

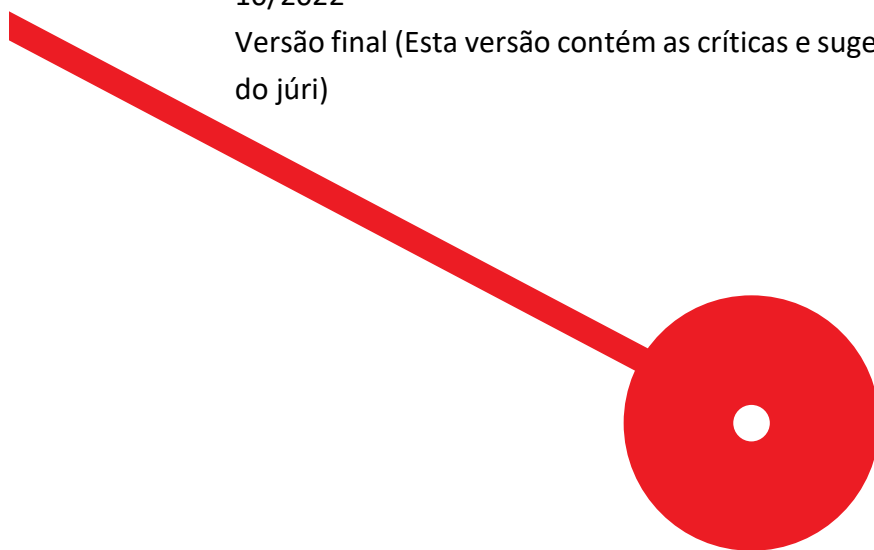


Competências transversais e o programa PEJENE: um estudo com estagiários e empresários durante a pandemia COVID-19, em 2020

Ana Catarina da Silva Pais

10/2022

Versão final (Esta versão contém as críticas e sugestões dos elementos do júri)



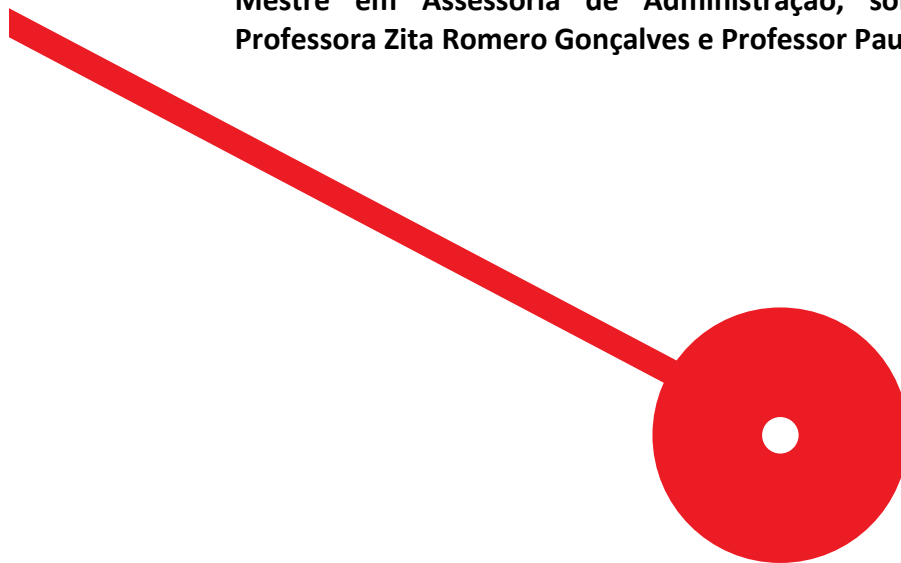


Competências transversais e o programa PEJENE: um estudo com estagiários e empresários durante a pandemia COVID-19, em 2020

Ana Catarina da Silva Pais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto para a obtenção do grau de Mestre em Assessoria de Administração, sob orientação da Professora Zita Romero Gonçalves e Professor Paulo Gonçalves.

Ana Catarina da Silva Pais. Competências transversais e o programa PEJENE: um estudo com estagiários e empresários durante a pandemia COVID-19, em 2020
10/2022



Agradecimentos

Um trabalho de mestrado é uma longa viagem, que inclui uma trajetória permeada por inúmeros desafios, tristezas, incertezas, alegrias e muitos percalços pelo caminho. Trilhar este caminho só foi possível com o apoio, energia e força de várias pessoas, a quem dedico especialmente este projeto de vida.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Zita Romero Gonçalves e ao meu coorientador, professor Paulo Gonçalves pelo apoio e disponibilidade para me ajudarem nesta investigação. Pela forma como fui conduzida nesta investigação, pelo apoio incondicional e indispensável. Todos os conhecimentos transmitidos foram fundamentais para a realização deste estudo.

Agradeço à minha família, sobretudo aos meus pais, por me terem concedido a oportunidade desta formação. Estiveram presentes no meu crescimento e me auxiliaram em todas as decisões, tornando-me sempre uma pessoa melhor. Por todo o apoio, coragem, confiança e motivação prestada diariamente ao longo deste percurso académico. Sem eles nada seria possível.

Um agradecimento especial às amigas que cresceram comigo, Diana Pinto, Filipa Pinto e Mafalda Silva e àqueles que ao longo do tempo se foram juntando, Zé Luís, Luís Lopes e Mariana Guerreiro, por todo o apoio que me tem dado e por nunca me terem deixado desanimar neste percurso.

Ao meu namorado Carlos Pereira pelo apoio incondicional em todos os meus momentos de vulnerabilidade e pela motivação que me passou ao longo desta fase. Um agradecimento especial à família dele por toda a ajuda e apoio dado.

Por fim, um especial obrigado a todos os inquiridos, que apesar de forma anónima fico agradecida por terem colaborado, bem como ao responsável do PEJENE, pelo contribuído nesta investigação.

Resumo:

Na sociedade atual a empregabilidade traduz uma emergência, onde as mudanças no mercado laboral geram alterações com impacto a nível económico, organizacional e social. Neste sentido, a experiência do estágio constitui um momento importante na transição de estudante para o mercado de trabalho. Por outro lado, a recente pandemia da COVID-19 afetou violentamente o nosso modo de viver e de trabalhar. O PEJENE, iniciativa da Fundação da Juventude, permite o contacto dos estudantes que estão no ensino superior ao mundo de trabalho e aquisição de novas competências, constituindo uma oportunidade de estudo e análise. Neste cenário, o objetivo central desta dissertação traduz investigar as percepções sobre as competências transversais esperadas e adquiridas pelos participantes nos estágios PEJENE, no contexto de pandemia, em 2020. Em adição, é útil compreender como reagiram os estagiários, as empresas e o programa PEJENE à situação pandémica, bem como a influência que possa ter existido na motivação para a realização destes estágios e (capacidade de) lidar com esta nova realidade.

Metodologicamente, foi ainda elaborado um estudo empírico, de corte transversal, com uma triangulação de dados, através de uma metodologia quantitativa (pela aplicação de dois questionários online) e qualitativa (com a realização de uma entrevista). Os resultados amostrais indicam que, apesar da pandemia ter tido influência no mercado de trabalho, para os estagiários e empresários ela não interferiu significativamente na aquisição de competências, em especial no *gap* entre esperadas e obtidas, contrariamente ao exposto pelo responsável do PEJENE. Em termos de implicações teórico-práticas deste trabalho, trabalhar competências transversais é um recurso e capacidade, necessárias para dar resposta às exigências e imprevisibilidade do mercado. Esta pesquisa tem como singularidade pensar um problema social, reforçada pelo interesse da Fundação da Juventude na análise do perfil de competências transversais em período pandémico.

Palavras-chave: Estágio PEJENE, Pandemia, Competências transversais, Mercado de trabalho, Empregabilidade

Abstract:

In today's society, employability translates into an emergency, where changes in the labor market generate changes with an economic, organizational and social impact. In this sense, the internship experience constitutes an important moment in the student's transition to the job market. On the other hand, the recent COVID-19 pandemic has violently affected our way of living and working. PEJENE, an initiative of the Youth Foundation, allows students who are in higher education to contact the world of work and acquire new skills, providing an opportunity for study and analysis. In this scenario, the central objective of this dissertation is to investigate the perceptions about the expected and acquired soft skills by participants in PEJENE internships, in the context of a pandemic, in 2020. In addition, it is useful to understand how interns, companies and the PEJENE program reacted to the pandemic situation, as well as the influence that may have existed on the motivation to carry out these internships and (ability to) deal with this new reality.

Methodologically, an empirical, cross-sectional study was carried out, with data triangulation, through a quantitative methodology (by applying two online questionnaires) and qualitative (by conducting an interview). The sample results indicate that, although the pandemic had an influence on the labor market, for interns and entrepreneurs it did not significantly interfere with the acquisition of skills, especially in the gap between expected and obtained skills, contrary to what was exposed by the person in charge of PEJENE. In terms of the theoretical-practical implications of this work, working on transversal skills is a resource and capacity, necessary to respond to the demands and unpredictability of the market. This research has the singularity of thinking about a social problem, reinforced by the Youth Foundation's interest in analyzing the profile of transversal skills in a pandemic period.

Keywords: PEJENE Internship, Pandemic, Transversal skills, Labor Market, Employability

Índice geral

Índice de Figuras	viii
Índice de Tabelas.....	x
Lista de abreviaturas	xi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - REVISÃO LITERÁRIA.....	5
1.1 Inserção Profissional do recém-formado.....	6
1.2 Dependência da empregabilidade de realização de estágios	10
1.2.1 Estágio Curricular	10
1.2.2 Estágio Profissional.....	11
1.3 Competências Profissionais.....	13
1.3.1 Competências técnicas e competências transversais	15
1.3.2 Modos como as competências podem ser adquiridas e trabalhadas	17
1.3.3 Importância das competências na empregabilidade e no trabalho	18
1.4 A pandemia e as transformações económicas e sociais.....	21
1.4.1 A pandemia do COVID-19: abordagem internacional e nacional.....	22
1.5 O efeito do COVID-19 no trabalho em Portugal.....	26
CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....	28
2.1 Problema e Justificação do Estudo.....	29
2.2 Questão e Objetivos de Investigação.....	30
2.3 Tipo de Estudo	31
2.4 Instrumentos utilizados	31
2.4.1 Questionários.....	31
2.4.2 Entrevista.....	35
2.5 Procedimento.....	35
2.6 Unidade de Análise, População Acessível e Amostra.....	36
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	39
3.1 Instrumento quantitativo	40
3.2 Instrumento qualitativo	84
CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	86
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
5.1 Conclusões e implicações gerais teóricas.....	96
5.2 Conclusões e implicações gerais práticas.....	97

5.3 Limitações e sugestões para outras investigações	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
APÊNDICES	115
Apêndice I - Exemplo do mail enviado aos estagiários e empresas	116
Apêndice II - Questionário dos estagiários	117
Apêndice III - Questionário das empresas	125
Apêndice IV - Guião da entrevista.....	133

Índice de Figuras

Figura 1 - Frequência de casos por sexo	40
Figura 2 - Frequência de inquiridos por faixa etária	40
Figura 3 - Frequência de respondentes por ano de estudos	41
Figura 4 - Instituição de Ensino Superior do estagiário	41
Figura 5 - Frequência de casos por área de estudo.....	42
Figura 6 - Frequência de casos por ramo de atividade da entidade de estágio.....	43
Figura 7 - Frequência de casos por tempo de obtenção de emprego após realização de estágio.....	43
Figura 8 - Frequência de casos que se encontra empregado	44
Figura 9 - Contributo do estágio PEJENE para a empregabilidade	44
Figura 10 - Competências expectadas antes do estágio vs Competências efetivamente adquiridas	47
Figura 11 - GAP (diferença entre expectativas e competências efetivamente adquiridas)	48
Figura 12 - Grau de concordância sobre o estágio realizado pelo PEJENE facilitar a aquisição de competências transversais	58
Figura 13 - Grau de concordância sobre se a forma como decorreu o estágio no PEJENE efetivamente ajudou a desenvolver e adquirir o que era pretendido	58
Figura 14 - Grau de interferência da pandemia na aquisição de competências no estágio	59
Figura 15 - Grau de influência da pandemia nas funções desempenhadas no estágio	59
Figura 16 - Grau de concordância com a influência da pandemia na duração do estágio.....	60
Figura 17 - Regime de funcionamento do estágio durante a pandemia	60
Figura 18 - Sentimentos provocadas pela pandemia durante a realização do estágio.....	61
Figura 19 - Idade de melhor desempenho no estágio PEJENE	63
Figura 20 - Preferência do género do estagiário.....	63
Figura 21 - Habilitações académicas dos estagiários recebidos.....	64
Figura 22 - IES parceiras das empresas.....	64
Figura 23 - Área científica da empresa	65
Figura 24 - Setor de atividade da empresa	65
Figura 25 - Empregabilidade após o estágio	66
Figura 26 - Contributo do estágio para a empresa.....	66
Figura 27 - Competências expectadas antes do estágio vs Competências efetivamente adquiridas	70
Figura 28 - GAP (diferença entre expectativas e competências efetivamente adquiridas)	71
Figura 29 - Grau de concordância sobre o estágio realizado pelo PEJENE facilitar a aquisição de competências transversais	80

Figura 30 - Grau de concordância sobre a forma como o estágio foi realizado ter facilitado a aquisição de competências transversais	80
Figura 31 - Aceitação de estagiários durante a pandemia	81
Figura 32 - Condição do estágio na pandemia	81
Figura 33 - Grau de concordância com funções do estagiário durante a pandemia	82
Figura 34 - Sentimentos quanto à realização do estágio devido à pandemia	82
Figura 35 - Receios sobre contágios durante o estágio	83

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Estrutura do questionário dos Estagiários e interligação com os objetivos	33
Tabela 2 - Estrutura do questionário das Empresas e interligação com os objetivos.....	34
Tabela 3 - Pergunta seis (parte I) - questionário aplicado às Empresas	34
Tabela 4 - Resultados relativos às competências transversais esperadas antes do estágio.....	45
Tabela 5 - Resultados relativos às competências transversais adquiridas após o estágio	46
Tabela 6 - Competências Transversais (Expectativas antes do estágio) por sexo.....	49
Tabela 7 - Competências Transversais (efetivamente adquiridas após o estágio) por sexo.....	50
Tabela 8 - Competências Transversais (Expectativas antes do estágio) por faixa etária	51
Tabela 9 - Competências Transversais (efetivamente adquiridas após o estágio) por faixa etária	52
Tabela 10 - Competências Transversais (Expectativas antes do estágio) por ano de estudo	53
Tabela 11 - Competências Transversais (efetivamente adquiridas após o estágio) por ano de estudo	55
Tabela 12 - Competências Transversais (Expectativas antes do estágio) por tipo de ensino.....	56
Tabela 13 - Competências Transversais (efetivamente adquiridas após o estágio) por tipo de ensino	57
Tabela 14 - Resultados relativos às competências transversais esperadas antes do estágio.....	67
Tabela 15 - Resultados relativos às competências transversais adquiridas após o estágio	68
Tabela 16 - Competências Transversais (Expectadas antes do estágio) por sexo	72
Tabela 17 - Competências Transversais (efetivamente adquiridas após o estágio) por sexo.....	73
Tabela 18 - Competências Transversais (Expectadas antes do estágio) por faixa etária	74
Tabela 19 - Competências Transversais (efetivamente adquiridas após o estágio) por faixa etária	75
Tabela 20 - Competências Transversais (Expectadas antes do estágio) por ano de estudo	76
Tabela 21 - Competências Transversais (efetivamente adquiridas após o estágio) por ano de estudo	77
Tabela 22 - Competências Transversais (Expectadas antes do estágio) por tipo de ensino.....	78
Tabela 23 - Competências Transversais (efetivamente adquiridas após o estágio) por tipo de ensino	79
Tabela 24 - Triangulação entre os dados quantitativos e qualitativo	93

Lista de abreviaturas

CV *Curriculum Vitae*

UC Unidade Curricular

IES Instituições de Ensino Superior

PEJENE Programa de Estágios de Jovens Estudantes do Ensino Superior nas Empresas

IEFP Instituto do Emprego e Formação Profissional

IAS Indexante dos Apoios Sociais

DGS Direção Geral de Saúde

OMS Organização Mundial de Saúde

SARC-COV2 *Severe Acute Respiratory Syndrome-Coronavirus-2*

COVID-19 *Coronavirus Disease*

A adolescência é uma fase da vida caracterizada por uma série de mudanças, não só fisiológicas, cognitivas e psicológicas, mas, também, em relação aos papéis sociais a serem assumidos pelo indivíduo. Entre estes, destaca-se o papel de trabalhador (Sparta & Gomes, 2005) e a sua entrada no mercado de trabalho.

Trabalhar é uma questão de primordial importância pessoal e social para a esmagadora maioria dos jovens que ao concluírem os estudos, verificam que a transição para o mercado de trabalho, revela-se incerta, muitas vezes, limitando os seus projetos de vida, nomeadamente, a saída de casa dos pais, o casamento e a constituição de família.

O mercado laboral está cada vez mais exigente na seleção e recrutamento de candidatos e neste sentido o estágio surge como uma ajuda no arranque e desenvolvimento da carreira de todo e qualquer jovem. Ele fornece ao estudante o conhecimento e as experiências práticas que (des)envolvem as suas competências como futuro profissional. Uma das partes mais importantes do estágio é o fato de mostrar a realidade do trabalho, deixando claros os aspetos práticos que não são tratados na vida académica. Teixeira et al. (2011) olham o estágio como um espaço para novas aprendizagens que produzirão em cada estagiário senso crítico que serão de relevância ao longo da vida. Para o estudante, a prática, a dedicação e a disciplina adquiridas durante o período de estágio agregam valor e conhecimento a sua carreira. Para além disto, e dadas as exigências crescentes de produtividade e de qualidade no contexto de mercado de trabalho, ampliam os requisitos de qualificação dos trabalhadores baseados, essencialmente nas competências transversais, ou as chamadas *soft skills*. As competências transversais são imprescindíveis para um bom desempenho profissional, contendo comportamentos pessoais, sociais, de comunicação e autogestão, significativas para as empresas na hora de incorporar novos colaboradores (Cardoso, 2021).

Independentemente dos objetivos e desígnios de vida dos jovens, as alterações constantes a nível económico, organizacional, político, tecnológico e social, têm contribuído para uma elevada imprevisibilidade no mercado de trabalho. Para além disto, uma nova realidade foi imposta para este público-alvo a partir de dezembro de 2019 e trouxe uma série de constrangimentos. Um pouco por todo o mundo, o surgimento da pandemia da COVID-19 teve implicações no nosso modo de viver e de trabalhar. Deste modo, o problema desta dissertação foca-se em analisar, no contexto de pandemia no ano de 2020, a relevância que os estágios feitos através do Programa de Estágios de Jovens Estudantes do Ensino Superior das Empresas (PEJENE) teve para os intervenientes ao nível de perceber se as competências transversais obtidas diferem das competências expectáveis.

O programa de estágios PEJENE (promovido pela Fundação da Juventude) representa um forte contributo, na sociedade portuguesa, para ultrapassar o obstáculo da falta de experiência dos jovens alunos/estudantes e da pouca preparação para o mundo do trabalho. Este programa tem vindo a responder às necessidades dos jovens que se encontram a finalizar o ensino superior, permitindo-lhes desempenhar tarefas de carácter profissional e aumentar os seus conhecimentos em ambiente real de trabalho.

Nesse sentido, a questão de partida deste estudo é a seguinte:

De que modo a pandemia poderá ter afetado a perceção sobre as competências transversais esperadas/adquiridas pelos participantes nos estágios PEJENE, em 2020?

Para além disto, foram delineados objetivos específicos, não menos relevantes, tais como entender a perceção dos estagiários, empresários e do responsável do programa PEJENE, como lidaram com esta nova realidade, se houve alteração da motivação para a realização destes estágios, entre outros. Para dar resposta aos objetivos propostos, foi elaborado um estudo empírico, onde se procedeu a uma triangulação final de dados; em concreto, usou-se uma metodologia mista: quantitativa (através da aplicação de dois questionários online, para os alunos que vivenciaram um estágio pelo PEJENE no ano 2020, bem como para as empresas que acolheram estes alunos) e qualitativa (com a realização de uma entrevista ao responsável do programa PEJENE). Através deste cruzamento de dados foi possível obter uma leitura mais consistente sobre a possível influência da pandemia COVID-19 na realização dos estágios promovidos pela Fundação da Juventude (PEJENE).

Este trabalho de investigação faz parte de uma série de investigações solicitadas pela Fundação da Juventude, com a finalidade de averiguar resultados do PEJENE ao longo dos últimos sete anos, ora envolvendo só os estagiários, ora compreendendo só as empresas de acolhimento. No presente estudo, decidiu-se investigar os resultados da ação do PEJENE apenas no ano da pandemia (2020), pelo que se abrangeram estagiários, empresas e responsável pelo programa.

A dissertação, no que diz respeito à estrutura, para além da introdução, está dividida em cinco capítulos. No primeiro foi abordada a revisão bibliográfica, em torno de assuntos que complementam a temática principal, desde a inserção profissional do recém-formado e dependência desta com a realização do estágio; afluído o tema das competências transversais; e o enquadramento da pandemia do COVID-19 e o efeito dela no trabalho em Portugal.

No segundo capítulo, é explicada a metodologia utilizada para a realização do presente estudo, onde são igualmente apresentados os objetivos gerais e específicos da investigação elaborada; pode-se encontrar, ainda, a descrição de como foram concebidos os instrumentos de recolha de dados e as partes constituintes dos mesmos.

A terceira parte da investigação compreende a apresentação dos dados recolhidos de ambos os questionários e da entrevista, seguindo-se na quarta parte a discussão dos resultados obtidos e um confronto com a revisão de literatura explorada.

Por fim, são abordadas as principais conclusões a retirar deste estudo de investigação, tal como as limitações de estudo e orientações para futuras investigações.

CAPÍTULO I - REVISÃO LITERÁRIA

Neste capítulo será apresentado o enquadramento teórico que constitui a base para fundamentar todo o estudo, pois permite conhecer o que já foi investigado na área. Esta fase teve início com pesquisas e recolha de material bibliográfico (Google Académico, repositórios de Universidades e artigos em revistas científicas), a nível de dados secundários.

A identificação e seleção do material usado na dissertação atendeu aos seguintes critérios: leitura do título e identificação das palavras-chave seguindo-se a leitura do resumo, metodologia e resultados do trabalho.

1.1 Inserção Profissional do recém-formado

Num mercado de trabalho deveras competitivo, volátil e cada vez mais global, a entrada no mesmo passa a ser um processo mais complexo e dilatado no tempo, em que intervêm diversos atores – instituições de ensino, candidatos, empregadores, as particularidades de cada cultura, a conjuntura socioeconómica e a dinâmica do próprio mercado (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2006). A inclusão dos jovens no mercado laboral tem sido um tema abordado por parte de diversos agentes sociais, fazendo com que este assunto ganhe cada vez mais interesse na agenda social (Monteiro et al., 2019).

Já a transição do ensino superior não representa apenas uma transição de contexto, mas essencialmente de uma transição de identidade em que o jovem se aproxima do papel de trabalhador e se afasta do papel de estudante, desempenhado ao longo de vários anos (Silva & Teixeira, 2013). Para muitos jovens, esta transição não é fácil, dado que as suas energias vão para a estabilidade rápida após a finalização dos estudos (Melo & Borges, 2007).

Paralelamente, a intensa e acelerada transformação no mundo do trabalho tem afetado, de maneira mais significativa, os jovens na procura do seu primeiro emprego (Pochmann, 2000). De facto, após a conclusão do curso, os jovens deparam-se com um mercado de trabalho bastante exigente, e tem consciência de que a pouca, ou a falta de experiência de trabalho, torna mais difícil a tarefa de ingressar no mercado de trabalho. No entanto, antes de observar a realidade atual, é importante perceber as mudanças no ensino nos últimos anos, e assim perceber as características de hoje sobre a passagem dos jovens para o mundo de trabalho (Monteiro et al., 2019). Segundo estes autores, após o 25 de abril o número de instituições do ensino superior aumentou paulatinamente, tornando mais fácil e democrática a adesão ao ensino superior, rompendo com o estatuto de “privilegiado” detido pelos jovens que obtinham um diploma de formados.

O aumento da aposta no ensino superior por parte dos jovens e famílias, desenvolveu e deu ainda mais força à antiga convicção de que a obtenção de um diploma seria garantia de um emprego de sucesso (Monteiro et al., 2019), dado que ter um curso superior era visto como um “escudo protetor” do desemprego. Neste seguimento, se o futuro profissional do jovem diplomado parecia

estar seguro (associado ao estatuto social), após a grande adesão dos jovens ao ensino superior, começa a ser visível o crescimento das complicações dos diplomados em encontrar emprego (Kovács, 2013), passando a um clima incerto (Alves, 2005).

Neste contexto, acresce a necessidade de planificar o sistema educativo em todo o mundo, centrado nas relações complexas entre a educação e trabalho (Alves, 2005).

Num artigo que explora a relação entre a iniciativa “Enterprise in Higher Education” e o crescimento do emprego dos diplomados nas pequenas e médias empresas, verifica-se que os diplomados estão mal preparados para as situações com que são confrontados no emprego depois de saírem da Universidade (Binks, 1996). Duas das principais causas apontadas para esse resultado são o facto de os estudantes serem pouco expostos a experiências de trabalho e os próprios currículos estarem desenhados de forma que os estudantes não adquiram as qualidades que necessitam após a conclusão do curso. Perante isto, é observável a necessidade de delinear o sistema educativo. A complementar, segundo Kovács (2013), várias medidas foram implementadas ao nível do sistema produtivo, com o objetivo de abrir os mercados, privatizar os setores estratégicos e tornar as pessoas responsáveis pela situação no mercado de trabalho. Atualmente, nas últimas três décadas surgiram também grandes modificações no mundo de trabalho, derivado das mudanças que a tecnologia trouxe, como também à globalização económica (Kovács, 2013).

O mundo de hoje está completamente marcado por constantes evoluções tecnológicas e científicas (Monteiro et al., 2019) e, apesar, de os jovens de hoje serem mais qualificados e acessíveis a todos estes avanços, a acelerada transformação no mundo do trabalho tem originado uma grande incerteza em conseguir o primeiro emprego (Monteiro et al., 2019).

A estabilidade profissional é o mais desejado pelos jovens, no entanto, são cada vez menos as pessoas que têm um emprego a tempo inteiro derivado do constante agravamento da crise social e económica que tem impedido estabilidade profissional (Kovács, 2013).

Esta situação foi agravada no ano de 2020, em que o surgimento da pandemia deteriorou as oportunidades de emprego para muitos jovens, tendo sido claramente dos mais prejudicados pela crise económica provocada pelo COVID-19 (Global Employment Trends for Youth 2020: Technology and the future of jobs., 2020). Com a chegada da pandemia em 2020, no que toca aos jovens, mais de 81 mil encontravam-se sem emprego naquele ano em Portugal (Ribeiro, 2020).

Neste devir de mudanças, realça-se a passagem de jovem estudante – do ensino superior – para a inserção no mercado de trabalho, o que constitui uma das fases mais marcantes da vida (Melo & Borges, 2007). Para Vernières (1997, p. 135) o processo de “inserção profissional” refere-se à fase em que indivíduos que nunca se haviam enquadrado na população ativa, ingressam numa

posição estável no mercado de trabalho. Considera ainda que a inserção tem como fim o encontro dessa posição estável, de um emprego. Isto leva-nos a relacionar diretamente a inserção profissional com o fim dos estudos e entrada no mercado de trabalho.

Segundo Vieira (2008), a inserção profissional contempla as vivências subjetivas do sujeito ao longo do seu percurso formativo, durante a procura por uma atividade remunerada após a conclusão do curso, bem como no período em que o sujeito assume e se adapta ao papel de trabalhador. É de extrema importância analisar o tempo de espera entre o fim da faculdade e o primeiro emprego. A passagem para o mercado de trabalho, como mencionado, é bastante complexa e, quanto maior a demora em encontrar o primeiro emprego, preferencialmente, um trabalho estável, que se enquadre na formação realizada, tal poderá refletir-se na diminuição ou aumento da autonomia e autoconfiança da pessoa (Carreira, 2013).

A transição escola-trabalho assume um papel preponderante a nível individual dos jovens e a nível social (Casal, 2003). Estes itinerários de transição escola-trabalho estarão sempre afetados por decisões de ordem individual que, no entanto, estão muito influenciadas pelo contexto social em que o jovem está inserido. As condições económicas do seio familiar, o exemplo e o estilo de vida parental, a personalidade social do indivíduo, o contexto territorial e correspondentes oportunidades, entre outros.

Silva e Teixeira (2013) reforçam que a passagem universidade-mercado de trabalho constitui um marco crucial na vida do jovem pois este ao deixar de ser identificado como estudante, são-lhe exigidos comportamentos e atitudes característicos de alguém que trabalha. Num estudo feito por Guerreiro e Abrantes (2007), muitos jovens encontram-se em empregos com qualificações inferiores, com remunerações baixas e a exercer funções de que não gostam, devido à sua falta de experiência e à diferença de expectativas entre candidatos e empregadores. Devido ao facto de os jovens não conseguirem encontrar rapidamente boas oportunidades de emprego, são impulsionados para trabalhos precários e, em muitos casos, optam pela emigração essencialmente aqueles jovens que detém mais qualificações.

Nesse sentido, Coelho (2012) fortalece que é essencial que o sistema de ensino seja inovador, pois, este tem um papel fundamental em perceber as necessidades futuras do sistema produtivo no que diz respeito a perfis profissionais. Assim, face ao seu papel, as Instituições de Ensino Superior (IES) procuram desenvolver-se de forma a adequar a qualidade dos seus diplomados às exigências das organizações, bem como adquirir uma boa reputação no mundo laboral. Importa, assim, preparar os diplomados para o desenvolvimento de competências exigidas no mercado de trabalho, recorrendo, como referem Klink et al. (2007), à construção do programa curricular através da leitura das exigências do mercado de trabalho, permitindo aferir e integrar competências exigidas no mundo de trabalho no processo de ensino-aprendizagem.

Igualmente, segundo os mesmos autores, as IES, têm aumentando a sua preocupação em formar futuros profissionais, desenvolvendo a capacidade de inovação e de análise crítica, ministrando não só conhecimento teórico, mas apostando no envolvimento dos seus alunos em estágios, de forma a adquirirem competências transversais usadas em quase todas as profissões, como por exemplo comunicabilidade, adaptabilidade, entre muitas outras.

A educação é, assim, um fator crucial para a competitividade. Nas IES, os jovens adquirem formação, as competências técnicas, o conhecimento teórico fundamental para exercer na profissão onde a sua formação se insere, a constar obrigatoriamente no *Curriculum Vitae* (CV).

No entanto, fazendo toda a diferença, o desenvolvimento de *soft skills*, como por exemplo a tomada de decisão, liderança e a criatividade, durante o processo formativo, terão grande relevância no futuro no mercado de trabalho (Ulisse, 2019) e irão ao encontro das necessidades requeridas pelos empregadores.

Todavia, é relevante os estudantes entenderem que o ensino superior não é apenas um meio de preparação para o mercado de trabalho, mas, sim parte de um processo de desenvolvimento pessoal, onde permite a capacidade de pensar e analisar a sociedade de forma crítica (Monteiro et al., 2019). É fulcral aliar a interação entre as escolas e o mercado de trabalho para formar alunos com qualificações mais enquadradas áquilo que é procurado pelo mercado de trabalho e, por outro lado, as empresas poderem também criar melhores oportunidades de carreira mais atrativas para os jovens (Carreira, 2013). Paralelamente ao descrito, as aprendizagens mais significativas e duradouras são as que decorrem de experiências concretas e da experimentação direta, implicando o envolvimento direto dos formandos em atividades e contextos reais de trabalho (Knowles, 1980; Kolb, 1984; Lave & Wenger, 1991; Schön, 1992).

É neste contexto de envolvimento e experiências que se revelam as componentes potenciadoras de empregabilidade, isto é, na “capacidade individual de realizar transições no mercado de trabalho como resultado da aquisição de *know-how*, competências, conhecimento do mercado de trabalho e adaptabilidade” (Gonçalves & Sousa, 2020, p.4 *apud* Cesário & Feijão, 2014). Intervindo neste processo, temos as IES a promover estágios curriculares, como também agências de emprego físicas ou virtuais, oferecendo estágios profissionais, que num processo ativo proporcionam o contacto dos graduados com o mercado de trabalho. Em grande parte das vezes, o primeiro contacto com o mundo do trabalho surge com a realização de estágios nomeadamente: os estágios profissionais, os estágios curriculares (Santos, 2019), cuja temática será analisada nesta pesquisa, pela qual, esperamos acrescentar singelo conhecimento.

1.2 Dependência da empregabilidade de realização de estágios

1.2.1 Estágio Curricular

O processo de preparação para a entrada no mercado de trabalho profissional faz parte integrante do processo de aprendizagem e desenvolvimento que a universidade deve proporcionar aos seus estudantes (Bennett, 2019).

Assim, no contexto do ensino superior, o contacto direto com a prática profissional e com contextos reais de trabalho surge, geralmente, no âmbito dos estágios curriculares – uma Unidade Curricular (UC) que passou a integrar o plano de estudos de vários cursos, nos últimos anos. São várias as denominações para as UC que proporcionam experiências de trabalho em organizações ou instituições, continuando o estudante a frequentar aulas em simultâneo, ou realizando unicamente o estágio, já no último semestre do curso. Alguns exemplos dessas designações são “Formação em contexto de trabalho”, “Projeto profissional” e “Estágio” (Dias et al., 2015).

De acordo com Santos e Nóbrega (2017), o estágio curricular define-se como uma atividade obrigatória que integra o currículo de diversos cursos, e proporciona aos estudantes, um contacto inicial e supervisionado com o exercício da profissão. O estágio curricular é preparado pelas universidades, existindo, assim, uma relação tripartida entre a instituição de ensino, o estagiário e a empresa que recebe o estudante. Geralmente, os estágios estão incluídos no plano curricular do curso frequentado pelo estagiário e não têm qualquer tipo de remuneração, sendo ajustados e combinados entre as três partes envolvidas no processo: a IES, o estagiário e a entidade de acolhimento (Santos, 2019).

São vários os estudos que destacam as vantagens do estágio (Callanan & Benzing, 2004). No entanto, os resultados destes estudos indicam que o estágio não traz só vantagens para os estudantes, mas também, para as empresas e universidades. Para os estudantes, destaca-se a possibilidade de adquirir uma perceção mais real e em conformidade com aquilo que será o mercado de trabalho e as suas perspetivas de carreira. Para as universidades, o estágio também pode ser vantajoso, pois permite uma melhor acreditação da instituição e um aumento na reputação relativa às oportunidades oferecidas aos seus estudantes no desenvolvimento da componente prática. Por fim, para as empresas isto também se torna vantajoso, dado que permite, por exemplo, a redução do custo de recrutamento/seleção e contrato, bem como assegura a qualidade do perfil dos estagiários (Viana, 2019).

O estágio curricular visa à preparação dos estudantes dos diversos níveis de ensino para a sua inserção profissional que decorre da prática, entre o que se aprende na escola e o que se vivenciará e aplicará na prática profissional, nos variados ambientes de trabalho. Nesse contexto, o estágio ganha importância no processo de formação e inserção profissional dos estudantes das mais

diversas carreiras (Andrade, 2016). Surge como uma experiência de formação estruturada e como um marco fundamental na preparação dos estudantes do ensino superior para a entrada no mundo profissional, tendo ainda sido uma noção largamente difundida entre os docentes, as entidades empregadoras e os próprios alunos (Caires, 2001; Melo-Silva, 2003; Ryan et al., 1996).

Os estágios curriculares permitem minimizar o “choque de inserção” no mundo laboral, o que pode contribuir para uma maior autoestima dos graduados e também para uma postura mais pró-ativa na procura de emprego (Paulson & Baker, 1999). Adicionalmente, os estágios curriculares permitem a aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes ao longo da formação/licenciatura num contexto real de trabalho, possibilitando a clarificação e ampliação dos mesmos, o que poderá ser determinante na aquisição de competências específicas fulcrais para um desempenho profissional de (maior) qualidade (Knemeyer & Murphy, 2002).

Neste contexto, as IES têm apostado, cada vez, mais na conceptualização e implementação de mecanismos facilitadores da obtenção do primeiro emprego pelos seus diplomados (Alves, 2010; Burke & Johnstone, 2004), com a introdução de estágios curriculares nos planos de estudos das licenciaturas, fruto da preocupação crescente com o lento caminho para a ocupação de uma vaga, ou com o (des)emprego dos licenciados (Jackson, 2014), sendo este um assunto amplamente debatido ao nível político e académico (European Commission., 2014; Marques, 2010; Teichler, 2009).

O contributo destes estágios, para além das vantagens anteriormente mencionadas, potenciam o desenvolvimento de competências genéricas e de qualidades pessoais, segundo Yorke e Knight (2006), considerados requisitos fundamentais para uma maior empregabilidade dos recém-diplomados. Para além disto, segundo Andrade (2016) podem ainda ser mencionadas mais vantagens associadas a esta experiência, como por exemplo: 1) o aumento da maturidade e da autoconfiança dos estudantes; 2) o atenuar do impacto da transição da universidade para o mercado de trabalho; 3) o desenvolvimento do raciocínio prático e da capacidade de resolução de problemas por parte dos estudantes e a promoção de níveis superiores em termos do autoconceito vocacional e dos valores de trabalho; 4) a promoção de competências de empregabilidade e desenvolvimento de destrezas na sua área profissional; 5) o desenvolvimento de competências sociais e interpessoais; 6) o aumento das oportunidades de emprego; e 7) o aumento da comunicação e interação entre o ensino superior e o mercado de trabalho.

1.2.2 Estágio Profissional

Nos dias de hoje, o mercado de trabalho exige profissionais dedicados para que as funções que irão exercer sejam desempenhados com sucesso. As entidades empregadoras estão cada vez mais

seletivas no processo de recrutamento dos candidatos, tornando-se mais complicada a entrada no mercado de trabalho. Assim, o estágio enquadra-se como uma forma de minimizar este problema e um dos primeiros contactos profissionais do jovem (Bolhão, 2013).

Relativamente aos estágios profissionais, segundo o artigo 2 do Decreto-Lei 66/2011 de 1 de junho, estes consistem na formação prática em contexto de trabalho, com o intuito de aprimorar e complementar as competências do estagiário. Além disto, pretendem ainda a inserção ou mudança para a vida ativa de forma mais simples, ou a aquisição de formação técnico-profissional legalmente obrigatória para aceder ao exercício de determinada profissão. Este tipo de estágio é considerado o mais comum, sendo financiado por fundos comunitários, como é o caso do IEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional).

O IEFP (2021) define estágio como a evolução de uma experiência prática em contexto laboral, com o intuito de favorecer a inserção dos jovens no mercado de trabalho e ainda a reconversão profissional dos desempregados. Deste modo, o estágio traduz-se numa forma de mudança para a vida ativa, não podendo equivaler a um posto de trabalho. Conta como principais objetivos:

- 1) Complementar e desenvolver as competências dos desempregados, nomeadamente dos jovens, de forma a melhorar o seu perfil de empregabilidade, através de experiência prática em contexto de trabalho;
- 2) Apoiar a transição entre o sistema de qualificações e o mercado de trabalho;
- 3) Promover o conhecimento sobre novas formações e competências junto das empresas e promover a criação de emprego em novas áreas;
- 4) Apoiar a melhoria das qualificações e a reconversão da estrutura produtiva (Regulamento- Medida Estágios ATIVAR.PT, 2020).

