INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Estará o ensino superior a preparar estudantes para um futuro de incerteza? Perspetiva de recrutadores face à promoção de competências socioemocionais

Tânia Mouro Fernandes

Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Orientador(a):
Anabela Caetano Santos, Professora Auxiliar Convidada, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientador(a):
Patrícia Paula Lourenço Arriaga Ferreira, Professora Associada com Agregação, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2025

CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia

Estará o ensino superior a preparar estudantes para um futuro de incerteza? Perspetiva de recrutadores face à promoção de competências socioemocionais

Tânia Mouro Fernandes

Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Orientador(a):
Anabela Caetano Santos, Professora Auxiliar Convidada, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientador(a):
Patrícia Paula Lourenço Arriaga Ferreira, Professora Associada com Agregação, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2025

To Simba and Loki

Para o Simba e para o Loki

Agradecimentos

Aos meus eternos patudos, que estarão eternamente recordados nos pelinhos do teclado e no ecrã, pelas mantas agora mais felpudas, pelas bolas atiradas em momentos de pressão, por estarem ao meu lado em dias sombrios e em dias mais soalheiros, por me fazerem sair de casa ou protestar por ter de ficar na hora do passeio, por dias a fim, ao colo, em caminhas, até debaixo da mesa, para os meus 2 meninos, Simba e Loki.

A ti, meu coração, que encaraste este projeto como se fosse teu, por inúmeros problemas e milhentas soluções, por desgostos e vitórias, e por toda a ajuda que me deste em madrugadas. Levamos mais esta conquista de ambos.

Aos meus do chão, a ti Chill, por passares pelo mesmo, mas de forma diferente, por perguntares sempre o que já sabias só para eu ter tempo de processar, e por celebrarmos mais um marco juntas; a si Veterano P-Value Original, por partilhar histórias de terror para me deixar com menos medo das minhas, por tentar perceber uma área que não era a sua, e por me ajudar a tentar fazer mais e melhor, mesmo com telefonemas ansiosos e palavras erráticas.

À minha Ju, por me dar o seu eterno ombro, por querer encarar esta batalha comigo e, mesmo não tendo conhecido, passado e ultrapassado tudo, é como se tivesse estado.

Para as minhas supervisões, obrigada por perguntarem sempre a coisa certa, obrigada pelo vosso tempo, pela vossa paciência, e claro, pelo vosso tão precioso apoio. À minha moms, por querer escolher a guerra mesmo com toda a sua paz; ao meu paizão, por me fazer ver o bonito de tudo mesmo quando parecia feio; à minha buddy por se revoltar por mim e comigo quando já não tinha forças para tal; e pela que deixou no congelador, e mesmo assim tudo quis saber sobre a minha, e sempre me disse "se há quem consiga, és tu"; e à minha supervisão máxima, por todas as semanas nunca te esqueceres das pequenas coisas, por todo o tempo que ofereces e toda a empatia por igual, é equivalente a uma delícia de chocolate! Obrigada a todas, que em meses fizeram anos por mim.

Um obrigada a todos os que detiveram o tempo e a disponibilidade para integrar no presente projeto mesmo com horários caóticos e perguntas que ninguém se lembra de fazer, sem vocês não seria possível!

Um último agradecimento, à Professora Dra. Anabela e à Professora Dra. Patrícia pela orientação e apoio no desenvolvimento do presente projeto. Ao ISCTE-IUL, por todas as ferramentas que me capacitou para poder finalizar este marco com a melhor formação que estes dois últimos anos poderiam oferecer.

Resumo

Na sociedade contemporânea o mercado de trabalho tem-se vindo a tornar cada vez mais complexo, competitivo e desafiador na procura de emprego devido à valorização que as organizações têm vindo a depositar nos seus recursos humanos, impulsionando a procura e alocação dos melhores profissionais do mercado. A empregabilidade de estudantes recém-graduados tem sido uma das principais preocupações de investigadores, educadores e empregadores que se encontram preocupados com a preparação que as instituições de Ensino Superior prestam aos seus estudantes no que concerne à entrada no mercado de trabalho. As Competências Socioemocionais são consideradas um dos tipos de competências de maior relevância no que é a base do sucesso profissional de um indivíduo, detendo um especial interesse devido às lacunas evidenciadas em novos profissionais face a competências de comunicação, trabalho em equipa, liderança, resolução de problemas e autonomia. Foi com base nesta problemática que o presente estudo aprofundou a perspetiva de profissionais de recrutamento (n = 26) de diversas áreas profissionais face à preparação de profissionais juniores e estagiários no que diz respeito às competências socioemocionais. A análise foi realizada com recurso à aplicação de entrevistas semiestruturadas, posteriormente codificadas com o apoio da ferramenta de software de análise dados qualitativos, MAXQDA. Foram identificadas como Bem Desenvolvidas as competências de Comunicação e Motivação e, como Competências Por Desenvolver as competências de Proficiência, Comunicação e Flexibilidade. Estas evidências acentuam a necessidade de uma melhor compreensão face à aprendizagem socioemocional dos estudantes, e do tipo de avaliação que as entidades empregadoras fazem da mesma.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais, Mercado de Trabalho, Ensino Superior, Aprendizagem, Estudantes, Recrutadores

Categorias e Códigos de Classificação APA: 3600 Psicologia Organizacional e Recursos Humanos, 3660 Comportamento Organizacional

Abstract

In contemporary society, the job market has become increasingly intricate, competitive, and challenging in what the search for work opportunities is. This occurs due to the value that organizations have been placing on their human resources, driving the search and allocation of the very best professionals in the market. The employability of recent graduates has been one of the main concerns of researchers, educators and employers who are concerned with the preparation that higher education institutions provide to their students regarding entry into the labor market. Socio-emotional Skills are considered one of the most relevant types of skills in what is the basis of an individual's professional success, holding a special interest due to the gaps evidenced in new professionals in terms of communication, teamwork, leadership, problem-solving and autonomy skills. It was based on this problem that the present study deepened the perspective of recruitment professionals (n = 26) from various professional areas regarding the preparation of junior professionals and interns with regard to socio-emotional skills. The analysis was carried out using the application of semi-structured interviews, later coded with the support of the qualitative data analysis software tool, MAXQDA. Communication and Motivation skills were identified as Well Developed, and Proficiency, Communication and Flexibility skills were identified as Developing Skills. This evidence highlights the need for a better understanding of students' social-emotional learning, and the type of assessment that employers make of it.

Keywords: Socioemotional Skills, Job Market, Higher Education, Learning, Students, Recruiters

APA Classification Categories and Codes: 3600 Organizational Psychology and Human Resources, 3660 Organizational Behavior

Índice

Agradecimentos iii
Resumo v
Abstract vii
CAPÍTULO 1. Introdução 1
CAPÍTULO 2. Revisão de Literatura 2
2.1. Competências Socioemocionais 2
2.1.1. Competências Socioemocionais no Ensino Superior e no Mercado de Trabalho 3
2.2. Empregabilidade de estudantes do Ensino Superior 12
2.2.1. Entidades Empregadoras e Competências 14
2.2.2. O peso das Competências Socioemocionais nos futuros profissionais 15
CAPÍTULO 3. O presente projeto 16
3.1. Questões de investigação 16
3.2. Metodologia 16
3.2.1. Participantes 17
3.2.2. Instrumento 17
3.2.3. Procedimento 17
3.2.4. Análise de Dados 18
3.2.5. Resultados 20
3.2.5.1. Competências Socioemocionais Transversais 24
3.2.5.2. Relevância e Priorização de Competências Socioemocionais 27
3.2.5.3. Impacto no Desenvolvimento 30
3.2.5.4. Competências Socioemocionais Bem Desenvolvidas e Por Desenvolver 33
3.2.5.5. Recomendações 35
CAPÍTULO 4. Discussão 39
4.1. Limitações e Estudos Futuros 42
CAPÍTULO 5. Conclusão 46
Referências 47
Anexos 57
Anexo A. Consentimento Informado 57
Anexo B. Guião de Entrevista aplicada a Profissionais de Recrutamento 58
Anexo C. Descrição da Amostra 59

Listagem de Abreviaturas

ASE	Aprendizagem Socioemocional
CASEL	*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*
CSE	Competências Socioemocionais
ES	Ensino Superior
IT	*Information Technology*
RH	Recursos Humanos
WEF	*World Economic Forum*

Índice de Figuras

Figura 1. Sistema de Temas e Categorias referentes às Competências Socioemocionais Transversais em ambiente profissional..... 25

Figura 2. Priorização e Relevância de Competências Socioemocionais nos Processos de Recrutamento 27

Figura 3. Competências Socioemocionais Desenvolvidas e Por Desenvolver..... 34

Índice de Tabelas

Tabela 1. Comparação de estudos relativos a Competências Socioemocionais em Estudantes Universitários 7

Tabela 2. Competências Socioemocionais referidas pelos participantes e interseção com o modelo da CASEL 22

Tabela 3. Excertos referentes ao tema de Recrutamento..... 28

Tabela 4. Comparação da categoria de Repercussões entre áreas profissionais..... 31

Tabela 5. Identificação de Competências Socioemocionais Bem Desenvolvidas e Pouco Desenvolvidas 36

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

No decorrer na última década tem se verificado um aumento contínuo no número de matrículas no ensino superior, especialmente nas áreas das ciências, tecnologia, engenharia e matemática (PCAST, 2024). No entanto, tem vindo a surgir uma preocupação relativamente à preparação que estes estudantes detêm aquando da sua entrada para o mercado de trabalho (Hart Research Associates, 2015; McGunagle & Zizka, 2020). Como tal, evidencia-se uma carência investigativa neste sentido, sendo necessário haver um maior conhecimento relativamente aos resultados dos estudantes e como estes se relacionam com o sucesso dos estudantes posteriormente ao término do seu grau académico. O sucesso académico trata-se de um conceito multifacetado, não residindo exclusivamente em competências cognitivas e oportunidades, é também influenciado pelas competências de gestão de comportamentos focados em objetivos, manutenção de relações sociais e regulação emocional, bem como competências de comunicação, liderança, trabalho em equipa, entre outros (Durlak et al., 2015; Demange et al., 2021; Kautz et al., 2014; Lavrijsen et al., 2021; Soto et al., 2022). Este coletivo de competências definem o que conhecemos como competências socioemocionais (CSE) (Abrahams et al., 2019; Collie, 2020; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019; Schoon, 2021). Pesquisa anterior evidencia que como os pais, estudantes e docentes conduzem determinadas situações, a nível socioemocional, podem influenciar consequentemente, diversas etapas do desenvolvimento de cada aluno, como o bem-estar psicológico e físico e, o sucesso académico e, posteriormente, o sucesso profissional (Demange et al., 2021; Kautz et al., 2014; Smithers et al., 2018). O ser "bem-sucedido" é também influenciado pelas capacidades inerentes aos indivíduos de manter relacionamentos sociais, sendo estes afetivos ou não, de que forma cada indivíduo compreende, percecionada e gere as suas emoções face a estas relações, e como gere a vertente comportamental direcionada para objetivos de aprendizagem (Duckworth & Yeager, 2015). Este tipo de competências estão associadas a resultados positivos, tais como maiores níveis de desenvolvimento e realização académica, maior sentimento de melhor bem-estar, e melhor qualidade de relações familiares, sociais e educativas (Guo et al., 2022; Kautz et al., 2014; Oberle et al., 2014; Sewell et al., 2023; Soto et al., 2022). No entanto, a sua integração nos currículos e nas políticas educativas continua a tomar um papel secundário no setor do ensino superior.

CAPÍTULO 2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Competências Socioemocionais

As CSE podem ser distinguidas em dois domínios: intrapessoal e interpessoal. As CSE intrapessoais são utilizadas para o próprio funcionamento saudável, enquanto as CSE interpessoais são utilizadas para interações adequadas com os outros (Domitrovich et al., 2017). Abrangem um amplo repositório de competências relacionadas com os processos através dos quais cada indivíduo compreende e gere as suas emoções, estabelece e alcança objetivos positivos, demonstra cuidado e preocupação pelos outros, toma decisões responsáveis, constrói e, posteriormente, mantém relações afetivas de proximidade, como, por exemplo relações familiares, amorosas e de cordialidade, sendo esta profissional ou quotidiana, que permitem a cada indivíduo navegar de forma eficaz em situações interpessoais e sociais (Domitrovich et al., 2017; Shek et al., 2019; Taylor et al., 2017).

Diversas terminologias foram propostas para a definição e classificação das CSE como competências de vida (Ammani & Chitra, 2020), competências do século XXI (Lepeley et al., 2021), competências chave para uma vida bem-sucedida, e aprendizagem vitalícia (OCDE, 2012). Embora não exista uma vertente consensual em diversas dimensões, os autores Duckworth e Yeager (2015) concluíram que as diversas terminologias utilizadas para denominar as CSE tendem a compartilhar cinco atributos chave, estes tipos de competências detêm-se como sendo: i) benéficas para o indivíduo, assim como para os seus pares; ii) expressas de forma clara em circunstâncias de elevada relevância; iii) distintas do nível de inteligência medido através de outros instrumentos; iv) relativamente estáveis em termos de longevidade; contudo, igualmente v) flexíveis ou potencialmente responsivas a possíveis intervenções (Duckworth e Yeager, 2015). Estas, podem ser definidas com base em fatores intrínsecos de traços de personalidade, sendo identificadas como competências e atributos pessoais que cada indivíduo possui, assim como os comportamentos que evidenciam face a situações de resolução de problemas (Robles, 2012). Exemplos deste tipo de competências incluem a criatividade, empatia, trabalho em equipa, gestão de tempo, adaptabilidade, tomada de decisão e regulação de stress. Ainda, existem inúmeros termos para os construtos relacionados com as CSE, assim como, inúmeras taxonomias para organizar os atributos pessoais específicos que integram as mesmas em domínios de maior amplitude.

Um dos modelos mais utilizados para a compreensão das CSE é o modelo da CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning;* CASEL, 2003; Weissberg et al., 2015). Este modelo detém a sua base na aprendizagem socioemocional (ASE) de estudantes entre o ensino pré-escolar e o ensino secundário, através da implementação de políticas e práticas que apoiam a aquisição e aplicação de conhecimento, competências e atitudes para o seu desenvolvimento pessoal (Weissberg et al., 2015). Contudo, uma atualização da sua definição compreende a ASE ao longo da vida. Este conceito pode ser definido como o processo através do qual adquirimos e aplicamos conhecimento, capacidades e, atitudes, que compreendem a globalidade do processo de desenvolvimento de CSE de um indivíduo

(Domitrovich et al., 2017; Shek et al., 2019; Taylor et al., 2017). O modelo da CASEL é constituído por cinco áreas interrelacionadas de competências, nomeadamente o autoconsciência, a autorregulação, a consciência social, as capacidade de relacionamento e a tomada de decisão responsável: 1) autoconsciência, diz respeito à capacidade de reconhecimento das próprias forças, fraquezas, emoções, pensamentos, objetivos e valores, assim como o consequente que os mesmos têm no comportamento (i.e., identificação das próprias emoções e demonstração de honestidade e integridade) ; 2) autorregulação, encontrasse intimamente relacionada com a capacidade de reconhecer, rotular e regular emoções, pensamentos e comportamentos face a diferentes circunstâncias, através da regulação do stress por exemplo, e até da resiliência face a adversidades, de modo a alcançar objetivos pessoais, académicos e coletivos (i.e., utilização de competências de planeamento e organização e demonstrar coragem para tomar iniciativa); 3) consciência social, envolve a capacidade de se colocar no papel do outro, de compreender outras perspetivas de forma empática, independentemente da sua origem ou cultura, quanto às suas normas éticas e comportamentos sociais (i.e., demonstrar preocupação com os sentimentos dos outros e compreender e expressar gratidão); 4) competências relacionais, engloba todas as nuances relacionadas com a criação e manutenção de relações saudáveis e recompensadoras, tais englobam características como comunicação clara, escuta ativa, cooperação, resistência à pressão social desapropriada, resolução construtiva de conflitos e, procura e oferta de ajuda quando a mesma é necessitada (i.e., prática de trabalho em equipa e resolução colaborativa de problemas e demonstração de competências de liderança); por último, 5) tomada de decisão responsável, que está intrinsecamente relacionada com o conhecimento, competências e atitudes necessárias para a identificação de soluções construtivas a nível comportamental face a interações sociais diversas, tendo em consideração possíveis consequências de determinados comportamentos e ações (i,e., demonstrar curiosidade e aprender a tomar uma decisão devidamente fundamentada após a análise de informações, dados e fatos) (Weissberg et al., 2015). A investigação demonstrou que estas cinco áreas de competências emocionais, comportamentais e cognitivas interligadas e essenciais, constituem recursos fundamentais para a manutenção da saúde mental (Domitrovich et al., 2017), predição do sentimento de bem-estar, desempenho académico (Brackett & Rivers, 2014) e término de ensino superior (Taylor et al., 2017). Para além do modelo apresentado, em linha com algumas das tendências que foram levantadas no *World Economic Forum* (*WEF*, 2025), nomeadamente das áreas da Saúde e Medicina, de IT e de Ciências Sociais. As CSE são enfatizadas através dos programas de treino na primeira e terceira área, já na área de IT as competências técnicas detêm um papel principal, sendo por isso contabilizadas em três-quartos das iniciativas de formação.

2.1.1. Competências Socioemocionais no Ensino Superior e no Mercado de Trabalho

As Instituições de Ensino Superior são caracterizadas como fundações direcionadas para a conceção, transmissão e disseminação cultural, empírica, científica e tecnológica do conhecimento de cariz

profissional por meio de pronunciações de estudo, instrução, pesquisa e progresso experimental. Desde a década de 80 que as Instituições de Ensino têm vindo a assumir um papel fulcral entre entidades governamentais e empregadoras. O Processo de Bologna desafiou as mesmas a assumir o encargo processual de elevada complexidade que é apoiar os jovens na sua transição entre a academia e o mundo do trabalho, refinando o conceito da empregabilidade no ES (Clarke, 2018).

O relatório "O Ensino Superior em Portugal 2021/2023" veio explicitar toda a informação relativa à constituição das instituições de Ensino Superior Portuguesas, assim como todas as métricas envolvidas na evolução do Ensino Superior nos últimos anos (DGES, 2023). Confirma uma propensão positiva face o número de estudantes inscritos no Ensino Superior, tendo, no ano escolar de 2022/2023, atingido uma importância de 446.03 estudantes, o valor mais elevado de estudantes inscritos alguma vez registado, sendo representativo de um crescimento de 3% face ao ano letivo de 2021/2022. Quanto à distribuição destes estudantes, é na Universidade de Lisboa que se concentram os valores mais elevados de inscrições no Ensino Superior, com 7660, 7457 e 7317 inscrições, relativas aos anos de 2021, 2022 e 2023, respetivamente. Quanto às áreas de estudo com maior taxa de colocação, destacam-se as áreas de estudo de Ciências Empresariais, Engenharia Técnica e Afins, Saúde e Ciências Sociais e do Comportamento.

