral	

8. Tendo em conta a importância das questões éticas no mundo empresarial, considera que este é um atributo importante na seleção que faz dos candidatos? Em que medida?
9. Hoje em dia as universidades têm tido preocupações acrescidas para além da parte técnica, como preocupações ambientais, responsabilidade social, compromisso cívico, entre outras. Qual a sua opinião sobre estes aspetos?
10. Pode enumerar mais questões neste âmbito que considere importantes nos jovens graduados?

ANEXO B

Grelha de análise completa

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	
Ensino Superior	Missão do ensino superior	Preparação para o mercado de trabalho	<p><i>A: (...) é mesmo a preparação para o mercado de trabalho (...) mas têm que se adaptar às mudanças no mercado de trabalho. (...) no mundo empresarial, todas as nossas ações (...) têm impacto real.</i></p> <p><i>D: (...) o papel do ensino superior tem de ser precisamente essa ponte de ligação com o mercado de trabalho (...) estamos a desenvolver competências, mas para quê? (...) como é que isto se traduz num dia a dia de trabalho? (...) o papel do ensino superior deve ser fazer essa ponte (...).</i></p> <p><i>E: (...) é preparar os jovens para o mercado de trabalho e pô-los com conhecimentos em diversas áreas.</i></p> <p><i>H: (...) prepara e dá as bases técnicas e científicas aos alunos, para que quando entrarem no mercado de trabalho, tragam já todas estas ferramentas (...).</i></p>	
			Ligação com as empresas	Vantagens para as empresas
	Dificuldades apontadas pelas empresas	<p><i>A: As dificuldades têm a ver com estarmos a sofrer algumas reestruturações (...).</i></p> <p><i>B: (...) nem sempre é fácil conseguirmos um plano de estágios (...) não depende só de nós organizá-lo.</i></p> <p><i>C: (...) quando ligamos para virem falar connosco [os alunos], muitos já não estão disponíveis, já aceitaram propostas de outras empresas.</i></p> <p><i>D: (...) temos uma afluência de pedidos [de estágio] muito grande face à capacidade de resposta que temos.</i></p> <p><i>E: (...) a única dificuldade que temos é mesmo em termos de localização [da empresa] (...).</i></p> <p><i>G: No que concerne às bolsas, são fatores financeiros que infelizmente não conseguimos controlar. (...) um dos fatores que mais poderia afetar esta iniciativa [programa de embaixadores] seria a falta de disponibilidade dos alunos, pois as agendas são sempre muito preenchidas com trabalhos e exames.</i></p> <p><i>H: Em termos de fazer uma parceria para um curso, a questão do investimento é importante (...).</i></p>		
		Instituição de formação dos graduados		Universidades
	Politécnicos			<p><i>A: (...) os politécnicos acho que são mais práticos, mais orientados para o mercado.</i></p> <p><i>B: (...) sentia que os politécnicos tinham muita componente prática.</i></p> <p><i>C: (...) nós não colaborávamos com nenhum politécnico (...) sentíamos que as pessoas não vinham bem preparadas nas (...) soft skills e hard skills. Hoje em dia acho que se começa a diluir essa diferença (...).</i></p> <p><i>E: (...) o politécnico tem a obrigação de ter mais a parte prática (...).</i></p> <p><i>F: (...) são muito mais hands on (...) conseguem apresentar resultados mais rapidamente (...).</i></p>