Este estágio, por regra, tem a duração de 9 meses e conta com a comparticipação financeira do IEFP. Os períodos de abertura e encerramento de candidaturas à medida, a realizar anualmente, são definidos pelo IEFP e divulgados no respetivo site.

Neste contexto, a evolução das condições esperadas por aqueles que realizam estágios, contribui de forma substancial para a sua motivação pessoal, garantindo a entrada para o mundo profissional. As empresas que recebem estes novos aprendizes também beneficiam com a entrada de jovens motivados, qualificados e com uma possibilidade de recrutamento no futuro, sem grandes despesas (Coelho, 2012). Assim, caso seja celebrado com o estagiário um contrato de trabalho sem termo, no prazo máximo de 20 dias úteis a contar da data de conclusão do estágio, é concedido à entidade promotora:

- 1) Um prémio ao emprego no valor de 2 vezes a retribuição base mensal nele prevista, até ao limite de 5 vezes o valor do IAS;

- 2) Majoração de 20% do valor do prémio quando a contratação suceda a contrato de estágio celebrado no seguimento de projeto de estágio em território do interior;
- 3) Majoração de 30% do valor do prémio de acordo com o previsto na Portaria n.º 84/2015, de 20 de março, que regulamenta a medida de Promoção de Igualdade de Género no Mercado de Trabalho (Regulamento- Medida Estágios ATIVAR.PT, 2020) .

1.3 Competências Profissionais

O termo competência assume inúmeros significados, não existindo uma única definição partilhada por todos os autores, bem como a sua definição tem sofrido alterações ao longo dos tempos, sendo por isso considerado um conceito que pertence à categoria das “palavras vagas” (Rocha et al., 2012). Competência pode ser definida como a capacidade humana de realizar algo (Moraes, 2008). Cruz e Schultz (2009) defendem que ela não é um conhecimento adquirido, mas, sim a capacidade e disponibilidade para desempenhar uma tarefa (Cabral-Cardoso et al., 2006), ou seja, não basta ser capaz de realizar determinada tarefa para ser considerado competente, é também necessário querer fazê-la. Neste sentido, Le Boterf (1998) considera que a competência existe quando a pessoa é capaz de aplicar as suas aptidões ou habilidades numa atividade profissional.

Analisando a origem da sua palavra, esta provém do latim *competentia*, que por sua vez deriva de *competere* e significa “chegar ao mesmo ponto” (Tomasi, 2004). No período da Idade Média, a palavra competência era proclamada essencialmente na linguagem jurídica, sendo a explicação do indivíduo para serem responsáveis por algo (Brandão, 2009). No século XIX, este termo começou a envolver várias dimensões do indivíduo, nomeadamente o conhecimento e comportamentos. As mudanças no processo produtivo e na estrutura organizacional das empresas levaram ao aparecimento do conceito de competência na Europa e nos Estados Unidos. Especificamente em França, este conceito tinha como objetivo dar suporte à qualificação profissional das empresas (Moraes, 2008).

Para Gonçalves (2001), competência pode ser definida como:

“um conjunto integrado e estruturado de saberes (saber-fazer, saber-ser e saber-transformar-se) que o sujeito terá que recorrer e mobilizar para a resolução competente das várias tarefas com que é confrontado ao longo da sua vida, assumindo uma consciência crítica das suas potencialidades e recursos bem como dos constrangimentos psicossociais em que se contextualiza, em ordem a realizar projetos viáveis nas várias dimensões da sua existência” (p. 70).

O termo competência é determinado por vários fatores (Bomfim, 2012) e parece abarcar tudo o que afeta, direta ou indiretamente, o desempenho de um indivíduo (Cabral-Cardoso et al., 2006).

Assim, estes autores definem o conceito de competência como um corpo de conhecimentos, atitudes e capacidades que afetam o desempenho de uma tarefa ou função, podendo ser medidas e comparadas com padrões (*standards*) previamente definidos, bem como ser melhoradas por via de formação e desenvolvimento.

Para além disso, encontrando-nos num mercado global em constante mudança, a definição de competência vai além dos conhecimentos adquiridos, é mais uma mistura de saber e agir mediante novas experiências vividas, possibilitando a aprendizagem, o processamento de novos conhecimentos com anteriores, e o acúmulo de bagagem profissional (Rodrigues, 2014).

No entanto, na perspetiva de vários autores, na atualidade, os diplomados têm uma abundância de conhecimento técnico, mas, a maioria não demonstra as competências transversais, ou seja, competências interpessoais e sociais exigidas pelos atuais cenários de trabalho, em qualquer profissão. Neste sentido, o ensino deveria promover o desenvolvimento de competências, e não apenas transmitir conhecimentos (Rey, 2002; Silva & Teixeira, 2012; Talavera & Pérez-González, 2007).

Ser competente é ser autónomo em relação ao uso do saber, ativar e mobilizar recursos (conhecimentos, capacidades, atitudes, estratégias, técnicas), articulando-os adequadamente em diversos tipos de contextos, principalmente, em situações problemáticas (Marinho et al., 2010), sendo grandes aliadas para o sucesso organizacional (Montezano et al., 2015). Tendo em conta a visão de M. Fleury e A. Fleury (2004), o conceito de competência é visto como um conjunto de capacidades humanas (conhecimentos, habilidades e atitudes) que possibilitam um melhor desempenho.

A respeito do estudo desenvolvido por Neves et al. (2015, p. 19), as competências são definidas como “um conjunto de comportamentos inter-relacionados, organizado em torno de uma intenção a qual orienta a escolha e o ajustamento do comportamento adequado a uma situação específica, dentre as que definem o objeto global da competência”.

Segundo estes autores, a existência de algumas competências como é o caso das competências de cariz pessoal permitem a definição de objetivos, o uso de informação, a resolução de problemas e a tomada de decisões, outras encaminham para as relações interpessoais que abrangem a comunicação, o trabalho em equipa, a capacidade de negociar, gerir conflitos, o uso do poder e o comportamento político. Quanto às competências de índole instrumental, envolvem a execução de entrevistas, guiar reuniões ou procurar emprego (Neves et al., 2015).

Derivado desta situação, é necessário munir os indivíduos de competências. Estas não devem ser apenas de caráter técnico, mas, também, de carácter relacional e pessoal que possibilitem a adaptação a um mundo complexo (Sá & Paixão, 2015).

Contudo, a grande pressão por parte das mudanças laborais, tecnológicas, políticas, sociais e culturais, leva(m) até à imprescindibilidade da evolução das competências, permitindo o aumento da competitividade entre as organizações (Ceitil, 2016).

1.3.1 Competências técnicas e competências transversais

Sendo o atual contexto organizacional bastante competitivo, para se obter êxito no mercado de trabalho, os profissionais precisam de se adaptar sistematicamente a ambientes muito instáveis e em constantes mudanças tecnológicas e sociais. Assim, parece existir um consenso na literatura sobre a necessidade de promover junto dos estudantes a aquisição e o desenvolvimento de uma ampla gama de competências que facilitem a transição da escola para o emprego/trabalho, bem como a progressão na futura carreira profissional (Direito et al., 2012). Desta forma, as competências trabalhadas e adquiridas podem revestir-se de diversa natureza: técnicas e transversais.

No que se refere às competências técnicas, ou *hard skills*, são habilidades e conhecimentos imprescindíveis à execução de tarefas. Possuem características práticas e frequentemente se referem a atividades mecânicas, tecnológicas, científicas. Estas competências devem constar inequivocamente, no CV apresentado na candidatura a emprego.

Prieto (2019) caracteriza estas competências como um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes de que as pessoas precisam para a boa execução de um trabalho.

Trudeau-Poskas (2020) adiciona que estas competências são habilidades técnicas que os membros da organização têm tendência a desenvolver para a realização de tarefas e que estão articuladas com a eficiência no trabalho. Assim, as *hard skills* acabam por atingir diretamente a performance do trabalhador (Borrego, 2020).

No entanto, perante as constantes e diversas exigências do mundo laboral e nível de competitividade, as habilidades técnicas já não são suficientes para o ambiente de trabalho nos dias de hoje (Dean & East, 2019), pelo que se evidencia a necessidade de deter outras competências que não apenas, as técnicas.

As competências transversais, ou também designadas de *soft skills* representam as competências pessoais de uma pessoa, relacionado com o âmbito comportamental (Ribeiro, 2017). Consideradas bem diferentes das anteriores, são comuns a diversas atividades/profissões, designadas assim por serem transferíveis de função para função e por terem a ver com a capacidade de gerir os recursos do eu (competências intrapessoais), de relacionamento

interpessoal (competências interpessoais) e de desempenhar funções profissionais (competências profissionais) (Jardim & Pereira, 2005).

Melim (2011) define competências transversais como todas as competências de um indivíduo, com a exclusão das competências específicas e profissionais. Estas competências são desenvolvidas pela família e pela escola, atravessando as várias disciplinas e áreas de aprendizagem, sem que nenhuma delas seja especificamente responsável pela sua aquisição e pela vivência no dia-a-dia. De acordo com o mesmo autor, as competências transversais estão na base do desenvolvimento de competências específicas no âmbito escolar e profissional, como por exemplo a meta-competência (saber aprender). As competências transversais podem ser de maior ou menor complexidade, desde as mais simples, como a assiduidade, até outras muito mais elaboradas, de nível muito superior (Melim, 2011).

Swiatkiewicz (2014) define as competências transversais como habilidades gerais, não académicas para conseguir uma posição estável no trabalho. Alguns exemplos de competências transversais são a capacidade de trabalhar em equipa, a liderança, a responsabilidade, o relacionamento interpessoal e a comunicação, distinguindo-se portanto, das competências técnicas que dizem respeito ao desempenho em tarefas específicas de cada profissão (Silva & Teixeira, 2012). Para Travassos (2019) também as *soft skills* representam mais do que competências interpessoais e sociais, mas sim qualidades pessoais que contribuem para a uma boa execução da tarefa laboral. Estas são de grande valor, na procura de emprego e fundamentais para uma carreira profissional de sucesso (Majid et al., 2019).

A aprendizagem das *soft skills* é mais demorada do que a das competências técnicas (Ribeiro, 2017), mas podem ser ampliadas com paciência e trabalho (Ryan, 2014). Apesar de as *hard skills* envolverem capacidade técnica e o conhecimento necessário para a realização do trabalho, a verdade é que são as *soft skills* que permitem uma prática eficaz das habilidades técnicas e conhecimentos (Klaus, 2007). Contudo, ainda que por mais que algumas organizações valorizem as competências comportamentais, as competências técnicas são fulcrais para a execução de um bom trabalho, de que são exemplos: análise de dados quantitativos, programação informática, gestão de projetos, marketing digital, comunicação escrita (Gonçalves & Sousa, 2020).

As empresas ainda procuram num novo colaborador o nível de habilidade para o cargo, ou seja, predominando as competências de carácter técnico e que são avaliadas a curto prazo (Dean & East, 2019). Isto deve-se ao facto de as *hard skills* serem comprovadas através de um certificado académico (Ribeiro, 2017). No entanto, é necessário compreender que no que toca à parte da empregabilidade do trabalhador, é crucial a posse dos dois tipos de habilidades - *soft skills* ou *hard skills*. Estes dois tipos de complementam-se e determinam o sucesso profissional (Ribeiro, 2017).

Ramos e Bento (2016) concernem o “saber, o saber-fazer, o saber-estar, o querer-fazer e o poder-fazer, como componentes das competências”. Estas, tanto *hard*, como *soft skills* são condições necessárias para o indivíduo desenvolver os comportamentos associados às competências que compõem o perfil de exigências:

- 1) **Saber:** conjunto de conhecimentos fomentam realizar os comportamentos associados às competências;
- 2) **Saber-fazer:** habilidades essenciais para a resolução de problemas em contexto laboral;
- 3) **Saber-estar:** é essencial que os comportamentos estejam de acordo com as normas e regras da organização e do seu grupo de trabalho. Está associado às atitudes;
- 4) **Querer-fazer:** aspetos motivadores, o que leva o indivíduo a querer realizar e desenvolver os comportamentos que compõem as competências;
- 5) **Poder-fazer:** dispor na organização de todos os meios e recursos necessários ao desempenho dos comportamentos associados às competências.

Neste sentido, a aquisição destas competências – *hard* e *soft skills*, principalmente estas últimas, permite facilitar a inserção no mercado de trabalho dos recém-formados e uma preparação mais adequada a um mercado em evolução.

1.3.2 Modos como as competências podem ser adquiridas e trabalhadas

No que concerne à formação de competências, tanto técnicas como transversais, elas estão relacionadas com os processos de formação dos profissionais. Neste sentido, as IES, especialmente na Europa, têm procurado introduzir mudanças curriculares e pedagógicas (através de atividades curriculares e extracurriculares) cujo objetivo é promover o desenvolvimento de habilidades e atitudes que facilitem a transição para o mercado de trabalho e possibilitam o progresso na carreira (Alpay & Walsh, 2008).

Para Cassidy (2006), na perspetiva dos empregadores, as IES são responsáveis por desenvolver e melhorar as competências exigidas pelo mercado de trabalho, de modo a aumentar a empregabilidade dos recém-diplomados.

Os resultados do estudo realizado por Deepa e Seth (2013) revelaram que os recrutadores não estão satisfeitos com a nova força de trabalho saída das IES, defendendo que para entrar e permanecer no mercado de trabalho, deve estar muito mais bem formada com competências transversais, além das competências técnicas. Deste modo, na perspetiva dos mesmos autores, as IES devem preencher a lacuna existente, entre o que é desenvolvido em termos de competências efetivas e as expectativas do mercado de trabalho.

Para além disso, as competências são fundamentais para a realização pessoal e a concretização de uma cidadania ativa. Deste modo, devem logo ser desenvolvidas desde a infância, prolongando-

se numa aprendizagem ao longo da vida, e abrangendo todos os contextos como a família, o local de trabalho, a vizinhança e outras comunidades (Jornal Oficial da União Europeia, 2018).

Até ao momento, no contexto do ensino superior em Portugal, são poucas as intervenções realizadas no âmbito académico com vista ao desenvolvimento pessoal dos estudantes (Jardim & Pereira, 2005). Consequentemente, parece-nos ser tarefa fundamental ativar e facilitar o desenvolvimento pessoal, social e profissional, através de uma série de ações coerentes, consistentes e eficazes (Jardim & Pereira, 2005).

De acordo com Ramos e Bento (2016, p. 102), as competências são “características permanentes nos indivíduos, manifestam-se quando se executa uma tarefa, o resultado da ação está relacionado com o êxito e podem ser generalizadas a mais que uma atividade”, ou seja, este tipo de competências possibilita que os indivíduos participem em vários contextos contribuindo para o bom funcionamento da sociedade, assim como para o sucesso individual (Sá & Paixão, 2015).

Numa outra perspetiva, apesar das IES desempenharem um papel importante no desenvolvimento de competências, para melhorar a empregabilidade dos estudantes universitários, os próprios estudantes devem tomar a iniciativa de estarem ativamente envolvidos na sua carreira profissional (Matsouka & Mihail, 2016). Aliás, Matsouka e Mihail (2016) consideram fundamental a aquisição de competências transversais durante o seu percurso académico, através das seguintes formas: trabalhos académicos, experiência profissional anterior, através dos programas do ciclo de estudos, participação em conferências, voluntariado, Erasmus e estágios

Para Rocha et al. (2012), considerando as diferentes abordagens do desenvolvimento de competências, para construir um programa eficaz de desenvolvimento de competências é necessário passar por mudanças de ordem sistémica e multidimensional. Ao nível sistémico, considera-se a construção do programa em torno de conteúdos programáticos específicos, envolvendo a transformação de métodos de ensino para enfatizar a aprendizagem centrada no estudante e a mobilização de todos os estudantes, esperando um grau de progressão estruturado entre os diferentes níveis. Já a componente multidimensional prende-se com questões relacionadas com o desenvolvimento do *curriculum*, os procedimentos de avaliação, o desenvolvimento dos funcionários/colaboradores, entre outros.

1.3.3 Importância das competências na empregabilidade e no trabalho

Na atualidade, de modo dinâmico, o mercado de trabalho valoriza mais as competências transversais em detrimento das competências técnicas. Nicolaescu et al. (2017) notam que os empregadores atribuem uma importância muito baixa às competências técnicas na entrada no mercado de trabalho. É nas primeiras que o indivíduo pode demonstrar a sua capacidade de

liderança, de iniciativa, de cooperação, de adaptação à organização em que se insere, enquanto as segundas se centram nas experiências e percurso profissional específico do indivíduo, os seus saberes e conhecimentos acabam por ser mais restritos, são específicos a determinada profissão ou setor profissional (Parra, 2014). Segundo a mesma autora, as empresas preocupam-se cada vez mais com a ambivalência, polivalência e a flexibilidade por parte dos seus trabalhadores, com o intuito de serem mais competitivas nos mercados onde operam. Neves e Pronko (2008) afirmam que, dentro das competências transversais, as consideradas mais valorizadas pelos empregadores são a comunicação, trabalho em grupo, liderança, conhecimentos linguísticos, resolução de problemas, planeamento/organização e relacionamento interpessoal.

A autoconfiança faz os indivíduos acreditarem nas suas potencialidades, aumentando a motivação em si e nos outros, e que sejam firmes nos desafios e nos objetivos (Martinez & Salanova, 2006; Cunha et al., 2008). Neste sentido, as consequências de uma autoeficácia acabam por desencadear uma influência positiva no desempenho por parte dessas pessoas (Cunha et al., 2008). O sucesso de uma decisão, por exemplo, resulta da confiança do indivíduo e na confiança que os outros depositam nas suas decisões (Ryan, 2014).

Não é por acaso que as competências de gestão de conflitos são uma ferramenta essencial para lidar de forma adequada e ajustada com o *stress* e os desafios decorrentes de contextos profissionais em acelerada mutação e tensão (Seco et al., 2009). O *stress* constitui um processo adaptativo que contribui, em certa medida, para a sobrevivência do indivíduo, para um adequado rendimento nas suas atividades e para um desempenho eficaz em muitas esferas da vida. Na perspetiva de Wagenaar e Ferreras (2005) as empresas valorizam competências de resolução de problemas, adaptação a situações novas e comunicação oral e escrita. Little et al. (2008) destacam as competências de trabalhar bem sob pressão, usar computadores e internet, capacidade de avançar com novas ideias e a autoconfiança nas funções de trabalho.

Deste modo, a introdução das competências na gestão de recursos humanos é uma das alterações que as organizações têm vindo a implementar gradualmente com o objetivo de selecionar os trabalhadores mais competentes para cada função na organização (Telha et al., 2016). Neste âmbito, e apesar de cada função a desempenhar exigir um conjunto de competências específicas, obrigando os responsáveis pelos recursos humanos, ou quem detenha esse tipo de responsabilidade, a realizar, constantemente, um balanço de competências relativas às funções (Cabral-Cardoso et al., 2006), as competências de autorregulação, proatividade e as estratégias de *coping* face a situações de conflito e ansiedade, derivados de fontes diversas, parecem ser competências crescentemente valorizadas pelo mercado de trabalho.

Segundo a perspectiva dos autores (Dias et al., 2015) as competências são “determinantes para a empregabilidade” e diferentes das competências transversais como “saber planificar e tomar decisões, capacidade de resolver problemas, espírito de equipa, capacidade de comunicação”.

De acordo com Cunha et al. (2004) em contexto profissional, podem-se identificar 4 dimensões de competências:

- 1) **Motivação profissional** – orientação para os resultados; motivação para empreender; liderança;
- 2) **Competências sociais** – inteligência social; desenvolvimento de relações; sociabilidade; orientação para a equipa; poder de influência;
- 3) **Competências centradas nas tarefas** – meticulosidade; flexibilidade; orientação para a ação;
- 4) **Estrutura psicológica individual** – estabilidade emocional; capacidade para o trabalho; autoconfiança.

Aliás, a abordagem das competências como um elemento preditivo do comportamento e de desempenho dos trabalhadores fez-se notar especialmente nos processos de recrutamento e seleção. Ao invés do foco estar no conhecimento técnico e nas qualificações do trabalhador, os empregadores passaram a dirigir a sua atenção para as competências transversais quando selecionavam os candidatos com base na premissa de que estas competências possuíam um papel mais impactante nos resultados organizacionais. Segundo eles, os efeitos dependiam mais, por exemplo, da capacidade de os colaboradores trabalharem em equipa do que de conhecimentos mais técnicos (Deepa & Seth, 2013). Procurando adequar as exigências da empregabilidade com as competências adequadas, McQuaid e Lindsay (2005) referem o conceito de empregabilidade como um conjunto de três dimensões interrelacionadas:

- 1) São os fatores individuais respeitantes às competências e atributos que tornam o indivíduo empregável, ou seja, as habilitações e qualificações académicas e competências comportamentais, sociais, pessoais e transversais;
- 2) As circunstâncias pessoais – outra dimensão de índole individual – são influenciadas pelos fatores socioeconómicos como as condições familiares e sociais em que o indivíduo se encontra inserido;
- 3) A empregabilidade do indivíduo é influenciada por fatores externos, nomeadamente as dinâmicas do mercado de trabalho.

Assim, segundo Boterf (2003, p. 15) “saber agir num contexto de trabalho é avaliá-lo e adaptar-se; a plasticidade encontra-se no próprio coração da competência”.

1.4 A pandemia e as transformações económicas e sociais

O termo Pandemia, tem origem grega, e é formada com o prefixo neutro *pan*, que significa “tudo ou todos” e *demós*, que significa “povo”. Foi pela primeira vez empregue por Platão, no seu livro Das Leis, referindo-se a qualquer acontecimento capaz de alcançar toda a população (Rezende, 1998). Segundo o mesmo autor, pandemia é conceituada como uma epidemia de grandes proporções, que se espalha a vários países e a mais de um continente (Rezende, 1998). Analisando a perspetiva dos autores Palma e Pugliesi (2020) a pandemia ocorre quando várias regiões do mundo apresentam um aumento no número de casos de determinada doença. É uma designação usada para referir-se a uma doença que se espalhou por várias partes do mundo de maneira simultânea, isso quer dizer que, em vários países e continentes, essa mesma doença está a afetar a população.

As doenças infecciosas acompanham o Homem desde o início da Humanidade e tiveram um profundo impacto na sua história e desenvolvimento civilizacional (Froes, 2020). Elas influenciaram o curso das guerras, a descendência de todos, incluindo a dos governantes, bem como o destino dos povos e das nações (idem, 2020).

A pandemia do novo coronavírus, em 2020, causou medo em todo o mundo, pelo desconhecido. No entanto, o cenário foi semelhante ao que já acontecera em outros momentos da história da humanidade, em que doenças se espalharam pelo mundo e causaram grandes impactos. A título de alguns exemplos, recordamos a Peste Bubónica (peste negra) no século XIV que matou cerca de um terço da população mundial. Esta pandemia causou um forte retrocesso e grandes transformações nos aspetos sociais, políticos e económicos. Segundo Vieira (2012)

“As consequências sociais, demográficas, económicas, culturais e religiosas dessa grande calamidade que se abateu sobre os povos da Ásia e da Europa, foram imensas. As cidades e os campos ficaram despovoados, famílias inteiras se extinguiram, casas e propriedades rurais ficaram vazias e abandonadas sem herdeiros legais, a produção agrícola e industrial reduziu-se enormemente, houve escassez de alimentos e de bens de consumo ocorreu a (“Grande fome”); a nobreza empobreceu, reduziram-se os efetivos militares e houve ascensão da burguesia que explorava o comércio” (p. 9).

No século passado, a pior pandemia a assolar a humanidade foi a Gripe “Espanhola” ocorrida em 1918-19. Em Portugal, em poucos meses, dizimou 1% da população portuguesa e reduziu a esperança média de vida a 20 anos (Froes, 2020). Calcula-se que esta pandemia afetou, direta ou indiretamente cerca de 50% da população mundial, tendo matado de 20 a 40 milhões de pessoas. Neste curto período, a gripe espanhola exerceu um impacto negativo aos níveis de atividade económica e emprego nos países europeus e nos Estados Unidos.

Porém, na economia europeia, os impactos foram ainda maiores, dado que já havia sido gravemente prejudicada pela Primeira Grande Guerra, fazendo com que os efeitos económicos das duas crises colidissem. A estagnação económica continuou em 1920, provavelmente por efeitos da pandemia associados ao mercado de trabalho. Por um lado, a reorganização da indústria trazida pela guerra gerava mais trabalho para todos, apesar de certas indústrias sofrerem grandes perdas. Por outro lado, a elevada mortalidade de trabalhadores provocada pela gripe ocasionou o aumento dos salários (Palma & Pugliesi, 2020).

Já no século XXI, em abril de 2009, o mundo assistiu à primeira pandemia do século, o vírus H1N1, que ficou conhecido como a “gripe suína”, levou à morte entre 151 e 575 mil pessoas em todo o mundo. Os primeiros casos relatados no início da pandemia aconteceram no México em março daquele ano. O mundo estava ainda a recuperar-se da crise financeira de 2008 quando a pandemia de H1N1 se alastrou, provocando outro colapso que abalou ainda mais a economia (idem, 2020). Barifouse (2020) evidencia que:

“Em 2009, o mundo saía de uma recessão global, comparada à Grande Depressão de 1929 em termos de gravidade e como consequência as grandes instituições financeiras foram à falência em sequência, derrubando bolsas de valores ao redor do mundo e gerando uma escassez de crédito que obrigou diversos países a injetar dinheiro nas suas economias. O mundo ainda vivia a ressaca desse colapso da economia global quando o H1N1 começou a se alastrar” (p.10).

Em face desta análise, é legítimo considerarmos as infeções como uma das principais causas modeladoras da Humanidade e as gerações presentes e futuras como as gerações descendentes dos sobreviventes (Froes, 2020).

1.4.1 A pandemia do COVID-19: abordagem internacional e nacional

O SARS-COV2 (abreviatura de *Severe Acute Respiratory Syndrome-Coronavirus-2*), nome recomendado pelo Comité Internacional de Taxonomia Viral, é um vírus da família *Coronaviridae* que apresenta como material genético o RNA de fita simples positiva, envolto por uma cápsula lipoproteica, contendo nesta estrutura uma proteína Spike, ou proteína S, que se liga fortemente à enzima ACE 2 (enzima de conversão de angiotensina tipo 2). Este tipo de enzima é mais comumente expressa em células pulmonares humanas (Nogueira, 2020).

Os primeiros casos de infeção pelo vírus SARS-COV2 foram detetados na República Popular da China, em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, com a Comissão Municipal de Saúde daquela cidade a relatar um conjunto de casos de pneumonia. Estas infeções fatais deram início à epidemia, numa primeira fase, e mais tarde, à pandemia de COVID-19 (Mamede & Pereira, 2020).

A determinação exata da origem do SARS-COV2 tem sido estudada por vários pesquisadores de todo o mundo. Inicialmente especulou-se que este novo CoV teve origem num mercado de frutos do mar em Wuhan, província de Hubei, e que se disseminou rapidamente a partir deste local, tornando-o o epicentro da epidemia. Sabe-se que os morcegos representam o principal reservatório natural para uma diversa gama de CoV, no entanto, como os morcegos não são comercializados no mercado de Wuhan, descartou-se a possibilidade de que o vírus tenha surgido neste local (Brito et al., 2020).

O vírus COVID-19 apresenta semelhanças com outros que provocam SARS, ou seja, síndromes respiratórias. Trata-se de um vírus que saltou de morcegos para pangolins e destes para os seres humanos por volta de 2002; bem como semelhanças com o vírus MERS-CoV que saltou de morcegos para camelos e deste para o homem em 2012. Estes factos levam a crer que o SARS-COV2 possa ter características de transmissibilidade parecidas e origem evolutiva com estes vírus (Nogueira, 2020). No entanto, ainda não há dados que comprovem esta teoria.

Desta forma, embora muitos estudos tentem identificar o local e o momento exato do surgimento do vírus, não sabemos quando o CoV ganhou a habilidade de transpor a barreira das espécies, infectando o homem e tornando-se o SARS-CoV2 (Brito et al., 2020). Em poucos meses, a doença alastrou-se pelo mundo de uma maneira muito rápida, devido ao alto potencial de contágio. Posto isto, foram rapidamente adotadas medidas de contenção, tanto pelas autoridades públicas como pela população em geral (Mamede & Pereira, 2020). Contudo, apesar das extremas medidas de contingência aplicadas em Wuhan, a exportação de casos e o aumento de surtos noutros países levou à declaração do estado de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS) a 11/03/2020 (WHO Director-General's opening remarks at the Member States information session on COVID-19 - 11 March 2021, 2021).

A COVID-19, denominada pela OMS a 11 de fevereiro de 2020, consiste na *abreviatura Coronavirus Disease 2019*, é uma doença causada pelo SARS-CoV2, que apresenta um quadro clínico que varia de infeções assintomáticas a quadros respiratórios graves. A maioria dos pacientes com COVID-19, cerca de 80%, podem ser assintomáticos e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar (Palma & Pugliesi, 2020 *apud* OMS, 2020).

Os sintomas da COVID-19 podem variar de um simples resfriado até aos de uma pneumonia severa, sendo os sintomas mais comuns: tosse, febre, dor de garganta e dificuldade em respirar (Palma & Pugliesi, 2020). O período de incubação do SARS-COV2 é de 5 a 12 dias, porém a transmissibilidade pode ocorrer depois de 7 dias da infeção, quando aparecem os sintomas, ou antes deste período sem sintomas aparentes. De entre os agravos que esta doença pode ocasionar está a Síndrome Respiratória Aguda Grave, além do agravamento de problemas cardíacos (Nogueira, 2020).

O Ministério da Saúde português apresenta como recomendações de prevenção à COVID-19: lavar as mãos com frequência, higienizar com álcool em gel; evitar tocar olhos, nariz e boca com as mãos não lavadas; manter uma distância mínima de cerca de 2 metros de qualquer pessoa; evitar circulação desnecessária nas ruas, estádios, teatros, *shoppings*, *shows*, cinemas, igrejas e utilizar máscaras em situações de saída de sua residência.

Esta pandemia tem causando enormes prejuízos em todo o mundo, e segundo os dados da OMS até maio de 2020, o vírus contaminou 5 701 337 milhões de pessoas e matou cerca de 357 688 mil pessoas em todo o mundo (Nogueira, 2020).

O começo da pandemia em Portugal foi relativamente tardio em comparação com outros países geográfica e culturalmente próximos, nomeadamente Espanha, França e Itália. Em Portugal, os primeiros casos foram diagnosticados a 02/03/2020, com a primeira morte a ser registada duas semanas depois, a 16 de março (Chaiça, 2020), no Hospital de Santa Maria, em Lisboa. Esta vítima, um homem de 80 anos, faleceria após vários dias de internamento motivado por esta infeção (Rodrigues et al., 2022). O Estado de Emergência foi declarado no dia 19 de março de 2020, dois dias após a França e cinco dias após a Espanha (Aubyn, 2020).

O governo do Partido Socialista, liderado pelo Primeiro-ministro António Costa, já tomava as primeiras medidas com vista a preparar o país sanitária e institucionalmente desde o fim de janeiro, quando a Direção Geral de Saúde (DGS) colocou os hospitais de São João, no Porto, Curry Cabral e Estefânia, em Lisboa, em estado de alerta (Campos & Lins, 2020). De acordo com este facto, um relatório da Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade Nova de Lisboa (Peixoto et al. (2020) reportou a 3 de maio de 2020, que Portugal atuou cedo demais na adoção de medidas de contenção e mitigação da pandemia, impondo fortes restrições na atividade económica, social, (...) quando comparado com medidas equivalentes adotadas por outros países como Espanha, Itália e Reino Unido.

Independentemente das interpretações que as medidas de saúde pública e os seus *timings* de implementação possam suscitar, parece ser consensual a implementação de estratégias para garantir uma monitorização contínua da real efetividade dessas medidas na comunidade (Peixoto et al., 2020). Em fevereiro, ainda sem casos registados, o governo anunciou o reforço de 20% de medicamentos do Sistema Nacional de Saúde (SNS) e a DGS divulgou orientações e regras sobre contingência de casos suspeitos para empresas, aeroportos e viajantes via marítima (Campos & Lins, 2020). Assim, desde a declaração de pandemia da OMS, a 11 de março de 2020, as medidas do Estado português para garantir o isolamento social intensificaram-se sensivelmente. Mais ainda com o Estado de Emergência nacional, a 19 de março, verificou-se uma suspensão de direitos dos cidadãos para que as medidas de proteção da saúde pública pudessem ser implementadas. Algumas dessas medidas passaram pelo confinamento obrigatório no domicílio,

restrição de atividades públicas, e aglomerações, fecho de estabelecimentos não essenciais, fecho de instituições de ensino, trabalho a partir de casa, fecho de fronteiras e recomendação de higienização das mãos, uso de álcool gel e máscaras (Machado et al., 2021). Depois dos confinamentos de março e abril, seguiu-se a reabertura gradual do país no mês de maio, numa altura semelhante aos restantes países do sul da Europa (Rodrigues et al., 2022). Neste mesmo mês, segundo os mesmos autores, Portugal transitou de Estado de Emergência para situação de calamidade, retomando gradualmente o acesso a algumas rotinas. O princípio do mês de agosto assistiu ao primeiro dia sem registo de óbitos por COVID-19 desde 16 de março de 2020, uma marca que só voltaria a ser atingida a 26 de abril de 2021 (Curvelo, 2021). De setembro a dezembro de 2020, o número de novos casos iniciou uma tendência crescente, que as medidas de contenção implementadas não conseguiram inverter, associado também ao aumento dos contágios relacionados com a época do Natal e à chegada da variante Alfa.

Face a todos os acontecimentos, em 13 de janeiro 2021, declara-se um novo Estado de Emergência, associado a um conjunto de novas medidas restritivas (Comunicado do Conselho de Ministros de 13 de janeiro de 2021, 2021; Ames, 2021). As medidas de saúde pública conjugadas com o avanço da vacinação nos grupos prioritários, começaram a produzir o seu efeito de forma mais significativa após 8 de fevereiro do mesmo ano, com uma redução acentuada do número de novos casos, internamentos e óbitos (Relatório de situação epidemiológica em Portugal - 9 de fevereiro de 2021, 2021). A 2 março de 2021, precisamente um ano após os primeiros dois casos terem sido identificados, Portugal entrou no 12.º Estado de Emergência, situação que iria perdurar até dia 30 de abril. No total, o Estado de Emergência foi declarado 15 vezes pelo Presidente da República, e durou 173 dias consecutivos e teve 11 renovações (Rodrigues et al., 2022).

O dia apelidado como “dia da libertação” chegou a 1 de outubro de 2021, com 85% da população vacinada. Nesta altura, foram levantadas a grande maioria das restrições em vigor, como o fim dos limites de lotação para festas de casamentos, espetáculos culturais, restauração e comércio, o acesso a turismo e serviços, e a reabertura de bares e discotecas (Rodrigues et al., 2022). No entanto, a perda de eficácia das vacinas para a doença é um dos fatores responsáveis pela inversão de atividade viral (Naaber et al., 2021). O ano de 2021 terminou com a importação da variante Ómicron, que rapidamente se difundiu a nível mundial (Rodrigues et al., 2022). A chegada desta variante levantou desafios extra à campanha de vacinação. Apesar de não se partir do nível zero, a sua maior transmissibilidade e capacidade de reinfeção aumentaram a necessidade na administração de doses de reforço (Weekly epidemiological update: Omicron variant of concern (VOC) – week 50 (data as of 19 December 2021), 2021).

1.5 O efeito do COVID-19 no trabalho em Portugal

A pandemia provocada pela COVID-19 constitui uma crise global sem precedentes, dada a imprevisibilidade da sua trajetória de evolução e consequências sanitárias, económicas, sociais, políticas e ambientais (Marques, 2020). No entanto, é notável os impactos macroeconómicos da pandemia, bem como os efeitos do confinamento nas empresas, no emprego, nos rendimentos e no consumo (Mamede et al., 2020). Neste contexto pandémico, e devido à recomendação de confinamento, inevitavelmente os trabalhadores da maioria das empresas tiveram de se adaptar a esta nova realidade, passando a trabalhar à distância, a partir de casa, em contexto de teletrabalho. Este termo “Teletrabalho” vem da união da palavra grega “Telou”, que significa “longe” e, da palavra latina “Tripliare” que significa “trabalhar” (Basílio, 2021).

Face a esta realidade, as empresas passaram a ser assistidas por medidas temporárias, aprovadas pelo Governo, com o objetivo de as ajudar a suportar os nefastos impactos económicos e financeiros da COVID-19 (Basílio, 2021). Assim, no dia 16 de março, expandindo o pacote de socorro ao mercado, entrou em vigor uma medida que facilita as regras para que empresas pudessem aplicar, a nível burocrático, o recurso ao *layoff* simplificado, isto é, a suspensão temporária de contratos de trabalho. Essa medida significa concretamente a possibilidade de redução de um terço do rendimento bruto dos trabalhadores até ao valor máximo de 1.905 euros, sendo 70% pagos pelo fundo público via recursos da Segurança Social, e 30% pelo empregador, condição que poderá ser renovada pelas empresas por período de até seis meses. A teórica contrapartida para os trabalhadores é o compromisso dos empresários beneficiados em não realizar demissões (Campos & Lins, 2020).

Neste contexto, o estudo levado a cabo com trabalhadores que fizeram uso do teletrabalho durante a pandemia de COVID-19 apurou que se adaptaram bem e se sentiam bem nesta nova situação, que estavam motivados e que tinham autonomia para trabalhar (Schade et al., 2021). Também Prodanova e Kocarev (2021) realizaram um estudo com teletrabalhadores durante as medidas restritivas da COVID-19, onde concluíram que a dependência da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e dos *smartphones* atuam diretamente como distração e têm impacto negativo na realização eficiente do trabalho.

Especificamente, com a chegada da pandemia a Portugal em 2020, foram notórios os efeitos adversos da pandemia, afetando negativamente os lados da oferta e da procura da economia, tendo sido notório o aumento do desemprego, elevando dos 6,5% do ano 2019 para 11,7% em 2020 (Mamede et al., 2020) a queda nas exportações, a diminuição no Produto Interno Bruto (PIB) e as abruptas quebras no turismo, culminando na redução quer da procura interna, quer da procura externa líquida. O isolamento imposto pela pandemia e estado de emergência, não só quebrou a regularidade dos laços e das ligações sociais, como criou um conjunto de processos disruptivos

decorrentes do confinamento e do prolongamento de um conjunto de restrições sociais e cívicas no período posterior. Todos estes fatores resultaram numa forte contração da economia portuguesa, uma das maiores contrações de que há registo (Basílio, 2021).