Em conjunto com o relatório nacional, foi também feita uma análise sobre a realidade do mercado de trabalho internacional, com recurso ao *Future of Jobs Report* e ao *World Economic Forum* (*WEF*, 2025). Este relatório conta com a participação de 57 países, tais como Portugal, entre outros, que garantem a representatividade das atuais estratégias, projeções e estimativas do negócio mundial, com recurso à Taxonomia do *WEF* para a categorização de competências necessárias transversalmente entre setores e regiões num mercado de trabalho em constante evolução. No tópico referente a competências base para o mercado de trabalho, o *WEF* apresenta uma listagem de competências que se prevê que formem a base do futuro profissional no decorrer dos anos de 2025 a 2030. Da análise ao documento, as competências referidas no relatório são CSE, sendo referidas as seguintes, o pensamento analítico, a capacidade de adaptação, as competências relacionais, que tendem a ser transversais a todos os contextos profissionais, mais especificamente nos que iremos avaliar, que são a área Médica e da Saúde, a vertente de Tecnologia e Informação, e, o campo das Ciências Sociais (*WEF*, 2025).

Desde 2020 que o pensamento analítico tem um papel chave nas empresas, mais do que qualquer outra competência, esta consiste na capacidade de analisar informação, identificação de padrões e a tomada de decisão baseada em dados. Sendo especialmente relevante na área da saúde na análise de exames e historiais médicos, identificação de sintomas e quadros clínicos, assim como na elaboração de planos de tratamento eficazes e precisos (*WEF*, 2025). Em segundo, terceiro e quarto lugar, são mencionadas três competências distintas, a resiliência, a flexibilidade e a agilidade, que englobam uma competência base que consiste na capacidade de adaptação face a situações profissionais desafiantes, como ambientes de trabalho disruptivos ou imprevisíveis, assim a capacidade de lidar com alterações súbitas no decorrer do seu dia-a-dia profissional. Procedendo estas competências, uma nova dimensão atingiu o pódio, comparativamente ao relatório anterior (*WEF*, 2023), a literacia tecnológica, que integra

a ideia do equilíbrio entre as competências técnicas e as CSE de forma proporcional aos ambientes laborais da atualidade. Ainda dentro das dez competências fundamentais, residem as competências de relacionamento, que englobam a esfera de interação com os outros, sendo estas as competências de empatia e escuta ativa, liderança e influência social. As duas primeiras encontram-se interligadas com a capacidade de perceber e comunicar eficazmente face aos outros e às suas circunstâncias, já as restantes dizem respeito à influência que podemos exercer no nosso meio profissional de modo a trabalhar em equipa de forma positiva, para atingir os objetivos.

Embora existam empresas que investem na vertente criativa, de liderança e de influência social, prevê-se que o investimento nas competências tecnológicas continue a superar as CSE, devido à sua presente relevância global. A vertente tecnológica tenderá a ser a maior impulsionadora de alterações no mercado laboral, da mesma forma que a automatização originará alterações na atuação profissional de inúmeros postos de trabalho, sendo esperada uma redução drástica nas tarefas realizadas por humanos (*WEF*, 2025). No entanto, esta realidade suscita uma questão de elevada complexidade, se existe um aumento no investimento tecnológico e de automatização, qual será a influência do mesmo nos trabalhadores? É neste sentido que surge a o termo colaboração "máquina e humano" (Ziebarthc, 2023). Esta abordagem defende que a tecnologia deverá complementar e melhorar o trabalho humano, e não substituí-lo. Já a vertente socioemocional acabará por ser uma variável de menor investimento global, mas terá prioridade nos campos da saúde e indústrias por exemplo, na formação de futuros profissionais (*WEF*, 2025).

Pesquisa antecedente sugere ainda que existem diversas influências contextuais na utilidade e desenvolvimento de competências, incluindo instrução em contexto de sala de aula e até mesmo características sociodemográficas (Wheeler et al., 2023).

No que diz respeito à instrução em contexto de sala de aula, Marbach-Ad et al. (2016) mostraram que a exposição a competências interdisciplinares específicas, como por exemplo resolução de problemas, constituem um preditor significativo na forma como os estudantes valorizam este tipo de competências. Por exemplo, estudantes que eram ensinados através de um plano curricular mais alinhado com instrução baseada em testes, provas ou exames, valorizavam muito mais as suas competências de resolução de problemas, comparativamente a estudantes que não foram lecionados com base em aprendizagem ativa e métodos de avaliação baseados em competências. Num outro estudo, Sarkar et al. (2016) procuraram avaliar a perspetiva dos estudantes face ao que os mesmos consideravam como competências úteis a nível académico e, posteriormente profissional, e até que ponto percecionavam os seus programas curriculares como um meio de apoio ao desenvolvimento destas competências. Os resultados demonstraram que os estudantes se sentiam "sobredesenvolvidos" em termos de aquisição de conhecimento teórico e aplicação prática dos mesmos e, "subdesenvolvidos" nas áreas da comunicação, colaboração e resolução de problemas. Estas evidências vieram comprovar a existência de uma lacuna sentida por parte dos estudantes relativamente às suas CSE.

Na mesma linha que Sarkar et al. (2016), Demaria et al. (2018) questionaram uma amostra de 197 finalistas do curso de biotecnologia relativamente à perceção face às competências que elegiam como as mais importantes para o seu futuro profissional. Os resultados demonstraram que os estudantes consideravam as competências de comunicação como as mais importantes, seguidas do pensamento crítico e do trabalho em equipa. Perceberam ainda que os estudantes percecionaram este tipo de competências como prioritárias face ao conhecimento teórico e aptidões académicas/disciplinares, quando se tratava do seu futuro profissional. Neste mesmo sentido, múltiplos estudos integraram esta tendência face ao estudo das CSE com Estudantes Universitários, Entidades Empregadoras ou Empregadores, Líderes, Profissionais de Recrutamento, Membros do Corpo Docente e Profissionais de Saúde, referentes a diversas áreas de estudo como a área das Ciências, IT, Saúde, Gestão, Hotelaria, entre outros, como podemos observar na tabela comparativa elaborada (Tabela 1). Estes estudos detêm um objetivo comum, que é aprofundar a pesquisa relativa às CSE nas diversas áreas de educação, com a participação de *stakeholders* diversificados de modo a melhor compreender de que forma o ES prepara os estudantes e, por consequente, atuais e futuros profissionais para a realidade do mercado de trabalho.

A diversidade e complexidade dos estudos previamente descritos demonstram que, apesar das diferenças significativas que têm vindo a ocorrer nas últimas décadas, com a inovação tecnológica, processos de globalização e transformações institucionais, a aquisição e avaliação destas competências permanece desafiante no ES. Como Vista (2020) declara, apesar do crescimento da importância das CSE, o currículo clássico do ensino superior ainda se encontra aquém de criar e promover ambientes de aprendizagem que cultivem a aquisição das mesmas. Estes estudos, demonstram que não existe um consenso na categorização das competências que os estudantes devem adquirir para garantir o seu sucesso, embora existam sobreposições em determinados modelos de organização. Esta falta de conformidade entre a pesquisa colmata na dificuldade de definição do que é um finalista "bem-sucedido".

Tabela 1. Comparação de estudos relativos a Competências Socioemocionais em Estudantes Universitários

Autor	Participantes	Áreas de Estudos	CSE Identificadas	CSE de Maior Relevância	CSE Desenvolvidas	CSE por Desenvolver
Sarkar et al. (2016)	Estudantes Universitários	Ciências Biológicas, Química, Terra, Atmosfera e Ambiente, Ciências Matemáticas e Física e Astronomia	Pensamento Crítico e Analítico, Resolução de Problemas, Comunicação, Liderança, Trabalho em Equipa, Gestão de Tempo e Organização, Flexibilidade e Adaptabilidade		Estudantes: Pensamento Crítico e Analítico, Resolução de Problemas, Comunicação, Gestão de Tempo e Organização, Flexibilidade e Adaptabilidade	Estudantes: Liderança
Demaria et al. (2018)	Estudantes Universitários	Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática	Comunicação, Trabalho em Equipa, Pensamento Crítico			
Siddoo et al. (2019)	Experts de IT	IT	Comunicação, Trabalho em Equipa, Resolução de Problemas e Pensamento Crítico, Adaptabilidade e Flexibilidade, Liderança, Autoconhecimento, Autocontrolo e Gestão de Tempo, Motivação e Curiosidade	Comunicação, Trabalho em Equipa, Resolução de Problemas e Liderança		Comunicação, Criação de Relações, Resolução de Problemas e Pensamento Analítico

Autor	Participantes	Áreas de Estudos	CSE Identificadas	CSE de Maior Relevância	CSE Desenvolvidas	CSE por Desenvolver
Succi & Canovi (2019)	Líderes de RH Estudantes Universitários e Recém-Graduados	Gestão, Finanças, Consultoria e IT	Líderes: Trabalho em Equipa, Comunicação, Orientação para Resultados, Capacidade de Aprendizagem, Ética Profissional, Adaptabilidade, Criatividade e Inovação Estudantes: Gestão de Conflitos	Área de IT: Liderança		
Caggiano et al. (2020)	Estudantes Universitários	Engenharia			Autocontrolo, Autoconfiança, Estabilidade Emocional, Abertura à Mudança, Flexibilidade, Comunicação	Sociabilidade, Orientação da Ação, Sensibilidade, Construção de Relações e Orientação para Trabalho em Grupo
Kim & Shin (2021)	Estudantes Universitários	Enfermagem	Pensamento Crítico, Aprendizagem Autodirecionada, Criatividade, Inteligência Emocional, Resolução de Problemas e Colaboração			Resolução de Problemas e Pensamento Crítico
Ngo et al. (2022)	Profissionais de Recrutamento	Ensino Superior	Flexibilidade, Adaptabilidade, Comunicação, Pensamento Crítico, Empatia, Trabalho em Equipa		Autoconhecimento e Motivação	Confiança, Atitude Negativa e Fraca Motivação
Mwita et al. (2023)	Estudantes Universitários	Gestão e Administração	Comunicação, Liderança, Tomada de Decisão, Trabalho em Equipa, Resolução de Problemas, Ética Profissional, Adaptabilidade,	Comunicação, Liderança e Tomada de Decisão		

Autor	Participantes	Áreas de Estudos	CSE Identificadas	CSE de Maior Relevância	CSE Desenvolvidas	CSE por Desenvolver
			Inovação/Criatividade, Resistência ao Stress e Orientação para o Cliente			
Ormond (2023)	Estudantes Universitários Empregadores Membros do Corpo Docente	Gestão			Estudantes: Gestão de Tempo, Curiosidade, Profissionalismo, Trabalho em Equipa, Pensamento Crítico e Liderança Empregadores: Abertura de Pensamento, Engenhosidade, Criatividade, Pensamento Crítico, Comunicação Oral e Adaptabilidade	Estudantes: Empatia e Comunicação Escrita Empregadores: Liderança, Resolução de Problemas, Comunicação, Ética Profissional e Pensamento Estratégico
Sancho-Cantus et al. (2023)	Estudantes Universitários	Enfermagem	Comunicação, Pensamento Crítico, Socialização, Autoconhecimento, Autogestão, Consciência Social e Gestão Social	Autoconhecimento e Autocontrolo Emocional, Comunicação e Liderança		
Sebastião et al. (2023)	Professores Empregadores	Turismo, Educação, Hospitalidade,	Motivação, Humildade, Resiliência e Determinação, Disponibilidade, Criatividade, Iniciativa e Proatividade	Adaptabilidade, Curiosidade, Versatilidade,		

Autor	Participantes	Áreas de Estudos	CSE Identificadas	CSE de Maior Relevância	CSE Desenvolvidas	CSE por Desenvolver
		Consultoria e Pecuária		Pensamento Crítico e Motivação		
Elkhalladi et al. (2024)	Profissionais de Saúde	Enfermeiros e Técnicos de Saúde	Comunicação, Trabalho em equipa, Gestão de stress, Resolução de problemas, Gestão de Conflitos, Honestidade, Tomada de Decisão, Adaptabilidade, Aprendizagem ao longo da vida e Confiança	Comunicação, Confiança, Empatia, Honestidade, Trabalho em Equipa, Resolução de Problemas, Gestão de Stress, Adaptabilidade e Gestão de Conflitos		
Khoudri (2024)	Estudantes Universitários	Técnicas de Gestão			Trabalho em Equipa, Responsabilidade, Pensamento Crítico, Resolução de Problemas, Inovação, Inteligência Emocional, Flexibilidade, Abertura de Pensamento e Integridade	Comunicação
Romanenko et al. (2024)	Estudantes Universitários	Gestão e Tecnologia da Computação, Física e	Centralidade no Cliente, Pensamento Analítico, Aprendizagem e Desenvolvimento, Orientação para Resultados, Comunicação, Gestão de		Comunicação, Pensamento crítico e Argumentação, Aprendizagem e	Comunicação, Desenvolvimento de CSE, Gestão de Tempo, Inteligência Emocional

Autor	Participantes	Áreas de Estudos	CSE Identificadas	CSE de Maior Relevância	CSE Desenvolvidas	CSE por Desenvolver
	Profissionais de Recrutamento	Tecnologia, IT Translacional e Ciências da Vida	Projetos, Criatividade, Gestão de Informação e Organização		tratamento de Informação, Trabalho em equipa, Liderança, Gestão Emocional e de Stress	e Aprendizagem baseada na Observação
Scrimieri et al. (2024)	Empregadores	Diversas Indústrias e Setores	Comunicação, Trabalho em Equipa, Aprendizagem		Inclusão, Aprendizagem, Ética Profissional, Adaptabilidade Cultural, Trabalho em Equipa	Liderança, Tomada de Decisão, Negociação, Gestão e Gestão de Conflitos

2.2. Empregabilidade de estudantes do Ensino Superior

O tópico da empregabilidade dos estudantes graduados têm vindo a conquistar relevância, especialmente com o aumento da taxa de acesso ao ES nos últimos anos (Bennett, 2019; OECD, 2020). Na nossa economia de conhecimento globalmente competitiva, onde a mudança é uma realidade constante, a importância da empregabilidade é um tópico comum entre os decisores políticos e os investigadores (Peeters et al., 2019). As instituições de ES têm à sua responsabilidade a preparação dos estudantes para carreiras profissionais futuras que ainda não existem, para utilizar tecnologias que ainda estão por descobrir, e para resolver problemáticas que até ao dia de hoje nem foram imaginadas (Kumar, 2007). A pesquisa indica que as entidades empregadoras de todo o tipo de setores e indústrias querem e carecem de uma força de trabalho composta por candidatos que possuem conhecimento relativo a CSE, assim como técnicas e, de igual forma, o mesmo número de entidades se encontra insatisfeita com a lacuna de CSE com que se deparam face às suas novas contratações, defendendo que os finalistas detêm competências para arranjar emprego, mas menos competências para o manter (Baird & Parayitam, 2019; Jackson, 2008; Robles, 2012). Os que até profissões que requerem uma elevada complexidade a nível técnico, carecem, em alguma forma, da componente socioemocional para serem bem-sucedidos na sua posição (Bear & Skorton, 2019).

Novas exigências de carácter social e económico, maioritariamente derivadas da globalização tecnológica emergente, têm vindo a suscitar discussões no campo do ES, especialmente em relação às suas ofertas de formação. Esta nova visão do quotidiano em rápida e constante evolução, iniciou um movimento de conscientização face às alterações que o ES deverá sofrer de modo a melhor se adaptar às necessidades atuais, tando a nível social como ao nível empresarial (Bennett, 2019; Clarke, 2018; Donald et al., 2018; Sin & Amaral, 2016). A alteração de atividades centradas em resultados para atividades centradas em processos, em conjunto com o aumento de colaboradores nas áreas do comércio e serviços, originou uma demanda superior para trabalhadores, supervisores e gestores que possuam uma capacidade positiva de interação assim como de resolução de problemas complexos para os quais não existe uma abordagem pré-definida (Asonitou, 2022). A pesquisa tem vindo a aprofundado a incorporação das CSE no currículo do ES, por exemplo, Green-Weir et al. (2021) investigou o treino e desenvolvimento deste tipo de competências entre estudantes da área da saúde. Os resultados mostraram que estas competências eram ensinadas em contextos educacionais de saúde. Já Almeida e Morais (2023) exploraram como entidades de ES responderam face ao desafio de integração das CSE no seu ensino, o estudo revelou um aumento na preocupação da integração desta vertente nas metodologias pedagógicas e avaliativas de cada curso. Os autores defendem ainda a integração de um período de estágio em curso de Engenharia, sendo este identificado como a base do desenvolvimento das CSE destes estudantes, em especial as competências interpessoais, sendo realçadas como transversalmente fundamentais para o sucesso dos estudantes.

A literatura empírica tem agido como um alicerce ao conceito da empregabilidade como um construto de elevada complexidade, derivado de interações individuais e do contexto (Dacre Pool &

Sewell, 2007; Raffe, 2014; Tomlinson, 2017; Yorke & Knight, 2004). A definição de empregabilidade depende ainda da interação entre a educação, o emprego e o mercado de trabalho e, é interpretada de formas diferentes dependendo dos sistemas nacionais em que se insere (Brown et al., 2003). Hillage e Pollard (1998) definiram-na como "o conhecimento, competências e atitudes que é esperado que os finalistas demonstrem como adquiridos no decorrer do seu ensino académico superior". Outros simplificaram ainda o conceito em "ser capaz de deter e manter emprego" (Hillage & Pollar, 1998, p. 2). Apesar desta definição, os académicos defendem que já não é possível que os estudantes dependam unicamente das suas qualificações académicas, têm ainda de se adaptar à flexibilidade do mercado, enquanto desenvolvem e atingem "um posicionamento vantajoso face a outros candidatos com perfis semelhantes aos seus" (Qizi, 2020; Succi & Canovi, 2019; Tomlinson, 2012). Alguns autores têm abordado a correlação entre as competências desenvolvidas no decorrer do percurso académico destes estudantes e as competências que são exigidas no mercado de trabalho. Para que um finalista tenha sucesso, posteriormente ao término dos estudos, deve possuir competências técnicas e socioemocionais suficientes, no entanto, as instituições de ES não incorporam este último tipo de competências de forma suficiente nos seus currículos de ensino comparativamente às aptidões técnicas (Tang, 2018). Face a esta realidade, a lacuna de CSE entre a realidade laboral e académica tomou uma dimensão global, os estudantes reportam terminar os seus ciclos de estudos sem CSE relevantes para o seu sucesso enquanto profissionais (Mwita, 2018).

Investigadores têm apontado a existência de uma lacuna de competências entre que o que é adquirido no ES e o que é exigido pelo mercado de trabalho (Jackson, 2008; Robles, 2012). Esta lacuna é comumente definida como a disparidade entre o nível de competências adquiridas e o nível de competências necessárias. Jackson (2008), defende ainda a conceção de que as Instituições de Ensino e a Indústria Laboral deveriam unir forças para identificar lacunas na aquisição de competências e, que fossem desenvolvidos planos educativos adequados para a aprendizagem. Podemos afirmar que o desenvolvimento destas CSE, face à realidade laboral, seria melhor proporcionado se as mesmas detivessem mais visibilidade e fossem tidas em conta juntamente com os objetivos de aprendizagem estipulados pelas e para as universidades. E será nesta linha orientadora que o presente projeto tomará base.