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Emprega- bilidade	Preferência quanto a formação acadêmica	Licenciatura vs mestrado	<p>A: Não fazemos muita distinção entre licenciados e mestres (...) damos mais foco à capacidade técnica e lógica.</p> <p>B: É indiferente, não temos feito grande distinção.</p> <p>C: (...) basta ter a licenciatura, o mestrado não acrescenta grande valor (...) o conjunto de competências interessa-nos mais do que alguém que seja muito especializado.</p> <p>D: Não temos preferência por serem licenciados ou mestres (...)</p> <p>E: Não costumamos colocar muito essa diferenciação, depende da pessoa.</p> <p>F: (...) é indiferente dependendo da idade do candidato - se tivermos a falar da nova geração pós-bolonha, se calhar vamos preferir mestrado (...).</p> <p>G: (...) para efeitos de contratação damos apenas preferência a formação superior, seja ela licenciatura ou mestrado.</p> <p>H: (...) damos preferência a pessoas com os 5 anos de formação, portanto, os atuais mestres (...) esses dois anos adicionais dão-lhes ferramentas adicionais (...) em alguns casos inclusive vamos buscar pessoas com doutoramento.</p>
		Competências requeridas	<p>A: (...) alguém que seja bom tecnicamente, mas que tenha boas soft skills associadas (...). Há empresas que gostam de pessoas que já tenham experiência (...) estágios demonstram que a pessoa é proativa. (...) tenham bom pensamento lógico (...) uma componente mais forte na parte prática.</p> <p>B: (...) conhecimento a nível de tecnologia (...) tipo de escolaridade (...) tipo de experiência (...) responsabilidades (...) línguas (...) boa comunicação, dinamismo, empatia (...) formações em contexto de âmbito profissional.</p> <p>C: (...) o dot net e o java são as linguagens que o mercado mais solicita (...) forma como comunicamos, a nossa postura, os nossos gestos (...).</p> <p>D: O que acaba por ser transversal a todas é a parte comportamental e de alinhamento com a nossa cultura (...).</p> <p>E: (...) tem a ver com a área de licenciatura (...) depois é validar na entrevista a atitude e a vontade (...) organização, foco nos resultados, trabalho em equipa (...) vestir a camisola (...) serem responsáveis.</p> <p>F: (...) se tivermos a falar de perfis técnicos, claramente a formação superior, o domínio de línguas (...) experiência prévia para nós é crítico (...) trazer pessoas que tenham aprendido outras formas de trabalhar (...).</p> <p>H: (...) trabalho em equipa, comunicação - são coisas muito importantes quando se trabalha em equipas multidisciplinares (...)</p>
	Competências dos graduados	Skill gap e skill mismatch	<p>A: (...) as faculdades estão a ficar mais teóricas e menos práticas (...) o meter as mãos na massa (...) devia haver um equilíbrio maior entre teoria e prática.</p> <p>B: (...) há instituições um bocadinho mais fechadas (...) focam-se só numa determinada tecnologia.</p> <p>C: (...) vêm com expetativas diferentes daquilo que o mercado de trabalho lhes pode oferecer.</p> <p>D: (...) falta um bocadinho de direção para aquilo que é o mercado de trabalho (...) desfasamento entre aquilo que é a função (...) e aquelas que são as expetativas (...) durante muito tempo houve pouca incidência na parte comportamental (...).</p> <p>E: (...) não estão muito preparados a nível prático - nem as licenciaturas nem os mestrados.</p> <p>F: (...) acho-os menos preparados em termos de soft skills, de trabalho relacional, de terem mais paciência, mais perseverança.</p> <p>G: (...) [falta] passarem mais tempo no terreno ao longo da formação académica.</p> <p>H: (...) [falta] a preparação para uma entrevista, perceberem (...) que podem mostrar o que fizeram e como fizeram (...) perceber a relevância do trabalho em equipa e não apenas trabalhar na sua parte individual (...).</p>

		<p>CrITÉRIOS de seleÇão e sERIAÇão dos CANDIDATOS</p> <p>A: (...) recrutamento interno (...) menos custos para a empresa (...) perceber até que ponto este candidato vai fazer fit (...) se tens boas soft skills (...) a língua, o inglês (...) a parte técnica (...) ter sido uma rapariga para equilibrar a equipa.</p> <p>B: (...) às vezes não é só as soft skills (...) é o perfil técnico e o tempo de experiência (...) o que está sempre na grelha é o nível de conhecimentos técnicos.</p> <p>D: (...) pensando no que é que levou a escolher um candidato em vez de outro (...) voltamos a cair na questão comportamental (...) a nível de assertividade, relacionamento interpessoal criação de empatia (...) pode até ter mais expressão do que a própria experiência.</p> <p>E: (...) é uma mais valia ser da empresa e darmos prioridade a recrutamentos internos (...).</p> <p>F: (...) ser uma pessoa proativa, autónoma e com imenso sentido crítico e focada na melhoria contínua (...) são estas pessoas que fazem as empresas avançarem (...).</p> <p>G: (...) muitas vezes precisamos de boas pessoas, a técnica nós conseguimos ensinar on job.</p> <p>H: (...) a solidez dos conhecimentos em áreas específicas (...) candidatos que tivessem um bom fit do ponto de vista de trabalhar com clientes, trabalhar em equipa, comunicação (...) selecionar os candidatos que tinham um melhor mix.</p>
--	--	---

