

**A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS – PERSPETIVA DOS  
ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR**

Filipa Alexandra Dias Silvério

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

Orientador:

Professora Doutora Filomena Nogueira da Silva de Almeida, Professora Auxiliar, ISCTE  
*Business School*, Departamento de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional

Outubro 2018

**A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS – PERSPETIVA DOS  
ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR**

Filipa Alexandra Dias Silvério

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

Orientador:

Professora Doutora Filomena Nogueira da Silva de Almeida, Professora Auxiliar, ISCTE  
*Business School*, Departamento de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional

Outubro 2018

## **Resumo**

O presente estudo tem como fundamento a crescente importância das competências transversais e a alteração do mercado de trabalho quanto à sua procura e necessidades. Atualmente, as competências específicas estão a perder lugar para as competências transversais, sendo que nos processos de recrutamento e seleção estas são cada vez mais valorizadas. Assim, o estudo pretende compreender se os estudantes e os empregadores estão alinhados com o tipo de competências transversais consideradas importantes, entender o valor atribuído pelos formandos às competências transversais e perceber se consideram que os estabelecimentos de ensino superior desenvolvem este tipo de competências.

A amostra do presente estudo foi constituída por 295 estudantes do ensino superior, aos quais foi aplicado um inquérito por questionário via online, de modo a obter o anonimato das respostas e chegar a um número alargado de pessoas.

Os formandos inquiridos consideram que têm um bom desenvolvimento das competências transversais e que o ensino superior teve uma contribuição razoável para esse domínio. Além disso, tanto os empregadores como os estudantes consideram as competências transversais uma dimensão importante para o bom desempenho profissional, sendo que os formandos revelam como as mais essenciais a autonomia, a persistência e a resolução de problemas.

**Palavras-chave:** Competências, Competências Transversais, Mercado de Trabalho, Ensino Superior

**Classificação JEL:** J24 (Capital Humano, Competências, Escola Ocupacional, Produtividade no Trabalho; Y20 (Dissertações).

## **Abstract**

The following study bases itself around the increase in relevance given to soft skills, and the shifts in the demand and supply of the labor market. Currently hard skills are giving way to soft skills, making them each time more relevant in a recruitment and selection scenarios. The study aims to have a better understanding to which soft skills two separate groups consider to be the most important, understand the value given to soft skills by students, and their opinion on whether or not these soft skills are developed in their higher learning facility.

The sample consisted in the opinion of 295 college students, the inquiries were all filled online in order to protect the subjects anonymity and to reach a broad number of students.

Based on the inquires students believe to have well developed soft skills, and that their college had a reasonable contribution on their domain of the same. Both employers and students believe that soft skills are important to increase their job performance, students valued autonomy, perseverance and problem solving to be the most.

**Keywords:** Competencies, Transferable Competencies, Labor Market, Higher Education

**JEL Classification:** J24 (Human Capital, Skills, Occupational Choice, Labor Productivity); Y20(Dissertations)

## **Agradecimentos**

Quero, desde já, agradecer a todas as pessoas que participaram neste estudo, a todos os meus amigos que levaram um pouco com o meu “desespero” e ouviram vezes sem conta “partilhem muito, por favor!”.

Agradeço à professora Filomena, por ter levado com a minha desorganização e, no meio desta, conseguir mostrar que era possível, organizando tudo o que estava errado e mostrando um caminho para finalizar este processo.

Aos meus amigos mais próximos que tentaram sempre ajudar no que fosse preciso, à Daniela por partilhar comigo todo o desespero destes últimos anos e à Sílvia por me ter mostrado que tudo se faz.

À empresa que me acolheu há um ano atrás e que mostrou toda a disponibilidade e mais alguma para me organizar e focar na dissertação. Que me apoiou e deu-me todas as ferramentas para acreditar que era possível.

Ao André, por ter a paciência necessária para todos os momentos em que duvidei de mim. Por toda a ajuda e motivação que me transmitiu durante todo este ano. Obrigada mostrares que todas as minhas inseguranças são apenas obstáculos possíveis de ultrapassar e por descomplicares as situações.