Consequentemente, suscita uma necessidade de cultivar um conjunto de competências ditas "não académicas", como a competências de cooperação, comunicação e resolução de problemas (Chamorro-Premuzic et al., 2010). Por definição e pela sua caracterização, as CSE surgem como imperativas numa série de profissões (Barrera-Osorio et al., 2020), mas na área médica e da saúde estas competências são consideradas pré-requisitos. Competências como as que já referimos anteriormente, em conjunto com as de gestão de tempo e liderança, constituem uma parte integrante do ambiente organizacional das equipas médicas (Van Den Hoek et al., 2019). Neste sentido, por exemplo, competências de comunicação são uma vertente integral dos profissionais de saúde no seu dia-a-dia pois têm de

comunicar com pacientes, familiares e colegas (Yao et al., 2021). Já o pensamento crítico e resolução de problemas são necessários em questões críticas em que os profissionais necessitam de usar o seu intelecto, criatividade e capacidades lógicas (Wu & Wu, 2020).

Embora exista discussão que ambos os tipos de competências, técnicas e socioemocionais, são encaradas como subdesenvolvidas nos finalistas de hoje, existe uma escassez ainda maior de CSE entre esta população (Succi, 2019). Esta questão leva ao aumento da apreensão dos *stakeholders* envolvidos, empresas, instituições de ensino, empregadores, recrutadores, e acima de tudo estudantes, com o que o ES os equipa para a sua entrada no mercado de trabalho.

2.2.1. Entidades Empregadoras e Competências

Na sociedade contemporânea o mercado de trabalho tem-se vindo a tornar cada vez mais complexo, competitivo e desafiador na procura de emprego devido à valorização que as organizações têm vindo a depositar aos seus recursos humanos, impulsionando a procura e alocação dos melhores profissionais do mercado. Devido a este fenómeno, as entidades empregadoras tendem a eleger colaboradores que possuam tanto competências técnicas baseadas no conhecimento, como também, CSE (Mitchell et al., 2010). Wats e Wats (2009) alegam que a vertente técnica das competências contribui apenas 15% para o sucesso, enquanto os restantes 85% são garantidos por meio às CSE. Qualquer indivíduo que aspire ser um bom profissional, independentemente da sua área de atuação, necessita da vertente socioemocional para interagir de forma eficiente com os seus colegas, persuadir e influenciar possíveis clientes, negociar com parceiros, comunicar com pares e superiores, colaborar e trabalhar em equipa, e lidar eficazmente com possíveis conflitos profissionais (Majid et al., 2012). Neste sentido, embora as competências técnicas muitas vezes sejam um fator decisivo na escolha de um candidato para determinada posição, serão as CSE que o irão apoiar no seu crescimento e desenvolvimento profissional e, acima de tudo, a manter-se empregado.

Na sua globalidade, e de acordo com o trabalho de Bee e Hie (2015) e de Pierce (2019) , a maioria das entidades empregadoras espera que os seus profissionais juniores possuam boa capacidade de comunicação, pensamento crítico, de trabalho em equipa e resolução de problemas. No entanto, muitas destas entidades reforçam a existência de uma lacuna de CSE em jovens licenciados. Um estudo realizado por Meeks (2017), que irá ser replicado no presente projeto, integrou uma vertente qualitativa de avaliação através da realização de entrevistas a managers e diretores de recursos humanos para investigar de que forma os mesmos avaliam estas competências. Este demonstrou que uma esmagadora maioria dos finalistas não estariam, de acordo com as perspetivas da população avaliada, equipados com as CSE necessárias para integrar o mercado de trabalho, numa perspetiva globalizada. E será neste mesmo sentido que iremos avaliar a perspetiva de profissionais de recrutamento no atual projeto, também com recurso a entrevistas semiestruturadas, mas as informações retiradas das mesmas organizadas com recurso a um modelo teórico base que iremos desenvolver posteriormente, integrando uma componente dedutiva, ao contrato do estudo anterior.

2.2.2. O peso das Competências Socioemocionais nos futuros profissionais

Na sua globalidade, os estudantes compreendem o peso que estas competências têm na procura de emprego e desenvolvimento profissional, no entanto, possuem uma fraca perceção face ao tipo de CSE os poderão beneficiar nos seus primeiros passos como futuros profissionais (Kalauz et al., 2015; Laari & Dube, 2017). Um estudo com estudantes do curso de engenharia, desenvolvido por Itani e Srour (2015), demonstrou que embora os estudantes considerassem o conhecimento teórico um fator decisivo para solucionar questões técnicas, acreditavam também que as CSE os iriam apoiar numa gestão de tempo eficaz face às suas tarefas diárias assim como a liderar as suas organizações. Apesar desta informação, assim como tanta outra originária de distintos estudos, a particularidade face ao tipo de competências que estes estudantes devem possuir permanece pouco clara, pois existem estudos direcionados a este desenvolvimento, mas são sempre direcionados a uma área específica, enfraquecendo, neste sentido, a identificação de CSE transversais entre setores e âmbitos profissionais.

CAPÍTULO 3. O PRESENTE PROJETO

3.1. Questões de investigação

Este estudo procura compreender as perceções de profissionais de recrutamento, de diferentes contextos organizacionais e áreas de atuação, relativamente ao papel das CSE nos processos de seleção e na integração de jovens profissionais. Neste enquadramento, colocam-se as seguintes questões de investigação:

1. Quais são, na perspetiva dos/as profissionais de recrutamento, as CSE transversais às áreas de Recursos Humanos, Médica e da Saúde e de IT?
2. Como percecionam os/as profissionais de recrutamento a importância das CSE nos processos de recrutamento e seleção de jovens profissionais?
3. De que forma, segundo estes/as profissionais, as CSE estão associadas ao sucesso profissional de estagiários/as e profissionais juniores?
4. Até que ponto as CSE são tidas em consideração nos processos de recrutamento, de acordo com a perceção dos/as profissionais?

As presentes perguntas de investigação foram analisadas considerando uma abordagem indutiva e dedutiva. Isto é, o carácter indutivo residiu nos temas identificados nas entrevistas e CSE referidas espontaneamente pelos/as profissionais de recrutamento. E, numa vertente dedutiva, as entrevistas foram analisadas e as CSE foram organizadas com base no modelo da CASEL que, como mencionado anteriormente, é constituído por cinco construtos base de competências, autoconsciência, autorregulação, consciencial social, capacidades de relacionamento e tomada de decisão responsável, e pelas respetivas definições tal como descritas por Weissberg et al. (2015).

3.2. Metodologia

Em resultado da natureza exploratória e devido à necessidade de um maior aprofundamento relativo à visão e posição do mercado de trabalho face às CSE, o presente projeto recorreu à utilização de um estudo qualitativo com a criação e aplicação de entrevistas semiestruturadas a profissionais de recrutamento de diversas áreas funcionais. A aplicação deste tipo de metodologia detém a sua raiz no rigor metodológico que o método qualitativo possui, enfatizando o peso da compreensão das interações e comportamentos sociais em oposição à quantificação de ocorrências (Lim, 2023). Este tipo de metodologia prioriza o papel das circunstâncias onde cada fenómeno se localiza, assegurando, desta forma, que as conclusões retiradas se encontram fundamentadas em contextos quotidianos reais (Lim, 2024). As entrevistas semiestruturadas caracterizam-se através de uma interação um-a-um entre o investigador e o participante, de modo a adquirir um melhor entendimento face às experiências e perspetivas dos participantes em relação a um tópico específico (Lim, 2024).

No entanto, a metodologia qualitativa não existe sem as suas lacunas, podendo incluir amostras menores, mas de maior especificidade, sendo que estas podem não representar devidamente determinada população. As entrevistas requerem ainda um maior investimento no recrutamento, preparação e

condução de entrevistas bem como na análise de resultados. Ainda, uma outra limitação, tem que ver com o viés de carácter humano, entre os quais se distingue o da desejabilidade social, onde os participantes poderão moldar as suas respostas face ao que creem que o investigador quer atentar (Lim, 2024).

3.2.1. Participantes

A amostra recolhida contabiliza com a participação de 26 profissionais de recrutamento, de entidades e áreas de atuação distintas. Sendo oito dos participantes profissionais de recrutamento especializado em IT, três de recrutamento da área Médica e da Saúde, cinco de recrutamento de Recursos Humanos, dois de recrutamento para Trabalho Temporário, quatro de recrutamento para Serviço de Apoio ao Cliente, dois de recrutamento da área de Marketing e, dois profissionais de recrutamento de Posições Globais.

Desta amostra, 18 participantes são do sexo feminino e oito são do sexo masculino, com uma média de 30,65 anos (*DP* = 5,80), que varia entre 23 e 43 anos; a maioria (*n* = 22) é de nacionalidade portuguesa. No que concerne às suas habilitações académicas mais elevadas, 13 dos profissionais são licenciados, nove têm mestrado e quatro pós-graduação. Em termos de tempo de carreira, contam com um período médio de seis anos (*DP* = 4,32), com um mínimo de quatro meses e um máximo de 15 anos de experiência (Anexo C).

3.2.2. Instrumento

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas. O guião de suporte às entrevistas dividia-se em quatro partes (Anexo B). A primeira relativa às questões sociodemográficas e experiência profissional. A segunda parte teve como objetivo perceber a perceção dos recrutadores no que concerne ao significado de CSE (e.g., "Quais são as CSE chave que procura no perfil de um "bom candidato"?"), quais consideravam mais importantes para nas suas áreas de recrutamento, etc. A terceira componente já constituía a dimensão de avaliação de competências, de que forma os profissionais de recrutamento avaliam as CSE, se as mesmas estão bem adquiridas em jovens trabalhadores, que tipos de consequências as lacunas desta vertente socioemocional pode evidenciar, entre outras. As restantes questões, que constituíam a quarta parte do guião de entrevista, detinham a temática chave de recomendações de melhoria, isto é, de que forma alterariam os seus processos de recrutamento de modo a otimizar a avaliação cas CSE, que tipo de iniciativas sugeririam aos jovens a entrar no mercado do trabalho para desenvolver e promover estas competências e, se na sua perspetiva como colaboradores, sentiam que a sua organização investia no desenvolvimento deste tipo de competências. Terminando a entrevista com uma questão aberta relativa a alguma informação adicional referente ao tema que gostariam de adicionar.

3.2.3. Procedimento

Este estudo foi aprovado pela Comissão Especializada de Ética de Psicologia do Instituto Universitário de Lisboa (PSI_61/2024A). A amostra foi recolhida através do método de conveniência.

A recolha teve início através de um breve briefing que contextualizou o projeto, explicitando que foi apenas avaliada a perspetiva de cada profissional face aos perfis júnior e de estagiários que recrutam, de modo a avaliar o paralelo entre a vertente do ensino superior e as primeiras experiências profissionais. Fora esta indicação, também foi indicado que no decorrer das entrevistas seriam solicitados dados pessoais como o género, idade, área profissional, nacionalidade, qualificações académicas e anos de carreira na área de recrutamento como meio de recolha de informação sociodemográfica, e, que seria gravada em áudio para permitir transcrição e análise das entrevistas. Posteriormente, e se os participantes concordassem em participar, foi entregue o Consentimento Informado, que, de forma mais aprofundada explicitou os pontos previamente descritos (Anexo A). De seguida, deu-se início à entrevista, sendo solicitada a criação de um Código Identificativo, de modo a assegurar o anonimato de cada participante, e após o qual é declarado o momento de início da gravação de áudio, de modo a manter o participante consciente do mesmo. Após questões sociodemográficas, a entrevista seguia o guião que contava com 21 questões e que ocupou entre 14 e 49 minutos (M = 27 minutos), de modo a relembrar a informação descrita no Consentimento Informado (Anexo A). Por fim, tinha lugar o *debriefing*, no qual o participante tinha a oportunidade de acrescentar mais alguma informação caso desejasse, e eram feitos os agradecimentos pela participação, acentuando mais uma vez que a gravação seria eliminada após transcrição.

3.2.4. Análise de Dados

As entrevistas foram gravadas e transcritas, de modo a assegurar fidelidade ao discurso. A transcrição das entrevistas foi realizada por um membro da equipa de investigação e revisto por outro membro de modo a garantir a fiabilidade das transcrições. Os excertos dos participantes serão caracterizados com a área de recrutamento, anos de experiência e género, informação seguida do seu número de participante (e.g., a expressão "P2,8,IT,M" é relativa ao Participante 2, que conta com 8 anos de experiência de recrutamento, da área de IT e do género masculino). A análise dos dados considerou inicialmente o conjunto dos participantes como um todo (i.e., profissionais de recrutamento) e, depois, a comparação entre as diferentes sete áreas de recrutamento representadas na amostra recolhida.

As transcrições foram analisadas e codificadas com recurso ao software de análise dados qualitativos, MAXQDA. A análise de dados partiu, como mencionado, de uma abordagem mista, integrando uma metodologia de análise indutiva temática reflexiva, no sentido em que foram em primeira instância levantados os temas mencionados no decorrer da recolha como, simultaneamente uma metodologia de análise dedutiva, devidamente orientada pelo modelo teórico CASEL onde foram enquadradas as temáticas posteriormente (Weissberg et al., 2015). Os dados foram organizados e codificados através da análise indutiva temática reflexiva, pois esta facilita a identificação e análise de padrões e temáticas dentro de um determinado conjunto de dados (Braun & Clarke, 2012). Esta abordagem enfatiza o papel ativo do investigador na produção de conhecimento, uma vez que os códigos gerados no processo de análise residem nos padrões de compreensão e interpretação inerentes ao

investigador face à base de dados. A análise temática reflexiva surge através da triangulação da base de dados, das premissas teóricas da análise (e.g., modelos teóricos) e das competências e recursos analíticos do investigador (Braun & Clarke, 2019). A vertente de análise dedutiva apoiou a codificação semântica de termos e definições, que foi realizada através da identificação explícita e descritiva do significado dos dados, com base nas cinco dimensões que constituem as CSE chave do modelo CASEL (Weissberg et al., 2015). Permitindo a organização dos códigos em temas e a comparação dos mesmos entre participantes, nomeadamente, com recurso à sua Idade, Género (feminino e masculino), Área profissional e Tempo de carreira (Byrne, 2021).

Posteriormente à codificação das variáveis de carácter sociodemográfico, foi elaborada uma árvore de categorias baseada na informação recolhida no decorrer das entrevistas, e criados três temas base: a Identificação, que incorpora todos os segmentos em que cada participante identifica CSE no decorrer da sua entrevista; o Recrutamento, que engloba questões de atuação profissional, assim como as especificidades dessa mesma área; e as Recomendações, referentes a iniciativas, atividades e formações que os profissionais invocam como benéficas para o desenvolvimento de CSE nos jovens que apoiaram a estruturação dos resultados de modo a dar resposta às questões de investigação do presente projeto. E foi também com base nestes mesmos temas, assim como subtemas, que foram erguidos no decorrer da recolha que realizámos a codificação inicial em MAXQDA, que foi posteriormente revista e validada por toda a equipa de investigação.

Dentro do primeiro tema base, Identificação, a mesma divide-se ainda em quatro categorias, Nomeação, Definição, CSE desenvolvidas e CSE pouco desenvolvidas. A Nomeação, como o termo indica, abrange todas as CSE nomeadas e identificadas no momento de entrevista, mais especificamente nas questões seis, sete e dez do guião, explicitadas na Tabela 1. Já a Definição, engloba todos os segmentos referentes à questão cinco que, solicita a definição das CSE que os profissionais de recrutamento identificam como mais relevantes nos seus processos de recrutamento e que foram posteriormente utilizadas para a realização da análise de interseções entre o nosso modelo teórico base, CASEL; a terceira e quarta categorias, CSE desenvolvidas e CSE pouco desenvolvidas, surgem do paralelo suscitado pelas questões treze e quatorze, que permitem avaliar que tipo de competências estão presentes e em falta nos jovens profissionais, de acordo com a perspetiva dos profissionais, nos seus processos de recrutamento.

O tema Recrutamento incorpora todas as questões relativas ao peso das CSE na triagem, seleção, colocação e posterior permanência dos jovens profissionais nas vagas a que os mesmos se candidatam. A Relevância, representada pela questão oito, avalia o peso das CSE versos as competências técnicas no decorrer do processo de recrutamento, se neste os profissionais valorizam em primeiro lugar as CSE ou as competências técnicas na sua prática profissional. Por sua vez, a Priorização, é referente à valorização das CSE na escolha final entre candidatos, se tal acontece e em que sentido. A categoria seguinte, Avaliação, engloba toda a informação referente ao processo avaliativo das CSE, sendo este feito no

processo de Recrutamento e Seleção, na exerção de funções ou em cliente externo. A última categoria, Repercussões, dividida ela própria em três categorias, abarca todas as que são as possíveis e reais circunstâncias face a um cenário de lacuna em CSE; as Consequências englobam todos os acontecimentos que podem ser originados por este subdesenvolvimento, a título pessoal, de equipa ou da empresa em si; o Plano de Ação, referente a passos futuros face a esta realidade, com base em cenários reais descritos pelos participantes, ou cenários hipotéticos nos casos em que não tenha ocorrido este fenómeno; e, por último, o Impacto no Desenvolvimento, em semelhança com as duas categorias anteriores, alberga toda a informação referente à vertente desenvolvimental dos jovens quando detém esta dificuldade.

E, por último, as Recomendações, que incorporam todas as ideias, sugestões, exemplos e até experiências enumeradas pelos profissionais de recrutamento no que poderão ser passos de desenvolvimento para uma melhoria da obtenção e aprendizagem de CSE na população jovem.

3.2.5. Resultados

As CSE identificadas foram, de igual forma, definidas de acordo com os significados dados por parte dos participantes, isto é, cada uma delas detém a alocação de uma definição consensual que resultou da junção das diversas respostas dadas por parte de cada um dos profissionais de recrutamento. Como é possível denotar, a amostra enumerou e definiu constituintes para casa uma destas competências, que por si só, remeteram para dimensões específicas do Modelo Teórico da CASEL (Weissberg et al., 2015, Tabela 2). Este modelo, reconhecido pela sua forma circular, é constituído por cinco áreas, tal como descrito anteriormente, e, no caso do presente projeto, podemos denotar que uma única CSE, como é o caso do Compromisso, Flexibilidade e Empatia que nos remetem para duas áreas distintas.

No caso do Compromisso, o mesmo, através da sua definição, "Demonstrar comprometimento com as pessoas, clientes e projetos, sempre demonstrando dedicação à empresa", remete-nos para as dimensões de Tomada de decisão responsável e Autorregulação. A primeira área reconhecida como fator chave na identificação de soluções construtivas através da avaliação de impactos pessoais, interpessoais, comunitários e institucionais, que é um dos exemplos que incorporam esta área, e se relacionam com o comprometimento e dedicação para com os *stakeholders*. Quanto à Autorregulação, esta integra uma componente relativa à demonstração de arbítrio pessoa e coletivo, que, mais uma vez, vai ao encontro do que integra o Comprometimento, integrando a componente pessoal e coletiva do mesmo.