Dando particular destaque aos jovens e sua relação com o trabalho, importa refletir sobre os impactos da crise sanitária, económica e social decorrente da pandemia da COVID-19, nos empregos/ profissões no futuro. Na análise da autora Marques (2020) e em concordância com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a situação atual é particularmente severa para os jovens ao:

- 1) Potenciar disrupções na educação, na formação e na aprendizagem baseada no trabalho;
- 2) Intensificar as dificuldades de acesso ao mercado de trabalho que já se vinham manifestando;
- 3) Agravar a qualidade de emprego quanto à remuneração, estabilidade e direitos sociais.

A sustentar este cenário, refira-se à tendência de agravamento das condições de transição para o mercado de trabalho e oportunidades de carreiras, acentuando a maior vulnerabilidade ao desemprego, não renovação de contratos de trabalho, subemprego ou emprego precário; a probabilidade de deterioração do bem-estar mental, pela incidência de fenómenos de ansiedade e depressão, fruto das dificuldades acrescidas na sua relação com o trabalho (Marques, 2020).

Desta forma, um pouco por todo o mundo, a pandemia da COVID-19 afetou de forma violenta o nosso modo de viver e de trabalhar (Fernandes, 2021).

Neste capítulo são descritas as diretrizes do que se procura investigar, bem como os seus objetivos. O desenho da investigação, os métodos e procedimentos utilizados na recolha e análise dos dados são igualmente evidenciados.

2.1 Problema e Justificação do Estudo

A revisão de literatura mostrou que o estágio é, efetivamente, uma ponte para o emprego, pelo menos, no período em que vivemos atualmente. De acordo com Martins (2012), o estágio caracteriza-se como um procedimento didático-metodológico, que possibilita a aprendizagem social, profissional e cultural de um estudante, visando à preparação para o trabalho produtivo de estudantes que estejam devidamente matriculados em instituições de ensino superior, profissional, ensino médio ou educação especial. Caracteriza-se, desse modo, como uma forma de integração entre a aprendizagem na escola e aplicação na prática na empresa. Para Magano (1992) o estágio é um procedimento de integração de jovens junto à comunidade a que pertencem.

Sendo o PEJENE, uma iniciativa da Fundação da Juventude, vocacionada para aproximar os estudantes do ensino superior ao mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências, por aquele exigidas, o objetivo desta dissertação era estudar num contexto de pandemia, a importância que o PEJENE teve para os participantes ao nível da perceção sobre as competências transversais esperadas e adquiridas com a realização do estágio. As competências transversais são entendidas como atitudes, capacidades e habilidades que um sujeito consegue desenvolver com o decorrer da vida, com o intuito de saber atuar habilidosamente nas diversas situações laborais que possam surgir (Silva, 2009). A análise destas em contexto da pandemia do COVID-19 surgiu como empreendedora, dado o fenómeno bastante incomum que se estava a viver, bem como possíveis adaptações provenientes da incerteza da crise ambientada. Silva et al. (2021) consideram que a compreensão das competências transversais é relevante, considerando a conjuntura de crise instaurada pela pandemia da COVID-19. O mesmo corrobora a Senior Consultant da empresa EY, Abreu (2021), afirmando que esta pandemia veio revolucionar as empresas, havendo a necessidade de adaptar e adquirir competências.

Para além disto, esta dissertação procurou averiguar dadas as circunstâncias da pandemia em que vivemos desde março de 2020, se os estágios terão sido, de algum modo, afetados pelos condicionalismos da pandemia, com todas as restrições sociais impostas oficialmente: como reagiram os estagiários? E os responsáveis pelas entidades de acolhimento? E o próprio programa PEJENE?

Pode-se igualmente questionar o porquê da escolha deste tema. Desde logo, o motivo da realização desta investigação prende-se com o facto de ser uma temática atual, com fontes de investigação muito recentes, e em alguns casos inexistentes pois ainda se está a estudar as

consequências da pandemia. Igualmente porque a Fundação da Juventude demonstrou interesse neste estudo. Além disso, surge pela motivação pessoal, dado que a autora realizou um estágio inerente a este programa, no mesmo período de análise. Assim, surgiu a curiosidade de obter mais informação e realizar um estudo científico sobre este assunto.

2.2 Questão e Objetivos de Investigação

Tendo consciência do contexto traçado, formulou-se a seguinte questão geral de investigação: de que modo a pandemia poderá ter afetado a perceção sobre as competências transversais esperadas/adquiridas pelos participantes nos estágios PEJENE, em 2020?”

Quivy e Campenhoudt (1992, p. 180) destacam a importância da pergunta de partida, revelando que “a melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em esforçar-se por enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida (...) A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação (...) deve apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência”.

Como objetivos específicos, definimos os seguintes:

Objetivo 1 - Analisar os fundamentos teóricos;

Objetivo 2 - Averiguar se a pandemia afetou o encaminhamento e aceitação dos estagiários pelas empresas;

Objetivo 3 - Apurar se a pandemia interferiu na duração dos estágios, provocando a sua interrupção, suspensão ou término;

Objetivo 4 - Compreender o modo como a pandemia se refletiu nas condições de operacionalização do estágio;

Objetivo 5 - Investigar se a eventual realização do teleestágio interferiu com a aquisição de competências;

Objetivo 6 - Perceber que sentimentos a pandemia causou nos estagiários e empresários (receio em realizar o estágio, receio de infetar e ser infetado);

Objetivo 7 - Investigar na ótica dos empresários e responsável do PEJENE, se houve repercussões da pandemia na realização do estágio;

Objetivo 8 - Analisar se existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis sociodemográficas do estudo.

A análise destes objetivos será concretizada através da recolha das respostas e dados primários obtidos pelos instrumentos de medida aplicados.

2.3 Tipo de Estudo

Para este estudo foi adotada uma metodologia mista. Segundo Creswell (2007) a pesquisa de metodologia mista “é uma abordagem de investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa”. Para efeitos de uma melhor compreensão desta triangulação metodológica é útil relembrar os conceitos de cada uma das abordagens: quantitativa e qualitativa.

Segundo Brayman (2015), a metodologia qualitativa é uma estratégia de pesquisa que geralmente enfatiza as palavras ao invés da quantificação na recolha e análise de dados. Como estratégia de pesquisa, é indutivista, construcionista e interpretativista, mas nem todos os pesquisadores qualitativos concordam com todos os três métodos. De acordo com os autores Davies e Hughes (2014) este método consiste num conjunto de práticas interpretativas que tornam a realidade mais visível, dando a conhecer o que realmente acontece. Trata-se de um tipo de metodologia mais adequado para casos onde os problemas do mundo real são confusos e dominados por diferentes atribuições de significado (Checkland, 1988), tendo como objetivo dar a conhecer a realidade e partir para as mudanças necessárias (Mingers, 1984). Para além disso, esta abordagem não se preocupa apenas com factos objetivamente mensuráveis, mas também com a forma como as pessoas constroem, experimentam e dão sentido às experiências (Gerson & Horowitz, 2002).

No que respeita à metodologia quantitativa o autor (Fortin, 2003, p. 371) revela que “o método de investigação quantitativa é um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objetivos de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador”. Ao utilizar esta metodologia, o investigador vai em busca de respostas através da aplicação de procedimentos científicos. Estes foram desenvolvidos com o objetivo de aumentar a probabilidade de que as informações recolhidas sejam realmente relevantes, confiáveis e imparciais (Davies & Hughes, 2014). Por outro lado, de acordo com Sale et al. (2002) é um método baseado no positivismo.

2.4 Instrumentos utilizados

2.4.1 Questionários

Tendo em conta os objetivos do estudo, como referido, nesta investigação foram utilizados dois instrumentos – um de natureza quantitativa e outro de cariz qualitativo.

No que se refere à componente quantitativa deste estudo, foi usado o instrumento do inquérito por via de questionário, cuja técnica é considerada como uma “técnica de investigação composta

por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas vivenciadas, etc.” (Santos, 2017 p. 1 *apud* Gil, 2011). Pode ser considerado como um instrumento de investigação que visa a recolha de informações baseando-se na inquirição de um grupo representativo da população em estudo (Sousa & Baptista, 2011).

Santos (2017) alerta para o facto de as perguntas contidas num questionário deverem estar relacionadas com a investigação, a problemática da pesquisa, as indagações norteadoras ou hipóteses de trabalho, bem como aos objetivos do estudo (geral e específicos).

No que diz respeito à elaboração de questionários pode-se optar por três caminhos: 1) realizar um questionário de raiz, criando de origem todas as perguntas; 2) criar um questionário através da reformulação de questões de outros questionários; 3) adotando questões de outros questionários (Saunders et al., 2009).

No âmbito da elaboração do questionário para este estudo, foi efetuada uma pesquisa para averiguar a existência prévia de algum, cientificamente comprovado, e que fosse ao encontro do nosso tema e objetivos em estudo. Neste processo identificou-se um instrumento, já aplicado no trabalho de investigação “A importância das competências transversais na inserção de recém-diplomados no mercado de trabalho: A perspetiva dos recém-diplomados e dos empregadores”, da autora Catarina Pais (2020). O questionário elaborado por Pais (2020) serviu de base para o nosso estudo, tendo sido adaptado para esta pesquisa específica, ao nível das competências transversais. Paralelamente, utilizamos também outro instrumento, ao nível das competências transversais, nomeadamente, o questionário do projeto Ulisse, usado mais especificamente no estudo “Soft Skills Mind Map” (Vieira et al., 2019). O projeto Ulisse visa desvendar o verdadeiro significado das competências transversais, criando uma linguagem comum no que diz respeito a estas competências entre intermediários, candidatos a emprego e empregadores (Ulisse, 2019). De salientar que as afirmações deste questionário foram alvo de devidas adaptações aos dois públicos aqui acessíveis: um dirigido ao grupo de estudantes que estagiou ao abrigo do PEJENE, no ano de 2020; um outro muitíssimo semelhante ao anterior, mas, adaptado às empresas que receberam estes estágios, em igual período. Para além disso, houve a introdução de questões relacionadas com a temática em análise (Competências transversais e Pandemia), que foram elaboradas pela autora deste trabalho e constituem a Parte III dos questionários.

Procurou-se, nos questionários, utilizar uma linguagem acessível, compreensível, simples e clara para excluir dificuldades no seu preenchimento como defendem alguns investigadores (M. Hill & A. Hill, 2009).

No que concerne à estrutura do questionário a aplicar aos estagiários (Apêndice II), ele evidencia um total de 18 questões (11 de questão fechada e 7 de questão aberta); enquanto o questionário

dirigido às empresas (Apêndice III) detinha um total de 16 questões (13 de questão fechada e 3 de questão aberta). Ambos estavam organizados em três partes:

- 1) Dados Sociodemográficos
- 2) Competências transversais
- 3) Competências transversais e Pandemia

Para se perceber melhor a estrutura dos questionários e de que forma as questões se relacionam com os objetivos deste estudo, foram construídas as seguintes tabelas:

Tabela 1 - Estrutura do questionário dos Estagiários e interligação com os objetivos

PARTE I do estudo - Dados Sociodemográficos	
Questões	1 a 10
Objetivo das questões	Caraterizar o perfil do inquirido, como a idade e o género; habilitações académicas aquando da realização do estágio; tipo de instituição de ensino superior que frequentava; área científica e curso; ramo de atividade da empresa onde estagiou e, por fim, situação profissional depois da conclusão do estágio.
PARTE II do estudo - Competencias transversais	
Questões	1 e 2
Objetivo das questões	Perceber se há correspondência da expectativa de aquisição competências transversais antes da realização do estágio , com as efetivamente adquiridas; Compreender de que forma, estes estágios proporcionaram a aquisição de competências
PARTE III do estudo - Competências transversais e Pandemia	
Questões	1 a 6
Objetivo das questões	Perceber o impacto que a pandemia teve na realização dos estágios, desde a interferência na aquisição de competências dos estagiários, bem como a duração/ realização do estágio.

Fonte: elaboração própria

Tabela 2 - Estrutura do questionário das Empresas e interligação com os objetivos

PARTE I do estudo - Dados Sociodemográficos	
Questões	1 a 10
Objetivo das questões	Analisar a idade considerada mais adequada para se ter melhor desempenho no estágio, o gênero e as habilitações acadêmicas, tipo de instituição da qual advém o estagiário, área científica do seu curso e compatibilidade com ramo de atividade da empresa, os benefícios para a empresa de acolher estagiários ao abrigo do PEJENE, e se, no fim, empregou o estagiário
PARTE II do estudo - Competencias transversais	
Questões	1 e 2
Objetivo das questões	Perceber se há correspondência da expectativa que detinham relativamente às competências transversais antes da realização do estágio, com as efetivamente adquiridas; Compreender de que forma, estes estágios proporcionaram a aquisição de competências
PARTE III do estudo - Competências transversais e Pandemia	
Questões	1 a 4
Objetivo das questões	Perceber o impacto que a pandemia teve na realização dos estágios, desde a eventual interferência na aceitação dos estagiários, nas funções desempenhadas, bem como a duração/ realização do estágio

Fonte: elaboração própria

De salientar, ainda, que em ambos os questionários, na primeira e terceira parte, as opções de resposta foram apresentadas em forma de Lista de Seleção (*Dropdown*), à exceção das perguntas 6 e 10 (parte I) e perguntas 1, 2, 4, 5 e 6 (parte III) do questionário aplicado aos estagiários e perguntas 6 e 9 (parte I) e pergunta 4 (parte III) do questionário aplicado às empresas pois eram perguntas de resposta aberta. Neste caso, existia uma caixa para responderem livremente, como se pode ver na Tabela seguinte.

Tabela 3 - Pergunta seis (parte I) - questionário aplicado às Empresas

*6. Que curso(s) os estagiários podem frequentar para realizar estágio na sua entidade empregadora?

Fonte: elaboração própria

Na segunda parte, de forma a analisar o grau de concordância relativamente à expectativa de aquisição das competências transversais e as que foram efetivamente adquiridas, foi utilizada uma escala de Likert, em que o valor 1 correspondia ao valor mínimo (muito baixa) e o 5 ao valor máximo (muito elevada).

2.4.2 Entrevista

No que toca à abordagem qualitativa, esta materializou-se através da realização da entrevista ao responsável do programa PEJENE. Foi inicialmente elaborado pela autora um esboço de guião de entrevista contendo 10 perguntas, tendo por finalidade obter opiniões e respostas para os objetivos inicialmente definidos nesta investigação.

No que concerne à entrevista, é considerada “uma das principais fontes de informação” (Yin, 2003, p. 89). Em investigação social, o recurso à entrevista, na perspetiva de Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 196), está “sempre associado a um método de análise de conteúdo. Durante as entrevistas trata-se, de facto, de fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo”. Os anteriores autores destacam uma maior profundidade dos dados recolhidos, bem como a fraca flexibilidade que permite a recolha dos elementos de análise, respeitando os quadros de referência e categorias mentais dos interlocutores.

A utilização da entrevista procurou ir ao encontro dos objetivos deste estudo, averiguando se, na perspetiva do responsável do PEJENE, a pandemia COVID-19 teria provocado alguma alteração no modo como teve de estabelecer o seu papel de elemento “pivot” entre as empresas de acolhimento e os estagiários, bem como a realização dos estágios, em 2020.

A entrevista estruturada “requer o máximo de controlo sobre o conteúdo, o desenvolvimento, a análise e a interpretação da medida” (Fortin, 2003, p. 246), normalmente utilizando-se questões mais fechadas.

Por outro lado, a entrevista não estruturada “é aquela em que a formulação e a sequência das questões não são predeterminadas, mas deixadas à discrição do entrevistador” (idem: 246), podendo esta ser parcialmente estruturada, ou totalmente não estruturada.

Dado os objetivos da investigação, preferiu-se a entrevista semiestruturada, dado que o entrevistador tem conhecimento de todo o tema a ser tratado (idem, 246). A estruturação e conceção do guião da entrevista utilizado neste estudo foi definido tendo presente os objetivos iniciais da investigação e sido identificados os temas pertinentes a ser abordados.

2.5 Procedimento

Depois da análise prévia dos questionários, por parte de um professor de língua portuguesa, para deteção de alguma falha na linguagem e avaliado por três estagiários, que não faziam parte da população acessível, o mesmo ficou disponível na plataforma LimeSurvey. Esta consiste numa ferramenta utilizada por centros de investigação, universidades e outras instituições de ensino,

permitindo estudos aprofundados, projetos experimentais ou projetos de carácter mais simples. Este *software* possibilita criar, de forma eficaz, questões online e alcançar dezenas ou milhares de participantes (LimeSurvey—Easy online survey tool., 2021).

A escolha da plataforma deveu-se ao facto de o ISCAP ser detentor de uma licença e existir um apoio técnico que permite a construção de instrumentos, explorando todas as potencialidades desta ferramenta, como também assentar na sua fiabilidade.

Devido à Lei de Proteção de Dados Pessoais, o questionário foi enviado por e-mail, pela própria Fundação da Juventude, aos 130 estagiários que usufruíram dos estágios do programa PEJENE, e às 57 empresas que os acolheram, durante o difícil ano de 2020. O e-mail era constituído por um texto a apresentar o estudo, acompanhado do *link* de acesso ao questionário (Apêndice I). O questionário esteve ativo de 28 de março a 12 de junho.

A respeito da entrevista ao responsável do programa PEJENE, foi também analisado por um professor de língua portuguesa, para deteção de alguma falha na linguagem. Após isto, o responsável foi igualmente contactado por via e-mail onde lhe foi enviado o guião de entrevista (conforme apêndice IV) com a finalidade de obter respostas para o pretendido.

2.6 Unidade de Análise, População Acessível e Amostra

Os participantes de um estudo poderão ser considerados como população. Lakatos e Marconi (2019) definem população como o conjunto de seres, animados ou inanimados, que apresentam ao menos uma característica em comum, destacando que para a delimitação da população é necessário identificar que pessoas ou coisas serão pesquisadas, ressaltando suas características comuns.

Dada a impossibilidade de alcançar a totalidade da população, devemos recorrer a grupos menores, isto é, a uma população acessível. Coutinho (2016) estipula população como um conjunto definido, limitado e acessível da população-alvo, da qual podemos recolher uma amostra. Nesta pesquisa, e sendo impossível analisar toda a população de estagiários em Portugal, face ao tempo disponível e poucos recursos, em especial monetários, para dar resposta ao contexto de estudo, utilizamos uma população acessível com base no programa de estágios do PEJENE. Paralelamente, este estudo também se pode enquadrar na categorização de um estudo de caso, o caso específico dos estágios do PEJENE, em 2020.

Segundo Yin (2003, p. 13-14), “um estudo de caso é entendido como uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o objeto de estudo e o contexto não são claramente evidentes”. A característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar

de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso” (Coutinho & Chaves, 2002). Amado (2013) refere ainda que o estudo de caso apresenta duas características fundamentais:

- 1) A abordagem do que se pretende estudar no interior de determinado contexto, seja ele social, cultural, espacial ou outro;
- 2) A finalidade de compreender/explanar as suas especificidades.

O PEJENE é um programa de estágios, promovido pela Fundação da Juventude, desde 1993, para jovens a frequentar o Ensino Superior, em todas as áreas académicas, promovendo a melhoria do desempenho de tarefas de carácter profissional e o aumento de conhecimento em contexto real de trabalho.

Abrange todos os estudantes dos penúltimo e último anos do Ensino Superior, em cada ciclo de estudos (licenciatura, mestrado, mestrado integrado ou pós-graduação), quer sejam de uma instituição privada, pública ou cooperativa. Também inclui todas as áreas de estudo previstas pelo Sistema de Ensino Superior, sendo que as ofertas dependem das áreas e locais onde existem vagas disponíveis por parte das entidades de acolhimento (Pejene, 2020).

Com objetivos diversos, este programa de estágios pretende a valorização do currículo dos jovens, enquanto estudantes do ensino superior, através da preparação e fortalecimento da capacidade dos jovens para os constantes desafios que o mercado de trabalho exige e ainda a promoção de uma relação direta entre os estabelecimentos do Ensino Superior e as empresas de acolhimento (Pejene, 2022). Este programa acaba por ser uma resposta às necessidades de aprendizagem dos jovens que frequentam o Ensino Superior e uma contribuição para o aperfeiçoamento da realização de tarefas e um reforço de conhecimentos de âmbito profissional. Portanto, com o intuito de preparar os jovens para o mercado de trabalho (melhorando as suas competências e capacitando-os), o PEJENE contou, em 2020, com a sua 28ª edição, sendo que em 2022 o programa já vai na sua 30ª. De realçar que na edição 29ª se alargou a todos os estudantes do ensino superior, independentemente do ano que se encontrassem a frequentar (Pejene, 2020).

Os estágios proporcionados pelo PEJENE têm a duração mínima de dois meses e máxima de três, de acordo com os pedidos da entidade de acolhimento. Nestes estágios o objetivo é integrar o estagiário na empresa, desenvolvendo tarefas específicas e de acordo com o Plano de Estágio previamente elaborado, tendo por base a sua área de formação. Os estagiários podem contar com a supervisão de um tutor (profissional experiente da entidade de acolhimento) que, no final do estágio, fará um relatório de avaliação final (Pejene, 2020). Em termos de remuneração, a entidade tem de pagar subsídio de alimentação e transporte, bem como contratar um Seguro de Acidentes Pessoais para o período de estágio (Pejene, 2020).

As candidaturas a estes estágios são realizadas diretamente no site da Fundação da Juventude, quer por parte das empresas, quer por parte dos estudantes. Terminado o período de candidatura das empresas, as vagas existentes são publicadas por área de formação e os estudantes têm a possibilidade de se candidatar até duas vagas. A seleção final fica ao cargo de cada empresa e é comunicada a cada candidato através da Fundação da Juventude. No final do estágio e após a entrega do relatório de estágio e ficha de avaliação, os estudantes têm direito a um certificado de estágio emitido pela Fundação da Juventude (Pejene, 2020).

Neste sentido, para a implementação de um estudo preciso à unidade de análise, pretendeu-se consultar as três partes envolvidas neste programa, que será a população acessível:

- 1) Estagiários num total de 130 indivíduos;
- 2) Empresários pertencentes a 57 entidades de acolhimento dos estagiários do PEJENE, naquele ano;
- 3) Responsáveis pelo PEJENE.

Informou-se a fonte que tínhamos na Fundação da Juventude da nossa vontade de entrevistar um responsável, ao que nos foi indicado ter sido escolhida essa mesma pessoa. Em resumo, da nossa população acessível, resultou uma amostra intencional, de conveniência, formada por (Lakatos & Marconi, 2019; Ariboni & Perito, 2004):

- 1) Amostra de 46 estagiários, representando 35,4% do total de estagiários;
- 2) Amostra de 24 empresários, constituindo 42,1% do total de empresários.
- 3) O responsável pelo PEJENE

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos apresentar os resultados e dados primários obtidos através dos dois instrumentos de medida utilizados, o quantitativo e o qualitativo.

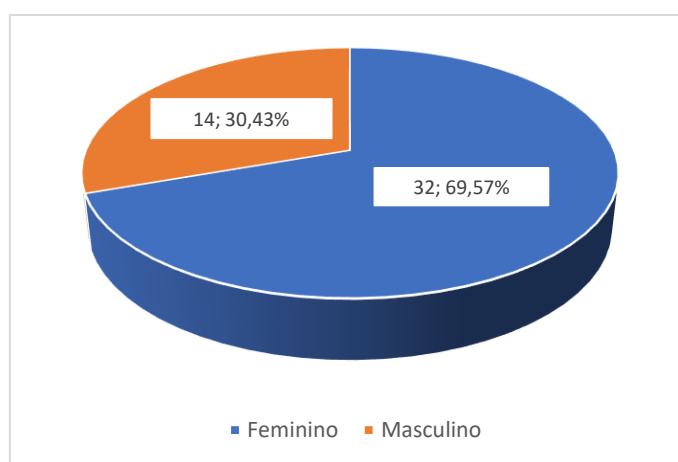
3.1 Instrumento quantitativo

Apresentação e análise das respostas dos Estagiários

Parte I- Dados Sociodemográficos

De acordo com a Figura 1, verifica-se um número superior de estagiários do sexo feminino (n=32, 69,6%).

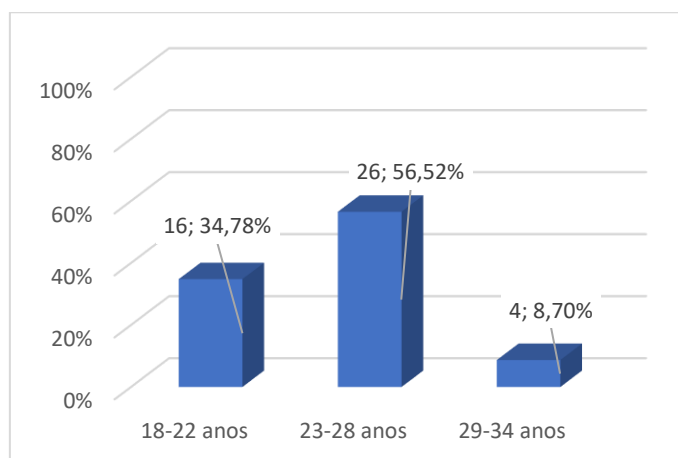
Figura 1 - Frequência de casos por sexo



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

No que refere à idade dos estagiários, conforme os resultados expostos na Figura 2, constata-se que a maioria dos mesmos tinha entre 23 e 28 anos (n=26, 56,5%) e apenas 4 (8,7%) tinha entre 29 e 34 anos.

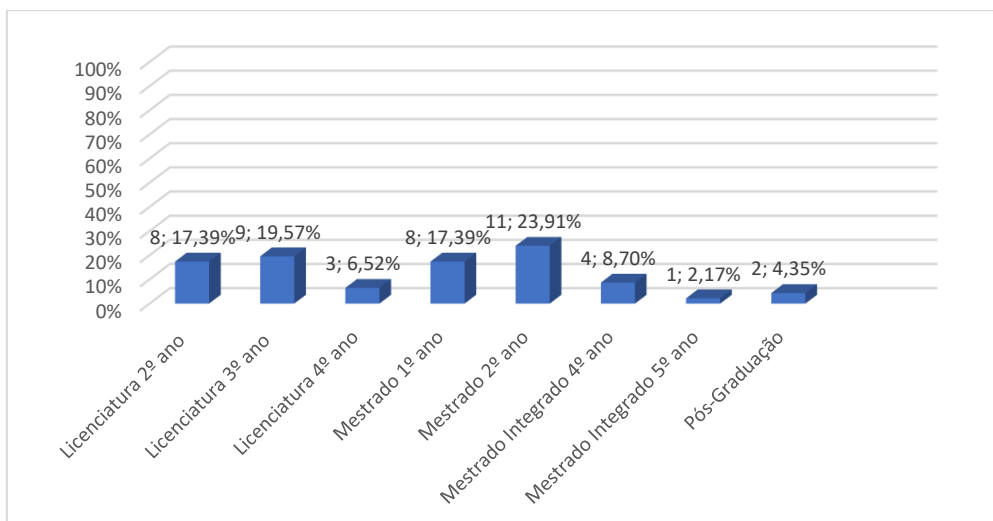
Figura 2 - Frequência de inquiridos por faixa etária



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Quanto às habilitações académicas, observa-se, conforme a Figura 3, que um número mais elevado tinha o 2º ano do mestrado (n=11, 23,9%). Uma minoria tem uma pós-graduação (n=2, 4,4%) e o 5º ano do mestrado integrado (n=1, 2,2%).

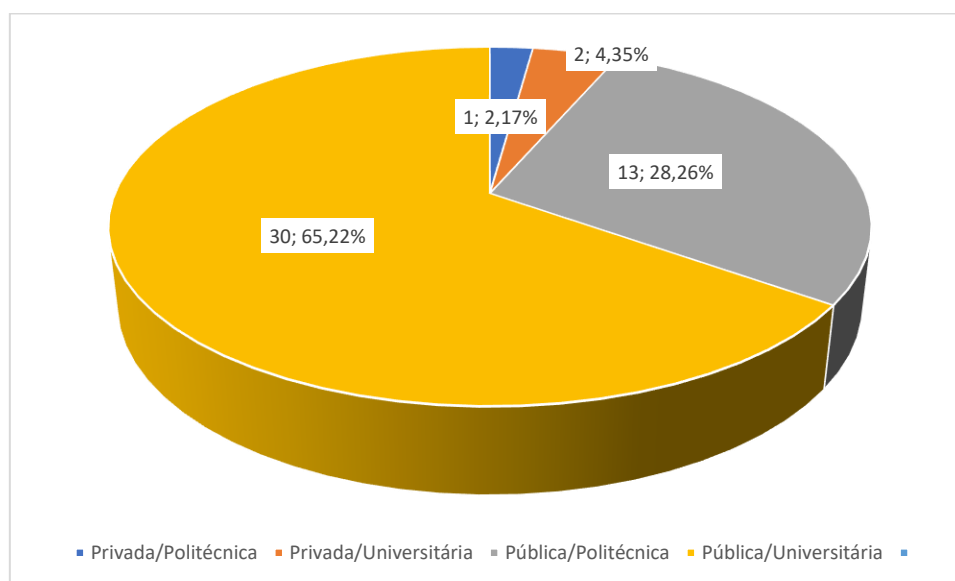
Figura 3 - Frequência de respondentes por ano de estudos



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

No que concerne ao tipo de instituição que frequentavam, um número mais elevado de estagiários pertencia ao ensino público/universitário (n=30, 65,2%) e ao público/politécnico (n=13, 28,3%) (Figura 4).

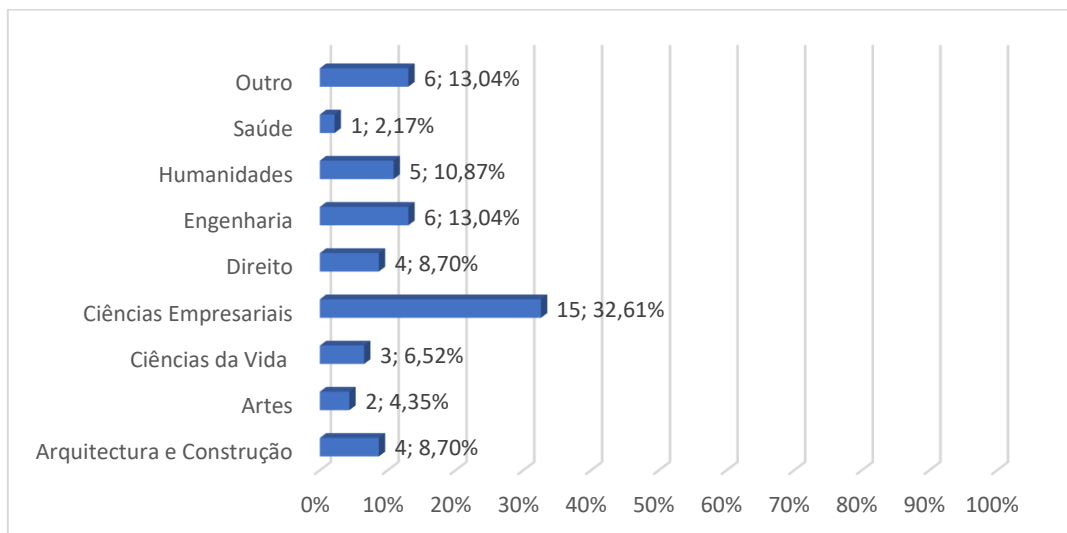
Figura 4 - Instituição de Ensino Superior do estagiário



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Relativamente à área científica, de acordo com a Figura 5, verifica-se que um número mais elevado de estagiários é das áreas de ciências empresariais (n=15, 32,6%). Por outro lado, um número mínimo de estagiários pertence às áreas de artes (n=2, 4,4%) e saúde (n=1, 2,2%).

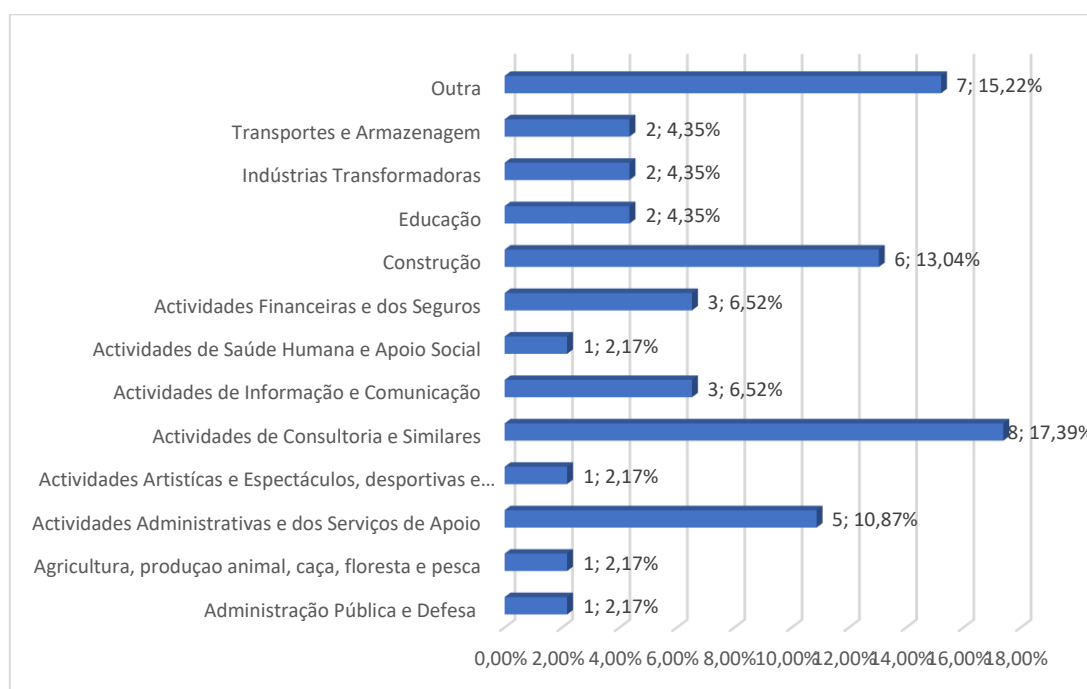
Figura 5 - Frequência de casos por área de estudo



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Por um lado, em relação ao sector de trabalho, existem mais estagiários no sector das atividades de consultoria e similares do que nos restantes (n=8, 17,4%). Por outro lado, destacam-se menos os setores das atividades de saúde humana e apoio social (n=1, 2,2%), atividades artísticas e espetáculos (n=1, 2,2%), agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca (n=1, 2,2%) e administração pública e defesa (n=1, 2,2%) (Figura 6).

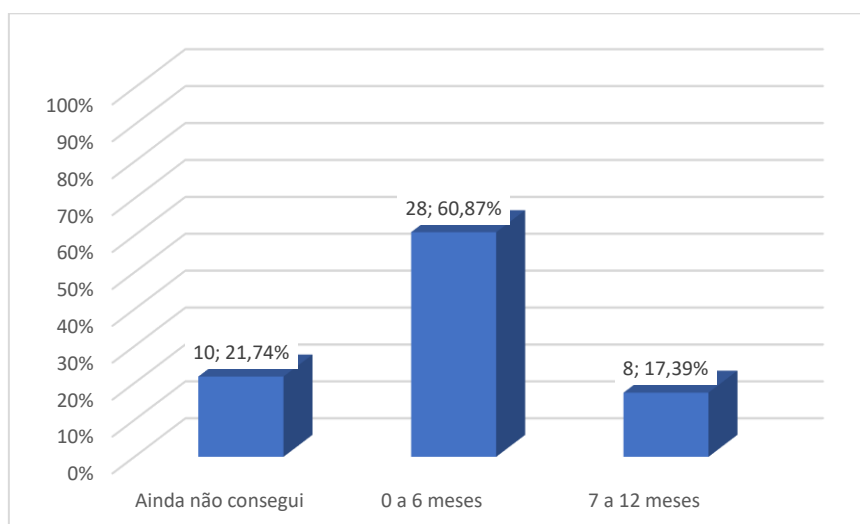
Figura 6 - Frequência de casos por ramo de atividade da entidade de estágio



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Quanto ao tempo despendido entre o final do estágio e a obtenção do primeiro emprego os resultados obtidos (Figura 7) revelam que um número superior de estagiários (n=28, 60,9%) afirma tê-lo conseguido entre 0 a 6 meses. Apenas 8 (17,4%) referem que durou entre 7 e 12 meses e 10 que ainda não tinham conseguido trabalho (n=10, 21,7%).

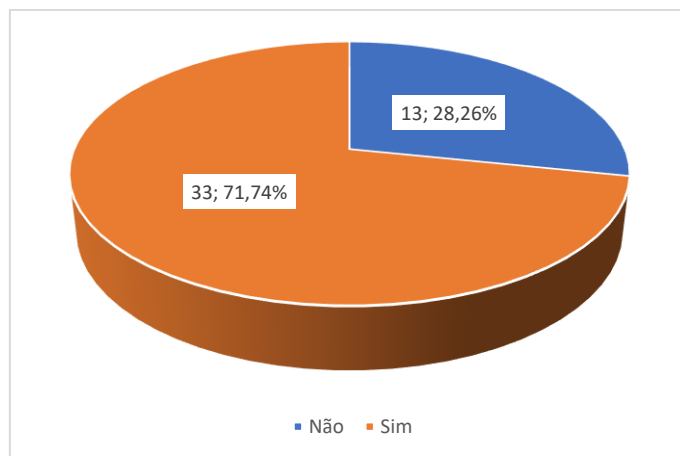
Figura 7 - Frequência de casos por tempo de obtenção de emprego após realização de estágio



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Conforme a Figura 8 nos revela, nota-se que a maioria dos estagiários afirmam estar atualmente empregados (n=33, 71,7%).

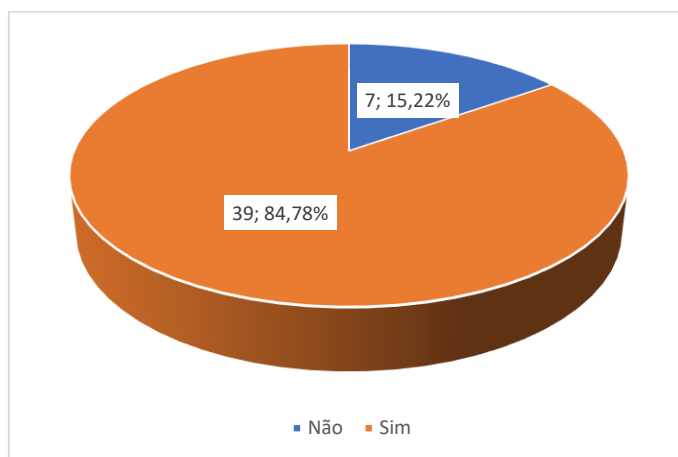
Figura 8 - Frequência de casos que se encontra empregado



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Quando questionados sobre se o estágio PEJENE contribuiria para a sua empregabilidade, um número mais elevado de estagiários refere que sim (n=39, 84,8%) (Figura 9).

Figura 9 - Contributo do estágio PEJENE para a empregabilidade



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Parte II - Competências Transversais

Expetativas antes do estágio

Conforme os resultados expostos na tabela 4, relativos à resposta dada a cada uma das questões relacionadas com as expetativas antes do estágio, é possível verificar que um número mais elevado de estagiários considera indiferentes questões como a comunicação não verbal, e conhecimentos linguísticos, ambos com (18/46, 39,1%)

Por outro lado, as restantes competências analisadas são consideradas de elevada expetativa por parte da maioria dos estagiários, destacando-se a comunicação escrita (30/46, 65,2%), seguindo-se a motivação, relacionamento interpessoal e capacidade para ouvir, os três com (27/46, 58,7%).