Por fim, e mais importante, aos meus pais, por tornarem tudo isto possível. Obrigada por me darem espaço para crescer e aprender com os meus erros, estando sempre lá para me apoiar quando necessário. Obrigada por me fazerem sentir orgulhosa dos valores que me transmitiram até aqui. Só posso agradecer por tudo o que fizeram, fazem e sei que continuarão a fazer. Obrigada!

## Índice

Introdução	1
Capítulo I - Revisão da Literatura	3
1.1. O que são as Competências?	3
1.1.1. Evolução histórica e desenvolvimento conceptual	4
1.1.2. Definição do conceito	5
1.1.3. Abordagens ao conceito	10
1.2. Competências Transversais	11
1.3. A crescente exigência do Mercado de Trabalho	14
Capítulo II - Metodologia	18
2.1. Procedimento	19
2.2. Instrumento	19
2.3. Questionário	20
2.4. Amostra	21
Capítulo III - Apresentação e Análise dos Resultados	27
Capítulo IV - Discussão de Resultados	41
4.1. Limitações	48
4.2. Pesquisas Futuras	49
Conclusão	50
Referências Bibliográficas	53
Anexos	56

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1. Área/curso que frequenta	22
Tabela 2. Tipo de Estabelecimento de Ensino	24
Tabela 3. Ano atual que frequenta	25
Tabela 4. Experiência em estágio curricular	25
Tabela 5. Frequência em cursos de formação profissional	26
Tabela 6. Organização das formações profissionais	26
Tabela 7. Grau de importância das competências transversais segundo os estudantes	27
Tabela 8. Grau de concordância relativamente à posse/domínio das competências	29
Tabela 9. Grau de concordância relativamente à contribuição do Ensino Superior no desenvolvimento das competências transversais	32
Tabela 10. Nível de confiança dos estudantes perante diversas situações	39

## **Índice de Figuras**

Figura 1. Modelo de Competências <i>Iceberg</i>	8
---	---

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1. Caracterização da amostra - Género	23
Gráfico 2. Caracterização da amostra - Idade	24
Gráfico 3. Grau de desenvolvimento das competências transversais	26
Gráfico 4. Contributo do Ensino Superior	35
Gráfico 5. Contributo para a aquisição/desenvolvimento das competências transversais dos estudantes	36
Gráfico 6. Papel das instituições do Ensino Superior para a aquisição de competências transversais	38

## **Introdução**

Embora não seja um conceito muito recente, a temática das competências tem surgido com uma maior valorização nas organizações desde a década de 70, em especial nos últimos anos. Consequente das grandes alterações sentidas na economia, o mercado de trabalho tem sofrido diversas alterações relativas às suas necessidades. As empresas deixaram a gestão por base na produtividade, muito típica dos princípios da abordagem *taylorista*, de mão-de-obra pouco qualificada, muito rotineira e específica, e passam a uma abordagem mais focada nas competências e nas capacidades da mão-de obra, qualificando-a continuamente com base nas necessidades organizacionais, a uma maior flexibilidade, adaptação à mudança e resolução de problemas face à incerteza sentida no mercado de trabalho e a nível competitivo (Mansfield, 2000). Os recursos humanos ganham um novo papel dentro das empresas, no que lhes é esperado através do seu trabalho. As organizações procuram que estes se comprometam e intervenham positivamente na estratégia empresarial (Cascão, 2004).

Como a competitividade das empresas passa a ter um nível global, os trabalhadores devem estar capacitados para tal. A procura e os processos de recrutamento e seleção passam a ter uma maior complexidade, dado que não se espera uma pessoa que esteja apenas apta a trabalhar, há uma procura por pessoas que demonstrem determinadas características que não são tão observáveis e fáceis de avaliar.

De forma a acompanhar estas mudanças na economia, as empresas devem apostar nas competências de inovação, criatividade, adaptação à mudança para fazer face ao ritmo com que a concorrência cresce no mercado (Hamel & Prahalad, 1990). As pessoas deixam de estar no seu local de trabalho sempre a realizar a mesma função, e passam a estar envolvidos na estratégia da empresa e na definição e gestão dos objetivos. Começam a estar envolvidos nos levantamentos de necessidades e nos processos de melhoria da organização.