A Flexibilidade, nesta mesma linha orientadora, foi definida como sendo a "Abertura para experimentar diversas possibilidades de tarefas, em apoiar colegas para além da sua responsabilidade, em descobrir novas e diferentes formas de trabalhar", agregando as mesmas áreas do modelo CASEL que o Compromisso. Na dimensão de Tomada de decisão, esta CSE reflete-se de melhor forma na vertente de demonstração de curiosidade, em descobrir e experimentar outras possibilidades, que neste caso, é aplicado à forma de trabalhar. E, no que concerne a Autorregulação, para esta CSE engloba a demonstração de autodisciplina e automotivação assim como, a utilização de competência de

planeamento e organização, que garantem a finalização de tarefas do próprio e contribuição para a conclusão das tarefas dos colegas.

Já Empatia, definida como "Colocar-se no lugar do outro, compreendendo as necessidades e perspetivas de forma aberta, ajudando o outro sempre que necessário", foi alocada a duas áreas da CASEL, Consciência social e Competências Relacionamento. Face à primeira área, incorpora diversos exemplos da mesma, tais como, a consideração das perspetivas dos e sentimentos dos outros, a compreensão e expressão de gratidão e, a demonstração de empatia e compaixão. Estes, em conjunto com a definição criada, constituem intervenientes chave para a Empatia, em especial no local de trabalho. As Competências de Relacionamento, por sua vez, relacionam-se com esta CSE através de componente como o desenvolvimento de relações positivas, a prática de trabalho em equipa e resolução colaborativa e, a oferta de apoio e ajuda quando necessário. Constituindo a componente relacional empática.

Tabela 2. Competências Socioemocionais referidas pelos participantes e interseção com o modelo da CASEL

CSE	Participantes (*n*)	Definições de Acordo com os Participantes	Modelo da CASEL
Adaptabilidade	(*n* = 6)	Demonstrar disponibilidade, facilidade e proatividade face a diferentes circunstâncias, sejam estes novos contextos ou realidades, testar os seus limites perante desafios e ritmos de trabalho dinâmicos	Autorregulação
Autoconhecimento	(*n* = 4)	Consciência dos próprios objetivos, planos, pontos fortes, pontos fracos, pontos de desenvolvimento, e a forma como os mesmos interagem	Autoconsciência
Compromisso	(*n* = 1)	Demonstrar comprometimento com as pessoas, clientes e projetos, sempre demonstrando dedicação à empresa	Tomada de decisão responsável e Autorregulação
Determinação	(*n* = 2)	Fazer mais e melhor, mostrar que detém capacidades para tal e está disposto a aprender	Autorregulação
Empatia	(*n* = 10)	Colocar-se no lugar do outro, compreendendo as necessidades e perspetivas de forma aberta, ajudando o outro sempre que necessário	Consciência social e Competências Relacionamento
Flexibilidade	(*n* = 7)	Abertura para experimentar diversas possibilidades de tarefas, em apoiar colegas para além da sua responsabilidade, em descobrir novas e diferentes formas de trabalhar	Autorregulação e Tomada de decisão responsável
Motivação	(*n* = 8)	Procura de conhecimento, em aprender mais sobre a função ou sobre o projeto, em fazer mais e melhor, para evoluir e crescer com a experiência, e a forma como se prepara para tal	Autorregulação
Organização	(*n* = 1)	Ética de trabalho estruturada, baseada em necessidades, prioridades e deadlines	Autorregulação
Proatividade	(*n* = 1)	Antecipar problemas, deter as competências para gerir estas circunstâncias ativamente	Autorregulação
Relacionamento	(*n* = 2)	Demonstrar vontade em criar ligações de forma aberta, honesta e humilde, sempre com uma atitude positiva	Competências de Relacionamento
Resiliência	(*n* = 4)	Capacidade de enfrentar adversidades e mudanças de um ambiente dinâmico e de elevada pressão	Autorregulação

CSE	Participantes (*n*)	Definições de Acordo com os Participantes	Modelo da CASEL
Resolução de Problemas	(*n* = 2)	Pensamento direcionado para a solução ao invés de focar no problema	Tomada de decisão responsável
Trabalho de Equipa	(*n* = 9)	Demonstrar espírito colaborativo e disponibilidade para apoiar os colegas, partilhar conhecimento, respeitar os colegas, e assumir que os erros da equipa são também os seus	Competências de Relacionamento

3.2.5.1. Competências Socioemocionais Transversais

No que diz respeito à primeira questão de investigação, que remetia para as CSE transversais às áreas profissionais, os inquiridos mencionaram três CSE com maior frequência: a Comunicação, a Empatia e o Trabalho de Equipa.

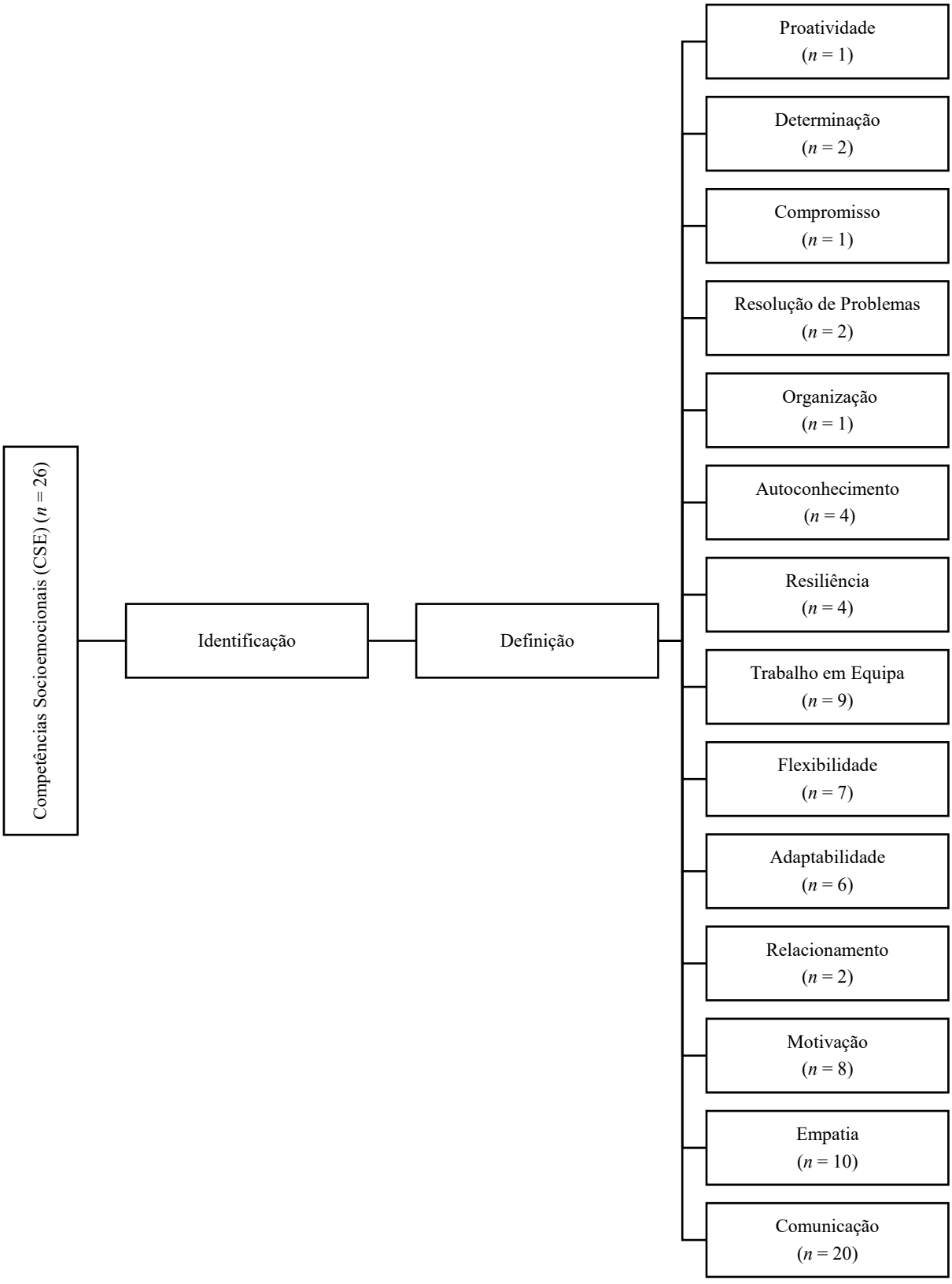
A Comunicação (n = 20), é destacada como relevante quer em termos de trabalho com a equipa, no local de trabalho ou com o recrutador no processo de entrevista. Foi descrita por um dos participantes como "comunicar de uma forma clara, assertiva, estruturada, (…)" (P4IT12F);

A Empatia (n = 10) foi definida como "saber-se colocar no lugar do outro, entendermos que esta pessoa, no trabalho, não julga os outros, consegue dar ajuda (…)" (P18RHF), que resume a definição consensual do que os profissionais reconhecem - colocar-se do lugar do outro, e entender a sua perspetiva e posicionamento de forma empática;

A capacidade para trabalhar em Equipa (n = 9) foi resumida com base na definição apresentada por um participante "estar disposto a ajudar os outros, (...) a aceitar que o erro do colega também acaba, tem de ser o seu erro também e todo mundo tem de trabalhar em consenso para poder crescer (…)" (P33AOCM), carecendo apenas de uma vertente que foi também referida pelos profissionais de recrutamento – deter a capacidade de saber quando pedir ajuda.

No que diz respeito à comparação entre as três grandes áreas profissionais de interesse, Saúde, IT e RH, representadas também por um número superior de participantes, sendo a área de RH uma área que incorpora um maior volume de subáreas profissionais por se tratar um perfil mais generalizado de recrutamento, o que possibilita a estes profissionais atuarem de forma mais transversal, comparativamente a profissionais de recrutamento de IT ou Saúde que detém de uma especialização superior face à realidade das áreas em que se inserem, pro exemplo, o conhecimento de ferramentas digitais, ou nomenclaturas de dispositivos e serviços médicos, e o que os mesmos incorporam. Estas áreas demonstram, também, uma elevada representatividade do mercado de trabalho de acordo com o *WEF* (2025), como descrito anteriormente. Verificou-se variabilidade nas CSE percebidas como transversais para estas três áreas.

Figura 1. Sistema de Temas e Categorias referentes às Competências Socioemocionais Transversais em ambiente profissional



Na área da Saúde, foram as competências de Autorregulação que surgiram com maior frequência (n = 9), tendo sido descritas como "um candidato que mostra que seja humilde, que seja trabalhador, que seja bem disposto, acho que isso é fundamental (…)" (P111SM), que devido à especificidade da área, se tornam cruciais na prestação de cuidados. De seguida, a Empatia, tal como já identificada, com um participante a destacar que: "Na área da saúde, obviamente, há sempre questões mais sensíveis e é preciso ter alguma empatia para conseguir lidar com os assuntos." (P24SF), dando ênfase, à importância da empatia em ambientes de cuidados de saúde. Em terceiro lugar, a Adaptabilidade, em conjunto com dimensões como a rapidez de aprendizagem face a ambientes de elevada complexidade: "se mostra à vontade e que não nos transmita a ideia de que tem sido difícil ou que tem sido complicado (…) saber adaptar-se à pessoa que tem à frente (…)" (P24SF).

Na área de IT, a CSE com maior referência, foi, em concordância com a totalidade dos profissionais das várias áreas, a Comunicação, descrita como a capacidade de "não só consegue ouvir, para poder orientar também o seu discurso, consoante o interlocutor (…), as palavras, a própria intuição também, consoante o discurso que está a decorrer no momento" (P612ITF), priorizando nesta definição a adequação do tipo de discurso às circunstâncias em que o indivíduo se encontra, e não apenas à forma de comunicação. Em seguida, foi definida, em maior volume, o Trabalho em Equipa como sendo "a capacidade de trabalhar com os colegas, de partilhar conhecimento, de estar disponível para ajudar os colegas quando é que é preciso." (P85ITF), mais uma vez enfatizando o espírito coletivo de entreajuda. A terceira CSE mais comum, a Resolução de Problemas foi definido de forma semelhante por dois participantes como sendo "(…) a capacidade de estar na solução e não no problema." (P55ITF), e "(…) quando é confrontada com um problema pensa na solução e não foca tanto no problema e não fica ali estancado no problema." (P412ITF), que faz referência a uma das características chave desta área profissional que constitui um ambiente de rápido crescimento em curtos períodos de tempo.

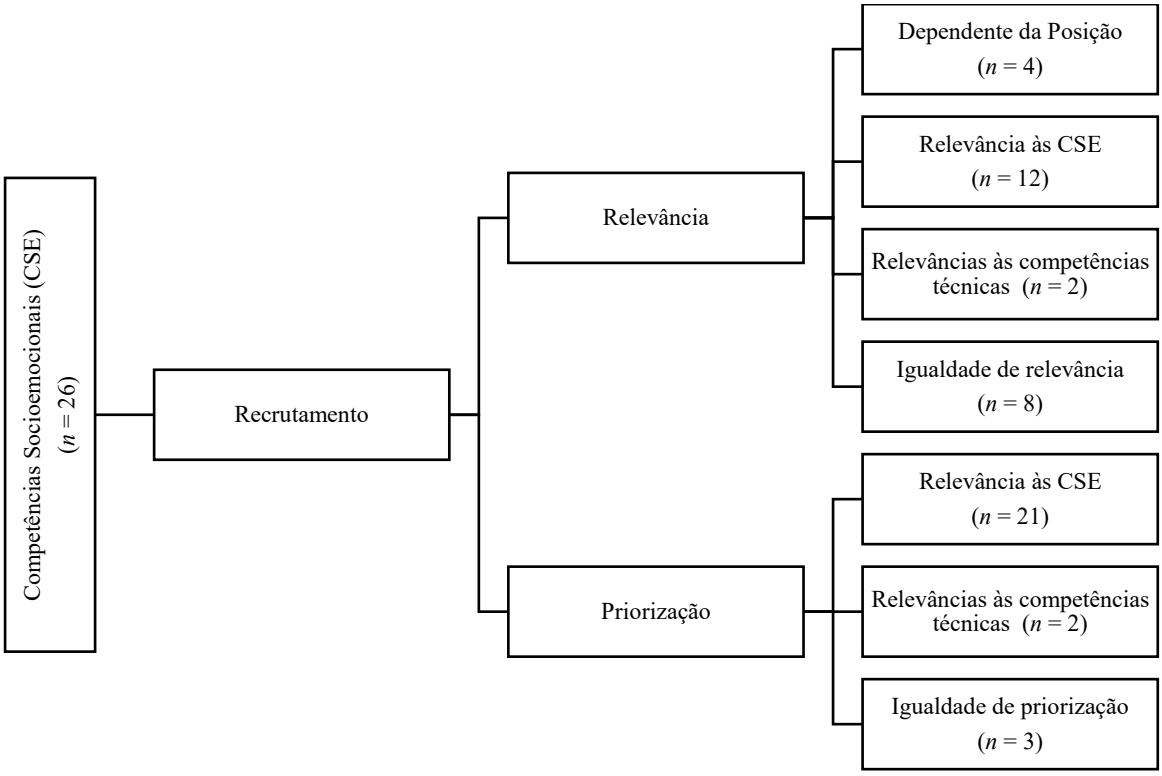
Na área de RH, a tendência prioritária face à Comunicação mantém-se, introduzindo em conjunto com a mesma a importância da dimensão da escuta ativa, "é tudo aquilo que envolve as competências de comunicação, desde comunicação não verbal (…) saberem no fundo também ter aqui capacidades de escuta (…)." (P513RHF). Seguida da Empatia, tal como demonstra a tendência grupal, incorporando a vertente de abertura de pensamento e a compreensão "(…) a pessoa consegue perceber a perspetiva do outro. Mesmo que tu não concordes, podes entender a perspetiva do outro (…)" (P49RHF). E, por último, em conformidade com a área Médica e da Saúde, surgiu a Adaptabilidade, sucintamente descrita como a "(…) facilidade que a pessoa tem em lidar com novos contextos e mudanças e adaptar-se aqui a novas realidades (…)" (P49RHF).

Na sua generalidade detivemos a recolha de diversas definições de CSE, no entanto, alguns dos participantes identificaram e definiram conceitos que não constituem competências de carácter socioemocional, como por exemplo, postura, maturidade e expectativas irrealistas.

3.2.5.2. Relevância e Priorização de Competências Socioemocionais

Quanto à relevância e priorização dada às CSE, na sua globalidade, é atribuída uma relevância considerável às CSE (*n* = 12), seguida da atribuição de igualdade de relevância entre a componente socioemocional e técnica (*n* = 8), uma posterior perspetiva de especificidade da posição (*n* = 4) e, por último, a relevância atribuída a competências técnicas (*n* = 2). No que diz respeito à priorização, esta é atribuída de forma maioritária à componente socioemocional (*n* = 21), comparativamente à priorização da componente técnica (*n* = 2), e à igualdade de priorização (*n* = 3).

Figura 2. Priorização e Relevância de Competências Socioemocionais nos Processos de Recrutamento



Os profissionais de recrutamento da área de Apoio ao Cliente afirmam que atribuem uma maior relevância às CSE do que os das áreas de IT, considerando as necessidades da equipa e do líder da mesma. No entanto, afirmam também que em posições de elevada complexidade, como supervisores de operação, que poderão carecer de uma componente técnica mais forte, iriam considerar a componente técnica com uma relevância superior. Indicaram ainda que em nenhum cenário aprovariam a continuidade de um candidato nos seus processos de recrutamento exclusivamente devido a esta componente. Esta mesma priorização é evidenciada por parte dos profissionais de recrutamento de posições de carácter Global. Quanto à relevância, é defendido o equilíbrio, alegando que a vertente técnica não pode atuar de forma isolada da componente socioemocional.

Relativamente aos profissionais de recrutamento de IT, as perspetivas entre os mesmos divergem, tendo alguns profissionais afirmado que priorizam na sua totalidade as competências técnicas (*n* = 2),

devido à especificidade da área profissional. Na sua globalidade defendem, tal como os profissionais de posições Globais, a existência de equilíbrio entre competências técnicas e socioemocionais, embora declarem que para posições júnior, os candidatos ainda terão oportunidades de formação.

Por sua vez, os participantes da área de Marketing defendem a relevância e priorização total das CSE, visto se tratar de uma área profissional de maior exposição, comunicação e dinamismo. De acordo com a mesma perspetiva, todos os profissionais de recrutamento de RH (n = 5) afirmam que dão prioridade às CSE em comparação com as competências técnicas, tal como os da área de Apoio ao Cliente, tendo em consideração as necessidades da empresa, assim como a sua cultura. No entanto, uma minoria de profissionais de RH (n = 1) que defendem ainda a necessidade de existência de um equilíbrio entre dimensões de competências.