Tabela 4 - Resultados relativos às competências transversais esperadas antes do estágio

<i>Expetativas em relação a aquisição de competências</i>	<i>Muito Baixa</i>		<i>Baixa</i>		<i>Indiferente</i>		<i>Elevada</i>		<i>Muito Elevada</i>	
Comunicação oral	0	0,0%	3	6,5%	14	30,4%	22	47,8%	7	15,2%
Compromisso ético	0	0,0%	1	2,2%	3	6,5%	23	50,0%	19	41,3%
Adaptação à mudança	0	0,0%	3	6,5%	4	8,7%	23	50,0%	16	34,8%
Motivação	0	0,0%	0	0,0%	4	8,7%	27	58,7%	15	32,6%
Tolerância ao stress	1	2,2%	4	8,7%	13	28,3%	20	43,5%	8	17,4%
Resolução de problemas	1	2,2%	2	4,3%	6	13,0%	26	56,5%	11	23,9%
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	0	0,0%	0	0,0%	5	10,9%	23	50,0%	18	39,1%
Autonomia	1	2,2%	6	13,0%	7	15,2%	19	41,3%	13	28,3%
Trabalho em grupo	0	0,0%	0	0,0%	9	19,6%	26	56,5%	11	23,9%
Orientação para o cliente	2	4,3%	3	6,5%	6	13,0%	22	47,8%	13	28,3%
Relacionamento interpessoal	0	0,0%	0	0,0%	4	8,7%	27	58,7%	15	32,6%
Capacidade para ouvir	0	0,0%	0	0,0%	5	10,9%	27	58,7%	14	30,4%
Domínio tecnológico	0	0,0%	2	4,3%	5	10,9%	20	43,5%	19	41,3%
Tomada de decisão	1	2,2%	5	10,9%	6	13,0%	22	47,8%	12	26,1%
Gestão de conflitos	0	0,0%	3	6,5%	9	19,6%	23	50,0%	11	23,9%
Autoconfiança	2	4,3%	2	4,3%	10	21,7%	23	50,0%	9	19,6%
Inovação e criatividade	0	0,0%	1	2,2%	11	23,9%	24	52,2%	10	21,7%
Comunicação escrita	0	0,0%	4	8,7%	6	13,0%	30	65,2%	6	13,0%
Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	0	0,0%	1	2,2%	15	32,6%	17	37,0%	13	28,3%
Persistência	0	0,0%	1	2,2%	9	19,6%	23	50,0%	13	28,3%
Gestão de tempo	0	0,0%	2	4,3%	6	13,0%	25	54,3%	13	28,3%
Pensamento crítico	0	0,0%	2	4,3%	6	13,0%	26	56,5%	12	26,1%
Liderança	2	4,3%	2	4,3%	7	15,2%	23	50,0%	12	26,1%
Conhecimentos linguísticos	2	4,3%	1	2,2%	18	39,1%	16	34,8%	9	19,6%
Comunicação não verbal	0	0,0%	3	6,5%	18	39,1%	17	37,0%	8	17,4%
Outra competência transversal	0	0,0%	1	2,2%	20	43,5%	17	37,0%	8	17,4%

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Competências efetivamente adquiridas após o estágio

No que se refere a competências efetivamente adquiridas os resultados da Tabela 5, revelam que o compromisso ético (21/46, 45,7%), a tomada de decisão (16/46, 34,8%) e o conviver com a multiculturalidade/ diversidade (16/46, 34,8%) são percecionadas de forma muito elevada pela maioria dos estagiários respondentes.

Quanto às restantes competências transversais verificam-se respostas elevadas pela maioria dos participantes, em várias competências transversais, nomeadamente, resolução de problemas (27/46, 58,7%), comunicação oral e capacidade para ouvir, ambas com (26/46, 56,5%).

Em suma, conclui-se que os estagiários consideram que as competências transversais foram bastante adquiridas durante o seu estágio.

Tabela 5 - Resultados relativos às competências transversais adquiridas após o estágio

	Muito Baixa	Baixa	Indiferente	Elevada	Muito Elevada
Comunicação oral	1 2,2%	1 2,2%	8 17,4%	26 56,5%	10 21,7%
Compromisso ético	1 2,2%	2 4,3%	5 10,9%	17 37,0%	21 45,7%
Adaptação à mudança	1 2,2%	0 0,0%	2 4,3%	22 47,8%	21 45,7%
Motivação	2 4,3%	3 6,5%	6 13,0%	20 43,5%	15 32,6%
Tolerância ao stress	0 0,0%	6 13,0%	9 19,6%	19 41,3%	12 26,1%
Resolução de problemas	2 4,3%	1 2,2%	3 6,5%	27 58,7%	13 28,3%
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	0 0,0%	2 4,3%	2 4,3%	24 52,2%	18 39,1%
Autonomia	2 4,3%	3 6,5%	5 10,9%	21 45,7%	15 32,6%
Trabalho em grupo	2 4,3%	3 6,5%	9 19,6%	19 41,3%	13 28,3%
Orientação para o cliente	3 6,5%	4 8,7%	5 10,9%	18 39,1%	16 34,8%
Relacionamento interpessoal	0 0,0%	2 4,3%	4 8,7%	22 47,8%	18 39,1%
Capacidade para ouvir	0 0,0%	1 2,2%	4 8,7%	26 56,5%	15 32,6%
Domínio tecnológico	2 4,3%	3 6,5%	3 6,5%	21 45,7%	17 37,0%
Tomada de decisão	3 6,5%	3 6,5%	11 23,9%	13 28,3%	16 34,8%
Gestão de conflitos	2 4,3%	1 2,2%	13 28,3%	22 47,8%	8 17,4%
Autoconfiança	3 6,5%	2 4,3%	11 23,9%	17 37,0%	13 28,3%
Inovação e criatividade	2 4,3%	4 8,7%	9 19,6%	16 34,8%	15 32,6%
Comunicação escrita	1 2,2%	4 8,7%	8 17,4%	22 47,8%	11 23,9%
Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	2 4,3%	2 4,3%	12 26,1%	14 30,4%	16 34,8%
Persistência	0 0,0%	2 4,3%	6 13,0%	20 43,5%	18 39,1%
Gestão de tempo	0 0,0%	5 10,9%	4 8,7%	21 45,7%	16 34,8%
Pensamento crítico	2 4,3%	3 6,5%	5 10,9%	20 43,5%	16 34,8%
Liderança	1 2,2%	7 15,2%	9 19,6%	16 34,8%	13 28,3%
Conhecimentos linguísticos	4 8,7%	3 6,5%	13 28,3%	17 37,0%	9 19,6%
Comunicação não verbal	1 2,2%	2 4,3%	17 37,0%	17 37,0%	9 19,6%
Outra competência transversal	1 2,2%	2 4,3%	19 41,3%	14 30,4%	10 21,7%

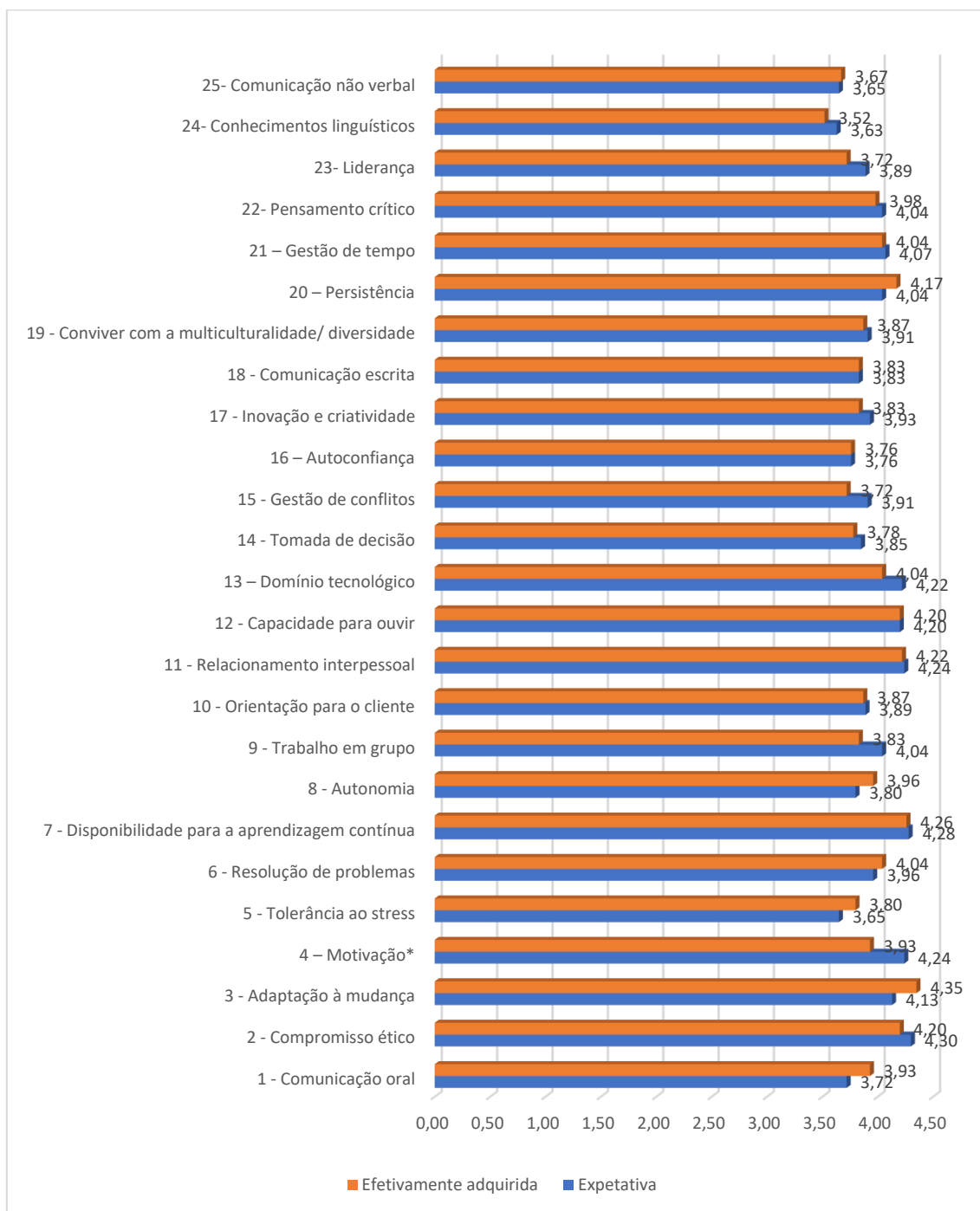
Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

De acordo com a Figura 10, nota-se que as expetativas são mais elevadas que as competências efetivamente adquiridas, no que respeita aos conhecimentos linguísticos, liderança, pensamento crítico, gestão do tempo, conviver com a multiculturalidade e diversidade, inovação e criatividade, gestão de conflitos, tomada de decisão, domínio tecnológico, relacionamento interpessoal, orientação para o cliente, trabalho em grupo, disponibilidade para aprendizagem contínua, motivação e compromisso ético.

Por outro lado, nota-se que as competências efetivamente adquiridas se destacam mais em relação às expetativas, unicamente no que respeita à comunicação não verbal, à persistência, autonomia, resolução de problemas, tolerância ao *stress*, adaptação à mudança e comunicação oral.

Contudo, é importante ter em conta que não existem diferenças muito significativas, para todas as competências transversais, entre as expetativas antes do estágio e as competências efetivamente adquiridas após o estágio.

Figura 10 - Competências expectadas antes do estágio vs Competências efetivamente adquiridas



Escala de avaliação: 1 – Muito Baixa, 2 – Baixa, 3 – Indiferente, 4 – Elevada, 5 – Muito Elevada

*diferença entre expectativas e competências efetivamente adquiridas significativa (p<0.05)

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

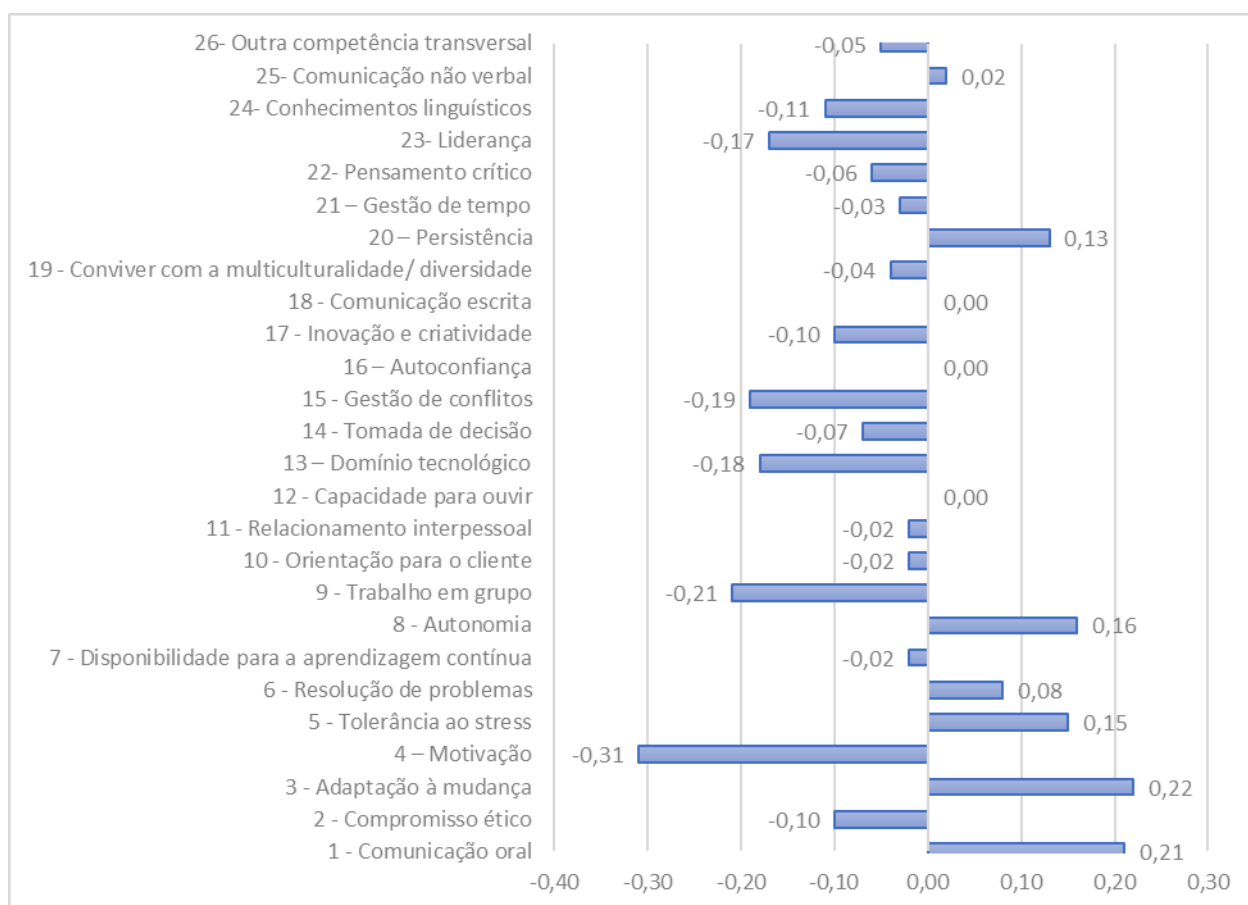
Analisando os resultados em função do *GAP* obtidos (diferenças entre expectativas e competências efetivamente adquiridas) verifica-se que existem *gaps* negativos e *gaps* positivos.

Deste modo, por um lado, nota-se uma variação positiva (aumento), ou seja, havia menores expectativas de virem a ser adquiridas do que as que foram realmente obtidas, ao nível da comunicação não verbal, persistência, autonomia, resolução de problemas, tolerância ao *stress*, adaptação à mudança e comunicação oral.

Por outro lado, nota-se uma variação negativa (diminuição) ao nível dos conhecimentos linguísticos, liderança, pensamento crítico, gestão do tempo, conviver com a multiculturalidade/diversidade, inovação e criatividade, gestão de conflitos, tomada de decisão, domínio tecnológico, relacionamento interpessoal, orientação para o cliente, trabalho em grupo, disponibilidade para a aprendizagem contínua, motivação e compromisso ético.

Por último, não se verifica algum tipo de variação ao nível da comunicação escrita, autoconfiança e capacidade para ouvir. As expectativas de elas virem a ser adquiridas foram realmente satisfeitas.

Figura 11 - *GAP* (diferença entre expectativas e competências efetivamente adquiridas)



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Competências transversais por variáveis sociodemográficas

Competências transversais por sexo

Expectativas antes da realização de estágio

De acordo com a Tabela 6, apenas existem diferenças entre sexos ao nível das expectativas para o desenvolvimento da disponibilidade para a aprendizagem contínua ($p=0.039$) que se apresentam mais elevadas no sexo feminino.

Tabela 6 - Competências Transversais (Expectativas antes do estágio) por sexo

<i>Expectativas antes da realização de estágio</i>	<i>Feminino</i>		<i>Masculino</i>		<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	
Comunicação oral	3,81	4,00	3,50	3,50	0.198
Compromisso ético	4,34	4,00	4,21	4,00	0.366
Adaptação à mudança	4,22	4,00	3,93	4,00	0.204
Motivação	4,31	4,00	4,07	4,00	0.219
Tolerância ao <i>stress</i>	3,75	4,00	3,43	4,00	0.383
Resolução de problemas	3,94	4,00	4,00	4,00	0.811
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,41	4,50	4,00	4,00	0.039
Autonomia	3,91	4,00	3,57	4,00	0.167
Trabalho em grupo	4,03	4,00	4,07	4,00	0.883
Orientação para o cliente	3,84	4,00	4,00	4,00	0.878
Relacionamento interpessoal	4,34	4,00	4,00	4,00	0.071
Capacidade para ouvir	4,28	4,00	4,00	4,00	0.141
Domínio tecnológico	4,31	4,50	4,00	4,00	0.102
Tomada de decisão	3,91	4,00	3,71	4,00	0.255
Gestão de conflitos	3,97	4,00	3,79	4,00	0.314
Autoconfiança	3,72	4,00	3,86	4,00	0.969
Inovação e criatividade	3,94	4,00	3,93	4,00	0.917
Comunicação escrita	3,87	4,00	3,71	4,00	0.382
Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	3,97	4,00	3,79	4,00	0.596
Persistência	4,09	4,00	3,93	4,00	0.392
Gestão de tempo	4,13	4,00	3,93	4,00	0.348
Pensamento crítico	4,09	4,00	3,93	4,00	0.488
Liderança	3,91	4,00	3,86	4,00	0.826
Conhecimentos linguísticos	3,72	4,00	3,43	3,50	0.397
Comunicação não verbal	3,59	3,00	3,79	4,00	0.395
Outra competência transversal	3,72	4,00	3,64	4,00	0.847

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Competências efetivamente adquiridas

Conforme se pode verificar na Tabela 7, notamos que nenhuma das expectativas em relação ao desenvolvimento de alguma competência transversal varia de modo significativo entre homens e mulheres.

Tabela 7 - Competências Transversais (efetivamente adquiridas após o estágio) por sexo

Competências efetivamente adquiridas	Feminino		Masculino		P
	M	Md	M	Md	
Comunicação oral	4,00	4,00	3,79	4,00	0.183
Compromisso ético	4,13	4,00	4,36	4,50	0.605
Adaptação à mudança	4,34	4,50	4,36	4,00	0.621
Motivação	3,91	4,00	4,00	4,00	0.970
Tolerância ao <i>stress</i>	3,81	4,00	3,79	4,00	0.651
Resolução de problemas	4,03	4,00	4,07	4,00	0.871
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,31	4,00	4,14	4,00	0.200
Autonomia	4,03	4,00	3,79	4,00	0.159
Trabalho em grupo	3,81	4,00	3,86	4,00	0.782
Orientação para o cliente	3,88	4,00	3,86	4,00	0.512
Relacionamento interpessoal	4,16	4,00	4,36	4,00	0.675
Capacidade para ouvir	4,19	4,00	4,21	4,00	0.936
Domínio tecnológico	4,03	4,00	4,07	4,00	0.718
Tomada de decisão	3,81	4,00	3,71	4,00	0.441
Gestão de conflitos	3,75	4,00	3,64	4,00	0.382
Autoconfiança	3,69	4,00	3,93	4,00	0.842
Inovação e criatividade	3,78	4,00	3,93	4,00	0.950
Comunicação escrita	3,81	4,00	3,86	4,00	0.949
Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	3,88	4,00	3,86	4,00	0.726
Persistência	4,22	4,00	4,07	4,00	0.314
Gestão de tempo	4,03	4,00	4,07	4,00	0.787
Pensamento crítico	3,88	4,00	4,21	4,00	0.655
Liderança	3,81	4,00	3,50	4,00	0.297
Conhecimentos linguísticos	3,69	4,00	3,14	3,00	0.079
Comunicação não verbal	3,69	4,00	3,64	4,00	0.840
Outra competência transversal	3,56	3,00	3,86	4,00	0.343

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Competências transversais por idade

Expectativas antes da realização do estágio

Relativamente à idade verificamos que as expectativas variam no que respeita à competência de conviver com a multiculturalidade/diversidade ($p=0.035$) sendo mais elevada a expectativa no grupo que tem entre 23 e 28 anos comparativamente, apenas, aos que tem entre 18 e 22 anos ($p=0.029$).

Tabela 8 - Competências Transversais (Expectativas antes do estágio) por faixa etária

<i>Expectativas antes da realização do estágio</i>	18-22		23-28		29-34		<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	
Comunicação oral	4,00	4,00	3,62	4,00	3,25	3,50	0.181
Compromisso ético	4,25	4,00	4,35	4,50	4,25	4,00	0.657
Adaptação à mudança	4,06	4,00	4,31	4,00	3,25	3,50	0.101
Motivação	4,38	4,00	4,19	4,00	4,00	4,00	0.393
Tolerância ao <i>stress</i>	3,94	4,00	3,62	4,00	2,75	3,00	0.223
Resolução de problemas	4,00	4,00	3,96	4,00	3,75	4,00	0.660
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,25	4,00	4,38	4,50	3,75	4,00	0.162
Autonomia	3,88	4,00	3,88	4,00	3,00	3,00	0.313
Trabalho em grupo	4,13	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0.825
Orientação para o cliente	4,13	4,00	3,73	4,00	4,00	4,00	0.812
Relacionamento interpessoal	4,31	4,00	4,23	4,00	4,00	4,00	0.574
Capacidade para ouvir	4,38	4,00	4,15	4,00	3,75	4,00	0.188
Domínio tecnológico	4,13	4,00	4,31	4,00	4,00	4,00	0.697
Tomada de decisão	4,00	4,00	3,85	4,00	3,25	3,50	0.320
Gestão de conflitos	3,94	4,00	3,96	4,00	3,50	3,50	0.445
Autoconfiança	3,69	4,00	3,81	4,00	3,75	4,00	0.638
Inovação e criatividade	3,62	4,00	4,12	4,00	4,00	4,00	0.135
Comunicação escrita	3,69	4,00	3,96	4,00	3,50	4,00	0.452
Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	3,63	3,50	4,19	4,00	3,25	3,50	0.035
Persistência	4,06	4,00	4,12	4,00	3,50	3,50	0.259
Gestão de tempo	4,13	4,00	4,12	4,00	3,50	4,00	0.438
Pensamento crítico	3,88	4,00	4,23	4,00	3,50	4,00	0.173
Liderança	3,69	4,00	4,12	4,00	3,25	4,00	0.163
Conhecimentos linguísticos	3,31	3,00	3,85	4,00	3,50	3,50	0.065
Comunicação não verbal	3,56	3,00	3,69	4,00	3,75	4,00	0.768
Outra competência transversal	3,69	4,00	3,73	4,00	3,50	3,50	0.897

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Competências efetivamente adquiridas

Quanto às competências efetivamente adquiridas verifica-se que em nenhuma delas houve variação em função da idade.

Tabela 9 - Competências Transversais (efetivamente adquiridas após o estágio) por faixa etária

Competências efetivamente adquiridas	18-22		23-28		29-34		P
	M	Md	M	Md	M	Md	
Comunicação oral	4,25	4,00	3,77	4,00	3,75	4,00	0.155
Compromisso ético	4,13	4,00	4,27	4,50	4,00	4,00	0.732
Adaptação à mudança	4,44	4,50	4,35	4,50	4,00	4,00	0.290
Motivação	4,12	4,00	3,88	4,00	3,50	4,00	0.314
Tolerância ao <i>stress</i>	3,88	4,00	3,77	4,00	3,75	4,00	0.896
Resolução de problemas	4,00	4,00	4,08	4,00	4,00	4,00	0.716
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,19	4,00	4,38	4,50	3,75	4,00	0.123
Autonomia	4,06	4,00	3,88	4,00	4,00	4,00	0.738
Trabalho em grupo	3,81	4,00	3,88	4,00	3,50	4,00	0.758
Orientação para o cliente	3,88	4,00	3,92	4,00	3,50	4,00	0.523
Relacionamento interpessoal	4,19	4,00	4,23	4,00	4,25	4,00	0.971
Capacidade para ouvir	4,13	4,00	4,31	4,00	3,75	4,00	0.251
Domínio tecnológico	3,88	4,00	4,23	4,00	3,50	4,00	0.282
Tomada de decisão	3,94	4,00	3,65	4,00	4,00	4,00	0.689
Gestão de conflitos	3,50	4,00	3,88	4,00	3,50	3,50	0.514
Autoconfiança	3,75	4,00	3,73	4,00	4,00	4,00	0.968
Inovação e criatividade	3,75	4,00	3,92	4,00	3,50	4,00	0.429
Comunicação escrita	3,69	4,00	3,96	4,00	3,50	4,00	0.577
Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	3,56	3,50	4,12	4,50	3,50	3,50	0.088
Persistência	4,31	4,00	4,15	4,00	3,75	4,00	0.355
Gestão de tempo	4,19	4,00	4,04	4,00	3,50	4,00	0.378
Pensamento crítico	3,63	4,00	4,19	4,50	4,00	4,00	0.152
Liderança	3,63	4,00	3,85	4,00	3,25	3,50	0.464
Conhecimentos linguísticos	3,56	4,00	3,46	4,00	3,75	4,00	0.960
Comunicação não verbal	3,81	4,00	3,58	3,50	3,75	4,00	0.780
Outra competência transversal	3,69	4,00	3,62	3,00	3,75	4,00	0.847

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Competências transversais por ano de estudo

Expectativas antes da realização do estágio

De acordo com os resultados obtidos, é possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas ao nível das expectativas antes da realização do estágio em função do ano de escolaridade para os conhecimentos linguísticos ($p=0.013$). Mais especificamente, ao nível desta última temática, esta perceção é mais elevada no mestrado integrado do 5º ano. Por outro lado, a mesma é mais reduzida nos estagiários com 2º ano da licenciatura comparativamente aos da licenciatura do 3º ano ($p=0.029$), licenciatura do 4º ano ($p=0.002$) e mestrado do 2º ano ($p<0.001$).

Tabela 10 - Competências Transversais (Expectativas antes do estágio) por ano de estudo

Expectativas antes da realização do estágio	Licenciatura		Licenciatura		Licenciatura		Mestrado		Mestrado		Mestrado Integrado		Mestrado Integrado		Pós Graduação		p
	2º ano		3º ano		4º ano		1º ano		2º ano		4º ano		5º ano				
	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	
Comunicação oral	3,75	4,00	4,00	4,00	3,33	4,00	3,75	4,00	3,73	4,00	3,25	3,00	4,00	4,00	3,50	3,50	0,899
Compromisso ético	4,25	4,00	4,44	4,00	5,00	5,00	3,88	4,00	4,45	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,50	4,50	0,246
Adaptação à mudança	3,75	4,50	4,22	4,00	4,00	4,00	4,63	5,00	4,00	4,00	3,75	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	0,360
Motivação	4,38	4,50	4,56	5,00	4,00	4,00	4,13	4,00	4,18	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,426
Tolerância ao stress	3,88	4,00	3,78	4,00	3,00	3,00	3,87	4,00	3,45	4,00	3,50	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	0,488
Resolução de problemas	3,88	4,00	4,11	4,00	3,67	3,00	4,25	4,00	3,64	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,50	4,50	0,598
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,25	4,00	4,44	4,00	3,33	3,00	4,25	4,00	4,27	4,00	4,25	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,236
Autonomia	3,25	3,50	4,22	4,00	3,67	4,00	3,75	4,00	3,73	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	0,641
Trabalho em grupo	4,13	4,00	4,11	4,00	3,33	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,50	4,50	0,507
Orientação para o cliente	4,00	4,00	4,11	4,00	3,33	3,00	4,25	4,00	3,73	4,00	3,00	3,00	5,00	5,00	4,00	4,00	0,644
Relacionamento interpessoal	4,38	4,00	4,22	4,00	4,00	4,00	4,38	4,00	4,27	4,00	3,50	3,50	5,00	5,00	4,50	4,50	0,856
Capacidade para ouvir	4,25	4,00	4,33	4,00	3,33	3,00	4,13	4,00	4,27	4,00	4,25	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	0,229
Domínio tecnológico	3,88	4,00	4,56	5,00	4,67	5,00	4,25	4,00	4,00	4,00	4,25	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	0,312
Tomada de decisão	3,38	3,50	4,33	4,00	4,00	4,00	4,13	4,00	3,64	4,00	3,50	3,50	5,00	5,00	3,50	3,50	0,426
Gestão de conflitos	3,75	4,00	4,33	4,00	4,00	4,00	3,75	4,00	3,82	4,00	3,25	3,00	5,00	5,00	4,50	4,50	0,558
Autoconfiança	3,50	3,50	3,89	4,00	4,33	4,00	3,87	4,00	3,64	4,00	3,50	3,50	5,00	5,00	3,50	3,50	0,672
Inovação e criatividade	3,25	3,00	4,11	4,00	3,67	4,00	4,00	4,00	4,18	4,00	3,75	4,00	5,00	5,00	4,50	4,50	0,090
Comunicação escrita	3,88	4,00	3,89	4,00	4,00	4,00	3,25	3,50	4,09	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	0,170
Conviver com a multiculturalidade/diversidade	3,50	3,00	3,44	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,27	4,00	3,75	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,103
Persistência	3,75	3,50	4,33	4,00	4,00	4,00	3,87	4,00	4,18	4,00	3,50	3,50	5,00	5,00	4,50	4,50	0,539
Gestão de tempo	3,75	4,00	4,22	4,00	4,33	4,00	4,00	4,00	4,27	4,00	3,75	4,00	5,00	5,00	3,50	3,50	0,591
Pensamento crítico	3,63	4,00	4,00	4,00	4,33	4,00	4,13	4,00	4,27	4,00	3,50	3,50	5,00	5,00	4,50	4,50	0,627
Liderança	3,50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,63	4,00	4,18	4,00	3,75	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	0,466
Conhecimentos linguísticos	2,88	3,00	3,78	4,00	4,67	5,00	3,00	3,00	4,18	4,00	3,50	3,50	4,00	4,00	4,00	4,00	0,013
Comunicação não verbal	3,00	3,00	3,56	3,00	3,33	4,00	3,63	4,00	4,18	4,00	3,50	3,50	5,00	5,00	4,00	4,00	0,057
Outra competência transversal	3,50	3,00	3,56	3,00	4,00	4,00	3,63	3,50	4,09	4,00	3,50	3,50	4,00	4,00	3,00	3,00	0,359

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Competências efetivamente adquiridas

Quanto a diferenças ao nível das competências efetivamente adquiridas, em função do ano de escolaridade, as mesmas só se verificaram ao nível da adaptação à mudança ($p=0,012$) e conhecimentos linguísticos ($p=0,030$).

Mais especificamente, nota-se que a percepção das competências efetivamente adquiridas de adaptação à mudança são mais elevadas nos estagiários com pós-graduação. Também se verifica que esta percepção é mais reduzida nos estagiários com o mestrado do 4º ano comparativamente aos que tem mestrado do 1º ano ($p=0.008$) e licenciatura do 3º ano ($p=0.005$).

A percepção das competências efetivamente adquiridas de conhecimentos linguísticos é mais elevada nos estagiários com licenciatura 4º ano comparativamente ao mestrado integrado 4º ano ($p=0.003$) e à licenciatura do 3º ano ($p=0.021$). Por outro lado, é menor a percepção nos estagiários do mestrado integrado do 4º ano em relação à licenciatura do 4º ano ($p=0.003$), mestrado 2º ano ($p=0.045$) e pós-graduação ($p=0.042$).

Tabela 11 - Competências Transversais (efetivamente adquiridas após o estágio) por ano de estudo

Competências efetivamente adquiridas	Licenciatura		Licenciatura		Licenciatura		Mestrado		Mestrado		<i>Mestrado Integrado</i>		<i>Mestrado Integrado</i>		<i>Pós-Graduação</i>		p
	2º ano		3º ano		4º ano		1º ano		2º ano		4º ano		5º ano				
	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	
Comunicação oral	4,25	4,00	4,22	4,00	4,33	4,00	3,63	4,00	3,91	4,00	3,00	3,50	4,00	4,00	4,00	4,00	0,419
Compromisso ético	4,00	4,00	4,33	5,00	5,00	5,00	4,13	4,50	4,09	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,50	4,50	0,514
Adaptação à mudança	4,25	4,00	4,78	5,00	4,67	5,00	4,75	5,00	4,00	4,00	3,25	4,00	5,00	5,00	4,50	4,50	0,012
Motivação	3,75	4,00	4,44	5,00	4,33	4,00	4,00	4,00	3,82	4,00	3,25	3,50	3,00	3,00	4,00	4,00	0,258
Tolerância ao <i>stress</i>	3,75	4,00	4,22	5,00	4,33	4,00	4,13	4,00	3,82	4,00	2,75	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00	0,093
Resolução de problemas	3,75	4,00	4,22	4,00	4,67	5,00	4,38	4,50	3,91	4,00	3,25	4,00	4,00	4,00	4,50	4,50	0,265
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	3,88	4,00	4,67	5,00	4,67	5,00	4,38	4,00	4,18	4,00	3,50	4,00	5,00	5,00	4,50	4,50	0,144
Autonomia	3,88	4,00	4,22	5,00	4,33	4,00	3,75	4,00	3,73	4,00	3,75	4,00	5,00	5,00	4,50	4,50	0,455
Trabalho em grupo	3,50	3,50	3,67	4,00	4,67	5,00	3,75	4,00	4,00	4,00	3,25	4,00	5,00	5,00	4,50	4,50	0,474
Orientação para o cliente	3,38	3,50	3,56	4,00	4,67	5,00	4,38	4,50	3,91	4,00	3,25	4,00	5,00	5,00	4,50	4,50	0,303
Relacionamento interpessoal	4,00	4,00	4,22	4,00	4,67	5,00	4,38	5,00	4,09	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,50	4,50	0,622
Capacidade para ouvir	4,00	4,00	4,00	4,00	4,67	5,00	4,50	4,50	4,09	4,00	4,25	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	0,464
Domínio tecnológico	3,38	3,50	4,33	5,00	4,67	5,00	4,38	4,50	4,00	4,00	3,50	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	0,200
Tomada de decisão	3,75	4,00	4,22	5,00	4,67	5,00	3,63	3,50	3,55	4,00	3,25	4,00	5,00	5,00	3,00	3,00	0,280
Gestão de conflitos	3,38	4,00	3,67	4,00	4,67	5,00	3,50	3,50	3,73	4,00	3,50	3,50	5,00	5,00	4,50	4,50	0,196
Autoconfiança	3,50	3,50	4,11	5,00	4,67	5,00	3,88	4,00	3,36	4,00	3,50	3,50	5,00	5,00	3,50	3,50	0,361
Inovação e criatividade	3,63	3,50	3,67	4,00	4,33	5,00	4,00	4,00	3,55	4,00	3,75	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,478
Comunicação escrita	4,13	4,00	3,67	4,00	4,67	5,00	3,25	3,00	3,73	4,00	4,25	4,00	3,00	3,00	4,50	4,50	0,212
Conviver com a multiculturalidade/diversidade	3,62	3,50	3,44	3,00	4,67	5,00	3,75	3,50	4,09	4,00	3,50	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,259
Persistência	4,13	4,00	4,56	5,00	4,67	5,00	3,75	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,50	4,50	0,375
Gestão de tempo	3,88	4,00	4,11	4,00	4,67	5,00	4,38	4,50	4,09	4,00	3,50	4,00	5,00	5,00	2,50	2,50	0,179
Pensamento crítico	3,63	4,00	3,89	4,00	5,00	5,00	4,13	4,50	3,91	4,00	3,50	3,50	5,00	5,00	4,50	4,50	0,242
Liderança	3,13	3,50	4,00	4,00	4,67	5,00	3,50	3,50	3,91	4,00	3,25	3,50	5,00	5,00	3,50	3,50	0,324
Conhecimentos linguísticos	3,50	3,50	3,44	3,00	5,00	5,00	2,75	3,00	3,91	4,00	2,50	2,50	4,00	4,00	4,50	4,50	0,030
Comunicação não verbal	3,38	3,00	3,44	3,00	4,67	5,00	3,75	4,00	3,82	4,00	3,00	3,50	5,00	5,00	4,00	4,00	0,221
Outra competência transversal	3,50	3,50	3,78	3,00	4,67	5,00	3,50	3,00	3,82	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	0,311

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Competências Transversais por tipo de ensino

Expectativas antes da realização do estágio

Conforme os resultados da Tabela 12, apenas existem diferenças significativas tendo em conta o tipo de instituição ao nível das expectativas em relação a aquisição de competências de

comunicação escrita ($p=0.046$). Neste sentido, as mesmas são mais elevadas nos estagiários do ensino privado e politécnico comparativamente ao ensino público universitário ($p=0.048$).