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Educação holística	Importância dos atributos associados	Ética	<p>A: (...) garantir que tudo o que esteja relacionado com eles [clientes] está salvaguardado (...) perceber como lidam com certos conflitos, questões relacionadas com divulgação de dados (...) mas são coisas difíceis de perceber [no recrutamento].</p> <p>C: (...) o candidato foi menos correto por algum motivo (...) deixamos essa nota na nossa base de dados (...) e obviamente que não o consideramos para um processo de contratação.</p> <p>D: (...) tem muito a ver com a forma como interagimos, não só uns com os outros, mas também (...) para parceiros, clientes e comunidade no geral (...) há toda uma série de preocupações (...) a nível de transparência (...) que claramente são expetáveis (...).</p> <p>E: (...) são coisas que se veem no dia a dia (...). Há certas funções, certas informações a que as pessoas têm acesso, que devem saber filtrar (...).</p> <p>F: (...) sem ética não se faz nada. É a base e acho que as novas gerações têm isto muito marcado. (...) cada vez mais as organizações estão a ser forçadas a adotarem questões éticas, porque existe essa expetativa desta nova geração.</p> <p>H: A ética é algo fundamental para nós (...) tentamos ir validando esta informação (...) pela forma como os candidatos se apresentam, a veracidade das informações (...) pedimos registo criminal (...).</p>
		Preocupações ambientais	<p>A: (...) temos algumas políticas, como a nível da reciclagem (...) fazemos a separação do lixo.</p> <p>E: (...) penso que a preocupação com o ambiente é fundamental, a separação dos resíduos (...) uma coisa que aqui falamos muito é a própria energia - a despreocupação que as pessoas às vezes têm (...).</p> <p>F: Só temos um planeta, a forma como o gastamos em qualquer aspeto tem de ser ponderada.</p> <p>H: (...) [tentamos] promover comportamentos alinhados por parte dos colaboradores (...) através da distribuição de garrafas que são reutilizáveis (...).</p>
		Conhecimento interdisciplinar	<p>A: (...) 90% são pessoas da área técnica (...) Temos outras áreas que não estão inseridas na programação (...) engenharias, matemáticas, são as únicas áreas que conseguimos ter uma maior abertura.</p> <p>B: (...) aparecem mais pessoas que têm tirado licenciaturas noutras áreas(...) acaba por ser muito bom (...) valorizamos mais neste sentido, licenciatura noutra área, uma formação na área.</p> <p>C: (...) também contratamos pessoas que vêm de outro tipo de engenharia que não a informática.</p> <p>D: (...) temos casos de pessoas que tinham outra área de formação e, entretanto, fizeram um curso de programação (...) da nossa parte não há qualquer inconveniente nesse sentido (...).</p>

		<p>E: (...) nos quadros técnicos (...) para área de finanças (...) pode ser contabilidade, gestão (...) não há muitas restrições (...) desde que seja adaptado à realidade, fará sentido.</p> <p>F: (...) trabalhamos com uma empresa que faz (...) a reconversão de pessoas que estão noutras áreas e que querem mudar de vida (...). Esta formação (...) a juntar à expertise que traziam de outras áreas (...) trouxe grandes mais valias.</p> <p>G: Preferimos pessoas com know how em outras áreas, mas não necessariamente formação académica [para perfis indiferenciados].</p> <p>H: (...) a engenharia como base sendo relevante, não necessariamente engenharia a, b, c ou d, mas depois a especialização que é aquilo que te trás os conhecimentos adicionais.</p>
	Responsabilidade social	<p>A: (...) é muito importante a nível das empresas (...) [fazemos] parceria com um grupo de pessoas desfavorecidas (...) pagamento de propinas a alunos carenciados (...) distribuição de cabazes com comida.</p> <p>B: (...) temos alguns clientes que já têm essas áreas formadas [responsabilidade social] (...) eles ficam muito entusiasmados.</p> <p>C: (...) é muito importante, porque estamos de fato envolvidos em comunidade. (...) temos alguns programas de responsabilidade social (...) o júnior achievement. (...) se a pessoa estiver envolvida em algumas atividades da comunidade (...) também nos diz muito sobre a pessoa [mas] (...) não terá um peso tão grande que me faça contratar alguém (...) por causa disso.</p> <p>D: (...) faz muito sentido (...) as próprias empresas têm uma proximidade maior com estes temas - do envolvimento social, a sustentabilidade (...) e uma preocupação com o impacto que deixam nas comunidades (...).</p> <p>F: (...) acho que é muito importante para a sustentabilidade do mundo, seja ele financeiro, social, humanitário - que estes valores (...) estejam presentes para estas pessoas que vão ingressar no mundo do trabalho (...) parece é que estamos a criar idealistas. Tem que haver aqui um meio termo (...).</p> <p>H: (...) responsabilidade social é algo que tem vindo a crescer bastante (...) procuramos promover (...) essa consciência (...) temos uma equipa de mecenato também que trabalha nesse sentido (...).</p>
	Consciência do outro	<p>H: (...) a consciência do outro, ou seja, a não discriminação. Não admitimos (...) comportamentos que possam ser de discriminação, racismo, de bullying (...) temos uma força de trabalho muito diversa em termos de nacionalidades. (...) procuramos também promover rotação (...) entre fábricas dos diferentes países para criar essa consciência cultural (...) ter passado por diferentes contextos que depois lhe permitam ser um melhor líder.</p>
	‘Estudante completo’	Perfil