Tabela 3. Excertos referentes ao tema de Recrutamento

Relevância	"(…) *as soft skills vão sempre ser mais importantes. Imagina, se eu tivesse dois candidatos para a mesma posição, igualmente bons a nível técnico, mas um tem soft skills e o outro não tem. Naturalmente o que tem soft skills eu acho que seria a escolha mais óbvia.*" (P43AOCF, Apoio ao Cliente) "*(...) defendo sempre que a pessoa pode ser muito boa tecnicamente, mas se não tiver os soft skills que nós consideramos que fazem sentido para a posição, então nunca será um bom fit. Portanto, aquilo que eu tento sempre fazer com os líderes de área com quem trabalho, é efetivamente encontrarmos um balanço.*" (P13GF, Global) "*Eu acho que as técnicas são muito importantes porque efetivamente se a pessoa não tiver as técnicas nem sequer vão avaliar-vos as softs.*" (P55ITF, IT) "*(...) tenho aqui uma tendência, se calhar, não sei, se calhar para ir para alguém mais expansivo, que se expresse melhor, que seja super comunicativo, por isso é que eu também adoro trabalhar com a área do marketing, são perfis mais dinâmicos e interessantes, digamos.*" (P23MF, Marketing) "*São muito mais importantes, até porque é algo que eu digo muitas vezes e há um estudo que o comprova, que é a nível de recrutamento, as empresas olham 80% vezes mais a parte comportamental do que a parte a parte técnica e para o recrutamento que eu faço é muito vertente comportamental. Sem dúvida, porque a parte técnica, nós ensinamos, portanto, é muito mais fácil ensinar a vertente técnica.*" (P23RHF, RH) "*A ideia é assim, obviamente diria que em determinadas funções da área da enfermagem, ou um técnico de imagelogia, ou um técnico de geral, a competência técnica é muito importante, principalmente numa área tão específica como a saúde, que a mal ou bem lida diretamente com a vida das pessoas, e a parte técnica é fundamental. Agora, ninguém quer estar num hospital com um enfermeiro que não é empático, cuidadoso, no limite, e (...), não seja carinhoso.*" (P111SM, Saúde)

	"(…) *depende mesmo do que a pessoa está à procura. Há clientes que preferem mesmo aqui a parte das soft skills. Há outros que valorizam muito mais aqui a componente técnica, mas porque o próprio trabalho exige isso. (...) mas de uma forma geral dos perfis que eu tenho, eu diria que eles estão equivalentes.*" (P13TTF, TT)
Priorização	"*Olha, acho que depende um bocadinho, eu acho que há funções e muitas vezes quanto mais tu sobes numa certa senioridade ou numa especificidade técnica em que tu podes precisar muito que um candidato tenha um determinado skill técnico. Mas para mim, muito pessoalmente, as soft skills vão sempre ser mais importantes.*" (P43AOCF, Apoio ao Cliente) "*Acho que sim, sem dúvida.*" (P24GM, Global) "*Sim. Sobretudo em perfis mais juniores. Em que a pessoa tem mais margem de progressão a nível técnico e as soft skills são mesmo a base para ir para a posição.*" (P412ITF, IT) "(*...) eu gosto sempre de escolher uma pessoa que tenha as soft skills mais alinhadas com a função que vai desempenhar, com a equipa onde está inserida, portanto, tendo sempre a ir mais pelo lado das soft skills.*" (P23MF, Marketing) "*(...) quando estamos a falar de alguém que já tem uma experiência de recrutamento, o valor acrescentado que eu vou dar às equipas é dizer, olha, nós devemos trazer esta pessoa porque reuniu neste conjunto de soft skills que está alinhado com aquilo que tu precisas para a tua equipa, vai ser um valor acrescentado para a tua equipa e está alinhado acima de tudo com a cultura da nossa empresa.*" (P513RHF, RH) "*Mas em alguns processos, especialmente em perfis juniores, claro que vale muito a pessoa que está ali, só pela pessoa que é muitas das vezes.*" (P33SM, Saúde) "(…) *eventualmente se tivermos dois perfis linguísticos e ambas as pessoas tiverem o idioma, claramente que eu vou optar pela pessoa que tenha as soft skills mais elevadas.*" (P21TTM, TT)

Por outro lado, os profissionais de recrutamento da área Médica e da Saúde mencionam três perspetivas distintas quanto à relevância das CSE. A primeira perspetiva defende a relevância da componente técnica, embora não minimizem a vertente socioemocional, no contacto com pacientes; a segunda perspetiva defende o equilíbrio entre ambas as dimensões, tendo em consideração a necessidade do cliente, mas podendo as CSE ser o fator chave para a continuidade do candidato; já a terceira perspetiva, defende a relevância das CSE, em particular, em perfis juniores, avaliando a componente socioemocional de forma mais focalizada nos seus processos de recrutamento. Face à priorização, todos os profissionais desta área responderam em conformidade, dando destaque às CSE na sua escolha entre candidatos.

Na área do Trabalho Temporário, são enumeradas as mesmas dimensões no que diz respeito à priorização e relevância de competências, os profissionais defendem o equilíbrio entre as mesmas, contrariando este cenário em casos de posições que incorporem uma componente linguística. Isto é, sendo o fator linguístico decisivo para o cliente, se os candidatos não detiveram o nível exigido para a posição, não poderão avançar, e é neste cenário que existe uma priorização da componente técnica nos seus processos.

3.2.5.3. Impacto no Desenvolvimento

O impacto no desenvolvimento foi analisado através das categorias Repercussões, Consequências, Plano de Ação e Impacto no Desempenho. Estas categorias foram também avaliadas entre as sete áreas de recrutamento (Tabela 3).

Na área de RH, a principal consequência referida nos processos de recrutamento é, de forma unânime, a Não Seleção, tal como ilustrada num dos excertos recolhidos,

> "É a pessoa não ser selecionada. Antes do processo de recrutamento, tenho de cortar a pessoa, até porque se tiveres outros que tu achas, que identificas, que se calhar estão um passinho mais à frente, é o que é." (P49RHF).

Esta tendência verifica-se também nas áreas de IT e da Saúde, embora não seja unânime, apresenta, ainda assim, uma elevada expressão nos discursos recolhidos, detendo a maior frequência (*n* = 14) entre todas as consequências identificadas e, descrita de forma semelhante por um profissional da área da saúde, "(…) atrevo-me a dizer que se essas lacunas forem identificadas no processo de recrutamento, as pessoas não entram." (P111SM).

Quanto ao Plano de Ação, os profissionais de RH defendem que se deve basear em Feedback Construtivo (n = 2), no sentido em que, "quando são situações muito específicas e principalmente início de carreira onde eu acho que o feedback é crítico para eles, no fundo, acomodarem, refletirem e perceberem como melhorar" (P513RHF), o que demonstra a disponibilidade destes profissionais face aos seus candidatos.

Por outro lado, em IT, o plano é baseado na comunicação ao candidato do perfil que o cliente procura: "antes do candidato ir para a entrevista no cliente (...) mando o link da página dele no LinkedIn, o site do cliente, mando a job description para ele também ter as informações do lado dele do que a empresa está a solicitar, efetivamente peço para que ele relembre as competências, os principais projetos que ele já desenvolveu, para que ele possa se preparar bem para a entrevista." (P115ITF).

Tabela 4. Comparação da categoria de Repercussões entre áreas profissionais

Área Profissional	Consequências	Plano de Ação	Impacto no Desempenho
Apoio ao Cliente (*n* = 4)	Adaptação (*n* = 2) Desenvolvimento (*n* = 1) Falta de Empatia (*n* = 1) Não seleção (*n* = 1)	Intervenção por parte do manager (*n* = 1) Ações de formação (*n* = 1) Feedback Construtivo (*n* = 1)	Integração na equipa (*n* = 1) Sentido de pertença (*n* = 1) Abandono da empresa (*n* = 2) Adaptação (*n* = 1) Não renovação (*n* = 1)
Global (*n* = 2)	Não seleção (*n* = 2)	Feedback Construtivo (*n* = 2)	Expectativas desalinhadas (*n* = 1) Disrupção da dinâmica da equipa (*n* = 1) Desempenho (*n* = 1)
IT (*n* = 8)	Nível de exigência (*n* = 1) Não seleção (*n* = 3) Compromisso (*n* = 1) Disrupção da dinâmica da equipa (*n* = 1) Adaptação (*n* = 1) Aquisição e transmissão de conhecimento (*n* = 1) Insucesso (*n* = 1)	Proficiência em entrevista (*n* = 5) Feedback Construtivo (*n* = 1) Comunicação transparente (*n* = 1)	Estandardização de perfis (*n* = 1) Integração na equipa (*n* = 1) Trabalho em equipa (*n* = 2) Desempenho (*n* = 2) Comunicação transparente (*n* = 2) Gestão emocional (*n* = 1) Disrupção da dinâmica da equipa (*n* = 1) Capacidade de pedir ajuda (*n* = 1)
Marketing (*n* = 2)	Adaptação (*n* = 2)	Vocalização pelos candidatos (*n* = 1) Enquadramento da realidade da posição (*n* = 1)	Falta de motivação (*n* = 1) Abandono da empresa (*n* = 1)

Área Profissional	Consequências	Plano de Ação	Impacto no Desempenho
Médica e da Saúde (*n* = 3)	Falta de Empatia (*n* = 1) Não seleção (*n* = 2)	Ações de formação (*n* = 1) Feedback Construtivo (*n* = 1)	Desempenho (*n* = 1) Motivação (*n* = 1) Abandono da empresa (*n* = 1) Criação de limitações profissionais (*n* = 1)
Recursos Humanos (*n* = 5)	Não seleção (*n* = 5) Adaptação (*n* = 1) Abandono da empresa (*n* = 1)	Intervenção por parte do manager (*n* = 1) Comunicação transparente (*n* = 1) Flexibilidade por parte da empresa (e.g., regime híbrido) (*n* = 1) Proficiência em entrevista (*n* = 1) Feedback Construtivo (*n* = 2)	Disrupção da dinâmica da equipa (*n* = 2) Não renovação (*n* = 1) Adaptação (*n* = 3) Evolução (*n* = 1) Desempenho (*n* = 1) Abertura a feedback (*n* = 1)
Trabalho Temporário (*n* = 2)	Evolução (*n* = 1) Aquisição e transmissão de conhecimento (*n* = 1) Desenvolvimento (*n* = 1) Não seleção (*n* = 1) Estandardização de perfis (*n* = 1)	Feedback Construtivo (*n* = 1) Despedimento (*n* = 1)	Desempenho (*n* = 1)

Já na área da Saúde foram partilhadas duas abordagens, uma em concordância com RH quanto ao Feedback Construtivo, e uma que incorpora a importância da Formação na melhor preparação dos candidatos, "(…) a formação acaba por ser importante não só para dotar os trabalhadores de competências técnicas e às vezes competências sociais, (…) é através da formação que isso é retificado." (P111SM).

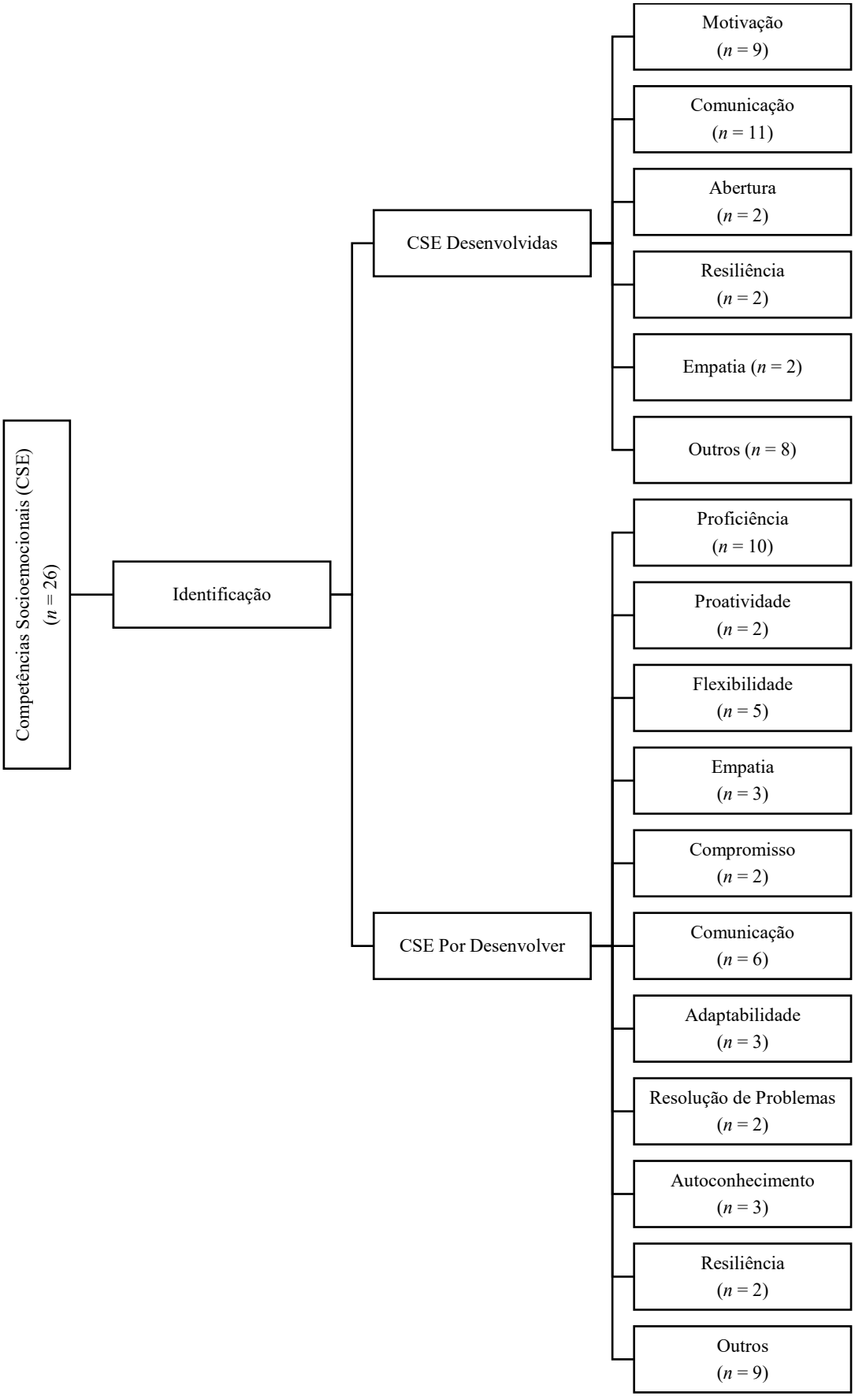
Por fim, no que diz respeito ao Impacto no Desempenho, a divergência entre áreas tornou-se evidente, tendo a área da Saúde detido uma elevada diversificação de domínios como o Desempenho, a Fraca Motivação, o Abandono da Empresa e a Criação de Limitações profissionais, e nenhum deles em consenso entre profissionais. Já em RH, a Adaptação foi o termo chave para o descrever como: "(…) essa pessoa não se adaptar no mercado, que está constantemente a mudar, vai ficar para trás e dificilmente vai conseguir acompanhar a tendência de mercado." (P23RHF), evidenciando ainda a velocidade e dinamismo do mercado de trabalho atual. Por sua vez, os profissionais de IT, evidenciaram três dimensões distintas para definir este impacto, o Trabalho em Equipa, o Desempenho e a Comunicação Eficaz, que foram definidas conjuntamente com a perspetiva de um dos participantes como sendo dimensões correlacionadas, "(…) afeta muito o desempenho deles, pessoal e profissional, porque o que eu noto mais é que os jovens parece que têm medo de comunicar. E às vezes o que eu sinto não é o não quererem, mas é o faltar em competências, faltar o pensamento próprio, o poder de dizer aquilo que tu pensas ou dar a tua opinião." (P36ITF).

3.2.5.4. Competências Socioemocionais Bem Desenvolvidas e Por Desenvolver

A última questão de investigação, referente às CSE, mais especificamente ao tipo de CSE identificadas pelos profissionais de recrutamento como bem desenvolvidas e por desenvolver. Na globalidade da presente amostra as duas CSE mais amplamente identificadas como Bem Desenvolvidas foram a Comunicação (n = 11) e a Motivação (n = 9). E em, noutra perspetiva distinta, as CSE Por Desenvolver foram, a Proficiência em entrevista (n = 10) e também oposta à identificação anterior, a Comunicação (n = 6).

No que concerne às áreas profissionais de interesse, IT, Saúde e RH, as CSE identificadas como Bem Desenvolvidas pelos profissionais de cada área foram, a Comunicação (n = 2) e Motivação para aprender (n = 4); Empatia (n = 2); Comunicação (n = 2) e Proficiência (n = 2), respetivamente. Opostamente, as CSE identificadas como Por Desenvolver nestas mesmas áreas foram, a Comunicação (n = 3) e o Autoconhecimento (n = 3) em IT; Flexibilidade (n = 2) na área Médica e Comunicação (n = 2) em RH que sugerem a existência do mesmo paralelo que a análise total destas definições, a Comunicação surge como uma CSE identificada como Bem Desenvolvida e Por Desenvolver, simultaneamente, numa mesma área profissional.

Figura 3. Competências Socioemocionais Desenvolvidas e Por Desenvolver



Na área de IT esta dualidade surge, principalmente, devido ao que os profissionais identificam, existem participantes (*n* = 3) que defendem que os jovens desta geração mais nova "são mais comunicativos (…)" (P26ITF), mas, em oposição outros (*n* = 3) identificam como uma lacuna referente à sua falta de preparação ou conhecimento em comunicar de forma profissional:

> "(…) falta de discurso comercial mesmo. sinto que as pessoas não sabem falar de si mesmas. E, portanto, é mesmo muito difícil também extrair, destas camadas mais jovens, o que quer que seja." (P78ITM).

Em RH, a oposição entre perspetivas no desenvolvimento da Comunicação é semelhante, em que dois participantes a mencionaram como Bem Desenvolvida:

"E acho que essa parte da comunicação (…) se a pessoa conseguia exprimir-se bem e se a gente conseguia entender bem e tudo e tudo, os que nós recrutávamos eu acho que tinham sempre esta parte bem definida." (P49RHF), referindo-se algumas componentes da comunicação eficaz, tais como a expressão clara e a boa compreensão; e, ao mesmo tempo, dois profissionais a indicaram na categoria Por desenvolver:"(…) diria que a única coisa que acho que às vezes não é tão boa é a comunicação (…)" (P18RHF). Na Saúde, a comunicação surge igualmente como em IT e RH nas duas categorias.

As subcategorias "Outros" nas categorias CSE Bem Desenvolvidas e CSE Por Desenvolver, integram as CSE identificadas que surgiram com menor regularidade. Estas mesmas encontram-se descritas no decorrer da Tabela 4, sendo as CSE cuja frequência é igual a um e inferior a 25%, em casos de áreas profissionais cuja amostra é superior a dois, e em casos em que a frequência de identificação é igual ou superior a dois participantes e cuja frequência é superior a 30%.

3.2.5.5. Recomendações

A temática de Recomendações, como, descrita anteriormente, incorpora todas as sugestões, ideias e conselhos dados por parte dos profissionais de recrutamento face à questão "*Que tipo de estratégias recomenda para a formação e promoção de CSE de profissionais juniores e/ou de estágio?*". Na sua globalidade (*n* =18), as recomendações com maior menção são a Realização de Estágios e/ou de uma primeira Experiência Profissional (*n* = 4), o Investimento da realização de Formações (*n* = 6), o Contacto Direto com o Mercado de Trabalho e os seus diferentes intervenientes (*n* = 3) e o Mentoring e Feedback Contínuo (*n* = 3).