Tabela 12 - Competências Transversais (Expectativas antes do estágio) por tipo de ensino

<i>Expectativas antes da realização do estágio</i>	<i>Privada; Politécnica</i>		<i>Privada; Universitária</i>		<i>Pública; Politécnica</i>		<i>Pública; Universitária</i>		<i>p</i>
	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	
Comunicação oral	5,00	5,00	4,00	4,00	3,85	4,00	3,60	4,00	0.322
Compromisso ético	5,00	5,00	4,50	4,50	4,00	4,00	4,40	4,50	0.122
Adaptação à mudança	5,00	5,00	3,50	3,50	4,08	4,00	4,17	4,00	0.638
Motivação	5,00	5,00	4,00	4,00	4,46	4,00	4,13	4,00	0.210
Tolerância ao <i>stress</i>	5,00	5,00	4,00	4,00	3,85	4,00	3,50	4,00	0.284
Resolução de problemas	5,00	5,00	3,00	3,00	4,23	4,00	3,87	4,00	0.277
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	5,00	5,00	4,00	4,00	4,38	4,00	4,23	4,00	0.567
Autonomia	5,00	5,00	3,50	3,50	4,08	4,00	3,67	4,00	0.402
Trabalho em grupo	5,00	5,00	4,50	4,50	4,08	4,00	3,97	4,00	0.320
Orientação para o cliente	5,00	5,00	4,00	4,00	4,31	4,00	3,67	4,00	0.207
Relacionamento interpessoal	5,00	5,00	4,50	4,50	4,46	4,00	4,10	4,00	0.149
Capacidade para ouvir	5,00	5,00	4,50	4,50	4,23	4,00	4,13	4,00	0.448
Domínio tecnológico	5,00	5,00	4,50	4,50	4,46	5,00	4,07	4,00	0.185
Tomada de decisão	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,73	4,00	0.399
Gestão de conflitos	5,00	5,00	3,50	3,50	4,31	4,00	3,73	4,00	0.085
Autoconfiança	5,00	5,00	3,50	3,50	3,92	4,00	3,67	4,00	0.465
Inovação e criatividade	5,00	5,00	3,00	3,00	4,08	4,00	3,90	4,00	0.101
Comunicação escrita	5,00	5,00	4,50	4,50	4,08	4,00	3,63	4,00	0.046
Conviver com a multiculturalidade/diversidade	5,00	5,00	4,00	4,00	3,69	4,00	3,97	4,00	0.407
Persistência	5,00	5,00	4,00	4,00	4,15	4,00	3,97	4,00	0.501
Gestão de tempo	5,00	5,00	4,00	4,00	4,23	4,00	3,97	4,00	0.309
Pensamento crítico	5,00	5,00	3,50	3,50	4,00	4,00	4,07	4,00	0.548
Liderança	5,00	5,00	3,50	3,50	3,77	4,00	3,93	4,00	0.338
Conhecimentos linguísticos	5,00	5,00	2,50	2,50	3,62	3,00	3,67	4,00	0.137
Comunicação não verbal	5,00	5,00	3,00	3,00	3,62	3,00	3,67	4,00	0.274
Outra competência transversal	5,00	5,00	3,50	3,50	3,69	3,00	3,67	4,00	0.493

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Competências efetivamente adquiridas

Relativamente às competências efetivamente adquiridas, não foi possível verificar diferenças significativas, para nenhuma competência transversal, em função do tipo de instituição.

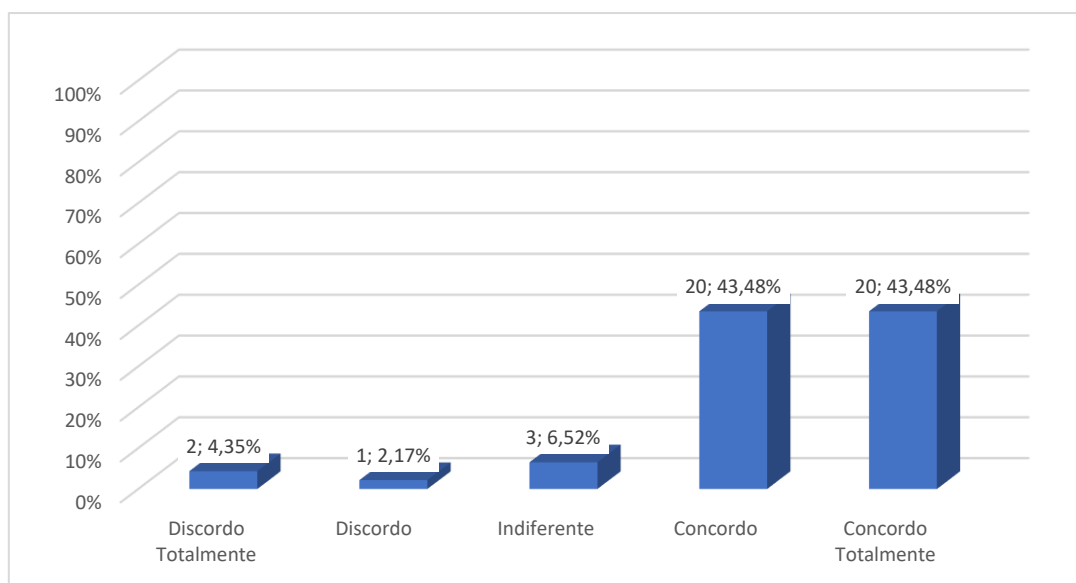
Tabela 13 - Competências Transversais (efetivamente adquiridas após o estágio) por tipo de ensino

Competências efetivamente adquiridas	Privada; Politécnica		Privada; Universitária		Pública; Politécnica		Pública; Universitária		p
	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	
Comunicação oral	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	3,83	4,00	0.183
Compromisso ético	4,00	4,00	5,00	5,00	3,77	4,00	4,33	5,00	0.113
Adaptação à mudança	5,00	5,00	4,00	4,00	4,46	4,00	4,30	4,00	0.511
Motivação	5,00	5,00	3,50	3,50	4,00	4,00	3,90	4,00	0.550
Tolerância ao stress	5,00	5,00	3,50	3,50	4,00	4,00	3,70	4,00	0.368
Resolução de problemas	5,00	5,00	2,50	2,50	4,23	4,00	4,03	4,00	0.155
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	5,00	5,00	3,00	3,00	4,38	4,00	4,27	4,00	0.207
Autonomia	5,00	5,00	2,50	2,50	4,23	5,00	3,90	4,00	0.125
Trabalho em grupo	5,00	5,00	3,50	3,50	3,62	4,00	3,90	4,00	0.534
Orientação para o cliente	5,00	5,00	3,00	3,00	3,77	4,00	3,93	4,00	0.410
Relacionamento interpessoal	5,00	5,00	3,50	3,50	4,31	4,00	4,20	4,00	0.673
Capacidade para ouvir	5,00	5,00	4,50	4,50	3,92	4,00	4,27	4,00	0.256
Domínio tecnológico	5,00	5,00	4,00	4,00	3,85	4,00	4,10	4,00	0.696
Tomada de decisão	5,00	5,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,70	4,00	0.541
Gestão de conflitos	5,00	5,00	2,50	2,50	3,77	4,00	3,73	4,00	0.298
Autoconfiança	5,00	5,00	2,50	2,50	4,00	4,00	3,70	4,00	0.324
Inovação e criatividade	5,00	5,00	4,00	4,00	3,54	3,00	3,90	4,00	0.377
Comunicação escrita	5,00	5,00	4,00	4,00	3,69	4,00	3,83	4,00	0.518
Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	5,00	5,00	4,00	4,00	3,46	4,00	4,00	4,00	0.219
Persistência	5,00	5,00	4,00	4,00	4,23	4,00	4,13	4,00	0.712
Gestão de tempo	5,00	5,00	4,00	4,00	3,85	4,00	4,10	4,00	0.633
Pensamento crítico	5,00	5,00	2,50	2,50	4,00	4,00	4,03	4,00	0.330
Liderança	5,00	5,00	3,00	3,00	3,46	4,00	3,83	4,00	0.356
Conhecimentos linguísticos	5,00	5,00	3,50	3,50	3,46	3,00	3,50	4,00	0.515
Comunicação não verbal	5,00	5,00	3,50	3,50	3,62	3,00	3,67	4,00	0.479
Outra competência transversal	5,00	5,00	2,50	2,50	3,77	3,00	3,63	4,00	0.400

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Conforme se pode constatar na Figura 12, é maior o nível de concordância com o facto de o estágio PEJENE facilitar a aquisição de competências transversais (Concordo – n=20, 43,5%; Concordo Totalmente – n=20, 43,5%).

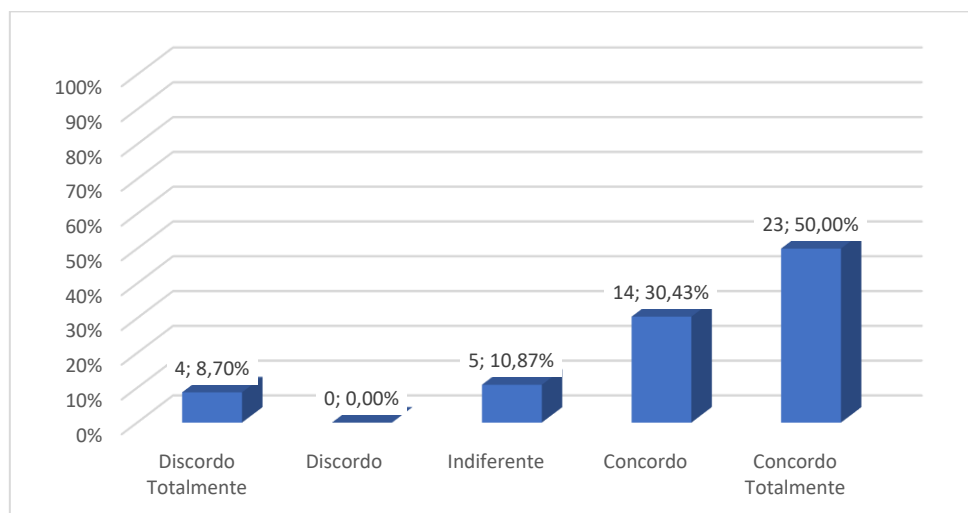
Figura 12 - Grau de concordância sobre o estágio realizado pelo PEJENE facilitar a aquisição de competências transversais



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Também se verifica que a maioria Concordo Totalmente (n=23, 50,0%) com o fato de a forma como o estágio foi realizado permitir a aquisição de competências transversais (Figura 13).

Figura 13 - Grau de concordância sobre se a forma como decorreu o estágio no PEJENE efetivamente ajudou a desenvolver e adquirir o que era pretendido

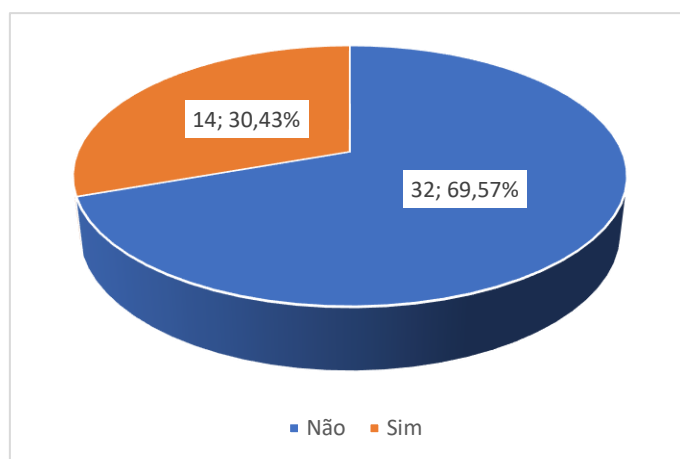


Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Parte III - Competências transversais e pandemia

No que respeita às questões que exploravam a relação da obtenção de competências transversais com o estágio PEJENE e a pandemia, verifica-se, de acordo com o que é exposto na Figura 14, que um número superior refere que a pandemia não interferiu com a aquisição de competências durante o estágio (n=32, 69,6%).

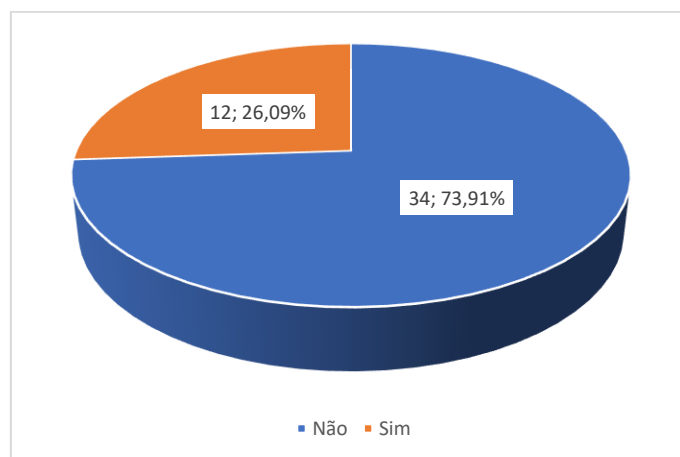
Figura 14 - Grau de interferência da pandemia na aquisição de competências no estágio



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Também se observa na Figura 15, que a maioria dos estagiários afirma que a pandemia não influenciou as funções desempenhadas durante o estágio (n=34, 73,9%).

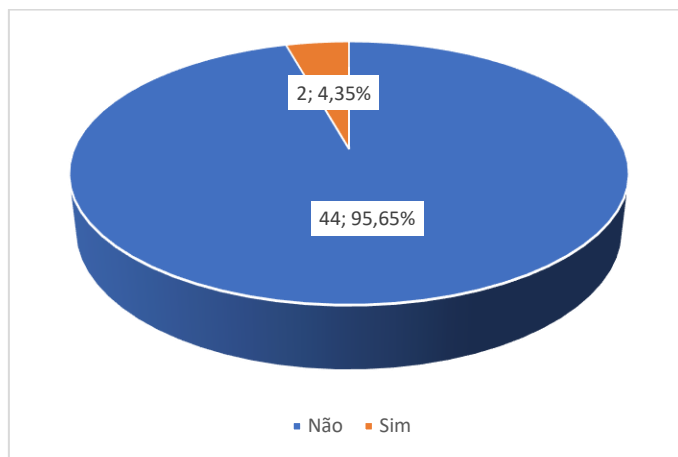
Figura 15 - Grau de influência da pandemia nas funções desempenhadas no estágio



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Quanto à duração do estágio, conforme os resultados da Figura 16 evidenciam, verifica-se que uma esmagadora percentagem de estagiários afirmou que a pandemia não contribuiu para alterações do estágio e na aquisição de competências (n=44, 95,7%).

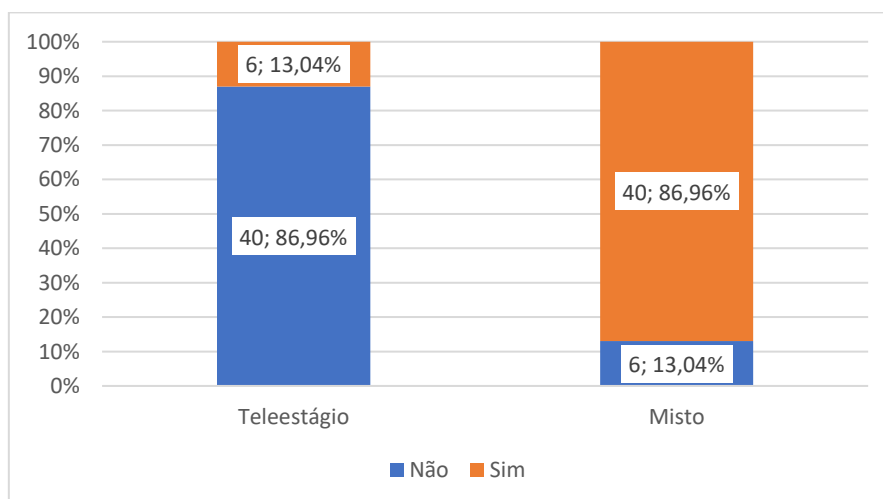
Figura 16 - Grau de concordância com a influência da pandemia na duração do estágio



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Respondendo à questão se a pandemia levou o estágio a funcionar em regime de teleestágio ou misto, os resultados da Figura 17 apontam para uma proporção superior de estagiários a mencionar que o estágio decorreu em regime misto (40/46, 86,9%) comparativamente ao teleestágio (6/46, 13,0%).

Figura 17 - Regime de funcionamento do estágio durante a pandemia

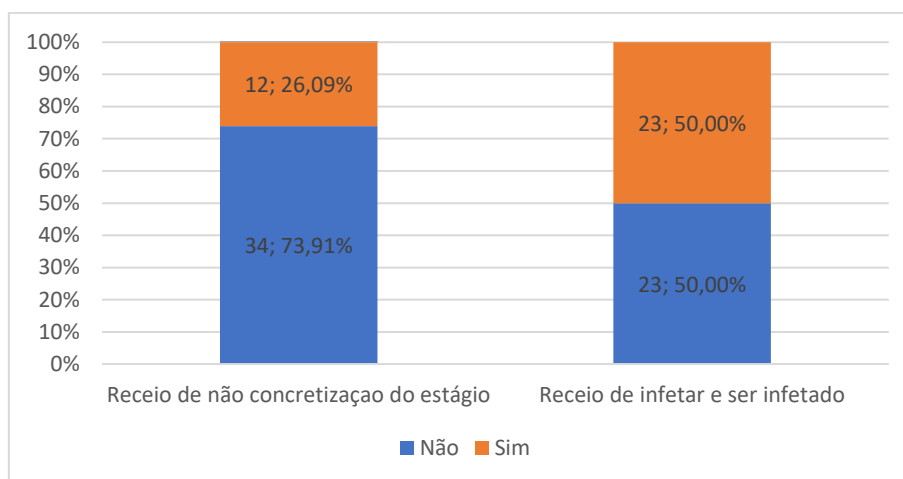


Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Por último, no que respeita aos sentimentos que a pandemia possa ter trazido durante a realização do estágio, os resultados obtidos apontam para o facto de os estagiários terem tido mais receio de

ser infectados ou infectar outros (23/46, 50%) comparativamente ao receio de que o estágio não se concretizasse (12/46, 26,1%) (Figura 18).

Figura 18 - Sentimentos provocadas pela pandemia durante a realização do estágio



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Análise das questões de resposta aberta

Este questionário continha ainda perguntas de resposta aberta. Começando pela questão 6 do grupo I, era solicitado aos inquiridos que informassem o curso a frequentar durante a realização do estágio. Depois da análise das respostas, pode-se afirmar que a grande maioria respondeu cursos de Economia, Contabilidade e Fiscalidade, seguindo-se cursos de Engenharia. Neste sentido, pode-se demonstrar que grande número de estagiários são provenientes das áreas de ciências empresariais.

Relativamente à questão 10, também do grupo I, em que os inquiridos tinham de responder se consideraram que o estágio do PEJENE havia contribuído para melhorar o nível de empregabilidade, pode-se dizer que a maioria respondeu positivamente, alegando explicações como:

- “Enriqueceu o currículo, e permitiu adquirir competências importantes para o mercado do trabalho”;
- “Aprendi coisas que não havia aprendido na faculdade, foi de grande valia”;
- “Adquirir mais conhecimento e entrar no mundo do trabalho”;

Um grande número de estagiários afirmou mesmo que:

- “Depois iniciei um estágio profissional, onde acabei por assinar o contrato de primeiro emprego”.

Analisando estas respostas, e verificando muitos estagiários a responderem que ficaram a trabalhar no local do estágio PEJENE, pode justificar que efetivamente este programa de estágios mostrou-se benéfico para a empregabilidade do estudante e que grande número de estagiários (n=28) demorou apenas entre 0 e 6 meses para conseguir encontrar emprego.

No grupo III do questionário, relativamente à pergunta 4, se houve alguma influência da pandemia na duração do estágio (suspensão ou interrupção) a maioria afirmou que não, como apontam alguns excertos:

- “Não teve influência nenhuma na duração do mesmo”;

- “O estágio não foi interrompido nem suspenso e terminou na data prevista”;

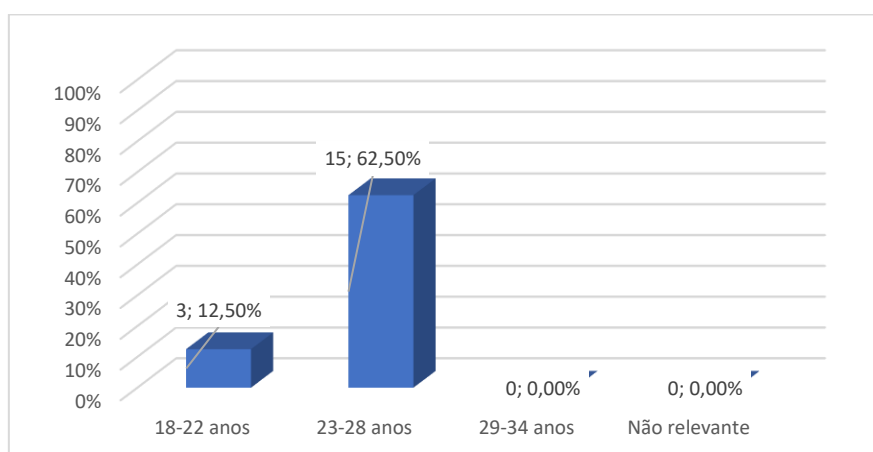
- “Não tive interrupção/suspensão/término por conta da pandemia”.

Apresentação e análise dos resultados dos Empresários

Parte I- Dados Sociodemográficos

De acordo com a Figura 19, verifica-se que a idade considerada pelas empresas onde estagiários tem melhor desempenho na realização do estágio está entre 23 e 28 anos (n=15, 62,5%) e apenas 1 tem entre os 29 e os 33 anos (n=3, 12,5%).

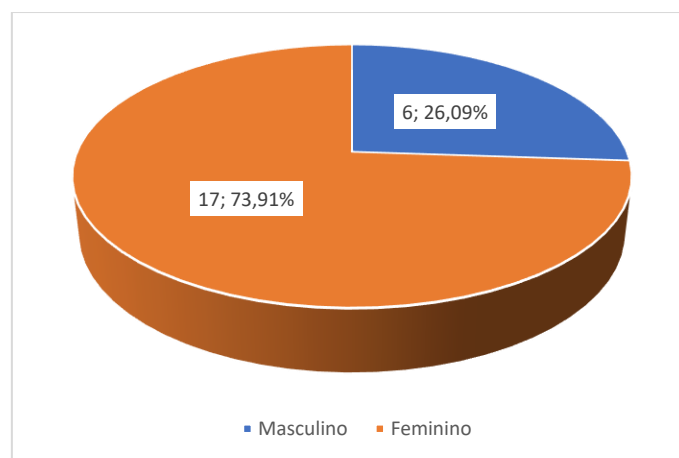
Figura 19 - Idade de melhor desempenho no estágio PEJENE



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Relativamente ao género dos estagiários, os resultados da Figura 20 permitem afirmar que a maioria dos empresários tem preferência pelo estagiário do sexo feminino (n=17, 73,9%).

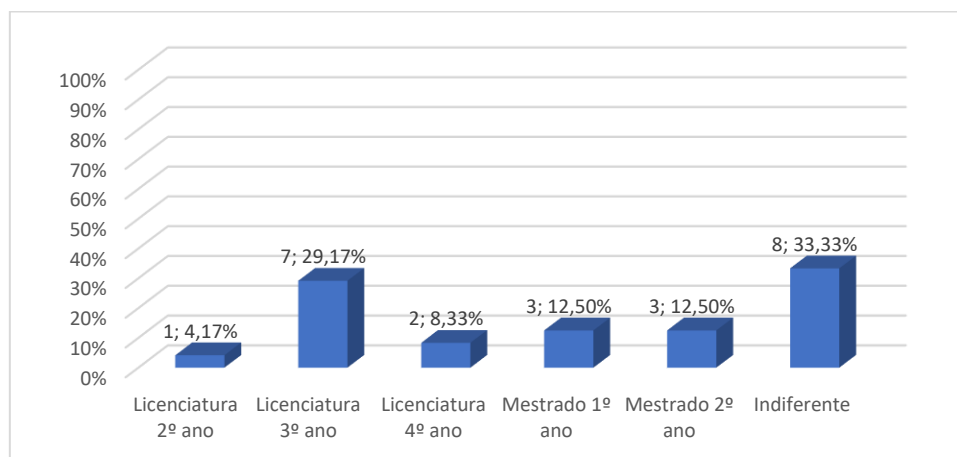
Figura 20 - Preferência do género do estagiário



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Conforme os resultados da Figura 21 abaixo, um terço dos empresários considera ser indiferente explicitar as habilitações (n=8, 33,3%) dos estagiários do PEJENE; o segundo valor mais alto refere ter recebido estagiários no último ano da licenciatura (n=7, 29,2%).

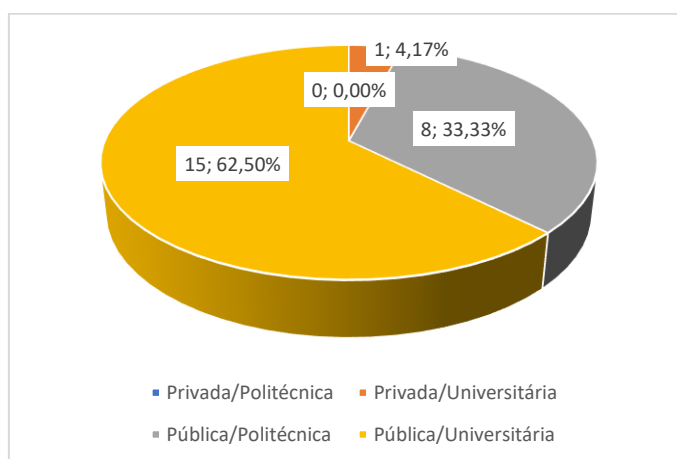
Figura 21 - Habilitações académicas dos estagiários recebidos



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Em conformidade com os dados da Figura 22, nota-se que um número mais elevado de empresários desta amostra tem parceria com IES pertencentes ao ensino público universitário (n=15, 62,5%) do que ao público politécnico (n=8, 33,3%).

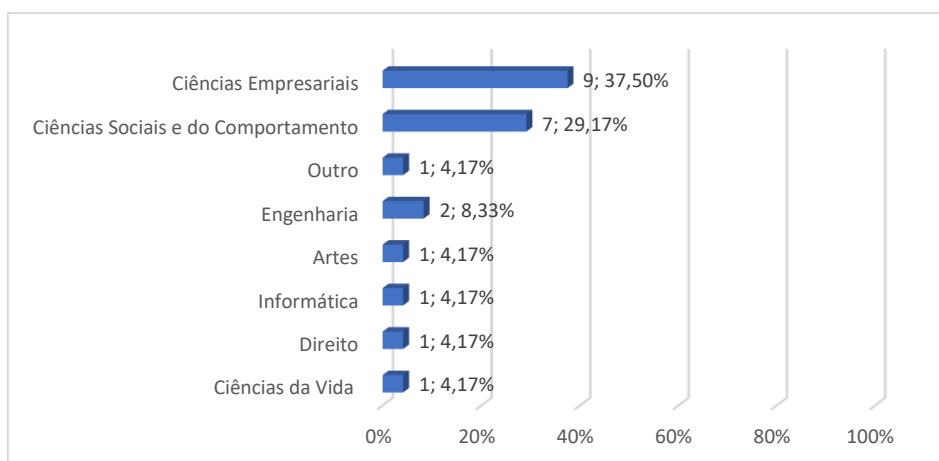
Figura 22 - IES parceiras das empresas



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

No que respeita à área científica da empresa em se enquadra o estágio PEJENE a maioria é da área das ciências empresariais (n=9, 37,5%) e ciências sociais e do comportamento (n=7, 29,2%). Em número claramente reduzido são os que são da área da informática (n=1, 4,17%), direito (n=1, 4,17%), ciências da vida (n=1, 4,17%), artes (n=1, 4,17%) e agricultura (n=1, 4,17%).

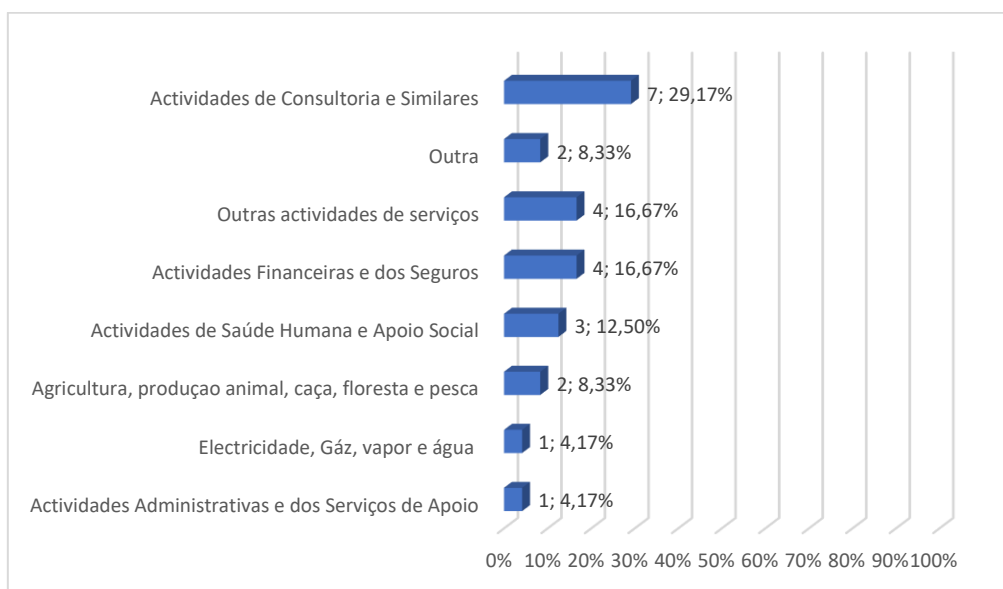
Figura 23 - Área científica da empresa



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Já no que respeita ao setor de atividade em que a empresa se insere, verifica-se conforme a Figura 24, um número superior em atividades de consultoria e similares.

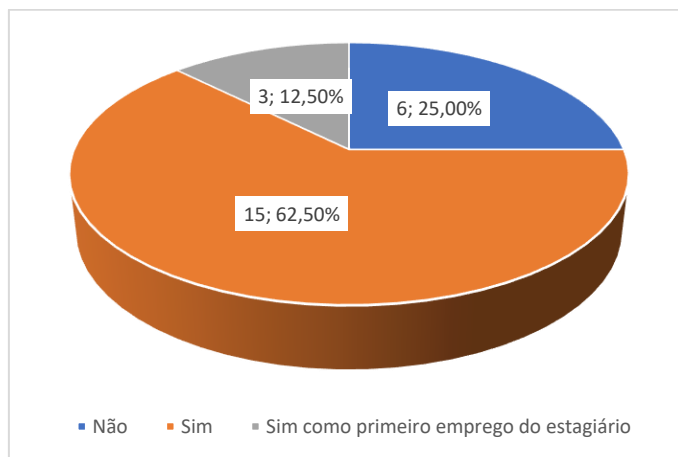
Figura 24 - Setor de atividade da empresa



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Conforme a Figura 25 nos indica, em resposta à pergunta “Ao terminar o estágio, contratou algum estagiário que cumpriu o estágio do programa PEJENE” verifica-se que 15 (62,5%) aceitaram empregar posteriormente os estagiários, portanto podemos concluir que estavam satisfeitos com os desempenhos deles. Apenas 3 (12,5%) empresas se preocuparam em usufruir das condições de ser o 1º emprego, dado que tal situação acarreta benefícios fiscais para a entidade empregadora.

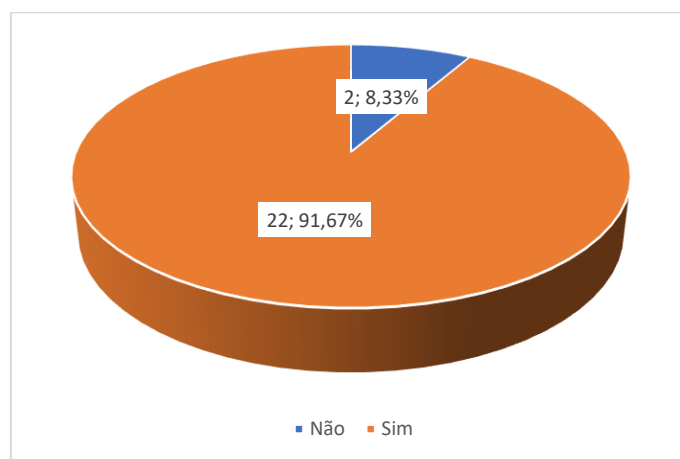
Figura 25 - Empregabilidade após o estágio



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Por último, nota-se que a maioria das empresas acredita que a realização de estágios PEJENE contribuiu para o crescimento/desenvolvimento da sua empresa (n=22, 91,7%), na Figura 26.

Figura 26 - Contributo do estágio para a empresa



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Parte II - Competências transversais

Expetativas antes do estágio

De acordo com a Tabela 14, apresentam-se os resultados relativos às expectativas existentes antes do estágio relativamente a obtenção de determinadas competências transversais.

Estes resultados permitem verificar um número elevado de empresários que considera indiferentes questões como a liderança e tolerância ao *stress*, ambas com (12/24, 50%), conhecimentos linguísticos (11/24, 45,8%) e outras competências transversais (11/24, 45,8%). Por outro lado, as restantes competências analisadas são consideradas de elevada expectativa por parte da maioria das empresas, destacando-se o compromisso ético (17/24, 70,8%), conviver com a multiculturalidade/diversidade (17/24, 70,8%), pensamento crítico (16/24, 66,7%) e relacionamento interpessoal (16/24, 66,7%).

Tabela 14 - Resultados relativos às competências transversais esperadas antes do estágio

<i>Expetativas antes do estágio</i>	<i>Muito Baixa</i>		<i>Baixa</i>		<i>Indiferente</i>		<i>Elevada</i>		<i>Muito elevada</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Comunicação oral	0	0,0%	1	4,2%	9	37,5%	13	54,2%	1	4,2%
Compromisso ético	0	0,0%	1	4,2%	3	12,5%	17	70,8%	3	12,5%
Adaptação à mudança	0	0,0%	0	0,0%	9	37,5%	14	58,3%	1	4,2%
Motivação	0	0,0%	0	0,0%	4	16,7%	15	62,5%	5	20,8%
Tolerância ao stress	0	0,0%	2	8,3%	12	50,0%	9	37,5%	1	4,2%
Resolução de problemas	0	0,0%	2	8,3%	6	25,0%	14	58,3%	2	8,3%
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	0	0,0%	1	4,2%	3	12,5%	11	45,8%	9	37,5%
Autonomia	0	0,0%	2	8,3%	8	33,3%	11	45,8%	3	12,5%
Trabalho em grupo	0	0,0%	1	4,2%	7	29,2%	12	50,0%	4	16,7%
Orientação para o cliente	0	0,0%	3	12,5%	10	41,7%	10	41,7%	1	4,2%
Relacionamento interpessoal	0	0,0%	1	4,2%	3	12,5%	16	66,7%	4	16,7%
Capacidade para ouvir	0	0,0%	0	0,0%	5	20,8%	14	58,3%	5	20,8%
Domínio tecnológico	0	0,0%	2	8,3%	6	25,0%	10	41,7%	6	25,0%
Tomada de decisão	0	0,0%	3	12,5%	7	29,2%	12	50,0%	2	8,3%
Gestão de conflitos	0	0,0%	1	4,2%	8	33,3%	12	50,0%	3	12,5%
Autoconfiança	0	0,0%	1	4,2%	10	41,7%	11	45,8%	2	8,3%
Inovação e criatividade	0	0,0%	3	12,5%	7	29,2%	12	50,0%	2	8,3%
Comunicação escrita	1	4,2%	0	0,0%	7	29,2%	13	54,2%	3	12,5%
Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	0	0,0%	1	4,2%	4	16,7%	17	70,8%	2	8,3%
Persistência	0	0,0%	0	0,0%	11	45,8%	10	41,7%	3	12,5%
Gestão de tempo	0	0,0%	2	8,3%	6	25,0%	14	58,3%	2	8,3%
Pensamento crítico	0	0,0%	2	8,3%	4	16,7%	16	66,7%	2	8,3%
Liderança	0	0,0%	4	16,7%	12	50,0%	6	25,0%	2	8,3%
Conhecimentos linguísticos	0	0,0%	2	8,3%	11	45,8%	9	37,5%	2	8,3%
Comunicação não verbal	0	0,0%	1	4,2%	9	37,5%	12	50,0%	2	8,3%
Outra competência transversal	0	0,0%	2	8,3%	11	45,8%	9	37,5%	2	8,3%

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Competências efetivamente adquiridas após o estágio

Já no que respeita a competências efetivamente adquiridas realça-se, conforme a Tabela 15 nos mostra, que do conjunto de competências analisadas, a maioria considera as mesmas como elevadas, ou seja, que se encontram bem concretizadas, destacando-se a adaptação à mudança (16/24, 66,7%), autonomia (15/24 ,62,5%) e o trabalho de grupo (15/24 ,62,5%).

Nota-se, porém, que competências como a orientação para o cliente (11/24 45,8%) e os conhecimentos linguísticos (9/24, 37,5%) são consideradas com indiferença no que refere ao fato de terem ou não terem sido efetivamente adquiridas.

Tabela 15 - Resultados relativos às competências transversais adquiridas após o estágio

Competencias efetivamente adquiridas	Muito Baixa	Baixa	Indiferente	Elevada	Muito elevada
Comunicação oral	0 0,0%	2 8,3%	5 20,8%	13 54,2%	4 16,7%
Compromisso ético	0 0,0%	0 0,0%	2 8,3%	14 58,3%	8 33,3%
Adaptação à mudança	0 0,0%	0 0,0%	4 16,7%	16 66,7%	4 16,7%
Motivação	0 0,0%	0 0,0%	3 12,5%	11 45,8%	10 41,7%
Tolerância ao stress	0 0,0%	0 0,0%	9 37,5%	10 41,7%	5 20,8%
Resolução de problemas	0 0,0%	1 4,2%	6 25,0%	13 54,2%	4 16,7%
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	0 0,0%	0 0,0%	2 8,3%	14 58,3%	8 33,3%
Autonomia	0 0,0%	2 8,3%	3 12,5%	15 62,5%	4 16,7%
Trabalho em grupo	0 0,0%	0 0,0%	3 12,5%	15 62,5%	6 25,0%
Orientação para o cliente	0 0,0%	2 8,3%	11 45,8%	8 33,3%	3 12,5%
Relacionamento interpessoal	0 0,0%	0 0,0%	3 12,5%	11 45,8%	10 41,7%
Capacidade para ouvir	0 0,0%	0 0,0%	1 4,2%	14 58,3%	9 37,5%
Domínio tecnológico	0 0,0%	0 0,0%	3 12,5%	14 58,3%	7 29,2%
Tomada de decisão	0 0,0%	1 4,2%	7 29,2%	12 50,0%	4 16,7%
Gestão de conflitos	0 0,0%	0 0,0%	9 37,5%	11 45,8%	4 16,7%
Autoconfiança	0 0,0%	0 0,0%	5 20,8%	14 58,3%	5 20,8%
Inovação e criatividade	0 0,0%	1 4,2%	5 20,8%	13 54,2%	5 20,8%
Comunicação escrita	1 4,2%	0 0,0%	6 25,0%	12 50,0%	5 20,8%
Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	0 0,0%	0 0,0%	3 12,5%	14 58,3%	7 29,2%
Persistência	0 0,0%	0 0,0%	6 25,0%	13 54,2%	5 20,8%
Gestão de tempo	0 0,0%	0 0,0%	5 20,8%	13 54,2%	6 25,0%
Pensamento crítico	0 0,0%	2 8,3%	4 16,7%	12 50,0%	6 25,0%
Liderança	0 0,0%	3 12,5%	9 37,5%	9 37,5%	3 12,5%
Conhecimentos linguísticos	0 0,0%	2 8,3%	9 37,5%	8 33,3%	5 20,8%
Comunicação não verbal	0 0,0%	1 4,2%	6 25,0%	11 45,8%	6 25,0%
Outra competência transversal	0 0,0%	1 4,2%	10 41,7%	10 41,7%	3 12,5%

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Numa outra análise (Figura 27) analisando os resultados de acordo com os valores médios obtidos foi possível verificar que no que respeita as expectativas, as mesmas superam o valor 3, aproximando-se do valor 4 para quase todas as competências, com a exceção da “capacidade de liderança”, “orientação para o cliente” e “tolerância ao *stress*” que se encontram com valores mais reduzidos.

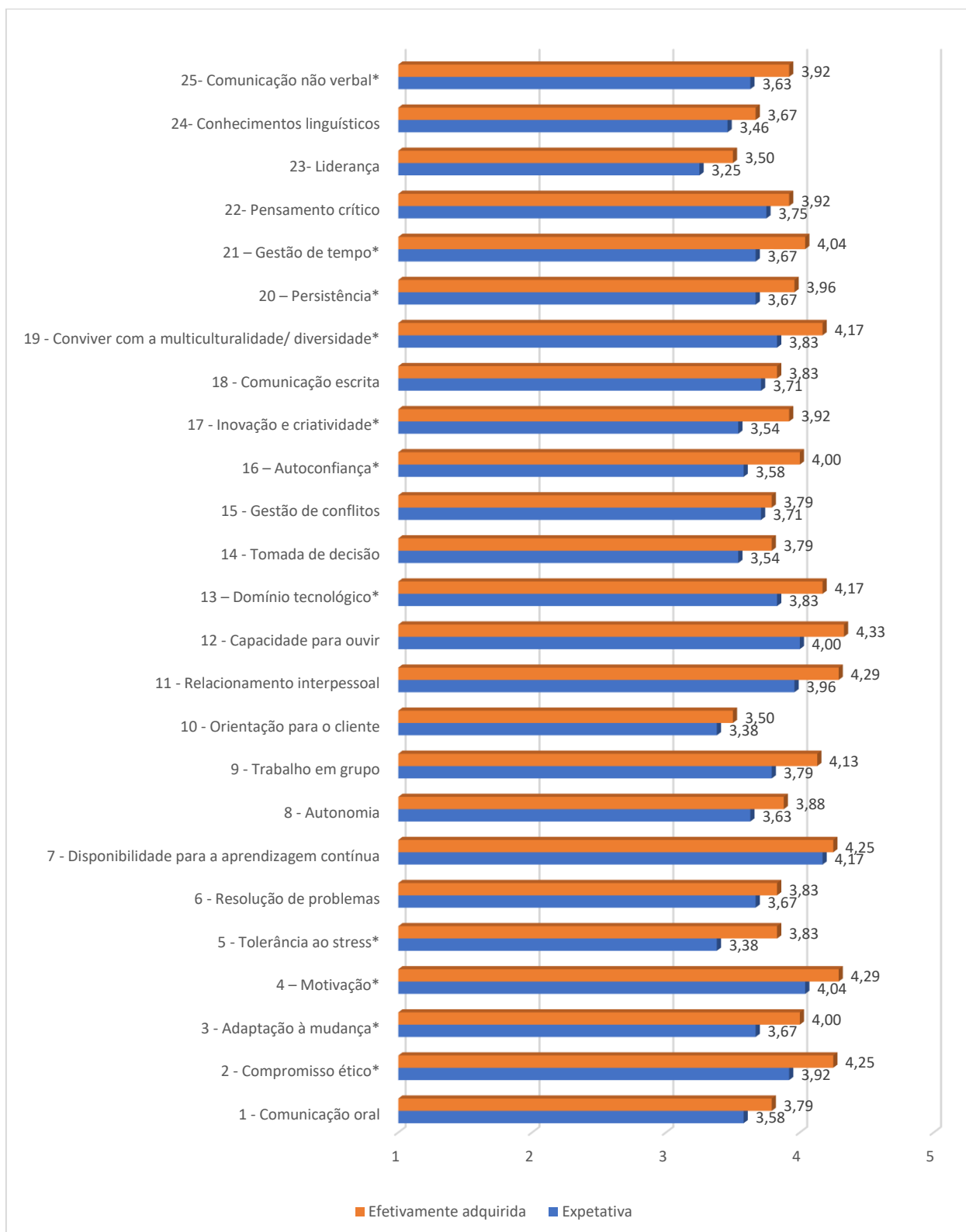
Nota-se também que a maior expectativa é ao nível da disponibilidade para aprendizagem contínua e a menor foi a capacidade de liderança.

No que diz respeito às competências efetivamente adquiridas, os resultados relevam uma tendência para valores elevados (aproximadamente 4 ou mais) para quase todas as competências com a exceção da “capacidade de liderança”, “orientação para o cliente” que se encontram com valores mais reduzidos.

Também analisando pelos valores médios obtidos, nota-se que as competências efetivamente adquiridas são mais elevadas que as expectativas, no que respeita à comunicação não verbal, conhecimentos linguísticos, liderança, pensamento crítico, gestão do tempo, conviver com a multiculturalidade e diversidade, comunicação escrita, inovação e criatividade, autoconfiança, gestão de conflitos, tomada de decisão, domínio tecnológico, capacidade para ouvir, relacionamento interpessoal, orientação para o cliente, trabalho em grupo, disponibilidade para aprendizagem contínua, motivação, compromisso ético, persistência, autonomia, tolerância ao *stress*, adaptação à mudança e comunicação oral.

Porém, é importante referir que as diferenças entre expectativas e competências efetivamente adquiridas apenas são significativas ao nível do compromisso ético ($p=0.005$), adaptação à mudança ($p=0.021$), motivação ($p=0.034$), tolerância ao *stress* ($p=0.026$), domínio tecnológico ($p=0.046$), autoconfiança ($p=0.013$), inovação e criatividade ($p=0.020$), conviver com a multiculturalidade ($p=0.035$), persistência ($p=0.035$) e comunicação não verbal ($p=0.020$).

Figura 27 - Competências expectadas antes do estágio vs Competências efetivamente adquiridas



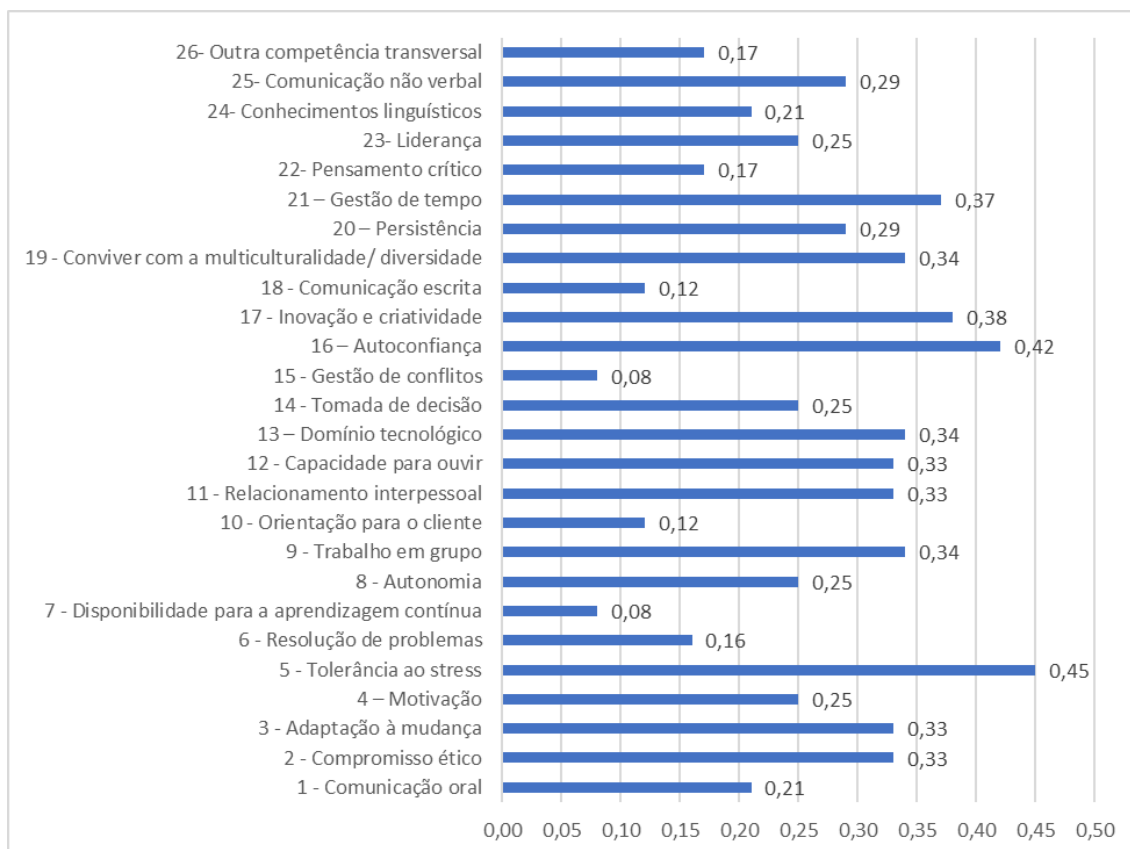
Escala de avaliação: 1 – Muito Baixa, 2 – Baixa, 3 – Indiferente, 4 – Elevada, 5 – Muito Elevada

*diferença entre expectativas e competências efetivamente adquiridas significativa (p<0.05)

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Na Figura 28, apresentam-se os resultados relativos ao *GAP* (diferença entre expectativas e competências efetivamente adquiridas) notando-se que o mesmo é sempre positivo. Também se observa que o maior *GAP* é ao nível da competência para tolerância ao *stress*, enquanto os menores são ao nível da disponibilidade para a aprendizagem contínua e gestão de conflitos.

Figura 28 - *GAP* (diferença entre expectativas e competências efetivamente adquiridas)



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Competências transversais por variáveis sociodemográficas

Competências transversais por sexo

Expectativas antes da realização de estágio

Conforme a Tabela 16, verifica-se que não existem diferenças significativas entre inquiridos de ambos os sexos, ao nível das expectativas relativas a competências transversais a adquirir durante a realização do estágio.

Tabela 16 - Competências Transversais (Expectadas antes do estágio) por sexo

<i>Expetativas antes da realização do estágio</i>	<i>Feminino</i>		<i>Masculino</i>		<i>p</i>
	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	
Comunicação oral	3,59	4,00	3,50	4,00	0.938
Compromisso ético	3,88	4,00	4,00	4,00	0.796
Adaptação à mudança	3,71	4,00	3,50	3,50	0.470
Motivação	4,06	4,00	4,00	4,00	0.841
Tolerância ao <i>stress</i>	3,41	3,00	3,17	3,00	0.535
Resolução de problemas	3,82	4,00	3,17	3,00	0.061
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,18	4,00	4,00	4,00	0.595
Autonomia	3,59	4,00	3,67	4,00	0.736
Trabalho em grupo	3,82	4,00	3,50	3,50	0.442
Orientação para o cliente	3,41	3,00	3,17	3,00	0.520
Relacionamento interpessoal	4,06	4,00	3,50	4,00	0.121
Capacidade para ouvir	4,00	4,00	4,00	4,00	1.000
Domínio tecnológico	3,82	4,00	3,83	4,00	0.912
Tomada de decisão	3,53	4,00	3,67	4,00	0.819
Gestão de conflitos	3,71	4,00	3,83	4,00	0.788
Autoconfiança	3,65	4,00	3,50	4,00	0.939
Inovação e criatividade	3,59	4,00	3,33	4,00	0.763
Comunicação escrita	3,76	4,00	3,33	4,00	0.637
Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	3,82	4,00	3,67	4,00	0.927
Persistência	3,76	4,00	3,33	3,00	0.219
Gestão de tempo	3,71	4,00	3,50	4,00	0.696
Pensamento crítico	3,82	4,00	3,50	4,00	0.408
Liderança	3,41	3,00	2,83	3,00	0.165
Conhecimentos linguísticos	3,47	3,00	3,33	3,50	0.790
Comunicação não verbal	3,65	4,00	3,67	4,00	0.786
Outra competência transversal	3,53	3,00	3,17	3,00	0.323

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Competências efetivamente adquiridas

No que refere a competências efetivamente adquiridas durante o estágio, verifica-se que apenas no que respeita ao “trabalho em grupo” existem diferenças entre sexos ($p=0.046$) sendo mais elevadas as competências adquiridas na opinião dos inquiridos no sexo masculino (Tabela 17).

Tabela 17 - Competências Transversais (efetivamente adquiridas após o estágio) por sexo

<i>Competências efetivamente adquiridas durante o estágio</i>	<i>Feminino</i>		<i>Masculino</i>		<i>P</i>
	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	
Comunicação oral	3,94	4,00	3,50	3,50	0.276
Compromisso ético	4,24	4,00	4,33	4,00	0.812
Adaptação à mudança	4,06	4,00	4,00	4,00	0.796
Motivação	4,29	4,00	4,33	4,50	0.848
Tolerância ao <i>stress</i>	4,00	4,00	3,50	3,00	0.143
Resolução de problemas	4,00	4,00	3,67	4,00	0.308
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,18	4,00	4,50	4,50	0.284
Autonomia	3,82	4,00	4,33	4,00	0.116
Trabalho em grupo	3,94	4,00	4,50	4,50	0.046
Orientação para o cliente	3,47	3,00	3,83	3,50	0.470
Relacionamento interpessoal	4,24	4,00	4,33	4,50	0.701
Capacidade para ouvir	4,29	4,00	4,50	4,50	0.470
Domínio tecnológico	4,18	4,00	4,17	4,00	1.000
Tomada de decisão	3,82	4,00	3,83	4,00	0.973
Gestão de conflitos	3,88	4,00	3,67	3,50	0.493
Autoconfiança	4,06	4,00	4,00	4,00	0.841
Inovação e criatividade	3,94	4,00	4,00	4,00	0.585
Comunicação escrita	3,88	4,00	3,67	4,00	0.880
Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	4,00	4,00	4,50	4,50	0.091
Persistência	4,00	4,00	3,83	4,00	0.618
Gestão de tempo	4,06	4,00	4,17	4,00	0.724
Pensamento crítico	3,94	4,00	4,00	4,00	0.702
Liderança	3,59	4,00	3,33	3,50	0.631
Conhecimentos linguísticos	3,71	4,00	3,50	3,50	0.713
Comunicação não verbal	4,00	4,00	3,83	4,00	0.880
Outra competência transversal	3,76	4,00	3,33	3,00	0.241

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Competências transversais por idade

Expetativas antes da realização de estágio

Relativamente à relação entre as expetativas antes da realização do estágio e a idade dos participantes a mesma não se apresenta em nenhum caso estatisticamente significativa conforme se pode verificar nos resultados da Tabela 18.

Tabela 18 - Competências Transversais (Expectadas antes do estágio) por faixa etária

<i>Expetativas antes da realização do estágio</i>	<i>18-22</i>		<i>23-28</i>		<i>Não Relevante</i>		<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	
Comunicação oral	4,00	4,00	3,47	4,00	3,67	4,00	0.543
Compromisso ético	4,00	4,00	4,07	4,00	3,50	4,00	0.282
Adaptação à mudança	4,00	4,00	3,73	4,00	3,33	3,00	0.216
Motivação	4,33	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0.691
Tolerância ao <i>stress</i>	4,00	4,00	3,27	3,00	3,33	3,00	0.403
Resolução de problemas	3,67	3,00	3,80	4,00	3,33	3,50	0.412
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,33	4,00	4,40	5,00	3,50	4,00	0.079
Autonomia	4,00	4,00	3,67	4,00	3,33	3,00	0.421
Trabalho em grupo	4,33	4,00	3,80	4,00	3,50	3,50	0.269
Orientação para o cliente	3,67	3,00	3,40	4,00	3,17	3,00	0.740
Relacionamento interpessoal	4,33	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	0.243
Capacidade para ouvir	4,33	4,00	4,13	4,00	3,50	3,50	0.089
Domínio tecnológico	4,00	4,00	4,13	4,00	3,00	3,00	0.055
Tomada de decisão	4,00	4,00	3,67	4,00	3,00	3,00	0.192
Gestão de conflitos	4,00	4,00	3,87	4,00	3,17	3,00	0.152
Autoconfiança	4,00	4,00	3,60	4,00	3,33	3,00	0.433
Inovação e criatividade	4,00	4,00	3,60	4,00	3,17	3,00	0.322
Comunicação escrita	4,00	4,00	3,73	4,00	3,50	3,50	0.518
Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	4,00	4,00	3,87	4,00	3,67	4,00	0.598
Persistência	3,67	3,00	3,80	4,00	3,33	3,00	0.363
Gestão de tempo	4,00	4,00	3,73	4,00	3,33	3,50	0.441
Pensamento crítico	4,00	4,00	3,87	4,00	3,33	3,50	0.243
Liderança	3,67	3,00	3,20	3,00	3,17	3,00	0.804
Conhecimentos linguísticos	4,00	4,00	3,47	4,00	3,17	3,00	0.317
Comunicação não verbal	4,00	4,00	3,67	4,00	3,33	3,00	0.360
Outra competência transversal	3,67	3,00	3,53	4,00	3,17	3,00	0.469

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Competências efetivamente adquiridas

No que concerne à relação entre as competências efetivamente adquiridas durante a realização do estágio e a idade dos participantes, a mesma não se apresenta em nenhum caso estatisticamente significativa conforme se pode verificar nos resultados da Tabela 19.

Tabela 19 - Competências Transversais (efetivamente adquiridas após o estágio) por faixa etária

Competências efetivamente adquiridas	18-22		23-28		Não Relevante		p
	M	Md	M	Md	M	Md	
Comunicação oral	4,00	4,00	3,67	4,00	4,00	4,00	0.695
Compromisso ético	4,33	4,00	4,33	4,00	4,00	4,00	0.520
Adaptação à mudança	4,33	4,00	4,07	4,00	3,67	4,00	0.216
Motivação	5,00	5,00	4,13	4,00	4,33	4,00	0.120
Tolerância ao <i>stress</i>	4,00	4,00	3,73	4,00	4,00	4,00	0.667
Resolução de problemas	4,33	4,00	3,80	4,00	3,67	4,00	0.409
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,67	5,00	4,27	4,00	4,00	4,00	0.292
Autonomia	4,67	5,00	3,73	4,00	3,83	4,00	0.118
Trabalho em grupo	4,67	5,00	4,13	4,00	3,83	4,00	0.141
Orientação para o cliente	4,00	4,00	3,40	3,00	3,50	3,50	0.554
Relacionamento interpessoal	4,67	5,00	4,33	4,00	4,00	4,00	0.334
Capacidade para ouvir	4,33	4,00	4,40	4,00	4,17	4,00	0.792
Domínio tecnológico	4,67	5,00	4,20	4,00	3,83	4,00	0.150
Tomada de decisão	4,33	4,00	3,73	4,00	3,67	4,00	0.404
Gestão de conflitos	4,00	4,00	3,80	4,00	3,67	4,00	0.863
Autoconfiança	4,33	4,00	4,00	4,00	3,83	4,00	0.563
Inovação e criatividade	4,67	5,00	3,87	4,00	3,67	4,00	0.134
Comunicação escrita	4,00	4,00	3,73	4,00	4,00	4,00	0.875
Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	4,33	4,00	4,27	4,00	3,83	4,00	0.298
Persistência	3,67	3,00	4,13	4,00	3,67	4,00	0.271
Gestão de tempo	4,00	4,00	4,07	4,00	4,00	4,00	0.974
Pensamento crítico	4,00	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	0.508
Liderança	4,00	4,00	3,40	3,00	3,50	3,50	0.610
Conhecimentos linguísticos	4,00	4,00	3,67	4,00	3,50	3,50	0.752
Comunicação não verbal	4,00	4,00	3,93	4,00	3,83	4,00	0.925
Outra competência transversal	3,67	3,00	3,67	4,00	3,50	3,50	0.884

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Competências transversais por ano de estudo

Expetativas antes da realização de estágio

De acordo com a Tabela 20 não existem diferenças estatisticamente significativas ao nível das várias expetativas de obtenção de competências em função da escolaridade.

Tabela 20 - Competências Transversais (Expectadas antes do estágio) por ano de estudo

Expectativas antes da realização de estágio	Licenciatura 2º ano		Licenciatura 3º ano		Licenciatura 4º ano		Mestrado 1º ano		Mestrado 2º ano		p
	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	
	Comunicação oral	3,00	3,00	3,71	4,00	3,50	3,50	3,33	3,00	3,33	
Compromisso ético	4,00	4,00	4,14	4,00	3,50	3,50	3,33	4,00	4,33	4,00	0.493
Adaptação à mudança	4,00	4,00	3,71	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	3,67	4,00	0.925
Motivação	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	3,50	4,33	4,00	4,00	4,00	0.720
Tolerância ao stress	4,00	4,00	3,29	3,00	3,50	3,50	3,33	3,00	3,00	3,00	0.801
Resolução de problemas	3,00	3,00	3,71	4,00	4,00	4,00	3,33	4,00	4,00	4,00	0.735
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,00	4,00	4,29	4,00	5,00	5,00	3,67	4,00	4,67	5,00	0.480
Autonomia	3,00	3,00	4,14	4,00	4,00	4,00	3,33	3,00	3,33	4,00	0.354
Trabalho em grupo	4,00	4,00	4,00	4,00	4,50	4,50	3,67	4,00	3,67	4,00	0.708
Orientação para o cliente	3,00	3,00	3,71	4,00	4,00	4,00	2,67	3,00	3,00	3,00	0.252
Relacionamento interpessoal	4,00	4,00	3,86	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,33	4,00	0.173
Capacidade para ouvir	4,00	4,00	4,43	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	4,67	5,00	0.226
Domínio tecnológico	3,00	3,00	4,29	4,00	4,50	4,50	3,33	4,00	4,00	4,00	0.407
Tomada de decisão	3,00	3,00	4,14	4,00	3,50	3,50	3,33	4,00	3,00	3,00	0.304
Gestão de conflitos	3,00	3,00	4,29	4,00	3,50	3,50	3,33	4,00	3,67	4,00	0.327
Autoconfiança	3,00	3,00	3,57	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	3,33	3,00	0.856
Inovação e criatividade	3,00	3,00	3,43	4,00	4,50	4,50	3,00	3,00	3,67	4,00	0.470
Comunicação escrita	3,00	3,00	3,43	4,00	4,50	4,50	3,67	4,00	3,67	4,00	0.514
Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	3,00	3,00	3,86	4,00	4,50	4,50	4,00	4,00	3,67	4,00	0.305
Persistência	3,00	3,00	3,71	4,00	4,50	4,50	3,67	4,00	3,67	3,00	0.556
Gestão de tempo	3,00	3,00	3,71	4,00	4,00	4,00	3,33	3,00	3,67	4,00	0.584
Pensamento crítico	3,00	3,00	3,71	4,00	4,50	4,50	3,33	4,00	4,00	4,00	0.404
Liderança	3,00	3,00	3,14	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	2,67	3,00	0.756
Conhecimentos linguísticos	3,00	3,00	3,57	4,00	4,00	4,00	3,33	3,00	3,00	3,00	0.618
Comunicação não verbal	3,00	3,00	4,00	4,00	3,50	3,50	3,33	3,00	3,33	3,00	0.422
Outra competência transversal	3,00	3,00	3,86	4,00	4,00	4,00	3,33	3,00	3,33	3,00	0.523

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Competências efetivamente adquiridas

De acordo com a Tabela 21, não existem diferenças estatisticamente significativas ao nível das expectativas de obtenção de várias competências em função da escolaridade, com a exceção da competência “autonomia” ($p=0.041$) que se encontra mais elevada nos do 3º ano da licenciatura e menor nos licenciados do 2º ano. As diferenças entre os anos apresentam-se significativas apenas entre os resultados dos estagiários no 2º ano do mestrado e os que frequentavam o 3º ano da licenciatura ($p=0.003$).

Tabela 21 - Competências Transversais (efetivamente adquiridas após o estágio) por ano de estudo

Competências efetivamente adquiridas	Licenciatura 2º ano		Licenciatura 3º ano		Licenciatura 4º ano		Mestrado 1º ano		Mestrado 2º ano		p
	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	
Comunicação oral	3,00	3,00	3,71	4,00	3,50	3,50	3,33	3,00	3,33	3,00	0.550
Compromisso ético	4,00	4,00	4,14	4,00	3,50	3,50	3,33	4,00	4,33	4,00	0.381
Adaptação à mudança	4,00	4,00	3,71	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	3,67	4,00	0.289
Motivação	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	3,50	4,33	4,00	4,00	4,00	0.541
Tolerância ao stress	4,00	4,00	3,29	3,00	3,50	3,50	3,33	3,00	3,00	3,00	0.497
Resolução de problemas	3,00	3,00	3,71	4,00	4,00	4,00	3,33	4,00	4,00	4,00	0.448
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,00	4,00	4,29	4,00	5,00	5,00	3,67	4,00	4,67	5,00	0.607
Autonomia	3,00	3,00	4,14	4,00	4,00	4,00	3,33	3,00	3,33	4,00	0.041
Trabalho em grupo	4,00	4,00	4,00	4,00	4,50	4,50	3,67	4,00	3,67	4,00	0.303
Orientação para o cliente	3,00	3,00	3,71	4,00	4,00	4,00	2,67	3,00	3,00	3,00	0.193
Relacionamento interpessoal	4,00	4,00	3,86	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,33	4,00	0.480
Capacidade para ouvir	4,00	4,00	4,43	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	4,67	5,00	0.226
Domínio tecnológico	3,00	3,00	4,29	4,00	4,50	4,50	3,33	4,00	4,00	4,00	0.735
Tomada de decisão	3,00	3,00	4,14	4,00	3,50	3,50	3,33	4,00	3,00	3,00	0.202
Gestão de conflitos	3,00	3,00	4,29	4,00	3,50	3,50	3,33	4,00	3,67	4,00	0.466
Autoconfiança	3,00	3,00	3,57	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	3,33	3,00	0.653
Inovação e criatividade	3,00	3,00	3,43	4,00	4,50	4,50	3,00	3,00	3,67	4,00	0.849
Comunicação escrita	3,00	3,00	3,43	4,00	4,50	4,50	3,67	4,00	3,67	4,00	0.711
Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	3,00	3,00	3,86	4,00	4,50	4,50	4,00	4,00	3,67	4,00	0.303
Persistência	3,00	3,00	3,71	4,00	4,50	4,50	3,67	4,00	3,67	3,00	0.710
Gestão de tempo	3,00	3,00	3,71	4,00	4,00	4,00	3,33	3,00	3,67	4,00	0.280
Pensamento crítico	3,00	3,00	3,71	4,00	4,50	4,50	3,33	4,00	4,00	4,00	0.567
Liderança	3,00	3,00	3,14	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	2,67	3,00	0.613
Conhecimentos linguísticos	3,00	3,00	3,57	4,00	4,00	4,00	3,33	3,00	3,00	3,00	0.977
Comunicação não verbal	3,00	3,00	4,00	4,00	3,50	3,50	3,33	3,00	3,33	3,00	0.676
Outra competência transversal	3,00	3,00	3,86	4,00	4,00	4,00	3,33	3,00	3,33	3,00	0.805

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Competências transversais por tipo de ensino

Expetativas antes da realização de estágio

Analisando os resultados das expetativas antes da realização do estágio, verifica-se que para nenhuma das competências transversais as mesmas variam em função do tipo de ensino.

Tabela 22 - Competências Transversais (Expectadas antes do estágio) por tipo de ensino

<i>Expectativas antes da realização do estágio</i>	<i>Privada; Universitária</i>		<i>Pública; Politécnica</i>		<i>Pública; Universitária</i>		<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	
Comunicação oral	4,00	4,00	3,63	4,00	3,53	4,00	0.689
Compromisso ético	4,00	4,00	4,13	4,00	3,80	4,00	0.547
Adaptação à mudança	4,00	4,00	3,88	4,00	3,53	4,00	0.353
Motivação	4,00	4,00	4,00	4,00	4,07	4,00	0.962
Tolerância ao <i>stress</i>	4,00	4,00	3,63	3,50	3,20	3,00	0.292
Resolução de problemas	4,00	4,00	3,75	3,50	3,60	4,00	0.885
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,00	4,00	4,25	4,00	4,13	4,00	0.917
Autonomia	4,00	4,00	4,13	4,00	3,33	3,00	0.100
Trabalho em grupo	4,00	4,00	4,13	4,00	3,60	4,00	0.328
Orientação para o cliente	4,00	4,00	3,75	4,00	3,13	3,00	0.148
Relacionamento interpessoal	4,00	4,00	4,00	4,00	3,93	4,00	0.999
Capacidade para ouvir	4,00	4,00	4,25	4,00	3,87	4,00	0.414
Domínio tecnológico	4,00	4,00	4,00	4,00	3,73	4,00	0.852
Tomada de decisão	4,00	4,00	3,88	4,00	3,33	4,00	0.367
Gestão de conflitos	4,00	4,00	3,88	4,00	3,60	4,00	0.710
Autoconfiança	4,00	4,00	3,75	4,00	3,47	3,00	0.539
Inovação e criatividade	4,00	4,00	3,63	4,00	3,47	4,00	0.738
Comunicação escrita	4,00	4,00	3,50	4,00	3,80	4,00	0.868
Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	4,00	4,00	4,00	4,00	3,73	4,00	0.648
Persistência	4,00	4,00	3,63	3,50	3,67	4,00	0.810
Gestão de tempo	4,00	4,00	3,87	4,00	3,53	4,00	0.586
Pensamento crítico	4,00	4,00	3,75	4,00	3,73	4,00	0.923
Liderança	4,00	4,00	3,13	3,00	3,27	3,00	0.484
Conhecimentos linguísticos	4,00	4,00	3,38	3,50	3,47	3,00	0.686
Comunicação não verbal	4,00	4,00	3,75	4,00	3,53	3,00	0.504
Outra competência transversal	4,00	4,00	3,38	3,50	3,47	3,00	0.686

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Competências efetivamente adquiridas

Também ao nível das competências efetivamente adquiridas verifica-se que para nenhuma das competências transversais existem diferenças significativas em função do tipo de ensino.

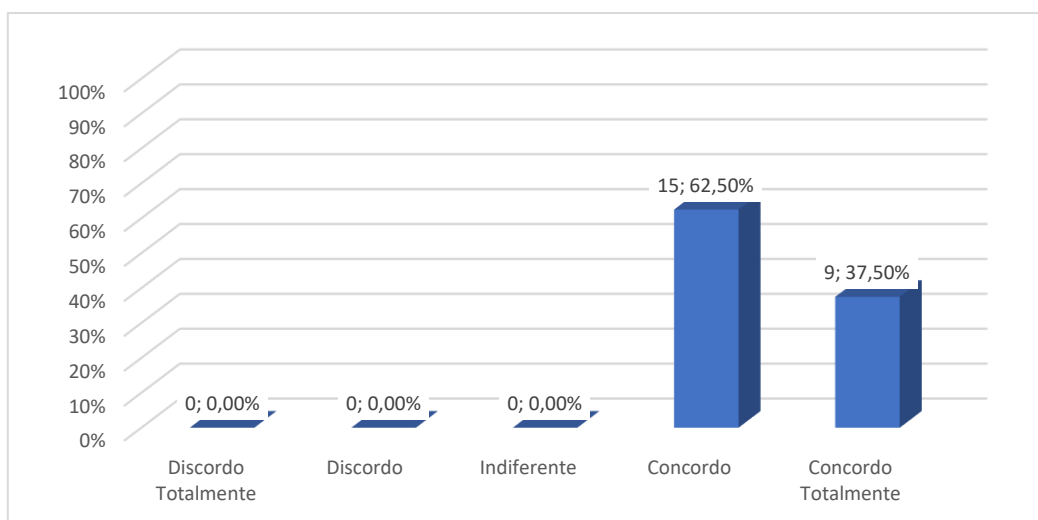
Tabela 23 - Competências Transversais (efetivamente adquiridas após o estágio) por tipo de ensino

Competências efetivamente adquiridas	Privada; Universitária		Pública; Politécnica		Pública; Universitária		p
	M	Md	M	Md	M	Md	
Comunicação oral	4,00	4,00	3,50	3,50	3,93	4,00	0.638
Compromisso ético	4,00	4,00	4,38	4,00	4,20	4,00	0.755
Adaptação à mudança	4,00	4,00	4,25	4,00	3,87	4,00	0.332
Motivação	4,00	4,00	4,38	4,50	4,27	4,00	0.794
Tolerância ao stress	4,00	4,00	3,63	3,00	3,93	4,00	0.549
Resolução de problemas	4,00	4,00	4,00	4,00	3,73	4,00	0.751
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,00	4,00	4,50	4,50	4,13	4,00	0.360
Autonomia	4,00	4,00	4,25	4,00	3,67	4,00	0.253
Trabalho em grupo	4,00	4,00	4,38	4,00	4,00	4,00	0.381
Orientação para o cliente	4,00	4,00	3,75	3,50	3,33	3,00	0.457
Relacionamento interpessoal	4,00	4,00	4,25	4,50	4,33	4,00	0.854
Capacidade para ouvir	4,00	4,00	4,50	4,50	4,27	4,00	0.533
Domínio tecnológico	4,00	4,00	4,25	4,00	4,13	4,00	0.859
Tomada de decisão	4,00	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	0.623
Gestão de conflitos	4,00	4,00	3,75	3,50	3,80	4,00	0.891
Autoconfiança	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	1.000
Inovação e criatividade	4,00	4,00	4,13	4,50	3,80	4,00	0.424
Comunicação escrita	4,00	4,00	3,75	4,00	3,87	4,00	0.963
Conviver com a multiculturalidade/diversidade	4,00	4,00	4,50	4,50	4,00	4,00	0.195
Persistência	4,00	4,00	3,88	4,00	4,00	4,00	0.908
Gestão de tempo	4,00	4,00	4,13	4,00	4,00	4,00	0.908
Pensamento crítico	4,00	4,00	4,00	4,00	3,87	4,00	0.866
Liderança	4,00	4,00	3,25	3,00	3,60	4,00	0.535
Conhecimentos linguísticos	4,00	4,00	3,50	3,50	3,73	4,00	0.813
Comunicação não verbal	4,00	4,00	3,88	4,00	3,93	4,00	0.996
Outra competência transversal	4,00	4,00	3,50	3,50	3,67	4,00	0.767

Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Quisemos confirmar se as opiniões dos empresários iam ao encontro do que já haviam respondido anteriormente quanto ao contributo do estágio PEJENE. Assim, colocamos de novo uma escala de Likert para 2 perguntas relacionadas com a importância e modo como havia decorrido o estágio PEJENE. Os resultados revelaram, conforme se pode constatar na Figura 29, o maior o nível de concordância com o facto de o estágio PEJENE ter facilitado a aquisição de competências transversais (Concordo – n=15, 62,5%; Concordo Totalmente – n=9, 37,5%).

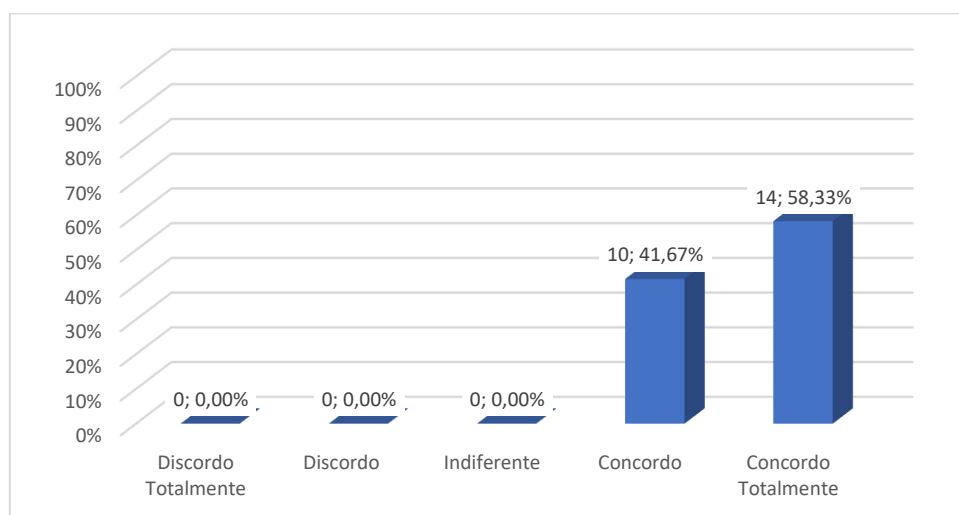
Figura 29 - Grau de concordância sobre o estágio realizado pelo PEJENE facilitar a aquisição de competências transversais



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Também se verificou que a maioria dos responsáveis pelas empresas concorda totalmente (Concordo – n=10, 41,7%; Concordo Totalmente – n=14, 58,3%) com o fato de a forma como o estágio foi realizado ter permitido a aquisição de competências transversais (Figura 30).

Figura 30 - Grau de concordância sobre a forma como o estágio foi realizado ter facilitado a aquisição de competências transversais



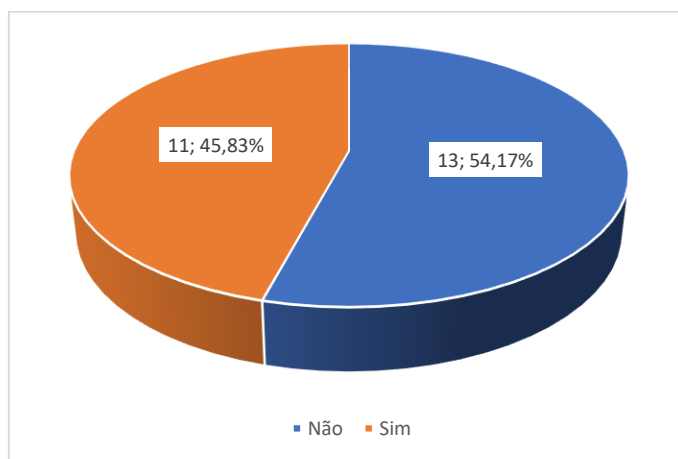
Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Parte III - Competências transversais e pandemia

O ano 2020 foi um ano de grande aprendizagem para as empresas e para a forma de se trabalhar, e neste sentido, a Parte III do questionário tinha por finalidade investigar o modo como a pandemia interferiu nos estágios PEJENE, na visão dos empresários, em termos de aquisição de competências dos estagiários e operacionalização do estágio.

De acordo com a Figura 31, nota-se que houve mais empresas a discordar que a pandemia tenha interferido com a sua aceitação de estagiários (n=13, 54,2%), apesar de um número muito semelhante (n=11, 45,8%) responder positivamente a esta questão.

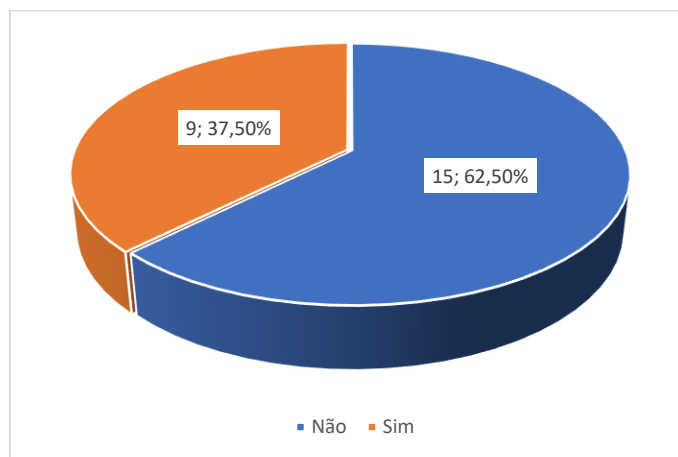
Figura 31 - Aceitação de estagiários durante a pandemia



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Em função do exposto na Figura 32, observa-se que a maioria das empresas refere que não transformou o estágio em teleestágio (n=15, 62,5%) devido ao confinamento e restrições.