No que concerne a área de Apoio ao Cliente, maioria dos profissionais (*n* = 3) partilharam iniciativas que poderiam apoiar o desenvolvimento de CSE, defendendo cada um uma abordagem recomendativa distinta. Quanto à primeira abordagem mencionada, Realização de Estágios e /ou de uma

Tabela 5. Identificação de Competências Socioemocionais Bem Desenvolvidas e Pouco Desenvolvidas

Área Profissional	CSE Bem Desenvolvidas	CSE Pouco Desenvolvidas
Apoio ao Cliente (*n* = 4)	Motivação (*n* = 2), Comunicação (*n* = 2), Proatividade (*n* = 1), Trabalho em equipa (*n* = 1)	Pensamento Estratégico (*n* = 1), Sentido de oportunidade (*n* = 1), Proficiência para o mercado de trabalho (*n* = 2), Proatividade (*n* = 1), Dinamismo (*n* = 1), Flexibilidade (*n* = 1), Empatia (*n* = 1), Resiliência (*n* = 2)
Global (*n* = 2)	Comunicação (*n* = 2), Abertura para com os outros (*n* = 1)	Confiança (*n* = 1), Comunicação (*n* = 1) e Compromisso (*n* = 1)
IT (*n* = 8)	Comunicação (*n* = 2), Dinamismo (*n* = 1), Abertura de Pensamento (*n* = 1), Flexibilidade (*n* = 1), Pensamento crítico (*n* = 1), Confiança (*n* = 1), Ambição (*n* = 1), Resiliência (*n* = 1) e Motivação (*n* = 4)	Flexibilidade (*n* = 1), Comunicação (*n* = 3), Proficiência (*n* = 1), Autoconhecimento (*n* = 3), Motivação (*n* = 1), Adaptabilidade (*n* = 1), Resolução de Conflitos (*n* = 1)
Marketing (*n* = 2)	Comunicação (*n* = 1) e Ambição (*n* = 1)	
Médica e da Saúde (*n* = 3)	Empatia (*n* = 2), Resiliência (*n* = 1), Motivação (*n* = 1), Relacionamento (*n* = 1), Comunicação (*n* = 1)	Flexibilidade (*n* = 2), Comunicação (*n* = 1), Proatividade (*n* = 1)
Recursos Humanos (*n* = 5)	Motivação (*n* = 1), Análise crítica e criativa (*n* = 1), Comunicação (*n* = 2), Proficiência (*n* = 2)	Comunicação (*n* = 2), Adaptação (*n* = 1), Flexibilidade (*n* = 1), Proficiência (*n* = 1), Responsabilidade (*n* = 1), Colaboração (*n* = 1)
Trabalho Temporário (*n* = 2)	Dinamismo (*n* = 1), Motivação (*n* = 1), Comunicação (*n* = 1)	Abertura de Pensamento (*n* = 1), Empatia (*n* = 1), Resolução de problemas (*n* = 1)

primeira Experiência Profissional, o participante descreve a mesma como:

"(…) os estágios servem para saberes aquilo que gostas e aquilo que não gostas, isso fica claro." (P11.5AOCF). Quanto à segunda perspetiva, Mentoring e Feedback Contínuo, o mesmo é descrito como uma mais-valia na ótica de:

"ter alguém dentro da organização que nos consiga dar este tipo de apoio ou insights, ou até de nos mostrar outras coisas para além daquilo que é a parte funcional." (P23AOCM). Já a terceira perspetiva, Investimento da realização de Formações, numa ótica de preparação do próprio para a entrada no mercado de trabalho:

"fazerem formações de inteligência emocional, stress e resiliência, (…), às vezes numa ótica de se conhecerem mais a si mesmos, ferramentas aqui mais de autoconhecimento." (P43AOCF).

Na área Global, em semelhança à anterior, é também defendido pelos participantes (n = 2) o investimento da área de formação, mas aqui com uma intervenção direta por parte do manager em cenários de estágio, no desenvolvimento de um plano de formação, como descrito por um dos participantes:

"(…) o próprio manager, perceber se calhar quais são aqui as lacunas e desenvolver um plano de desenvolvimento com o trainee em que vai envolver certamente formações que existam." (P13GF). Fora esta temática, ambos os profissionais incorporam uma nova vertente recomendativa, o Contacto Direto com o Mercado de Trabalho e os seus diferentes intervenientes, através de:

"(…) promover sempre experiências, promover experiências de contato, de trabalho em equipa, de assistir mesmo a entrevistas, parcerias, formações, tudo o que seja assistir a contextos reais do mercado de trabalho, de participar até se possível (…)" (P24GM).

Na área de IT, por sua vez, são enumeradas duas destas tendências de sugestões, o Contacto Direto com o Mercado de Trabalho e os seus diferentes intervenientes (n = 2) através do:

"Estar próximo de pessoas mais séniores, que possam agregar e trazer realmente informações que só a experiência mesmo vai trazer. (…) e possa aproveitar o lado positivo de cada um dos profissionais." (P115ITF); e o Investimento da realização de Formações, com um enfoque especial na realização de exercícios de carácter prático como descrito por dois dos profissionais:

"Olha, recomendaria, lá está, formações em que envolvessem *role plays*. (…) todas as formações que envolvam exercícios práticos em que a pessoa é confrontada com uma situação que não está à espera e tem de reagir, eu acho que são as formações mais eficazes para estes temas." (P412ITF) e "focar especificamente na necessidade e que para se concretizar uma determinada tarefa tenha que utilizar essas competências. E que possam trabalhá-las e depois, no fim, fazer então uma reflexão de quem conseguiu concretizar a tarefa, porque é que conseguiu, quem não conseguiu, porque é que não conseguiu, o que é que faria diferente." (P612ITF). Defendendo um dos profissionais da área de Marketing esta mesma perspetiva, que representa a globalidade da área profissional no que diz respeito ao tema de Recomendações.

Por último, em RH, são também referidas duas linhas orientadoras de Recomendações, o Contacto Direto com o Mercado de Trabalho e os seus diferentes intervenientes (*n* = 1), dando a possibilidade para:

"terem a oportunidade de fazer outros tipos de atividades que no fundo potenciem contactos com diferentes pessoas, projetos um bocadinho diferentes daquilo que é o seu dia-a-dia, voluntariado, associativismo, etc. Eu acho que criar aqui um conjunto de soft skills relevante para aquilo que no fundo possam ser desafios que o mercado de trabalho traga." (P513RHF); e a Realização de Estágios e/ou de uma primeira Experiência Profissional (*n* = 2), através de ações como:

"(…) fazer, por exemplo, estágios desde o primeiro ano de faculdade e pelos estágios de verão. Já te dá, tu consegues ver com os teus próprios olhos o mercado de trabalho." (P49RHF) e "estar próximo do ambiente de uma empresa e aquilo que é esperado de deveres e de direitos. Acho que lhes dá aqui um conjunto de competências e de noção daquilo que também possa ser um mundo de trabalho." (P513RHF). Em concordância, um dos participantes da área da Saúde, menciona esta sugestão "Aprender a trabalhar em equipa. Aprender a perceber o que é que o manager entende, ou seja, o que é que é necessário." (P24SF).

CAPÍTULO 4. DISCUSSÃO

O presente projeto possibilitou o delineamento das perspetivas de diversos profissionais de recrutamento face à identificação, definição, relevância, priorização e presença de CSE nos seus processos de recrutamento. Após a análise das diferenças e semelhanças entre os testemunhos dos diferentes participantes, foi possível identificar quais as tendências que os mesmos suscitam no que diz respeito à presença de CSE nos seus candidatos. Estas tendências foram divididas em três grandes áreas, RH, IT e Saúde. A primeira área, por se tratar de uma vertente de recrutamento mais globalizada, no sentido em que os profissionais de RH podem recrutar qualquer tipo de perfil mediante as necessidades da empresa em que se encontram. De acordo a pesquisa realizada, estudos referentes à avaliação de CSE em processos de recrutamento e seleção na área de RH são de fraca abundância, não tendo sido possível fazer o levantamento de estudos direcionados nesse sentido. Quanto às restantes áreas, estas carecem da presença de CSE específicas aos seus ambientes profissionais, sendo estes compostos por um ritmo veloz e dinâmico de trabalho, assim como de constante evolução e adaptação. Foi com base nestas três áreas profissionais que foi possível realizar a pesquisa e posterior comparação de dados de estudos anteriores.

A maioria dos profissionais de recrutamento identificam três grandes CSE como transversais às diversas áreas profissionais, sendo estas a Comunicação, a Empatia e o Trabalho em Equipa. Esta identificação denotou-se de igual forma em diversos dos estudos analisados, a Comunicação foi identificada em 12 dos 14 estudos encontrados sobre a mesma temática (n = 12, ver Tabela 1). No que diz respeito à Empatia, esta surgiu na literatura comparativa apenas três vezes, em estudos referentes às áreas de Gestão, Ensino Superior e Saúde, contrariando a tendência da amostra do presente projeto (n = 3) onde a mesma surgiu com maior regularidade. Já o Trabalho em Equipa, é referido em dez estudos (n = 10).

Neste estudo e na área da Saúde, os recrutadores identificaram como mais relevantes as CSE de Autorregulação, Empatia e Adaptabilidade. Estes resultados não são corroborados pela literatura, sendo as CSE identificadas como mais relevantes o Pensamento Crítico (Kim & Shin, 2021; Sancho-Cantus et al., 2023), e a Resolução de Problemas (Elkhalladi et al., 2024; Kim & Shin, 2021).

No que diz respeito à área de IT, a CSE mais identificada foi a Comunicação, seguida do Trabalho em Equipa e Resolução de Problemas. Um fenómeno semelhante é observado relativamente à Comunicação, sendo esta a CSE identificada com maior regularidade nos estudos comparativos; seguida do Trabalho em Equipa e da capacidade de Aprendizagem (Romanenko et al., 2024; Siddoo et al., 2019; Succi & Canovi 2019). A Resolução de Problemas surge apenas num dos artigos selecionados (Siddoo et al., 2019), atribuindo à mesma um elevado carácter de importância.

Em RH, existe uma tendência prioritária face à Comunicação, Empatia e Adaptabilidade. Esta área, devido à sua versatilidade, enquadra diversos tipos de perfis e funções, e foi comparada com a

generalidade dos estudos cujos perfis não pertencem às áreas de IT e Saúde, por estas tratarem de áreas de diferente especificidade. Quanto à Comunicação, esta mantém a sua prioridade, seguida do Trabalho em Equipa e Adaptabilidade (Khoudri, 2024; Majid et al., 2019; Mwita et al., 2023; Ormond, 2023; Sebastião et al., 2023; Scrimieri et al., 2024), acompanhando as linhas orientadoras na primeira e terceira CSE mais identificada pelos profissionais de recrutamento. Já Empatia não é reconhecida de forma direta, mas nos estudos de Khoudri (2024) e Ormond (2023), surgem definições como Abertura de Pensamento, que remete para esta CSE.

As CSE identificadas pelos profissionais de recrutamento como Bem Desenvolvidas foram Comunicação e Motivação, e as CSE Por Desenvolver, Proficiência e Comunicação. Estas exibem uma representação díspar de entre a literatura analisada como iremos descrever de seguida. Foram identificadas como Bem Desenvolvidas: o Trabalho em equipa (Khoudri, 2024; Majid et al., 2019; Ormond, 2023; Romanenko et al., 2024; Scrimieri et al., 2024), a Comunicação (Caggiano et al., 2020; Ormond, 2023; Romanenko et al., 2024) e o Pensamento Crítico (Khoudri, 2024; Ormond, 2023; Romanenko et al., 2024). Contrariando a frequência de identificação da Comunicação como a CSE mais mencionada assim como, a identificação da Motivação como CSE Bem Desenvolvida, tendo esta tomado um papel secundário. Já as CSE Por Desenvolver, a Comunicação encontra-se presente também nos estudos selecionados (Khoudri, 2024; Ormond, 2023; Majid et al., 2019; Romanenko et al., 2024; Siddoo et al., 2019), seguida da Resolução de Problemas (Kim & Shin, 2021; Ormond, 2023; Siddoo et al., 2019).

No que diz respeito às áreas de IT, RH e Saúde, as CSE consideradas como Bem Desenvolvidas nos estudos consultados, foram, a Comunicação, Pensamento Crítico e Trabalho em Equipa (Khoudri, 2024; Majid et al., 2019; Ormond, 2023; Scrimieri et al., 2024); Resolução de Problemas, Pensamento Crítico e Trabalho em Equipa, sendo que em IT apenas Siddoo et al. (2019) identificou esta dimensão de competências. Divergindo quase na sua totalidade das CSE identificadas como Bem Desenvolvidas pelos participantes desta área, excetuando a priorização da Comunicação.

Já nas CSE Por Desenvolver, na área de IT, foi identificada a Comunicação (Romanenko et al., 2024; Siddoo et al., 2019); a Resolução de Problemas e Pensamento Crítico, representados apenas pelo trabalho de Kim e Shin (2021), que identificou CSE Por Desenvolver em Estudantes Universitários de Enfermagem; e, por último, a Comunicação e Liderança nas restantes áreas (Khoudri, 2024; Majid et al., 2019; Scrimieri et al., 2024). Surgindo a Comunicação e pensamento Crítico como uma CSE Bem Desenvolvida e, simultaneamente, Por Desenvolver nas áreas de IT e RH. O que, em parte, segue a linha orientadora dos resultados recolhidos no presente projeto, a dualidade de identificação da Comunicação.

Aa importância atribuída pelos empregadores às CSE no sucesso do processo de recrutamento vai ao encontro dos estudos de Ormond (2023) e Succi e Canovi (2019), nos quais salientam que a capacidade de comunicar de forma eficaz, em ambientes diversificados, a capacidade de construir relações em equipa, e a capacidade de pensamento crítico e adaptação ao ambiente externo. Tal como no presente estudo, outros recrutadores entrevistados identificaram que os estudantes e/ou recém

graduados apresentavam lacunas no que diz respeito à comunicação "profissional", discurso comercial, comunicação eficaz, compreensão de pensamento crítico, incluindo o pensamento lógico, autonomia e capacidade de análise (Ormond, 2023). Ainda, a tomada de decisão e liderança foram consideradas pelas chefias como competências prioritárias para posições juniores ou de início de carreira (Scrimieri et al., 2024).

O estudo de Majid et al. (2019) incorporou também a componente de Relevância e Priorização de CSE, tendo demonstrado que existe uma preferência das CSE face às competências técnicas. Este estudo vai ao encontro do que observámos na nossa amostra profissional, que atribui de igual forma um maior peso à componente socioemocional nos seus processos de recrutamento.

A área de IT, por sua vez, as conclusões relativas a componente socioemocional acabam por divergir quando comparadas com a área de RH e da Saúde. No estudo de Mohammed e Ozdamli (2024) são demonstrados resultados relativos ao desenvolvimento e à adaptação dos profissionais de IT do futuro. Os autores reconhecem o crescimento da importância dada às CSE para a formação de profissionais, identificando a comunicação, o trabalho em equipa, a resolução de problemas e as competências de liderança como competências críticas para o sucesso no mercado de IT. Outros identificam ainda algumas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes desta área: a comunicação e a capacidade para criar relações saudáveis (Caggiano et al., 2020), e as competências de resolução de problemas e pensamento crítico (Adamuthe, 2020). Foram também nomeadas problemáticas referentes à empregabilidade destes estudantes, com a priorização das competências técnicas face às CSE e as lacunas na integração deste último tipo competências nos programas de ensino (Succi & Wieandt, 2019).

Já no âmbito da Saúde, tratando-se de uma área de direto contacto com a população, carece de uma componente socioemocional especialmente desenvolvida. Elkhalladi et al. (2024), no seu estudo com profissionais e técnicos de saúde, aprofunda a complexidade desta componente no dia-a-dia destes cargos. Os autores enfatizam o papel das CSE no que é a otimização das competências médico-técnicas, conhecidas como competências básicas, exigidas nas tarefas que integram a área da Saúde. A integração destas competências em conjunto com as CSE constitui uma componente crítica no cuidado aos doentes e na compreensão destes. Isto é, é através da comunicação que os profissionais de saúde transmitem informações, educam pacientes e colaboram com colegas; e é com recurso a esta colaboração que todos os aspetos de um trabalho entre equipas multidisciplinares bem-sucedido reside; com recurso a competências de resolução de problemas, adaptabilidade e gestão de stress e conflitos de modo a impulsionar estes profissionais a tomar decisões rápidas e informadas em circunstâncias de elevada pressão; e, é com empatia, confiança e honestidade que estes profissionais se relacionam com os seus pacientes a um nível emocional, garantindo que os mesmos se sentem ouvidos e valorizados (Elkhalladi et al., 2024).

Os resultados, demonstram uma coesão com algumas das competência identificadas no *WEF* (2025) como o Top 10 de Competências necessárias para uma atuação bem-sucedida no mercado de trabalho

atual. As competências de Resiliência, Flexibilidade, que consistem na capacidade adaptativa face a circunstâncias profissionais desafiantes, como por exemplo, ambientes de trabalho disruptivos, e a capacidade de encarar alterações súbitas na sua rotina diária; Empatia, integrando a capacidade de perceção e comunicação eficaz face à realidade de quem nos rodeia, e a Liderança e Influência Social, que constituem fatores chaves face à influência que detemos no atingimento de objetivos através de um trabalho em equipa positivo. Sendo estas competências, algumas das CSE mais identificadas no decorrer do presente estudo, assim como na literatura.

4.1. Limitações e Estudos Futuros

No que diz respeito ao presente projeto, integrando apenas um componente qualitativa, com recurso à aplicação de entrevistas semiestruturadas, seria uma mais valia existir a integração, num estudo posterior de uma componente quantitativa em larga escala para avaliar a presença de CSE na população estudantil.

A amostra demonstrou uma discrepância de género significativa no que concerne à área profissional de recrutamento, assinalando uma predominância feminina. Este fenómeno, representativo da realidade quotidiana, reflete uma tendência inerente a este setor, onde as funções são maioritariamente desempenhadas por mulheres, o que poderá levantar questões relativas à influência das mesmas no que diz respeito à valorização das competências socioemocionais.

Relativamente ao presente projeto, o mesmo não decorreu sem limitações. Ao incorporar uma avaliação totalmente qualitativa, esta traduziu-se num período de tratamento de dados de elevada complexidade e duração, com o tratamento e codificação de ficheiros de áudio e devidas transcrições. Por se tratar de um estudo de carácter qualitativo, o mesmo incorpora um certo viés face à tradução dos dados, tal como explicitado originalmente, o que se pode traduzir em interpretações enviesadas ou de carácter sugestivo. Sendo, ainda relevante, enfatizar que as conclusões retiradas dos dados refletem perceções de profissionais de recrutamento e não apreciações e\ou diretrizes de práticas institucionais das organizações onde os mesmos exercem funções.

Esta metodologia, embora detendo os seus desafios, atribuiu uma elevada profundidade aos dados por si ditos, uma melhor compreensão do fenómeno, assim como uma acessório complexidade face às repostas e definições dadas pelos participantes, podendo acarretar também um fator de viés de desejabilidade que, não excede a riqueza dos dados recolhidos.

No geral, o presente estudo beneficiaria da integração de uma componente quantitativa, como indicado anteriormente, assim como da integração de uma amostra representativa de estudantes, de diversas áreas, e em diferentes estágios de completação do ciclo de estudos, comparando quais os pontos de convergência e divergência face ao estudo da problemática das CSE em estudantes e recém licenciados a integrar o mercado de trabalho, de modo a assegurar um meio de comparação representativo superior. Seria, também, uma mais-valia a incorporação de mais do que um interveniente na recolha e tratamento inicial de informação e garantir a diminuição dos vieses interpretativos.