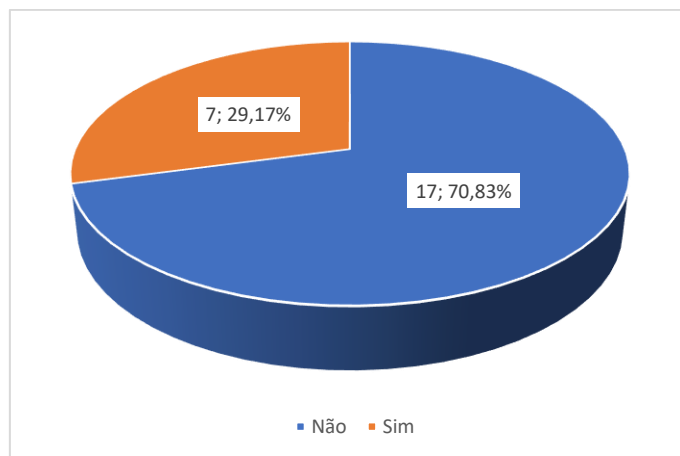
Figura 32 - Condição do estágio na pandemia



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Um número mais elevado refere que a pandemia não alterou as funções desempenhadas pelos seus estagiários (n=17, 70,8%) (Figura 33).

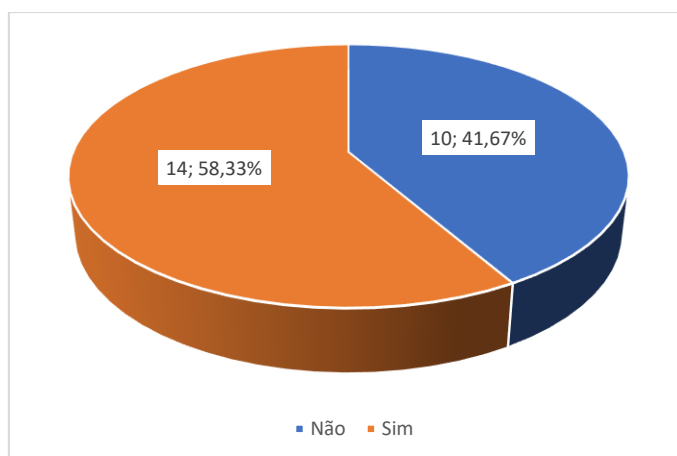
Figura 33 - Grau de concordância com funções do estagiário durante a pandemia



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

No que se refere a sentimentos que a pandemia possa ter trazido, conforme a Figura 34, verifica-se que um número mais elevado de empresários refere ter tido receio que o estágio não se concretizasse devido a pandemia (n=14, 58,3%).

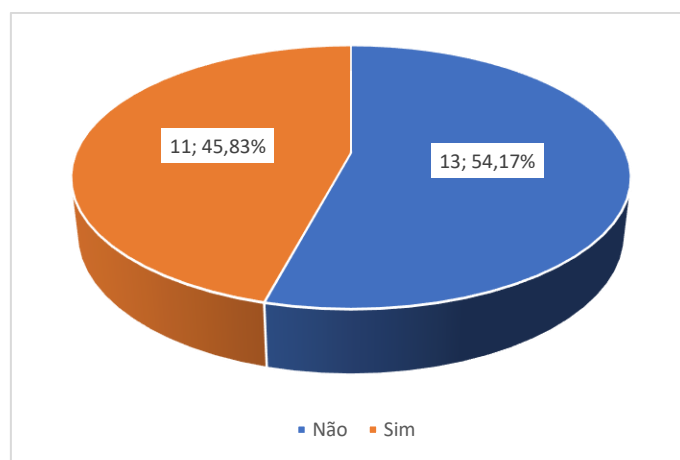
Figura 34 - Sentimentos quanto à realização do estágio devido à pandemia



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

No entanto, curiosamente, foi possível constatar que um número mais reduzido referiu ter receio de contágios (n=11, 45,8%) (Figura 35).

Figura 35 - Receios sobre contágios durante o estágio



Fonte: elaboração com base nos dados da investigação

Análise das questões de resposta aberta

À semelhança do questionário anterior, este também continha perguntas de resposta aberta. Começando pela questão 6 do grupo I, os inquiridos tinham de responder que curso(s) os estagiários podem frequentar para realizar estágio na sua entidade empregadora.

Depois da análise das respostas, pode-se afirmar que a grande maioria respondeu cursos de Economia, Gestão e Contabilidade, seguindo-se cursos de Recursos Humanos, Serviço Social e Psicologia. Assim, talvez se possa explicar que a principal área científica das empresas a candidatarem-se a este programa de estágios se enquadra nas ciências empresariais, seguindo-se as ciências sociais e do comportamento.

Relativamente à questão 9, também do grupo I, em que os inquiridos tinham de responder se consideravam que o estágio do PEJENE contribuiu para melhorar o nível de desenvolvimento/crescimento da sua empresa, pode-se dizer que a maioria respondeu positivamente, alegando como alguns mencionam:

- “Permitiu encontrar colaboradores competentes e dedicados”;
- “Numa equipa de trabalho é sempre benéfico elementos que queiram aprender e contribuir”;
- “Ajuda a desenvolver novos projetos”;
- “Traz uma mais-valia para a instituição em recursos e contacto com a comunidade”.

3.2 Instrumento qualitativo

Com a realização desta entrevista pretendeu-se conhecer a opinião do responsável do PEJENE sobre se a situação pandémica em Portugal teria eventualmente alterado a motivação dos estagiários para a realização destes estágios, e como as empresas lidaram com esta nova realidade, indo, assim, ao encontro de alguns dos seguintes objetivos específicos, inicialmente estabelecidos:

Objetivo 2 - Averiguar se a pandemia afetou o encaminhamento e aceitação dos estagiários pelas empresas;

Objetivo 3 - Apurar se a pandemia interferiu na duração dos estágios, provocando a sua interrupção, suspensão ou término;

Objetivo 4 - Compreender o modo como a pandemia se refletiu nas condições de operacionalização do estágio;

Objetivo 5 - Investigar se a eventual realização do teleestágio interferiu com a aquisição de competências;

Objetivo 6 - Perceber que sentimentos a pandemia causou nos estagiários e empresários (receio em realizar o estágio, receio de infetar e ser infetado);

Objetivo 7 - Investigar na ótica dos empresários e responsável do PEJENE, se houve repercussões da pandemia na realização do estágio;

Pareceu pertinente conhecer a formação académica do responsável do PEJENE. Assim, à pergunta sobre qual a sua formação académica, a resposta foi Licenciatura em Matemática Aplicada.

Assim, como se pode verificar pelo guião da entrevista em apêndice IV, e indo ao encontro dos objetivos acima descritos, pudemos apurar que a pandemia do COVID-19 originou uma redução do número de vagas solicitadas pelas empresas. O mesmo cenário verificou-se com os estagiários, que, com o receio de contrair o COVID-19, diminuíram as suas candidaturas, e muitos desistiram.

Indo ao encontro de resposta para o objetivo 4, segundo a opinião do inquirido, muitas empresas não dispunham de condições logísticas para respeitar algumas das restrições impostas por lei, nomeadamente, colocar barreiras a separar as mesas de trabalho, situação que foi imperiosa naquela altura. No entanto, as empresas que aceitaram a realização de estágio reuniram todas as condições para os estágios decorrerem em formato presencial, híbrido ou teleestágio, sendo igualmente, cumprida na totalidade, a duração dos estágios.

Para os estágios que ocorreram em formato teleestágio, efetivamente esta forma de trabalho interferiu na aquisição de competências, e muito devido a isto, levou a que muitos estagiários tenham acabado por desistir com o receio de infetar e de ser infetado.

Em suma, na perspetiva do responsável do PEJENE, efetivamente a pandemia do COVID-19 teve repercussões na realização de estágios, devido à diminuição sentida no número de estágios disponibilizados pelas empresas, e no desinteresse de alguns estudantes por realizar estágio ou até teleestágio.

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após apresentação dos resultados recolhidos através dos instrumentos utilizados, neste capítulo daremos continuidade a esta análise, procedendo-se à sua interpretação e discussão.

Compreender o papel dos estágios PEJENE é crucial, enquanto difusor de aquisição de competências transversais, e como um forte contributo para ultrapassar o obstáculo da falta de experiência dos jovens da pouca preparação para o mundo do trabalho. Martins (2012) afirma que o estágio possibilita a aprendizagem social, profissional e cultural de um estudante, visando à preparação para o trabalho produtivo.

Desta forma, é importante neste ponto, com base nos dados, realizar a discussão dos mesmos, com a finalidade de responder à questão proposta por esta investigação: “de que modo a pandemia poderá ter afetado a perceção sobre as competências transversais esperadas/adquiridas pelos participantes nos estágios PEJENE, em 2020?”

Em simultâneo, procura-se compreender os resultados e o que estes sugerem para a análise dos objetivos, através da triangulação dos dados quantitativos e qualitativos.

Discussão dos resultados obtidos dos estagiários

Relativamente à idade, constatou-se que a grande maioria dos estudantes que realizam estágio PEJENE tem idades entre 23 e 28 anos, o que acaba por ser comum à faixa etária equivalente ao período mais usual de término do ensino superior para ingressar no mercado de trabalho.

No que toca as áreas do estágio e o ano de estudo frequentado, um número mais elevado de estagiários é das áreas de ciências empresariais, sendo o 2º ano de mestrado o ano que mais estágios se realizaram.

Acerca do tempo despendido entre o final do estágio e a obtenção do primeiro emprego, um número superior de estagiários afirma tê-lo conseguido logo nos primeiros 6 meses. Isto acaba por disputar as conclusões de Cardoso (2021), em que a maioria dos estagiários detinha o terceiro ano de licenciatura e que demoravam 7-12 meses a arranjar trabalho. Tal facto pode ficar a dever-se ao caso de um grande número de estagiários em 2020, depois do estágio PEJENE, ter dado início a um estágio profissional, onde acabaram por assinar o contrato de primeiro emprego, como foi relatado. Esta situação pode dever-se ao apreciado desempenho dos estagiários por parte das empresas, como também ao aproveitar os benefícios fiscais para as empresas de avançar com o contrato de primeiro emprego.

No que diz respeito à perceção das competências transversais pelos estagiários, é possível constatar que as expectativas foram mais elevadas do que as competências efetivamente

adquiridas após término do estágio. No entanto, não existem diferenças muito significativas entre as expectativas antes do estágio e as competências efetivamente adquiridas após o estágio.

Abordando primeiramente a média das expectativas dos inquiridos, antes da realização do estágio, é de salientar, de forma extremamente positiva, as expectativas de: compromisso ético, disponibilidade para aprendizagem contínua, orientação para o cliente, relacionamento interpessoal, e a motivação. Por um lado, esta última vai ao encontro do estudo de Pais (2020), o qual salienta o facto dos recém-diplomados valorizarem essencialmente a automotivação. De acordo com o estudo de Cardoso (2021), os estagiários também valorizavam uma aprendizagem contínua e maior motivação. Por outro lado, estes resultados diferem dos de Silva (2009) no sentido em que a competência mais valorizada pelos diplomados era a tolerância ao *stress*.

Com uma nota menos positiva, destacam-se as expectativas relacionadas com os conhecimentos linguísticos e comunicação não verbal que são consideradas pelos estagiários como indiferentes na expectativa de aquisição de competências antes da concretização do estágio. Curiosamente, este facto vai ao encontro do estudo de Cardoso (2021). Este resultado talvez se possa explicar pela constatação de que as áreas de maior incidência na realização dos estágios foram atividades de consultoria, em que as competências indicadas podem não ser utilizadas ou consideradas assim tão importantes, e conseqüentemente os estagiários não sentem necessidade ou expectativa de as adquirir. É de salientar que nenhuma competência foi expectada de forma negativa ou ainda desprovida de qualquer expectativa.

No que toca às médias das competências que foram efetivamente adquiridas, é de evidenciar de forma positiva a adaptação à mudança, tolerância ao *stress*, resolução de problemas, autonomia e persistência. Trata-se de competências essenciais para quem pretende manter-se de forma sólida e consistente no mercado de trabalho, que está em constante mudança, e acima de tudo para um estágio, onde à partida detém pouco conhecimento prático e lhe foi dada a oportunidade de ter autonomia para resolver problemas. De frisar, uma vez mais, a concordância com o estudo de Pais (2020) onde os recém-licenciados consideravam ter adquirido as competências de persistência e autonomia na resolução de problemas. No entanto, difere dos estudos de Silva (2009) e Cardoso (2021), em que a competência de disponibilidade para a aprendizagem contínua foi das mais adquiridas pelos diplomados.

Ainda nesta linha das competências, é de salientar que o trabalho de grupo, uma competência expectada na realização do estágio, efetivamente durante a sua realização não foi muito explorada, comparativamente ao expectado. Isto vai ao encontro de vários estudos, como o de Figueiredo (2012), onde é vista como das competências mais valorizadas nas universidades, mas na realidade do trabalho não está a ser desenvolvida. Silva (2009) realça que o trabalho em grupo é das competências mais favorecidas pelo contexto académico através de várias atividades em conjunto.

Como tal, os alunos podem achar não ser tão importante adquirir esta competência de forma mais significativa do que aquela que já obtiveram. O estudo de Cardoso (2021) também apresentou a competência de trabalho de grupo como a menos adquirida. Por outro lado, poderá ser explicado pelo facto de as competências indicadas talvez não sejam tão valorizadas nos ramos das empresas onde decorriam os estágios, ou por haver uma cultura, mais ou menos velada, de rivalidade ou individualismo nessas empresas. Como alguns estágios decorreram em teleestágio ou misto, talvez não tenha ficado clara na mente dos estagiários a aquisição da competência de trabalhar em grupo.

Ainda a corroborar estes resultados, é possível acrescentar as ilações das Figuras 12 e 13 expondo que, na perspectiva dos estagiários, os estágios PEJENE permitem a aquisição de competências transversais, evidenciando que ajudam a desenvolver o que era pretendido num estágio. Estes resultados vão ao encontro da literatura referenciada em que os autores Matsouka e Mihail (2016) consideraram fundamental a aquisição de competências transversais, através de várias formas, designadamente pela realização de estágios.

De referir que os resultados do presente estudo demonstram que os estagiários entre 23 e 28 anos tiveram como expectativa elevada, comparativamente aos estagiários da faixa etária anterior (entre 18 e 22 anos), a competência de conviver com a multiculturalidade/diversidade, o que pode ser relacionado com o facto destes últimos se situarem numa fase mais próxima do término do ensino superior, com mais maturidade e a iniciar a sua entrada no mercado de trabalho.

A respeito das competências transversais por sexo, destacamos que o sexo feminino apresenta níveis elevados da expectativa de disponibilidade para aprendizagem contínua. Esta situação vai ao encontro do estudo de Cardoso (2021) em que as mulheres apresentam expectativas significativamente mais elevadas que os homens, no que se refere à motivação, disponibilidade para aprendizagem contínua e adaptação à mudança. Nas restantes variáveis de análise, não se registaram diferenças significativas nas competências transversais.

É também de salientar que os resultados do presente estudo sugerem que os estagiários que estudaram em ensino privado politécnico atribuem maior importância à comunicação escrita, comparativamente aos do ensino público universitário, o que pode estar relacionado com o facto de o ensino nos institutos politécnicos estar direccionado para uma vertente mais prática, de preocupações com a rápida e pragmática inserção no mercado de trabalho, ao passo que o ensino universitário tende a ser mais voltado para a investigação e continuação de estudos. Acresce que no estudo de Cardoso (2021) foi possível constatar que os estagiários do ensino privado politécnico tiveram expectativas mais elevadas relativamente às seguintes competências: compromisso ético, motivação e pensamento crítico. Neste sentido, são vários os estudos que apontam para o facto de as competências transversais não serem suficientemente desenvolvidas

no contexto académico. Deepa e Seth (2013) afirmam que os recrutadores não estão satisfeitos com a nova força de trabalho que sai das IES defendendo que para entrar e permanecer no mercado de trabalho, deve estar muito mais bem formada com competências transversais. Jardim e Pereira (2005) salientam no seu estudo que no contexto do ensino superior em Portugal, são poucas as intervenções realizadas no âmbito académico com vista ao desenvolvimento de competências transversais.

Analisando as respostas ao objetivo se a pandemia interferiu na duração dos estágios, provocando a sua interrupção, suspensão ou término, um número elevado de estagiários afirmou que o estágio foi cumprido em todo o tempo, decorrendo na sua normalidade e no período previsto e acordado.

A respeito das condições de operacionalização do estágio, a pandemia levou-o a funcionar em regime de teleestágio ou misto, pelo que, relacionando com o objetivo de investigar se a eventual realização do teleestágio interferiu com a aquisição de competências, podemos reiterar, na opinião da maioria dos respondentes, que a pandemia não interferiu com a aquisição de competências durante o estágio e não influenciou as funções desempenhadas durante o mesmo.

No que se refere a perceber que sentimentos a pandemia terá causado nos estagiários (medo em realizar o estágio, medo de infetar e ser infetado), os resultados obtidos revelaram que os estagiários tinham mais receio de ser infetados ou infetar os outros, do que receio de que ele não se concretizasse. Na informação até aqui mencionada, uma vez que não existem dados precedentes de análise dos estágios PEJENE durante a pandemia do COVID- 19, apenas foi possível fazer uma descrição da informação, sem qualquer discussão com trabalhos antecedentes.

Discussão dos resultados obtidos dos empresários

No que diz respeito à idade em que as empresas consideraram que os estagiários têm mais (ou melhor) desempenho na realização do estágio, está entre 23 e 28 anos. Esta situação pode ser derivada do facto de ser uma faixa etária onde os estudantes estão a terminar o ensino superior, já foram adquirindo alguma experiência durante a formação, decorrendo daí alguma ansiedade/ ambição da entrada no mercado de trabalho, o que originará a vontade de quererem conjugar os conhecimentos recentemente adquiridos com a proatividade, no sentido de serem considerados bons profissionais ou aptos a serem contratados pela entidade de acolhimento.

Em relação a área científica da empresa em que se enquadra o estágio, na sua maioria está mais vocacionado para as ciências empresarias. Neste sentido, é possível associar as respostas abertas, em que a maioria dos estagiários são detentores dos cursos de Economia, Gestão e Contabilidade. A respeito da formação académica dos estagiários, as empresas consideram ser indiferente as habilitações, sendo o último ano de licenciatura a habilitação académica de preferência dos

empresários. Isto pode ser devido ao facto de o aluno estar quase a terminar a sua formação académica, e as empresas terem mais hipótese de recrutar os estagiários sem acumulação dos estudos.

Na análise das opiniões dos empresários sobre as competências transversais, é possível verificar que as competências efetivamente adquiridas pelos estagiários, após o término do estágio, são mais elevadas que as expectativas, sendo significativas ao nível do compromisso ético, adaptação à mudança, motivação, tolerância ao *stress*, domínio tecnológico, autoconfiança, comunicação oral, inovação e criatividade e persistência.

Estes resultados vão ao encontro da literatura referenciada onde, segundo Parra (2014) as empresas preocupam-se cada vez mais com a ambivalência, polivalência e a flexibilidade dos potenciais candidatos.

A gestão de conflitos e tolerância ao *stress* são, segundo os autores Seco et al. (2009) uma ferramenta essencial para um bom desempenho em contexto profissional e em todas as esferas da vida. De certo modo, este resultado também vai ao encontro do estudo de Wagenaar e Ferreras (2005) em que as competências que as empresas mais identificam nos diplomados dizem respeito à resolução de problemas, adaptação a novas situações e comunicação oral e escrita. Já no estudo de Little et al. (2008) destacam-se as competências de trabalhar bem sob pressão, usar computadores e internet, capacidade de avançar com novas ideias e a autoconfiança nas funções de trabalho.

É igualmente de salientar que nenhuma competência foi expectada de forma negativa ou ainda sem qualquer expectativa, na opinião dos empresários.

Com uma nota menos positiva, destaca-se a competência de liderança, considerada pelos empresários como indiferente nas expectativas de aquisição de competências. No fundo, acaba por ser uma competência mais intrínseca às posições de chefia, possivelmente não se adequando às funções que os estagiários iriam desempenhar no estágio.

Para além disso, competências como a orientação para o cliente e os conhecimentos linguísticos foram consideradas como indiferentes no que refere ao fato de terem ou não terem sido efetivamente adquiridas. Esta situação pode estar relacionada com o ramo de atividade das empresas onde decorreram os estágios, ou por serem longe das funções que os estagiários tinham de desempenhar, e conseqüentemente pode levar à desvalorização de aquisição destas competências. Contudo Dias et al. (2015) não partilha da mesma opinião, pois o domínio linguístico, seja na língua portuguesa e/ ou na língua inglesa, a depender da exigência ou da prioridade da empresa, é primordial para que se interaja e se organize um ambiente de produtividade. Neves e Pronko (2008) afirmam que, dentro das competências transversais, as

consideradas mais valorizadas pelos empregadores são a essencialmente o trabalho em grupo e os conhecimentos linguísticos.

Igualmente a corroborar estes resultados, é possível acrescentar as ilações das Figuras 29 e 30 as quais reforçam que os estágios PEJENE e a forma como este decorreu facilitou a aquisição de competências transversais por parte dos estagiários. Para além disso, houve uma satisfação da maioria dos empresários, que designam o estágio (segundo a questão 9 do grupo I) como “oportunidade de encontrar colaboradores competentes e dedicados”; “ajudar a desenvolver novos projetos”.

No que diz respeito ao objetivo de averiguar se a pandemia afetou a aceitação dos estagiários pelas empresas, esta situação levou a um equilíbrio de respostas, sendo que foram mais as empresas que concordam que pandemia não interferiu com a sua aceitação de estagiários. Em adição, as empresas referem que tiveram receio que o estágio não se concretizasse devido à pandemia. Para além disso, referem que as funções desempenhadas pelos estagiários também não sofreram alterações e que as organizações proporcionaram as melhores condições para que os estágios não tivessem de ocorrer em teleestágio.

Igualmente na informação anteriormente mencionada, uma vez que não existem dados precedentes de análise dos estágios PEJENE na pandemia do COVID- 19, apenas foi possível fazer uma descrição da informação, sem qualquer discussão com trabalhos antecedentes. Para além disto, também não foi possível relacionar com os anos antecedentes a perspetiva das entidades de acolhimento, em termos de competências transversais expetadas e obtidas pelos estagiários, pois pela primeira vez foi feita esta análise no ano 2020.

Discussão dos resultados obtidos do responsável

Na análise do instrumento qualitativo utilizado e para dar resposta ao último objetivo, com o intuito de investigar, na ótica do responsável do PEJENE, se houve repercussões da pandemia na realização do estágio, podemos reiterar que efetivamente:

- 1) Houve uma diminuição de estágios disponibilizados pelas empresas, pois não estavam preparados de condições físicas para colocação de barreiras a separar as áreas de trabalho;
- 2) As empresas que aceitaram o estágio, conseguiram adaptar-se às exigências legais da situação pandémica, com a operacionalização do estágio misto (presencial e teleestágio).
- 3) Pelos estudantes, estes principalmente mostraram grande receio de contrariar o COVID-19, seguindo-se o desinteresse na eventual realização de teleestágio;

- 4) A respeito da duração do estágio, todos os que foram iniciados foram cumpridos até ao fim;
- 5) Em termos de aquisição de competências pelo estagiário, considerou que, mesmo apesar de a maioria das empresas terem optado por um regime híbrido (presencial e teleestágio), houve influência da pandemia nas competências adquiridas no final do estágio.

Para melhor compreender os resultados e o que estes sugerem para cada objetivo específico, segue-se uma Tabela de triangulação dos dados quantitativos e qualitativo (Tabela 24), sempre que tal foi possível:

Tabela 24 - Triangulação entre os dados quantitativos e qualitativo

Pergunta	Resposta dos estagiários	Resposta dos empresários	Resposta do responsável do PEJENE
Ramo de atividade onde se realizou o estágio:	Maioritariamente nas áreas de ciências empresarias	Empresas estão inseridas no ramo de ciências empresarias	
Contributo do estágio PEJENE na empregabilidade:	Sim, muitos iniciaram estágio profissional	Sim	
A Pandemia e aceitação dos estagiários pelas empresas:		Não interferiu, mas um número semelhante considera que teve interferência	As empresas que aceitaram proporcionaram as condições para os estágios decorrerem dentro da normalidade
A pandemia e interferência na duração dos estágios:	Não houve, o estágio foi cumprido na totalidade	Não houve, o estágio foi cumprido na totalidade	Não houve, o estágio foi cumprido na totalidade
A pandemia e as condições de operacionalização do estágio:	Misto (presencial e teleestágio) e teleestágio	Misto (presencial e teleestágio)	Presencial, híbrido ou teleestágio.
A pandemia e aquisição de competências:	Não interferiu	Na perspetiva dos empresários, não houve interferência	Teve influência nas competências adquiridas pelos estagiários
Sentimentos a pandemia causou:	Maior receio de ser infetado e menos receio que o estágio não se concretizasse	Maior receio que o estágio não se concretizasse e menor no receio de contágio	Estagiários desistiram dado ao medo de contágio, e empresas com falta de condições de espaço para receber os estagiários
Houve repercussões na realização do estágio, devido à pandemia:			Diminuição no número de estágios disponibilizados pelas empresas, o desinteresse dos estudantes por realizar teleestágio

Fonte: elaboração própria

Como se pode verificar, houve concordância em:

- 1) Não existiu interferência da pandemia na duração dos estágios;
- 2) O estágio PEJENE contribuiu para a empregabilidade dos estagiários;
- 3) A operacionalização do estágio ocorreu em regime misto (presencial e teleestágio);
- 4) Os estagiários e as empresas consideram que a pandemia, e mesmo a mista operacionalização dos estágios não interferiu na aquisição de competências;
- 5) Para os empresários, a pandemia não interferiu na aceitação de estagiários, mas um número semelhante considera que teve influência.
- 6) Na opinião do responsável do PEJENE, houve uma diminuição do número de estágios disponibilizados pelas empresas e desinteresse dos estudantes por realizar teleestágio.
- 7) Na ótica do responsável do PEJENE, as empresas que aceitaram os estudantes, proporcionaram as condições para o estágio decorrer na normalidade.

Por outro lado, houve discordância em:

- 1) Para os estagiários, a pandemia originou maior receio de ser infetado e menos receio que o estágio não se concretizasse;
- 2) Para as empresas, houve maior receio que o estágio não se realizasse e menor receio do contágio;
- 3) Na perspectiva do responsável do PEJENE, a pandemia e o facto de ter sido realizado em formato misto, interferiu na aquisição de competências.

Através do cruzamento entre os dados quantitativos e qualitativos, conseguimos ter uma melhor perceção dos resultados, onde, foram mais as concordâncias dos participantes no programa PEJENE do que as discordâncias. Todos os envolvidos no estágio saíram satisfeitos com os resultados obtidos.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo são sintetizadas as conclusões retiradas deste estudo, bem como o reconhecimento das limitações do mesmo e sugestões para outras investigações futuras.

5.1 Conclusões e implicações gerais teóricas

O presente estudo permitiu ter uma visão alargada das dificuldades e dos receios pelos quais os jovens passam aquando da sua transição do papel de estudante para trabalhador, derivados da rápida aceleração e transformação do mercado de trabalho, das mudanças no ensino nos últimos anos. Para além disso, o mundo do trabalho foi profundamente afetado pela pandemia global da COVID-19, acentuando uma maior vulnerabilidade ao desemprego, aumentando a não renovação de contratos de trabalho, subemprego ou emprego precário.

A estabilidade profissional é bastante ambicionada pelos jovens após conclusão dos estudos, no entanto, obter o primeiro emprego revela-se bastante complicado. Neste seguimento, os estágios surgem como possibilidade de ser uma porta de entrada para um primeiro emprego, permitindo capacitar-se profissionalmente, efetuar contactos profissionais, e poder aplicar, em casos práticos e reais, conhecimentos teóricos previamente adquiridos no seu curso.

A revisão literária mostrou também que a empregabilidade é influenciada por diferentes fatores. Possuir competências transversais é fulcral para aumentar a empregabilidade, sendo que, segundo Hillage e Pollard (1998) ser empregável significa também ter a capacidade de obter um primeiro emprego, sendo para isso fundamental garantir que as competências-chave e a compreensão do modo como funciona o mercado de trabalho são combinadas. As competências transversais são, cada vez mais, uma ferramenta indispensável e “driver” para um bom desempenho profissional. Segundo Siegel (2022), cofundador e CEO da ZipRecruiter, “para 93% dos empregadores, as *soft skills* desempenham um papel crítico na decisão sobre quem contratar. Além disso, as pessoas com *soft skills* desenvolvidas são frequentemente vistas como tendo únicas e amplas experiências que podem diversificar nas empresas de acolhimento e ajudá-las a funcionar de forma mais eficiente.

Desta maneira, é importante surgir um novo perfil de trabalhador que se caracterize pela capacidade de combinar as competências técnicas e as competências transversais, devendo ser capaz de as mobilizar independentemente da sua função e posição que ocupa no mercado de trabalho, ou seja, deve surgir um perfil de trabalhador que possua nível de empregabilidade.

Em adição, os recém-diplomados, estando cientes da sua importância, procuraram adquirir competências transversais fora do contexto académico, e indo ao encontro do que é valorizado a nível do mercado de trabalho. O estágio funciona, para muitos jovens, como uma das principais formas de aquisição de competências transversais.

Deste modo, através dos estágios proporcionados pelo PEJENE, os estudantes têm uma oportunidade de poder vivenciar o mercado de trabalho, de uma forma prática e semelhante à realidade. A possibilidade de adquirir competências transversais que são bastante valorizadas na realidade do trabalho é um grande benefício, assim como a possibilidade de vir a ser contratado. Mas, para perceber qual o nível de aprendizagem, durante a pandemia do ano 2020 levou ao tema central, originalidade e pertinência do presente estudo.

5.2 Conclusões e implicações gerais práticas

Para compreender qual o nível de aprendizagem de competências transversais durante a pandemia do COVID -19 é importante responder à questão geral de investigação: “de que modo a pandemia poderá ter afetado a perceção sobre as competências transversais esperadas/adquiridas pelos participantes nos estágios PEJENE, em 2020?”

Analisando a perceção dos participantes no programa PEJENE:

1) Estagiários

Os resultados sugerem que as competências expectadas foram mais elevadas que as competências efetivamente adquiridas, contudo é importante ter em conta que não existem diferenças significativas entre as competências expectadas antes do estágio e as competências efetivamente adquiridas após o estágio. As competências que mais sobressaíram de forma positiva, para os estagiários, foram adaptação à mudança, tolerância ao *stress*, resolução de problemas, autonomia e persistência. Acima de tudo, são competências essenciais para qualquer profissional que se pretenda destacar perante os demais e queira adquirir conhecimento profissional.

De forma negativa sobressaíram as expectativas quanto a motivação, o trabalho em grupo, gestão de conflitos, domínio tecnológico e liderança. Foi curioso ter-se verificado estas competências como negativas, essencialmente o trabalho de grupo e o domínio tecnológico. Trata-se de competências bastante desenvolvidas em contexto académico e que deveriam ser colocadas naturalmente em prática aquando da realização do estágio.

Apesar de toda a adversidade da pandemia do COVID-19, a verdade é que os estagiários avaliaram de forma bastante positiva o contributo do PEJENE na empregabilidade, na aquisição de competências e da boa receção pelas empresas. A maioria dos estagiários que vivenciaram o estágio pelo PEJENE e responderam ao inquérito conseguiram obter emprego num período entre 0 e 6 meses, e muitos iniciaram um estágio profissional nessas empresas. Este dado comprova a mais-valia destes estágios na inserção no mercado de trabalho, explorada ao longo desta dissertação.

Identifica-se que as competências transversais são cada vez mais valorizadas pelas empresas no momento de contratação de novos colaboradores, e como tal estas devem ser trabalhadas e melhoradas. Neste sentido, o facto de os resultados relatados (competências efetivamente adquiridas) ficarem relativamente abaixo das expectativas deve ser visto como uma necessidade de maior investimento nas competências transversais nos estágios PEJENE, pois através desta investida, os estagiários ficam mais bem preparados para o contexto de trabalho.

2) Empresas

Os resultados sugerem que todas as competências transversais adquiridas superam as expectativas, exatamente ao contrário do que aconteceu com os estagiários.

Para os empresários, a avaliação do estágio PEJENE é muito positiva, tanto pelo contributo para a empregabilidade, pois muitos estudantes ficaram até aos dias de hoje a trabalhar na empresa que os recebeu, pela aquisição de competências pelos estagiários e pelo desempenho e rendimento dos estagiários, dado que contaram com o esforço, dedicação e a predisposição para aprender destes, para já não falar de benefícios fiscais proporcionados no primeiro emprego.

Para os empresários, as competências que mais sobressaíram de forma positiva foram tolerância ao *stress*, autoconfiança, inovação e criatividade, gestão de tempo, compromisso ético, adaptação à mudança e domínio tecnológico. De forma negativa não se verificou nenhuma competência transversal.

As competências acima mencionadas, de acordo com a literatura referenciada, são competências essenciais procuradas pela maioria das empresas. A inovação e criatividade dos jovens licenciados permite que as empresas se modernizem com novas ideias e formas de trabalho, procurando por novidades, aliando-as com os conhecimentos tecnológicos que o jovem detém. A capacidade de adaptação à mudança é bastante importante, dado que permite sermos capazes de aceitar as mudanças, mas também de aprender com elas, deixar as ideias obsoletas para trás, identificar o que é relevante e tirar proveito da situação atual. A tolerância ao *stress* é uma habilidade para superar crises e dificuldades, sem perder os valores e a essência.

Com uma nota menos positiva e bastante curiosa, por não ser fundamentalmente valorizada pelos empresários, destacam-se os conhecimentos linguísticos. Vivendo na era da globalização e das redes sociais, foi surpreendente ter sido verificado esta competência como “indiferente” para as entidades de acolhimentos dos estagiários.

É importante refletir que as empresas que aceitaram prosseguir os estágios, mesmo tendo em conta a situação pandémica, realmente prepararam-se para receberem um novo elemento, adequando condições físicas e transmitindo-lhe toda a instrução necessária para a execução das tarefas em causa.

3) Responsável do PEJENE

Através da entrevista realizada, foi possível concluir que na opinião do responsável do PEJENE a pandemia interferiu na percepção/aquisição das competências transversais, adicionando ao facto de a realização destes ter sido em teleestágio ou misto. Apesar da duração dos estágios ter sido cumprida na totalidade (3 meses) a verdade é que houve uma ligeira interferência da pandemia no planeamento dos estágios, pois verificou-se a desistência de muitos estagiários e redução do número de vagas facultadas pelas empresas.

Em resposta à questão inicial, podemos reiterar que apesar da pandemia do COVID-19 e de toda a influência sentida no mercado de trabalho, a verdade é que através dos dados recolhidos pelos estagiários e pelos empresários, tiveram percepções diferentes e não houve correspondência entre as competências expectadas e as adquiridas: nos estagiários as expectativas foram maiores e nos empresários as competências adquiridas foram maiores. Apesar dos estágios terem sido sujeitos a adaptação de condições impostas por lei, as empresas foram capazes de se adaptarem e garantirem condições para a receção destes estudantes, e estes saíram, na generalidade, satisfeitos com os resultados do estágio. Na perspetiva do responsável do PEJENE, ele considerou que a pandemia e o formato da realização do estágio interferiram na aquisição de competências.

As ilações a retirar desta investigação que pretendeu analisar as competências transversais no estágio PEJENE, num período de pandemia do COVID-19, é que apesar de todos os esforços de melhoramento, ano após ano, o difícil período da pandemia esteve à altura dos objetivos do próprio estágio, na obtenção de competências transversais e como um veículo de preparação para o mercado de trabalho. Os receios que a pandemia do COVID-19 pudesse interferir na realização/contributo do estágio não se verificaram.

Em suma, é de louvar o programa de estágios da Fundação da Juventude, através da criação do PEJENE. Com estas ações é possível os estudantes adquirirem competências transversais, o que facilitará a empregabilidade, poderem melhorar o seu rendimento no trabalho no mundo laboral e conhecer previamente como este funciona.

5.3 Limitações e sugestões para outras investigações

Uma primeira limitação do presente estudo associa-se ao reduzido número de respostas e amostra obtidas, seja por parte dos estudantes, seja dos empregadores, com impacto numa possível e adequada generalização dos resultados obtidos. Uma segunda limitação, relacionada com o instrumento qualitativo, tal como o quantitativo, é importante ter em conta que o estágio foi

realizado em 2020 e as respostas pelos estagiários e empresas aos questionários, foram dadas em 2022, o que pode limitar-nos a conhecer as verdadeiras percepções, face ao possível desfasamento temporal. Uma terceira limitação, não menos relevante, está associada ao COVID-19 e às possíveis perturbações desta nas percepções dos participantes envolvidos no estudo.

No entanto, o presente estudo procurou contribuir para um melhor conhecimento e percepção de como decorreram os estágios pertencentes ao programa PEJENE da Fundação da Juventude durante o período de pandemia, identificando, no decorrer do estágio, se a expectativa e efetiva aquisição de competências transversais pelos estagiários foram coincidentes ou se superaram.

Seria interessante a realização, em futuras investigações, de réplicas (inter)nacionais dos instrumentos utilizados, em especial, o das competências transversais, até para maior fiabilidade a discussão futura dos instrumentos, pois, está em causa, face à constante mudança dos paradigmas laborais, como poderão as IES, aprofundar o *modus operandi* da sua formação e estudos e capacidade de oferta, de modo a diminuir o *gap* entre as exigências do mercado de trabalho e o que os recém-diplomados possuem, identificando, assim, um perfil de competências valorizadas e bem percebidas pelo mercado de trabalho. Seria igualmente interessante alargar a base da amostra de estudo a uma maior população, estratificar a amostra por regiões do país, por grupos de universidades (do norte, centro e sul), por exemplo, ou até por IES mais vocacionadas em ciências sociais, tecnologias, constituindo outro caminho futuro, assim, como o uso de outras escalas e instrumentos de medida sobre o problema de estudo.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. (2021). *Como podemos reter talento através da actualização dos nossos Sistemas de Avaliação de Desempenho?* https://www.ey.com/pt_ao/workforce/competencias-especificas-durante-e-pos-pandemia
- Alpay, E., & Walsh, E. (2008). A skills perception inventory for evaluating postgraduate transferable skills development. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(6), 581–598.
- Alves. (2005). A inserção profissional de diplomados do ensino superior numa perspectiva educativa. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 34, 31–43.
- Alves, M. G. (2010). Ensino Superior e inserção profissional—uma análise comparativa de percursos de licenciados. *Configurações. Revista Ciências Sociais*, 7, 47–64.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.*
- Ames, P. (2021). Portugal imposes new coronavirus lockdown. *Político*. <https://politi.co/3rPEUJO>
- Andrade, C. (2016). *Vivências e Perceções do Estágio Curricular em Estudantes de Psicologia da Universidade de Évora. [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora.*
- Ariboni, S., & Perito, R. (2004). *Guia Prático para um projeto de pesquisa exploratória, experimental, descritiva. São Paulo: Unimarco.*
- Aubyn, M. S. (2020). O impacto económico da pandemia Covid-19 em Portugal. *Pensamiento iberoamericano*, 9, 42–50.
- Barifouse, R. (2020). Por que o H1N1 não parou economias como a pandemia de coronavírus? *Publicado em BBC News Brasil*. <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52078906>
- Basílio, A. (2021). *O impacto das crises de saúde na economia portuguesa e no mercado de trabalho*. NOVA Information Management School Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação Universidade Nova de Lisboa.
- Bennett, D. (2019). “*Graduate Employability and Higher Education: Past, Present and Future.*” 31–36.

- Binks, M. (1996). Enterprise in higher education and the graduate labour market. *Education+ Training*.
- Bolhão, A. (2013). *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários: Estudo de caso numa instituição de ensino superior. [Master's thesis, Instituto Superior Miguel Torga], Coimbra.*
- Bomfim, R. (2012). *Competência profissional: Uma revisão bibliográfica. Revista Organização Sistémica.*
- Borrego, A. (2020). *O desempenho adaptativo pelos recém-formados: O papel das soft e hard skills e a moderação da autoeficácia.* Universidade de Lisboa.
- Boterf, G. (2003). *Développer la compétence des professionnels. Paris. Édition d'Organisation., 4^a edição. Paris. Édition d'Organisation.*
- Brandão, H. (2009). *Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: Um estudo multinível.*
- Brayman, A. (2015). *Social Research Methods Paperback. Oxford University Press.*
- Brito, S., Braga, I., Cunha, C., Palácio, M., & Takenami, I. (2020). *Pandemia da COVID-19: O maior desafio do século XXI. Sec. Est. Saúde SP, Inca, SESSP-IIERPROD, Sec. Est. Saúde SP.*
- Burke, B. J., & Johnstone, M. (2004). Access to higher education: The hope for democratic schooling in America. *Higher Education in Europe*, 29(1), 19–31.
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C. V., & Silva, P. (2006). *Competências transversais dos diplomados do Ensino Superior: Perspectiva dos empregadores e diplomados. Guimarães: TecMinho, 6.*
- Caires, S. M. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior.*
- Callanan, G., & Benzing, C. (2004). *Assessing the role of internships in the career-oriented employment of graduating college students. Education + Training*. 46(2), 82–89.
- Campos, L., & Lins, T. (2020). *Pandemia à Portuguesa: Um relato sobre o Covid-19 em Portugal. Espaço e Economia.* <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/10369> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.10369>

- Cardoso, A. (2021). *Competências transversais: Um estudo com os estagiários do PEJENE nos anos 2015 e 2016* [Mestrado, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto]. <http://hdl.handle.net/10400.22/19475>
- Carreira, F. (2013). *Cidadania e participação: Ser cidadão no mundo de hoje*. 84–91.
- Casal, J. (2003). La transición de la escuela al trabajo. In Fernández Palomares, Francisco (coord.), *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación, 183.
- Cassidy, S. (2006). Developing employability skills: Peer assessment in higher education. *Education + Training*, 508–517.
- Ceitel, M. (2016). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Em *Gestão e Desenvolvimento de Competências (2a)*. Edições Sílabo, LDA.
- Chaiça, I. (2020). Coronavírus: Confirmada primeira morte por covid-19 em Portugal. *Público*. <https://bit.ly/3BIHMAN>
- Checkland, P. (1988). Soft Systems Methodology: An overview. *Journal of Applied Systems Analysis*, 15, 27–30.
- Coelho, S. (2012). *Expectativas dos jovens licenciados quanto aos estágios profissionais*. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/7865>
- Comunicado do Conselho de Ministros de 13 de janeiro de 2021*. (2021).
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Almedina. <https://books.google.com.br/books?id=uFmaAwAAQBAJ>
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*.
- Creswell, J. (2007). Exploring the dialectic tensions in the discourse in mixed methods: What is mixed methods research? *Paper presented at the QI2007 Conference, Urbana-Champaign, IL*.
- Cruz, R. M., & Schultz, V. (2009). Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(3), 117–127.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cabral-Cardoso, C. (2004). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH Editora.

- Cunha, M., Rego, A., Lopes, M., & Ceitil, M. (2008). *Organizações positivas—Manual de trabalho e formação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Curvelo, P. (2021). No primeiro dia sem mortes por covid desde 3 de agosto há mais 196 casos. *Jornal de Negócios*. <https://bit.ly/3JsdzIQ>
- Davies, M., & Hughes, N. (2014). *Doing a Successful Research Project: Using Qualitative Or Quantitative Methods*.
- Dean, S., & East, J. (2019). *Soft Skills Needed for the 21st-Century Workforce*. *International Journal of Applied Management and Technology*. 17–32.
- Decreto-Lei 66/2011, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, (2011). <https://dre.pt/pesquisa/-/search/673471/details/maximized>
- Deepa, S., & Seth, M. (2013). *Do Soft Skills Matter? - Implications for Educators Based on Recruiters' Perspective*. *The IUP Journal of Soft Skills*. <http://connection.ebscohost.com/c/articles/87710984/do-soft-skills-matter-implications-educatorsbased-recruiters-perspective>
- Dias, G. P., Melo, A. I., Lopes, B., Seabra, D., Brito, E., Costa, M., & Silva, P. (2015). Os Estágios Curriculares e o seu Impacto na Empregabilidade dos. *Education*, 24(2), 168–173.
- Direito, I., Azevedo, G., Pereira, A., & Duarte, A. M. O. (2012). Competências transversais nas engenharias: Comparação de estudantes do Brasil e Portugal. *XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*.
- European Commission. (2014). *Modernisation of higher education in Europe 2014 :access, retention and employability*. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/72146>
- Fernandes, T. (2021). *O impacto da COVID-19 nas relações de trabalho em Portugal*,. www.cielolaboral.com
- Figueiredo, V. (2012). *A importância das competências e as expectativas face à formação no ensino do empreendedorismo*. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/6404>
- Fleury, M., & Fleury, A. (2004). *Alinhando Estratégia e Competências*. *RAE- Revista de Administração de Empresas*.
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

- Froes, F. (2020). A pandemia a SARS-CoV-2: A origem, a inevitabilidade e o que precisamos de aprender. *Revista Militar.*, 6/7, 583–589.
- Gerson, K., & Horowitz, R. (2002). *Observation and interviewing: Options and choices in qualitative research. Qualitative Research in Action.* [www.researchgate.net/ publication/ 304390855_ Observation_ and_ interviewing_ Options_ and_ choices_ in_ qualitative_ research](http://www.researchgate.net/publication/304390855_Observation_and_interviewing_Options_and_choices_in_qualitative_research)
- Global Employment Trends for Youth 2020: Technology and the future of jobs.* (2020). http://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_737648/lang--en/index.htm
- Gonçalves, C. (2001). Desenvolvimento vocacional e promoção de competências. In C. Borrego, J.L. Coimbra e D. Fernandes (eds.), *Construção de competências pessoais e profissionais para o trabalho: Actas do II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza. Porto: Delegação Regional do Norte do Instituto do Emprego e da Formação Profissional, pp.69-78.*
- Gonçalves, Z., & Sousa, I. M. de A. B. de. (2020). Estágio curricular num gabinete de estágios/empregabilidade: Mundo de oportunidades?—um estudo de caso. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, 7(2), 563–578.
- Guerreiro, D., & Abrantes, P. (2007). *Transcrições Incertas: Os Jovens perante o Trabalho e a Família.*
- Hill, M., & Hill, A. (2009). Investigação por questionário. *Lisboa, Edições SÍLABO.*
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). Employability: Developing a framework for policy analysis. *Department for Education and Employment.* <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB85.pdf>
- IEFP. (2021). Informação Mensal Mercado de Emprego. IEFP. (2021).* <https://www.iefp.pt/estatistica>
- Jackson, D. (2014). Factors influencing job attainment in recent Bachelor graduates: Evidence from Australia. *Higher Education*, 68(1), 135–153.
- Jardim, J., & Pereira, A. M. S. (2005). Sucesso na vida académica: Um programa de desenvolvimento de competências com estudantes nas residências. *Motta (Eds.). Acção*

- Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção*, 415–424.
- Jornal Oficial da União Europeia*. (2018). n. C 189, Comissão Europeia. <https://eurlex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=F>
- Klaus, P. (2007). *The hard truth about soft skills*. HarperCollins. http://www.r5.org/files/books/ethology/corporate/behaviour/Peggy_KlausThe_Hard_Truth_About_Soft_Skills-EN.pdf
- Klink, M., Boon, J., & Schlusmans, K. (2007). *Competências e ensino superior profissional: Presente e futuro*. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40, (1), 72–89.
- Knemeyer, A. M., & Murphy, P. R. (2002). Logistics internships: Employer and student perspectives. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (revised and updated). Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall. Inc.
- Kovács, I. (2013). *Flexibilização do mercado de trabalho e percursos de transição de jovens: Uma abordagem qualitativa do caso da área metropolitana de Lisboa*.
- Lakatos, E., & Marconi, M. (2019). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Atlas., 8o ed.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances. *Education permanente*, 135(2), 143–151.
- LimeSurvey—Easy online survey tool. (2021). *LimeSurvey—Easy online survey tool*. <https://www.limesurvey.org/pt>
- Little, B., Braun, E., & Tang, W. (2008). Competences possessed and required by European graduates. *The Open University. Centre for Higher Education Research and Information (CHERI)*. <http://hdl.voced.edu.au/10707/141053>.

- Machado, R., Lopes, P., Silva, F., Santos, T., Prado, S., & Souza, A. (2021). Pandemias e COVID-19 transformam o mundo: Uma análise de contextos. *Enfermagem Brasi*, 255–279.
- Magano, O. (1992). Manual de Direito do Trabalho: Direito Tutelar do Trabalho. *ed. são paulo: ltr.*
- Majid, S., Eapen, C., Aung, E., & Oo, K. (2019). *The importance of soft skills for employability and career development: Students and employers' perspectives. The IUP Journal of Soft Skills.*
- Mamede, R., & Pereira, M. (2020). *Portugal: Uma análise rápida do impacto da COVID-19 na economia e no mercado de trabalho.*
- Mamede, R., Pereira, M., & Simões, A. (2020). *Portugal: Uma análise rápida do impacto da COVID-19 na economia e no mercado de trabalho. Copyright © Organização Internacional do Trabalho.*
- Marinho, C., Polidori, M., Fonseca, D., Oliveira, C. B. E., Oliveira, G., Soares, P. G., Curco, S., Rodrigues, S., & Reis, J. (2010). Processos avaliativos e o desenvolvimento de competências. *SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA*, 7, 2947–2964.
- Marques, A. (2020). Na fronteira do mercado de emprego: Jovens, trabalho e cidadania. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00249>
- Marques, A. P. (2010). Recrutamento e gestão da transição de graduados: O olhar dos empregadores da Região Norte. *Inserção Profissional de Graduados em Portugal*, 259–286.
- Martinez, I., & Salanova, M. (2006). *Utoeficacia en el trabajo: El poder de creer que tú puedes. Estudios Financieros*, 175–202.
- Martins, S. (2012). Estágio e relação de emprego. *ed. São Paulo: Atlas.*
- Matsouka, K., & Mihail, D. (2016). Graduates' employability: What do graduates and employers think? *Industry and Higher Education*, 30(5), 321–326.
- McQuaid, R., & Lindsay, C. (2005). *The Concept of Employability, Urban Studies*. 197–219.

- Melim, H. T. R. C. (2011). *Influencia de las competencias transversales sobre las exigencias del mercado de trabajo en el turismo*. Universidad de Cádiz.
- Melo, S., & Borges, L. (2007). *A Transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem*. *Psicologia: Ciência e profissão*, 27(3), 376–395.
- Melo-Silva, L. L. (2003). Formação do psicólogo: A contribuição da orientação profissional. *Psic: revista da Vetor Editora*, 4(1), 42–53.
- Mingers, J. (1984). Subjectivism and Soft Systems Methodology: A critique. *Journal of Applied Systems Analysis*, 11, 85–104.
- Monteiro, A., Gonçalves, C., & Santos, P. (2019). *Jovens: Do ensino superior para o mercado de trabalho*.
- Montezano, L., Bouças da Silva, D., & Coelho, F. (2015). *Competências Humanas no Trabalho: A Evolução das Publicações Nacionais no Novo Milênio*. *Anais do XXXIX Encontro da ANPAD*.
- Moraes, F. (2008). *Formação de Competências*. IESDE BRASIL SA. https://books.google.pt/books?id=i-9_pA5ZhLgC&printsec=frontcover&hl=ptPT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Naaber, P., Tserel, L., Kangro, K., Sepp, E., Jürjenson, V., Adamson, A., Haljasmägi, L., Rumm, A., Maruste, R., Kärner, J., Gerhold, J., Planken, A., Ustav, M., Kisand, K., & Peterson, P. (2021). Dynamics of antibody response to BNT162b2 vaccine after six months: A longitudinal prospective study. *Lancet Reg Health Eur*, 10, 100208.
- Neves, J., Garrido, M., & Simoes, E. (2015). *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais: Teoria e prática*.
- Neves, L., & Pronko, M. (2008). *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: Da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*.
- Nicolaescu, C., David, D., & Farcas, P. (2017). Professional and Transversal Competencies in the Accounting Field: Do Employers' Expectations Fit Students' Perceptions? *Evidence from Western Romania*. *Studies in Business and Economics*, 126–140.

- Nicole-Drancourt, C., & Roulleau-Berger, L. (2006). *L'Insertion des jeunes en France*. Paris, PUF, ".
- Nogueira, J. (2020). *Conhecendo a origem do Sars-Cov2 (Covid-19)*.
- Pais, C. (2020). *A importância das competências transversais na inserção de recém-diplomados no mercado de trabalho: A perspectiva dos recém-diplomados e dos empregadores* [Mestrado, ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa]. <https://repositorio.iscteul.pt/handle/10071/21229>
- Palma, A., & Pugliesi, L. (2020). *Impactos sociais e econômicos gerados pelas pandemias*. Faculdade de Tecnologia de Assis, Prof. Dr. José Luiz Guimarães.
- Parra, R. (2014). *Competências de empregabilidade – exploração do mercado de trabalho português. Vocacional*. Universidade do Porto, Porto.
- Paulson, S. K., & Baker, H. E. (1999). An experiential approach to facilitate anticipatory socialization. *The International Journal of Organizational Analysis*.
- Peixoto, V., Vieira, A., Aguiar, P., & Abrantes, A. (2020). “Timing”, adesão e impacto das medidas de contenção da COVID-19 em Portugal. *Escola Nacional de Saúde Pública, Universidade Nova de Lisboa*.
- Pejene. (2020). *Regulamento PEJENE*. https://www.fjuventude.pt/files/files/Regulamento_PEJENE_2020_REV_V2.pdf
- Pochmann, M. (2000). *A batalha pelo primeiro emprego: A situação atual do jovem e as perspectivas no mercado de trabalho brasileiro*. Publisher Brasil.
- Prieto, E. C. (2019). *Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria*. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales Y Derecho Del Empleo*.
- Prodanova, J., & Kocarev, L. (2021). *Is job performance conditioned by work-from-home demands and resources*.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Ramos, E., & Bento, S. (2016). As competências: Quando e como surgiram. Em M. Ceitil, *Gestão e desenvolvimento de competências. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo*, 87–118.
- Regulamento- Medida Estágios ATIVAR.PT, (2020) (testimony of IEFP). (2020). <https://www.iefp.pt/documents/10181/10178040/1%C2%AA%20revis%C3%A3o+regulamento+Est%C3%A1gios+ATIVAR.PT>
- (Relatório de situação epidemiológica em Portugal—9 de fevereiro de 2021, 2021). (2021).
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Artmed.
- Rezende, J. (1998). Epidemia, endemia, pandemia. *Epidemiologia. Linguagem médica. P.*, 153–155.
- Ribeiro, E. (2017). *Soft skills no mundo laboral atual: A criação de uma nova empresa* [Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/handle/10773/18347>
- Ribeiro, L. (2020). *Pandemia apaga metade do emprego criado nos governos de António Costa. Dinheiro Vivo*. <https://www.dinheirovivo.pt/economia/pandemiaapaga-metade-do-emprego-criado-nos-governos-de-antonio-costa-12893067.html>
- Rocha, J., Gonçalves, C., & Vieira, D. A. (2012). Competências Transversais: Perceção de estudantes do 1º ano do ensino superior. *Apoio Psicológico no Ensino Superior: Um olhar sobre o futuro*, 196–206.
- Rodrigues, F. (2014). *De volta ao Futuro – Pessoas nas Organizações*. Em J. Costa, M. N. Portugal & J. Caetano, *Gestão de Recursos Humanos – desafios da globalização*. 83–172.
- Rodrigues, I., Fiolhais, C., & Gil, F. (2022). A História da Ciência e as Pandemias em Portugal e no Mundo. *revistamultidisciplinar.com*, vol.4 (2), 3–4.
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in higher education: A literature review. *Higher Education*, 31(3), 355–377.
- Ryan, J. (2014). The hard truth about soft skills. *The Actuary Magazine*. <http://risktorewardcoaching.com/wp-content/uploads/2016/10/The-Truth-AboutSoft-Skills.pdf>

- Sá, P., & Paixão, F. (2015). Competências-chave para todos no séc. XXI: Orientações emergentes do contexto europeu. *Interações*, 11(39), Article 39. <https://doi.org/10.25755/int.8735>
- Sale, J., Lohfeld, L., & Brazil, K. (2002). *Revisiting the Quantitative-Qualitative Debate: Implications for Mixed-Methods Research*. *Quality & Quantity*, 43–53.
- Santos, A., & Nóbrega, D. (2017). *Dores e Delícias em ser estagiária: O Estágio na Formação em Psicologia*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(2), 515–528.
- Santos, I. (2019). *Estágios: Benefícios para a empregabilidade e inserção profissional*. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/20521>
- Santos, L. (2017). *Questionário: Considerações gerais*. www.lcsantos.pro.br/
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. England: Prentice Hall, 5th editio.
- Schade, H., Digutsch, J., Kleinsorge, T., & Fan, Y. (2021). Having to Work from Home: Basic Needs, Well-Being, and Motivation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105149>
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2, 77–91.
- Seco, G., Filipe, L., Pereira, P., & Alves, S. (2009). Transição para o mercado de trabalho: Competências pessoais e sociais. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia Braga: Universidade do Minho*.
- Siegel, I. (2022). *93% dos recrutadores afirmam que as soft skills são essenciais na decisão de contratar. E identificam as oito mais requisitadas*.
- Silva, B. M. B., & Teixeira, M. A. P. (2012). Autopercepção de competências transversais de trabalho em universitários: Construção de um instrumento. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 17, 199–206.
- Silva, B., & Teixeira, M. (2013). *Experiências de Estágio: Contribuições para a Transição Universidade-Trabalho*. 23(54), 103–112.
- Silva, P. A. G. da. (2009). *Competências transversais dos licenciados e sua integração no mercado de trabalho*.

- Silva, H., Garcia, E., & Cabral, A. (2021). Competências Empreendedoras na Pandemia da Covid-19: Um Estudo com PMES do Varejo de Moda. *Revista de Micro e Pequenas Empresas e Empreendedorismo da Fatec Osasco V. 8 N°1 abr.-set. 2022.*
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios. *Lisboa: Pactor.*
- Sparta, & Gomes. (2005). Importância Atribuída ao Ingresso na Educação Superior por Alunos do Ensino Médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional.*, 45–53.
- Swiatkiewicz, O. (2014). Competências transversais, técnicas ou morais: Um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. *Cadernos EBAPE.BR*, 663–687.
- Talavera, E., & Pérez-González, J. (2007). Formação em competências sócio-emocionais através de estágios em empresas. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40(1), 90–113.
- Teichler, U. (2009). Higher education and the world of work. *Conceptual frameworks.*
- Teixeira, H., Teixeira, M., Valente, N., & Abib, D. (2011). *A percepção dos jovens sobre o estágio e a resistência aos estágios não remunerados.*
- Telha, A., Rodrigues, A., Páscoa, C., & Tribolet, J. (2016). The Competency Architecture as Error Limiting Element and Efficiency Enhancer in Business Processes. *Procedia Computer Science*, 665–670.
- Tomasi, A. (2004). *Da Qualificação À Competência.* Papyrus Editora.
https://books.google.pt/books?id=Os7jUgViSasC&printsec=frontcover&hl=ptPT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Travassos, V. (2019). *A importância das soft skills nas competências profissionais* [Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra].
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31936/1/Vasco_Travassos.pdf
- Trudeau-Poskas, D. (2020). *Soft skills x hard skills: Por que as habilidades emocionais estão em alta e como dominá-las.* *Forbes Brasil.*
- Ulisse. (2019). *Soft Skills for Employability- I03 Gap Analysis.* <https://ulisseproject.eu/ourresults/>
- Vernières, M. (1997). *L'insertion professionnelle: Analyses et débats.* Paris: *Economica.*

Apêndice I - Exemplo do mail enviado aos estagiários e empresas

Caro Participante do PEJENE,

A Fundação da Juventude e o ISCAP - Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto - estão a desenvolver um estudo com o objetivo de aferir se a pandemia terá interferido na perceção das expectativas de aquisição de competências antes e após o estágio no âmbito do PEJENE (Programa de Estágios de Jovens Estudantes do Ensino Superior nas Empresas).

Neste âmbito, e como participante ativo deste projeto, gostaríamos de poder contar com a sua colaboração respondendo ao questionário disponibilizado abaixo.

Clique aqui para responder ao questionário:

PARA ESTAGIÁRIOS: <https://online.iscap.ipp.pt/iscapsurvey/index.php/491639?lang=pt>

PARA EMPRESAS: <https://online.iscap.ipp.pt/iscapsurvey/index.php/251959?lang=pt>

Tempo de resposta aproximado: 7 a 8 minutos

Data limite de preenchimento: 12 de junho

Devemos dar nota do seguinte: o que nos interessa são as suas opiniões, pelo que não existem respostas certas ou erradas.

Toda a informação é anónima e confidencial. Os resultados serão sempre apresentados de forma agregada e nunca a nível individual.

Em caso de dúvida, deve contactar o seguinte mail: pejene@fjuventude.pt

Muito obrigada pela sua participação e contributo para esta investigação.

Cumprimentos,

Apêndice II - Questionário dos estagiários

Análise de perceções sobre competências transversais – um estudo sobre os estágios realizados no PEJENE, em 2020.



Caro(a) Senhor(a),

Convidamo-la/o a participar num estudo científico conduzido por investigadores do ISCAP - Politécnico do Porto e o PEJENE, Fundação da Juventude. A sua participação é fundamental para compreendermos as suas perceções sobre competências adquiridas, ou não, no estágio que desenvolveu no programa PEJENE. O que nos interessa são as suas opiniões sinceras, pelo que não existem respostas certas ou erradas. A sua identidade não será conhecida pelos investigadores que analisarão os resultados, nem por nenhuma outra pessoa. Os resultados serão sempre apresentados de forma agregada e nunca a nível individual.

Participar neste estudo não envolve riscos acrescidos e pode desistir a qualquer momento. O preenchimento tem uma duração compreendida cerca de 5 minutos.

Se tiver alguma dúvida ou questão, por favor, não hesite em contactar a equipa do projeto através dos seguintes endereços de email: **pejene@fjuventude.pt** ou **iscap.projetopejene@gmail.com**

- Declaro que compreendi as informações que me foram transmitidas
- Declaro que aceito participar voluntariamente neste estudo

Muito obrigado pela sua colaboração.

Este estudo é desenvolvido com base numa parceria entre o ISCAP e a Fundação da Juventude. O objetivo é perceber se as expectativas sobre as competências transversais adquiridas em estágios PEJENE (Programa de Estágios de Jovens Estudantes do Ensino Superior nas Empresas) foram confirmadas.

PARTE I do estudo - Dados Sociodemográficos

1. Idade:

R: Seleccionar:

- [18-22];
- [23-28];
- [29-34];
- >=35.

2. Género?

R: Seleccionar:

- Feminino;
- Masculino;
- Outro.

3. Ano de frequência da licenciatura/mestrado/Pós-graduação aquando da realização do estágio:

R: Seleccionar:

Licenciatura:

- 2º ano;
- 3º ano;
- 4º ano.

Mestrado:

- 1º ano;
- 2º ano.

Mestrado integrado:

- 2º;
- 3º;
- 4º;
- 5º.

Pós-Graduação

4. Indique o tipo Instituição de Ensino Superior (IES) que estava a frequentar durante o estágio.

R:

- a) Pública ou Privada;
- b) Politécnica ou Universitária;

5. Em que área científica se enquadrava o seu curso quando realizou o seu estágio?

R:

- Artes;
- Humanidades;
- Ciências Sociais e do Comportamento;
- Informação e Jornalismo;
- Ciências Empresariais;
- Direito;
- Ciências da Vida;
- Ciências Físicas;
- Matemática e Estatística;
- Informática;
- Engenharia e Técnicas Afins;
- Indústrias Transformadoras;
- Arquitetura e Construção;
- Agricultura, Silvicultura e Pescas;
- Ciências Veterinárias;
- Saúde;
- Serviços Sociais;
- Serviços Pessoais;
- Serviços de Transporte;
- Proteção do Ambiente;
- Serviços de Segurança;
- Outra: indique, por favor.

6. Que curso estava a frequentar quando realizou o estágio?

R: livre

7. Qual o ramo ou setor de atividade económica da entidade de acolhimento do estágio?

R:

- Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca;
- Indústrias extrativas;

- Indústrias transformadoras;
- Eletricidade, gás, vapor, água quente e fria e ar frio;
- Captação, tratamento e distribuição de água; saneamento, gestão de resíduos e despoluição;
- Construção;
- Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos;
- Transportes e armazenagem;
- Alojamento, restauração e similares;
- Atividades de informação e de comunicação;
- Atividades financeiras e de seguros;
- Atividades imobiliárias;
- Atividades de consultoria, científicas, técnicas e similares;
- Atividades administrativas e dos serviços de apoio;
- Administração Pública e Defesa; Segurança Social Obrigatória;
- Educação;
- Atividades de saúde humana e apoio social;
- Atividades artísticas, de espetáculos, desportivas e recreativas;
- Outras atividades de serviços;
- Atividades das famílias empregadoras de pessoal doméstico e atividades de produção das famílias para uso próprio;
- Atividades dos organismos internacionais e outras instituições extraterritoriais;
- Outro.

8. Desde que concluiu a sua licenciatura/mestrado/Pós-graduação quanto tempo passou até conseguir o seu primeiro emprego?

- 0 a 6 meses;
- 7 a 12 meses;
- Ainda não consegui.

9. Encontra-se atualmente empregado?

R: Selecionar:

- Sim;
- Não.

10. Considera que o estágio realizado no PEJENE, contribuiu para melhorar o nível da sua empregabilidade?

R:

Sim, Se possível, justifique

Não, Se possível, justifique

PARTE II do estudo – Competências transversais

As competências transversais, também designadas como *soft skills*, representam as habilidades gerais, críticas, humanas, não acadêmicas ou ainda competências necessárias para conseguir permanecer no trabalho (Swiatkiewicz, 2014). Na mesma linha, Ribeiro (2017) define este conceito como competências pessoais, interpessoais ou transversais de uma pessoa, sendo também consideradas características intrínsecas, do âmbito comportamental.

- 1) Das competências transversais seguintes, indique o seu grau de concordância quanto à expectativa de as adquirir antes da realização do estágio e as efetivamente adquiridas, depois.**

Competências Transversais	Expectativa antes do estágio	Efetivamente adquirida após o estágio
	1 – Muito baixa 2 – Baixa 3 – Indiferente 4 – Elevada 5 – Muito elevada	1 – Muito baixa 2 – Baixa 3 – Indiferente 4 – Elevada 5 – Muito elevada
1 - Comunicação oral	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2 - Compromisso ético	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3 - Adaptação à mudança	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4 – Motivação	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5 - Tolerância ao <i>stress</i>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6 - Resolução de problemas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7 - Disponibilidade para a aprendizagem contínua	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8 – Autonomia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9 - Trabalho em grupo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10 - Orientação para o cliente	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11 - Relacionamento interpessoal	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12 - Capacidade para ouvir	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13 – Domínio tecnológico	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14 - Tomada de decisão	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15 - Gestão de conflitos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16 – Autoconfiança	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17 - Inovação e criatividade	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18 - Comunicação escrita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19 - Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20 – Persistência	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21 – Gestão de tempo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22- Pensamento crítico	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23- Liderança	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24- Conhecimentos linguísticos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

25- Comunicação não verbal	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26- Outra competência transversal	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

2) Quanto ao papel desempenhado pelo estágio do PEJENE na aquisição de competências nos estagiários, indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Indiferente; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente	
O estágio realizado pelo PEJENE facilitou a aquisição de competências transversais.	1 2 3 4 5
A forma como decorreu o estágio no PEJENE (funções desempenhadas, atividades e tarefas exigidas, técnicas utilizadas) facilitou a aquisição de competências transversais, e efetivamente ajudou-o a desenvolver e adquirir o que era pretendido.	1 2 3 4 5

PARTE III do estudo- Competências transversais e pandemia

1. A pandemia interferiu com a aquisição de competências, durante a realização do estágio?

R:

Sim, Se possível, justifique

Não, Se possível, justifique

2. A pandemia influenciou as funções desempenhadas no seu estágio?

R:

Sim, Se possível, justifique

Não, Se possível, justifique

3. A pandemia influenciou a duração do seu estágio?

R:

- Sim
- Não

3.1. Se sim, houve interrupção, suspensão ou término?

R: livre

4. Indique repercussões, nas suas expectativas, desta interrupção, suspensão ou término?

R: Livre

5. Devido à pandemia, o estágio passou a teleestágio ou misto?

R:

- Teleestágio S N
- Misto S N

6. Indique sentimentos que a pandemia possa ter trazido para a realização do estágio?

Receio na concretização do estágio; Sim Não

Receio de infectar e ser infectado; Sim Não

Outros _____

Muito obrigado pelo seu contributo!

Apêndice III - Questionário das empresas

Análise de perceções sobre competências transversais – um estudo sobre os estágios realizados no PEJENE, em 2020.



Caro(a) Senhor(a),

Convidamo-la/o a participar num estudo científico conduzido por investigadores do ISCAP - Politécnico do Porto, no âmbito do PEJENE, da responsabilidade da Fundação da Juventude. A sua participação é fundamental para compreendermos as suas perceções sobre competências adquiridas, ou não, pelo(s) estagiário(s) e melhorar a qualidade do serviço do programa PEJENE/Empresa Acolhedora. O que nos interessa são as suas opiniões sinceras, pelo que não existem respostas certas ou erradas. A sua identidade não será conhecida pelos investigadores que analisarão os resultados, nem por nenhuma outra pessoa. Os resultados serão sempre apresentados de forma agregada e nunca a nível individual. Participar neste estudo não envolve riscos acrescidos e pode desistir a qualquer momento. O preenchimento tem uma duração compreendida cerca de 5 minutos.

Se tiver alguma dúvida ou questão, por favor, não hesite em contactar a equipa do projeto através dos seguintes endereços de email: **pejene@fjuventude.pt** ou **iscap.projetopejene@gmail.com**

- Declaro que compreendi as informações que me foram transmitidas
- Declaro que aceito participar voluntariamente neste estudo

Muito obrigado pela sua colaboração.

Este estudo é desenvolvido com base numa parceria entre o ISCAP e a Fundação da Juventude. O objetivo é perceber se as expectativas sobre as competências transversais adquiridas em

estágios PEJENE (Programa de Estágios de Jovens Estudantes do Ensino Superior nas Empresas) foram confirmadas.

PARTE I do estudo - Dados Sociodemográficos

1. Idade que considera ter melhor desempenho no programa de estágio:

R: Selecionar:

- [18-22];
- [23-28];
- [29-34];
- >=35.
- Não relevante.

2. Género?

R: Selecionar:

- Feminino;
- Masculino;
- Outro.
- Não relevante.

3. Ano de frequência da licenciatura/mestrado em que recebe o estagiário para realização do estágio:

R: Selecionar:

Licenciatura:

- 2º ano;
- 3º ano;
- 4º ano;
- Indiferente.

Mestrado:

- 1º ano;
- 2º ano;
- Indiferente.

Mestrado integrado:

- 2º;

- 3º;
- 4º;
- 5º;
- Indiferente

4. Indique o tipo Instituição de Ensino Superior (IES) com as quais tem parceria/recebe para a realização do estágio.

R:

- a) Pública ou Privada;
- b) Politécnica ou Universitária;
- c) Ambas

5. Em que área científica se enquadra o estágio da sua entidade empregadora?

R:

- Artes;
- Humanidades;
- Ciências Sociais e do Comportamento;
- Informação e Jornalismo;
- Ciências Empresariais;
- Direito;
- Ciências da Vida;
- Ciências Físicas;
- Matemática e Estatística;
- Informática;
- Engenharia e Técnicas Afins;
- Indústrias Transformadoras;
- Arquitetura e Construção;
- Agricultura, Silvicultura e Pescas;
- Ciências Veterinárias;
- Saúde;
- Serviços Sociais;
- Serviços Pessoais;
- Serviços de Transporte;
- Proteção do Ambiente;
- Serviços de Segurança;
- Outra: indique, por favor.

6. Que curso(s) os estagiários podem frequentar para realizar estágio na sua entidade empregadora?

R: livre

7. Qual o ramo ou setor de atividade económica da sua entidade empregadora?

R:

- Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca;
- Indústrias extrativas;
- Indústrias transformadoras;
- Eletricidade, gás, vapor, água quente e fria e ar frio;
- Captação, tratamento e distribuição de água; saneamento, gestão de resíduos e despoluição;
- Construção;
- Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos;
- Transportes e armazenagem;
- Alojamento, restauração e similares;
- Atividades de informação e de comunicação;
- Atividades financeiras e de seguros;
- Atividades imobiliárias;
- Atividades de consultoria, científicas, técnicas e similares;
- Atividades administrativas e dos serviços de apoio;
- Administração Pública e Defesa; Segurança Social Obrigatória;
- Educação;
- Atividades de saúde humana e apoio social;
- Atividades artísticas, de espetáculos, desportivas e recreativas;
- Outras atividades de serviços;
- Atividades das famílias empregadoras de pessoal doméstico e atividades de produção das famílias para uso próprio;
- Atividades dos organismos internacionais e outras instituições extraterritoriais;
- Outro.

8. Ao terminar o estágio, contratou algum estagiário que cumpriu o estágio do programa PEJENE?

- Sim;
- Sim, como primeiro emprego do estagiário;
- Não;

9. Se a resposta foi sim na pergunta anterior, algum destes estagiários encontra-se empregado na sua entidade empregadora, atualmente?

R: Seleccionar:

- Sim;
- Não.

10. Considera que o estágio do PEJENE contribuiu para melhorar o nível de desenvolvimento/crescimento da empresa?

R:

Sim, Se possível, justifique?

Não, Se possível, justifique?

PARTE 2 do estudo – Competências transversais

As competências transversais, também designadas como *soft skills*, representam as habilidades gerais, críticas, humanas, não acadêmicas ou ainda competências necessárias para conseguir permanecer no trabalho (Swiatkiewicz, 2014). Na mesma linha Ribeiro (2017) define este conceito como competências pessoais, interpessoais ou transversais de uma pessoa, sendo também consideradas características intrínsecas, do âmbito comportamental.

- 1) Das competências transversais seguintes, indique o seu grau de concordância quanto à expectativa que tinha relativamente às competências dos estagiários acolhidos, antes da realização do estágio e as efetivamente adquiridas, depois deste.**

Competências Transversais	Expectativa antes do estágio	Efetivamente adquirida após o estágio
	1 –muito baixa; 2 –baixa 3 –indiferente 4 –elevada 5 –muito elevada	1 –muito baixa; 2 –baixa 3 –indiferente 4 –elevada 5 –muito elevada
1 - Comunicação oral:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2 - Compromisso ético:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3 - Adaptação à mudança:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4 – Motivação:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5 - Tolerância ao <i>stress</i> :	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6 - Resolução de problemas:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7 - Disponibilidade para a aprendizagem contínua:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8 – Autonomia:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9 - Trabalho em grupo:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10 - Orientação para o cliente:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11 - Relacionamento interpessoal:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12 - Capacidade para ouvir:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13 – Domínio tecnológico:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14 - Tomada de decisão:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15 - Gestão de conflitos:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16 – Autoconfiança:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17 - Inovação e criatividade:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18 - Comunicação escrita:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19 - Conviver com a multiculturalidade/ diversidade:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20 – Persistência:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21 – Gestão de tempo:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22- Pensamento crítico:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23- Liderança:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

24- Conhecimentos linguísticos:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25- Comunicação não verbal:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26- Outra competência transversal:	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

2) Quanto ao papel desempenhado pelo estágio do PEJENE na aquisição de competências pelos estagiários, indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Indiferente; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente	
O estágio realizado pelo PEJENE facilitou a aquisição de competências transversais.	1 2 3 4 5
A forma como decorreu o estágio no PEJENE (funções desempenhadas, atividades e tarefas exigidas, técnicas utilizadas) facilitou a aquisição de competências transversais, e efetivamente ajudou o estagiário a desenvolver e adquirir o que era pretendido.	1 2 3 4 5

PARTE III do estudo- Competências transversais e pandemia

1. Considera que a pandemia interferiu com a sua aceitação de estagiários?

R: seleccionar:

Sim;

Não.

2. Devido à pandemia, transformou o estágio presencial em teleestágio?

R: seleccionar:

Sim;

Não.

3. A pandemia alterou as funções desempenhadas pelo(s) estagiário(s)?

R: seleccionar:

Sim;

Não.

4.. Indique sentimentos que a pandemia possa ter trazido para a realização do estágio?

Receio de não concretização do estágio; Sim Não

Receio de contágios; Sim Não

Outros _____

Muito obrigado pelo seu contributo!

Apêndice IV - Guião da entrevista

Guião da entrevista à responsável do PEJENE Fundação da Juventude

- 1) Apresentação do cargo e antiguidade;
- 2) Formação académica;
- 3) Houve alguma diferença no número de candidaturas à frequência do estágio PEJENE, no ano 2020, devido a pandemia?
- 4) Por parte dos estagiários, tem conhecimento se houve receio em realizar o estágio PEJENE naquele período?
- 5) Na sua perspetiva, que sentimentos a pandemia terá causado nos estagiários?
- 6) Foi cumprida, na totalidade, a duração dos estágios?
- 7) O número de empresas que estavam dispostas a aceitar estagiários no ano 2020 sofreu uma diminuição aquando do surgimento da pandemia?
- 8) De que forma as empresas se organizaram para aceitação dos estagiários, devido à pandemia? (em termos de alocação dos estagiários em instalações físicas, fornecimento de equipamentos para realização de teleestágio ou misto)
- 9) Considera que o facto de os estágios terem sido realizados a distância (teleestágio ou misto) interferiu na aquisição de competências?
- 10) Que repercussões a pandemia causou na realização dos estágios? Justifique?