Um estudo realizado por Majid et al. (2019), incorporou esta dualidade de intervenientes, aplicando dois questionários distintos, um deles a estudantes do ensino superior e um a entidades empregadoras. No entanto, regeu-se apenas à vertente quantitativa do estudo das perceções que ambas as perspetivas detêm da importância das CSE na empregabilidade e desenvolvimento profissional. Os autores integraram ainda uma componente de elevada relevância, que contabilizou uma mais-valia para a validade dos dados, a Satisfação, questionaram também com recurso ao questionário mencionado previamente, em que nível os estudantes se encontravam satisfeitos com as suas CSE, o que permitiu que os mesmos detivessem um momento de introspeção face às competências que acreditam deter. Esta avaliação possibilitou uma posterior comparação entre a Satisfação e a Importância que esta população atribuí a esta dimensão de competência, gerando resultados consideráveis em diversas CSE, o que permitiu uma análise face à realidade-expectativa experienciada pelos jovens quanto às suas próprias competências. E o mesmo foi traduzido no questionário aplicado às entidades empregadoras, o que evidenciou também a lacuna entre as Expectativas e a Satisfação face às populações mais jovens, ou de primeiro emprego, evidenciando divergências de perspetivas entre participantes. A incorporação desta vertente avaliativa permitiu um estudo objetivo face às perspetivas de ambos os estudantes e entidades empregadoras ao que constitui um perfil de "candidato desejável" em cada contexto. Acrescentando valor a um tópico-chave do estudo das CSE e futuros trabalhadores, a lacuna expectativa-realidade, entre o mercado de trabalho e a formação académica. Sendo uma componente que não foi incluída no presente projeto, mas dotaria o mesmo de uma superior complexidade devido à presença de ambos os intervenientes deste fenómeno que é a "*skills gap*".

Já o estudo realizado por Caggiano et al. (2020) aprofundou a temática relativa à autoavaliação de estudantes face às CSE presentes nos seus currículos de ensino. Este estudo, para além de integrar a componente relativa ao ES, recolheu dados relativos a amostras de estudantes de diferentes ambientes socioeconómicos, a Finlândia e a Itália. Foram avaliadas seis CSE seguindo as temáticas de orientação para equipas, performance sob pressão e desejabilidade social em aspetos como a motivação. Os resultados mostraram que existiam diferenças entre estudantes face a determinadas competências, na sensibilidade, assertividade e desejabilidade e que, na sua globalidade, os estudantes italianos apresentavam médias de competências superiores aos estudantes finlandeses. Os autores atribuíram estas diferenças aos contextos em que os estudantes se inserem, assim como à autoavaliação de competências poder divergir devido aos respetivos sistemas de ensino. Este estudo, ao integrar esta comparação internacional permitiu a avaliação de competências entre contextos sociais e de ensino, demonstrando que os alunos detêm a capacidade de percecionar as suas competências de forma transversal e objetiva em circunstâncias diversificadas, confirmando que a sua incorporação numa amostra constitui uma mais-valia para o estudo. O que poderia ser uma proposta de aplicação de larga escala do presente projeto, replicar as entrevistas realizadas em profissionais de recrutamento que atuam

em Portugal comparativamente a um outro país de modo a aferir se as perspetivas e conclusões retiradas seriam semelhantes ou divergentes dependendo do contexto sociocultural em que os mesmos se inserem.

Num design de estudo semelhante, Yu et al. (2021) comparou a presença de CSE numa população de estudantes universitário de terapia ocupacional. O ponto de divergência deste estudo foi que, a comparação entre estudantes foi realizada entre anos escolares, isto é, foram examinadas as diferenças entre estudantes de primeiro, segundo, terceiro e quarto ano. Demonstrando que competências como Autocontrolo Emocional e Atitude Positiva, integrantes da dimensão de Autorregulação, avaliadas em estudantes no seu último ano de estudos, apresentavam valores significativamente mais baixos comparativamente aos estudantes de primeiro ano. Esta dimensão comparativa, possibilitou a avaliação longitudinal de competências no decorrer de um ciclo de estudos, constituindo uma nova abordagem à avaliação de CSE entre estudantes, possibilitando uma perspetiva de perda ou especialização de CSE ao longo do tempo derivada de fatores como o decréscimo de confiança ou aumento de stress (Smith & Yang, 2016). O que poderia ser uma dimensão de elevada relevância a integrar num estudo futuro que integrasse a aplicação de uma componente qualitativa a estudantes universitários de diferentes anos letivos, comparando se as CSE efetivamente diferiam entre anos, e se se denotaria um aumento na preparação para o mercado de trabalho, com base nestas competências, entre um estudante do primeiro ano de licenciatura por exemplo, e um colega que se encontra no seu último ano de estudos, e se esse fenómeno poderia ser derivado dos mesmos fatores descritos do estudo de Yu et al. (2021) ou se seriam diferentes por se tratar do contexto português.

Na sua globalidade, o presente projeto trata-se de um estudo inovador face à temática principal numa linha investigativa que incorpora um dos modelos base da aprendizagem socioemocional em crianças e jovens, o Modelo da CASEL (CASEL, 2020; Weissberg et al., 2015). No entanto, e tal como a premissa anterior indica, detemos alguma representatividade de pesquisa relativa à aplicabilidade deste modelo em contextos de ensino primário e básico, uma crescente pesquisa relativa ao ensino secundário, mas, comparativamente, existem poucos estudos referentes a contextos de ES. Dermody et al. (2022), num comunicado em conjunto com a CASEL, indicaram a necessidade e interesse da integração deste mesmo modelo na força de trabalho e jovens trabalhadores, mas o mesmo ainda não é amplamente implementado. O modelo carece de uma maior abrangência de idades para a sua aplicabilidade. No seu seio, as cinco dimensões detêm um carácter transversal, mas dimensões externas a esse círculo interno como a Escola e a Família, não detém o mesmo impacto dos ciclos de ensino de estudantes universitários e de alunos do ensino básico ou primário que contabilizam com um envolvimento superior por parte dos pais e/ou tutores em reuniões e atividades. Neste sentido, o modelo necessita de uma reformulação para que se adeque melhor ao desenvolvimento de CSE em jovens adultos e adultos, que incorporem dimensões como envolvimento social e pares, que detêm um maior peso nesta população, e até mesmo a componente profissional do mercado Ao incorporar estas componentes seria possível avaliar se um maior envolvimento social, por exemplo, contribuiria para a ASE por as Instituições de ES se trataram de instalações de dimensões superiores que incorporam estudantes de todas as áreas académicas e até

geográficas, não sendo limitativas ao local de residência dos mesmos, o que perpetua um estilo de socialização diferente face ao ensino obrigatório.

CAPÍTULO 5. CONCLUSÃO

A problemática referente à capacidade de as instituições de ES capacitarem os seus alunos com CSE constituiu um dilema global, os *stakeholders* da área educacional e profissional não se demonstram satisfeitos com a forma como as instituições de ensino operam, ao não promoverem de forma intencional, explícita e sistemática a aquisição de CSE pelos seus estudantes (Barrera, 2022). É necessário que os estabelecimentos de ES observem os seus processos de formação cooperativamente com os seus alunos de modo a configurar novas, e melhoradas, configurações de aprendizagem. Iniciativas como a realização de estágios e formações de carácter prático em ambientes reais de trabalho desde o seu primeiro ano de formação, possibilitando e antecipando o contacto direto com o mercado de trabalho. Para que isto seja possível, é necessário que seja realizada uma análise da trajetória do processo formativo, com a inclusão de iniciativas curriculares e extracurriculares como integrantes na transição académico-profissional do ES (Barrera, 2022).

Os estudantes necessitam de uma preparação própria face às exigências do mercado do trabalho, que exige tanto a componente técnica como a socioemocional (Ormond, 2023). As entidades empregadoras procuram profissionais que respeitem os outros independentemente das suas origens, que pensem de forma crítica e estratégica de modo a tomarem decisões informadas e saibam autogerir-se apesar das adversidades e desafios (Yoder et al., 2020).

O sucesso ou insucesso dos estudantes em possuírem CSE suficientes recai nas oportunidades que tiveram para as desenvolver e nas aquisições realizadas. Tal como foi mencionado pelos profissionais de recrutamento, as iniciativas de mentoring e coaching, de workshops e formações direcionadas à preparação para a inserção no mercado de trabalho, que nem sempre são oferecidas pelas instituições de ensino, a possibilidade de interagirem com pessoas que detêm uma maior senioridade nas áreas profissionais que os estudantes querem integrar futuramente de modo a impulsionar este contacto direcionado com o mercado de trabalho de modo a melhor entender as especificidades que o mesmo envolve até em processos de recrutamento e na prática de contextos reais de trabalho. Focalizando na vertente mais prática da aprendizagem socioemocional, e dotar estes jovens de enquadramento realistas profissionais em que consigam correlacionar o que reconhecem como CSE exigidas pelas entidades empregadoras, e de que forma os profissionais de diversas áreas as aplicam no seu dia-a-dia.

A prioridade atual é modernizar os esforços relativos à preparação da nossa força de trabalho ao integrar as CSE em contexto de sala-de-aula, período pós aulas, programas de formação e de educação técnica, de modo a promover a preparação profissional jovem (Ormond, 2023). E será o colmatar destes esforços, entre a instituições de ensino e os seus currículos académicos, e as entidades empregadoras que possibilitaram o estreitamento da lacuna de CSE evidenciada nos estudantes universitários e jovens trabalhadores de hoje.

REFERÊNCIAS

Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & de Fruyt, F. (2019). Social-Emotional Skill Assessment in Children and Adolescents: Advances and Challenges in Personality, Clinical, and Educational Contexts. *Psychological Assessment, 31*(4). https://doi.org/10.1037/pas0000591

Adamuthe, A. C. (2020). Roadmap to Inculcate Complex Problem-Solving Skills in CS/IT Students. *Journal of Engineering Education/Journal of Engineering Education Transformations /Journal of Engineering Education Transformation, 34*(2), 61–74. https://doi.org/10.16920/jeet/2020/v34i2/149313

Almeida, F., & Morais, J. (2023). Strategies for developing soft skills among higher engineering courses. *Journal of Education*, *203*(1), 103–112. https://doi.org/10.1177/00220574211016417

Ammani, S., & Chitra, V. B. (2020). Blended Learning of Soft Skills Through Life Skills in an Organization. *IUP Journal of Soft Skills 14*(4): 7–11.

Asonitou, S. (2022). Impediments and pressures to incorporate soft skills in Higher Education accounting studies. *Accounting Education*, *31*(3), 243–272. https://doi.org/10.1080/09639284.2021.1960871

Baird, A. M., & Parayitam, S. (2019). Employers' ratings of importance of skills and competencies college graduates need to get hired. *Education + Training*, *61*(5), 622–634. https://doi.org/10.1108/et-12-2018-0250

Barrera, C. A. J. (2022). Socio-emotional skills: Toward a metacognition and emotional regulation use in higher education internship process. *Liminales, 11*(22), 135–165. https://doi.org/10.54255/lim.vol11.num22.685

Barrera-Osorio, F., Kugler , A. D., & Silliman, M. I. (2020). Hard and Soft Skills in Vocational Training: Experimental Evidence from Colombia. (Working Paper No. 27548). National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.3386/w27548

Bee, O. K., & Hie, T. S. (2015). Employers' Emphasis on Technical Skills and Soft Skills in Job Advertisements, *The English Teacher, 44*(1), 1-12. https://journals.melta.org.my/TET/downloads/tet44_01_01.pdf

Bennett, D. (2018). Graduate Employability and Higher Education: Past, Present and Future. *The Review of Higher Education* (Vol. 55, pp. 31-61).

Bear, A., & Skorton, D. (2019). The world needs students with interdisciplinary education. *Issues in Science and Technology*, *34*(2), 60-63. https://www.jstor.org/stable/26948993

Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368–388). Routledge/Taylor & Francis Group.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), APA handbook of research methods in psychology (Vol. 2, pp. 57-71) *American Psychological Association.* https://doi.org/10.1037/13620-004

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport Exercise and Health*, *11*(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676x.2019.1628806

Brown, P., Hesketh, A., & Wiliams, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of Education and Work*, *16*(2), 107–126. https://doi.org/10.1080/1363908032000070648

Byrne, D. (2021). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, *56*(3), 1391–1412. https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y

Caggiano, V., Redomero-Echeverría, T., Poza-Lujan, J., & Bellezza, A. (2020). Soft skills in Engineers, A relevant field of research: Exploring and assessing skills in Italian engineering students. *Ingeniería E Investigación*, *40*(2), 81–91. https://doi.org/10.15446/ing.investig.v40n2.83717

Chamorro-Premuzic, T., Arteche, A., Bremner, A. J., Greven, C., & Furnham, A. (2010). Soft skills in higher education: importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance. *Educational Psychology*, *30*(2), 221–241. https://doi.org/10.1080/01443410903560278

Clarke, M. (2018). Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, *43*(11), 1923–1937. https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152

Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based Social and Emotional Learning (SEL) programs*. CASEL. https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/?view=true

Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL'S SEL framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* CASEL. https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=1

Collie, R. J. (2020). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development, 44*(1), 76–87. https://doi.org/10.1177/0165025419851864

Dacre Pool, L., & Sewell, P. (2007). The Key to Employability: Developing a Practical Model of Graduate Employability. *Education + Training 49* (4), 277–289.

Demaria, M., Hodgson, Y., & Czech, D. (2018). Perceptions of transferable skills among biomedical science students in the final-year of their degree: What are the implications for graduate employability? *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, *26*(7), 11–24. http://orcid.org/0000-0001-6015-5651

Demange, P. A., Malanchini, M., Mallard, T. T., Biroli, P., Cox, S. R., Grotzinger, A. D., Tucker-Drob, E. M., Abdellaoui, A., Arseneault, L., Van Bergen, E., Boomsma, D. I., Caspi, A., Corcoran, D. L., Domingue, B. W., Harris, K. M., Ip, H. F., Mitchell, C., Moffitt, T. E., Poulton, R., . . . Nivard, M. G. (2021). Investigating the genetic architecture of noncognitive skills using GWAS-by-subtraction. *Nature Genetics*, *53*(1), 35–44. https://doi.org/10.1038/s41588-020-00754-2

Dermody, C., Dusenbury, L., Greenberg, M., Godek, D., Connor, P., Cross, R., Martinez-Black, T., Solberg, S., Kroyer-Kubicek, R., Atwell, M., Bridgeland, J. (2022). A Developmental Framework for the Integration of Social and Emotional Learning and Career and Workforce Development. *Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL).* casel.org/sel-workforce-brief-03-2022/?view=1

Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). (2023) *O ensino superior em Portugal 2021/2023*. https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/o_ensino_superior_em_portugal_2021-2023_versao_final_10_07_2024.pdf

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408–416. https://doi.org/10.1111/cdev.12739

Donald, W. E., Ashleigh, M. J., & Baruch, Y. (2018). Students' perceptions of education and employability. *Career Development International*, *23*(5), 513–540. https://doi.org/10.1108/cdi-09-2017-0171

Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters. *Educational Researcher, 44*(4), 237–251. https://doi.org/10.3102/0013189x15584327

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice.* The Guilford Press.

Elkhalladi, J., Sefrioui, A., Fahssi, M. E., & Tahiri, M. (2024). Level of knowledge of nurses and healthcare technicians regarding soft skills: An exploratory study. *Revista Da Escola De Enfermagem Da USP*, *58*. https://doi.org/10.1590/1980-220x-reeusp-2024-0124en

Green-Weir, R. R., D. Anderson, & R. Carpenter. (2021). Impact of Instructional Practices on Soft-Skill Competencies. *Research in Higher Education Journal 40*.

Guo, J., Tang, X., Marsh, H. W., Parker, P., Basarkod, G., Sahdra, B., Ranta, M., & Salmela-Aro, K. (2022). The roles of social–emotional skills in students' academic and life success: A multi-informant and multicohort perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, *124*(5), 1079–1110. https://doi.org/10.1037/pspp0000426

Hart Research Associates. (2015). *Falling short? College learning and career success.* Hart Research Associates and the Association of American Colleges & Universities.

Hillage, J., & E. Pollard. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. Department for Education and Employment (DfEE).

Itani, M., & Srour, I. (2015). Engineering students' perceptions of soft skills, industry expectations, and career aspirations. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, *142*(1). https://doi.org/10.1061/(asce)ei.1943-5541.0000247

Jackson, D. (2008). An international profile of industry-relevant competencies and skill gaps in modern graduates. *The International Journal of Management Education*, *8*(3), 29–58. https://doi.org/10.3794/ijme.83.288

Kalauz M. S., Hudec, G., & Kiriniæ, V. (2015), Soft Skills Perception Among Students: Importance and Performance, in *Central European Conference on Information and Intelligent Systems*, (pp. 89-95). Faculty of Organization and Informatics Varazdin.

Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Papers*. https://doi.org/10.1787/5007adef-en

Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). Fostering and measuring skills. *OECD Education Working Papers*. https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en

Khoudri, I. (2024). Workplace Requirements and the instruction of Soft Skills in Higher Education: A Case study of Management Techniques Students. *International Journal of Linguistics and Translation Studies*, *5*(3), 319–339. https://doi.org/10.36892/ijlts.v5i3.509

Kim, S., & Shin, S. (2021). Social–Emotional Competence and Academic Achievement of Nursing Students: A Canonical correlation analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(4), 1752. https://doi.org/10.3390/ijerph18041752

Kumar, A. (2007). *Personal, Academic and Career Development in Higher Education. SOARing to Success.* Routledge.

Laari, L., & Dube, B. M., (2017), Nursing Students' Perceptions of Soft Skills Training in Ghana, *Curationis*, 40(1), 1-5. https://doi.org/10.4102/curationis.v40i1.1667

Lavrijsen, J., Vansteenkiste, M., Boncquet, M., & Verschueren, K. (2021). Does motivation predict changes in academic achievement beyond intelligence and personality? A multitheoretical perspective. *Journal of Educational Psychology*, *114*(4), 772–790. https://doi.org/10.1037/edu0000666

Lepeley, M. T., N. J. Beutell, N. Abarca, & N. Majluf (Eds.) (2021). *Soft Skills for Human Centered Management and Global Sustainability.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003094463

Lim, W. M. (2023). Philosophy of science and research paradigm for business research in the transformative age of automation, digitalization, hyperconnectivity, obligations, globalization and sustainability. *Journal of Trade Science*, *11*(2/3), 3–30. https://doi.org/10.1108/jts-07-2023-0015

Lim, W. M. (2024). What is qualitative research? An overview and guidelines. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, *33*(2), 199-229 https://doi.org/10.1177/14413582241264619

Majid. S., Liming, Z., Tong, S., & Raihana, S. (2012), Students' perceptions of the importance of soft skills, *Proceedings of Canada International Conference on Education*, (pp. 143-147), June 18-21, University of Guelph, Ontario, Canada.

Majid, S., Eapen, C. M., Aung, E. M., & Oo, K. T. (2019). The importance of soft skills for employability and career development: Students and employers' perspectives. *The ICFAI Journal of Soft Skills, 13*(4), 7–39.

Marbach-Ad, G., Rietschel, C., & Thompson, K. V. (2016). Validation and Application of the Survey of Teaching Beliefs and Practices for Undergraduates (STEP-U): Identifying Factors Associated with Valuing Important Workplace Skills among Biology Students. *CBE—Life Sciences Education*, *15*(4), ar59. https://doi.org/10.1187/cbe.16-05-0164

McGunagle, D., & Zizka, L. (2020). Employability skills for 21st-century STEM students: the employers' perspective. *Higher Education Skills and Work-based Learning, 10*(3), 591–606. https://doi.org/10.1108/heswbl-10-2019-0148

Meeks, G. A., (2017), Critical Soft Skills to Achieve Success in the Workplace [Doctoral dissertation, Walden University]. Walden Dissertations and Doctoral Studies. https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5180&context=dissertations

Mitchell, G. W., Skinner, L. B., & White, B. J. (2010), Essential soft skills for success in the twenty-first century workforce as perceived by business educators, *Delta Pi Epsilon Journal,* 52(1), 43-53.

Mohammed, F. S., & Ozdamli, F. (2024). A Systematic Literature review of soft skills in information technology education. *Behavioral Sciences, 14*(10), 894. https://doi.org/10.3390/bs14100894

Mwita, K. M. (2018). Tanzania Graduate Employability: Perception of human resource management practitioners. *International Journal of Human Resource Studies*, *8*(2), 263. https://doi.org/10.5296/ijhrs.v8i2.12921

Mwita, K., Kinunda, S., Obwolo, S., & Mwilongo, N. (2023). Soft skills development in higher education institutions. *International Journal of Research in Business and Social Science, 12*(3), 505–513. https://doi.org/10.20525/ijrbs.v12i3.2435

Ngo, H., Eichelberger, A., & Bui, B. C. (2022). Are you an outstanding or a disappointing job candidate? Hawaii recruiters' perspectives on demonstrating employability skills and qualities. In M. Tomlinson & L. Holmes (Eds.), *Graduate Employability Across Contexts* (pp. 247–265). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-3959-4_13

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. D. (2014). Social–emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *35*(3), 138–147. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.02.004

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Better skills, better jobs, better lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/9789264177338-en

Ormond, J. L. (2023). *Soft skills in higher education and graduate employability: A delphi study* [Doctoral dissertation, Sam Houston State University]. Sam Houston State University Theses and Dissertation. https://shsu-ir.tdl.org/items/bc6868c9-ae40-4b7a-8e49-c0931230fd08

Peeters, E., J. Nelissen, N. De Cuyper, A. Forrier, M. Verbruggen, & H. De Witte. (2019). Employability Capital: A Conceptual Framework Tested Through Expert Analysis. *Journal of Career Development, 46*(2): 79–93. https://doi.org/10.1177/0894845317731865

Pierce. D., (2019), What employers want: Employers are looking to community colleges for help in teaching soft skills, *Community College Journal*, 89(3), 20-25.

President´s Council of Advisors on Science and Technology (PCAST). (2024). *Joint Statement to Leaders from the United States' President's Council of Advisors on Science and Technology and United Kingdom's Prime Minister's Council for Science and Technology*. https://doi.org/10.2172/2482024

Qizi, K. N. U., (2020). Soft skills development in higher education. *Universal Journal of Educational Research, 8*(5), 1916–1925. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080528

Raffe, D. (2014). Explaining national differences in education-work transitions. *European Societies, 16(*2), 175–193. https://doi.org/10.1080/14616696.2013.821619

Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, *75*(4), 453–465. https://doi.org/10.1177/1080569912460400

Romanenko, Y. N., Stepanova, M., & Maksimenko, N. (2024). Soft skills: students and employers crave. *Humanities and Social Sciences Communications*, *11*(1). https://doi.org/10.1057/s41599-024-03250-8

Sancho-Cantus, D., Cubero-Plazas, L., Navas, M. B., Castellano-Rioja, E., & Ros, M. C. (2023). Importance of Soft Skills in Health Sciences Students and Their Repercussion after the COVID-19 Epidemic: Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(6), 4901. https://doi.org/10.3390/ijerph20064901

Sarkar, M., Overton, T., Thompson, C., & Rayner, G. (2016). Graduate employability: Views of recent science graduates and employers. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, *24*(3), 31–48.

Schoon, I. (2021). Towards an integrative taxonomy of Social-Emotional competences. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313

Scrimieri, C., Patrizi, M., & Pastore, A. (2024). What employers want: The "must-have" soft skills for entering the labor market. *Sinergie Italian Journal of Management*, *42*(2), 185–206. https://doi.org/10.7433/s124.2024.09

Sebastião, L., Tirapicos, F., Payan-Carreira, R., & Rebelo, H. (2023). Skill Profiles for Employability: (Mis)Understandings between Higher Education Institutions and Employers. *Education Sciences*, *13*(9), 905. https://doi.org/10.3390/educsci13090905

Sewell, M. N., Napolitano, C. M., Roberts, B. W., Soto, C. J., & Yoon, H. J. (2023). The social, emotional, and behavioral skill antecedents to college students' volunteering during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, *33*(2), 618–631. https://doi.org/10.1111/jora.12830

Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). Positive youth development: current perspectives. *Adolescent Health Medicine and Therapeutics*, *Volume 10*, 131–141. https://doi.org/10.2147/ahmt.s179946

Siddoo, V., Sawattawee, J., Janchai, W., & Thinnukool, O. (2019). An exploratory study of digital workforce competency in Thailand. *Heliyon, 5*(5), e01723. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01723

Sin, C., & A. Amaral. (2016). Academics' and employers' perceptions about responsibilities for employability and their initiatives towards its development. *Higher Education 73*, 97–111. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0007-y

Smith, G. D., & Yang, F. (2016). Stress, resilience and psychological well-being in Chinese undergraduate nursing students. *Nurse Education Today, 49*, 90–95. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.10.004

Smithers, L. G., Sawyer, A. C. P., Chittleborough, C. R., Davies, N. M., Smith, G. D., & Lynch, J. W. (2018). A systematic review and meta-analysis of effects of early life non-cognitive skills on academic, psychosocial, cognitive and health outcomes. *Nature Human Behaviour*, *2*(11), 867–880. https://doi.org/10.1038/s41562-018-0461-x

Soto, C. J., Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., & Roberts, B. W. (2022). An integrative framework for conceptualizing and assessing social, emotional, and behavioral skills: The BESSI. *Journal of Personality and Social Psychology*, *123*(1), 192-222. https://doi.org/10.1037/pspp0000401

Succi, C. (2019). *Are you ready to find a job? Ranking of a list of soft skills to enhance graduates' employability. International Journal of Human Resources Development and Management, 19*(3), 281-297. https://doi.org/10.1504/IJHRDM.2019.100638

Succi, C., & Canovi, M. (2019). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, *45*(9), 1834–1847. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420

Succi, C., & Wieandt, M. (2019). Walk the talk: soft skills' assessment of graduates. *European Journal of Management and Business Economics*, *28*(2), 114–125. https://doi.org/10.1108/ejmbe-01-2019-0011

Tang, K. N. (2018). The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.01.002

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, *88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, *59*(4), 338–352. https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090

Tomlinson, M. (2012). Graduate Employability: A Review of Conceptual and Empirical Themes. *Higher Education Policy 25*(4), 407–431. https://doi.org/10.1057/hep.2011.26

Van Den Hoek, D. W. B. –., Visser, L. N., Brown, R. F., Smets, E. M., & Henselmans, I. (2019). Communication skills training for healthcare professionals in oncology over the past decade: a systematic review of reviews. *Current Opinion in Supportive and Palliative Care, 13*(1), 33–45. https://doi.org/10.1097/spc.0000000000000409

Vista, A. (2020). Data-Driven Identification of Skills for the Future: 21st-Century skills for the 21st-Century workforce. *SAGE Open*, *10*(2). https://doi.org/10.1177/2158244020915904

Wats. M., & Wats, R. K., (2009), Developing Soft Skills in Students, *The International Journal of Learning*, 15(12), 1-10. https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v15i12/46032

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice (*pp.3–19). The Guilford Press. https://psycnet.apa.org/record/2015-24776-001

Wheeler, L. B., Thompson, K. V., Marbach-Ad, G., Sheehan, P., Bortiatynski, J. L., & Ghent, C. (2023). Factors Predicting the Extent to which STEM Students Value Cross- Disciplinary Skills: *A Study across Four Institutions. CBE—Life Sciences Education, 22*(2). https://doi.org/10.1187/cbe.22-06-0101

World Economic Forum (*WEF*). (2023) *The Future of Jobs Report 2023*. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf

World Economic Forum (*WEF*). (2025) *The Future of Jobs Report 2025*. World Economic Forum https://reports.*WEF*orum.org/docs/*WEF*_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf

Wu, H., & Wu, Q. (2020). Impact of mind mapping on the critical thinking ability of clinical nursing students and teaching application. *Journal of International Medical Research*, *48*(3). https://doi.org/10.1177/0300060519893225

Yao, M., Zhou, X. Y., Xu, Z. J., Lehman, R., Haroon, S., Jackson, D., & Cheng, K. K. (2021). Prevalence of postural hypotension in primary, community and institutional care: a systematic review and meta-analysis. *BMC Family Practice 22* (1), 1– 23. https://doi.org/10.1186/s12875-020-01313-8

Yoder, N., Atwell, M., Godek, D., Dusenbury, L., Bridgeland, J.M., & Weissberg, R. (2020). *Preparing Youth for the Workforce of Tomorrow: Cultivating the Social and Emotional Skills Employers Demand. Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL).*

Yorke, M., & Knight, P. (2004). *Embedding Employability Into the Curriculum. Learning and Employability Series 1.* The Higher Education Academy. ISBN: 1-905788-00-2

Yu, M., Brown, T., Hewitt, A., Cousland, R., Licciardi, L., & Lyons, C. (2021). Baccalaureate occupational therapy students' development of social and emotional competencies. *Nurse Education Today, 105*, 105032. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105032

Ziebarth, N. L. (2023). Daron Acemoglu and Simon Johnson: Power and progress: our thousand-year struggle over technology and prosperity. *Business Economics, 58*(3), 187–189. https://doi.org/10.1057/s11369-023-00314-6

ANEXOS

Anexo A. Consentimento Informado

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA

CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo tem por objetivo a aferição da **importância das competências socioemocionais (CSE) no início do percurso profissional após frequência universitária**. Este estudo insere-se no âmbito do Mestrado em Psicologia Social e das Organizações no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). A sua participação no estudo, que será muito valorizada, e que irá contribuir para o avanço do conhecimento neste domínio da ciência, consiste em participar numa breve **entrevista semiestruturada, com a duração máxima de 30 minutos**, relativa à presença das competências socioemocionais em diferentes áreas do recrutamento. Serão ainda solicitados dados pessoais como género, idade, área profissional, e anos de carreira na área de recrutamento. Salientamos que não há respostas certas nem erradas, pedimos-lhe que responda de forma detalhada, de acordo com a sua perspetiva e experiência e da forma mais sincera possível.

Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo.

Com a sua devida permissão, e se concordar com a tarefa previamente descrita, **o áudio desta mesma entrevista será gravado**, e, posteriormente transcrito. O áudio será guardado numa pasta com password à qual **apenas a equipa de investigação terá acesso**. Após a transcrição e verificação, este será eliminado. A informação recolhida será analisada pela equipa e guardada durante o tempo estipulado para o efeito*.

A participação neste estudo é **confidencial**. A cada participante será atribuído um código e a informação analisada tratada de forma global, por forma a manter o anonimato de todos os participantes. Poderá consultar a transcrição do documento e eliminada qualquer informação que não desejar que seja analisada. Os resultados do estudo poderão ser divulgados ou publicados, mas apenas em contextos de natureza pedagógica científica e/ou, tais como na **redação da presente dissertação de mestrado** relativa às CSE assim como, no âmbito da **publicação de artigos e a disseminação dos resultados** em eventos científicos, sempre respeitando o anonimato de cada indivíduo, não existindo qualquer identificação que permita relacionar os resultados com o participante. A equipa de investigação cumprirá as orientações de cariz ético e deontológico que regulam a investigação com humanos.

A participação neste estudo é inteiramente **voluntária**. Tem o direito de se recusar a participar no estudo ou a interrompê-lo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou necessidade de o justificar.

O estudo é realizado pela aluna de mestrado Tânia Fernandes (tmfso@iscte-iul.pt), sob a orientação da Professora Doutora Anabela Santos (anabela_caetano_santos@iscte-iul.pt), que poderá contactar caso pretenda esclarecer uma dúvida, partilhar algum comentário ou exercer

os seus direitos relativos ao tratamento dos seus dados pessoais. Poderá utilizar os contactos indicados para solicitar o acesso, a retificação, a eliminação ou a limitação do tratamento dos seus dados pessoais.

Declaro ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pela investigadora, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora. **Aceito** participar no estudo e consinto que os meus dados pessoais sejam utilizados de acordo com a informações que me foram disponibilizadas.

_____ (local), _____/____/_____ (data)

Nome: _____

Assinatura: _____

* O ISCTE-IUL é o responsável pelo tratamento dos seus dados pessoais, recolhidos e tratados exclusivamente para as finalidades do estudo, tendo como base legal o seu consentimento [indicar art. 6º, nº1, alínea a) e/ou art. 9º, nº2, alínea a) do Regulamento Geral de Proteção de Dados, consoante o caso aplicável].

Anexo B. Guião de Entrevista aplicada a Profissionais de Recrutamento

Questionário para recrutadores sobre competências socioemocionais

No decorrer deste questionário serão solicitados dados pessoais como género, idade, área profissional, nacionalidade, qualificações académicas e anos de carreira na área de recrutamento como meio de recolha de informação sociodemográfica para questões de representatividade da amostra.

ID/Código:

Idade:

Género:

Nacionalidade:

Qualificações académicas:

Experiência profissional

1. Há quanto tempo trabalha em Recursos Humanos/IT/Saúde?
2. Tem quantos anos de experiência em recrutamento?
3. Recruta habitualmente perfis juniores e/ou de estágio (académico e profissional)?

Competências socioemocionais no recrutamento

4. Quais são as competências socioemocionais (CSE) que considera mais relevantes no processo de recrutamento em geral?
5. Como as definiria?

6. Que CSE considera serem cruciais para um processo de recrutamento bem-sucedido na sua área específica de recrutamento?
7. Existem CSE específicas que são mais importantes no seu setor (àrea de recrutamento) em comparação a outros?
8. Como compara a relevância de CSE e de competências técnicas durante um processo de recrutamento (na sua área específica de recrutamento)?
9. Já lhe aconteceu priorizar CSE em detrimento de competências técnicas ao escolher entre diferentes candidatos? Se sim, por quê?
10. Quais são as CSE chave que procura no perfil de um "bom candidato"?

Avaliação de competências

11. Como avalia as CSE durante o processo de recrutamento? Utiliza questionários, métodos ou indicadores específicos com esse objetivo?
12. Como avalia essas competências na prática ou durante o desempenho do trabalho? Utiliza questionários, métodos ou indicadores específicos com esse objetivo?
13. Com base na sua experiência, que CSE estão geralmente bem adquiridas pelos jovens na sua área de recrutamento? Quais são?
14. Por outro lado, que CSE costuma notar como estando em falta ou pouco desenvolvidas pelos jovens na sua área de recrutamento? Quais são?
15. Quais as consequências, num processo de recrutamento, da identificação de determinadas CSE pouco desenvolvidas? Lembra-se de situações em que estas tenham ocorrido?
16. Quando são identificadas algumas CSE pouco desenvolvidas existe alguma tomada de ação? Pode dar alguns exemplos de alguma situação em que isto se tenha verificado?
17. Em casos de CSE chave pouco desenvolvidas, de que forma estas afetam o desempenho do estagiário ou colaborador? Pode dar alguns exemplos de situações em que isto se tenha verificado?

Recomendações de melhoria

18. Que mudanças/alterações recomendaria nos processos de recrutamento para avaliar melhor as CSE?
19. Considera que a empresa investe no desenvolvimento destas competências? De que forma?
20. Que tipo de estratégias recomenda para a formação e promoção de CSE de profissionais juniores e/ou de estágio?

Conclusão

21. Antes de terminar, gostaria de partilhar mais alguma informação sobre esta temática?

Anexo C. Descrição da Amostra

ID	Área Profissional	Duração	Idade	Nacionalidade	Experiência Profissional	Habilitações Académicas	Género
P18RHF	Recursos Humanos	17:22	34	Portuguesa	8	Mestrado	Feminino
P111SM	Área da Saúde	43:29:00	37	Portuguesa	11	Mestrado	Masculino
P24SF	Área da Saúde	30:39:00	25	Portuguesa e Francesa	4	Licenciatura	Feminino
P115ITF	IT	33.17	43	Portuguesa e Brasileira	15	Licenciatura	Feminino
P10.33MM	Marketing	14.44	27	Portuguesa	0,33	Licenciatura	Masculino
P13GF	Global	18:47	32	Portuguesa	3	Mestrado	Feminino
P13TTF	Trabalho Temporário	23:48	24	Portuguesa	3	Licenciatura	Feminino
P26ITF	IT	15.07	28	Brasileira	6	Licenciatura	Feminino
P36ITF	IT	49.55	28	Portuguesa	6	Mestrado	Feminino
P11.5AOCF	Apoio ao Cliente	21:23	25	Portuguesa	1,5	Licenciatura	Feminino
P23AOCM	Apoio ao Cliente	27:54:00	28	Portuguesa	3	Licenciatura	Masculino
P412ITF	IT	25:22:00	35	Portuguesa	12	Mestrado	Feminino
P55ITF	IT	27.14	40	Portuguesa	5	Licenciatura	Feminino
P23RHF	Recursos Humanos	31.05	23	Portuguesa	3	Licenciatura	Feminino
P33AOCM	Apoio ao Cliente	23:14	27	Brasileira	3	Pós-graduação	Masculino
P612ITF	IT	33.40	36	Portuguesa	12	Mestrado	Feminino
P23MF	Marketing	18:51	25	Portuguesa	3	Pós-graduação	Feminino
P314RHF	Recursos Humanos	30.04	37	Portuguesa	14	Pós-graduação	Feminino
P78ITM	IT	29.03	30	Portuguesa	8	Pós-graduação	Masculino
P33SM	Área da Saúde	18.24	24	Portuguesa	3	Licenciatura	Masculino
P43AOCF	Apoio ao Cliente	22:33	40	Portuguesa	3	Mestrado Integrado	Feminino
P49RHF	Recursos Humanos	48:31:00	33	Portuguesa	9	Licenciatura	Feminino
P513RHF	Recursos Humanos	36:36:00	34	Portuguesa	13	Mestrado	Feminino

ID	Área Profissional	Duração	Idade	Nacionalidade	Experiência Profissional	Habilitações Académicas	Género
P21TTM	Trabalho Temporário	25.42	25	Portuguesa	1	Licenciatura	Masculino
P24GM	Global	16.03	25	Portuguesa	4	Licenciatura	Masculino
P85ITF	IT	16.08	32	Portuguesa	5	Mestrado	Feminino