As qualificações dão lugar às competências, os requisitos técnicos deixam de ser o fator mais importante na avaliação de desempenho e começa a ser exigido aos indivíduos que demonstrem competências muito além das específicas ou técnicas. É crucial que, com a inexistência de uma divisão das tarefas tão definida como predominava numa ótica *taylorista*, os colaboradores passem a apresentar competências que possam ser úteis em diversas situações laborais. É nesta mudança de pensamento que passam a prevalecer as competências transversais (Ceitil, 2007; Drummond *et al.*, 1997; Mansfield, 1993; McLean *et al.*, 1998; Stewart & Knowles, 1999).



Contudo, esta alteração não se sente apenas a nível organizacional. É importante que os futuros colaboradores detenham estas competências e estejam preparados para as exigências do mercado de trabalho. As instituições de ensino superior têm um papel fundamental na formação correta e ajustada da futura força de trabalho (Bennett, 2002; Drummond *et al.*, 1998). O reajustamento dos estabelecimentos de ensino superior nos planos curriculares das diversas formações obriga a que os métodos sejam alterados e comecem a existir unidades curriculares focadas na aquisição e desenvolvimento das competências transversais (Drummond *et al.*, 1998; Morano, 2005).

O presente estudo pretende compreender o que os empregadores valorizam em termos de competências, o crescimento das competências transversais e da sua importância, através da literatura existente sobre o tema. Após este estudo, os objetivos passam por questionar e analisar a perspetiva dos alunos de ensino superior quanto à importância, posse/domínio e desenvolvimento em contexto académico das diferentes competências transversais.

Este é um estudo de carácter exploratório, em que a recolha de dados realizou-se através do inquérito por questionário. O trabalho dividiu-se em duas grandes partes. Em primeiro lugar, realizou-se uma revisão da literatura existente do tema em questão, começando pela evolução histórica do tema e as diferentes abordagens do mesmo. Posteriormente, realizou-se uma análise do que é pretendido por parte dos empregadores quanto aos futuros colaboradores, a nível das competências. Numa segunda parte, realizou-se a recolha de dados, a análise da amostra, dos resultados obtidos e dos procedimentos realizados. No final, realizou-se a discussão de resultados, as limitações do estudo e propostas para pesquisas futuras.

## Capítulo I - Revisão da literatura

### 1.1. O que são as Competências?

O conceito de competência tem ganho uma maior influência em contexto organizacional, muito relacionado com a crescente competitividade no mercado de trabalho a nível global e as suas conseqüentes transformações nas organizações (Cascão, 2004). Atualmente, as empresas dão um grande destaque aos recursos humanos que detêm, alterando a noção do que se pretende dos seus colaboradores e do seu trabalho (Medeiros, 2007). No entanto, para uma melhor compreensão do que constitui o conceito de competências, é necessário conhecer e entender a sua evolução histórica, bem como as várias abordagens que enriqueceram o conceito e influenciaram a forma como atualmente é analisado.

A noção de competência emerge do fenómeno da globalização, num contexto macroestrutural de incerteza e mudança. As empresas encontram-se num mercado de trabalho cada vez mais concorrencial que exige uma adaptação a esta nova lógica. Para tal, os empregadores modificaram a sua estratégia e começaram a procurar colaboradores que apresentem uma maior capacidade de flexibilidade, rápida resolução de problemas e adaptação à mudança (Fleury & Fleury, 2004). Devido à globalização e ao aumento a nível concorrencial, as empresas começaram a reconhecer o valor dos seus recursos humanos como fator diferenciador, inovador e de crescimento da empresa, com base no seu conhecimento e competências.

Anteriormente, o maior foco dos empregadores nos processos de recrutamento eram pessoas com boas competências técnicas, ou até o seu desenvolvimento destas competências nos trabalhadores mais antigos. Neste momento, além dos indivíduos terem que apresentar competências técnicas para executarem rapidamente as tarefas, devem possuir o saber (conhecimento), o saber-fazer e o saber-ser e aplicá-los em contexto laboral em diversas situações. Deixam de ser vistos como meramente trabalhadores e passam a atores que, além de ser influenciado pelo contexto, influenciam e participam no mesmo (Zarifian, 2003). Deste modo, percebemos que a relação entre a empresa e os indivíduos se modificou, sendo que se pretende não só produtividade, mas também o envolvimento e comprometimento da pessoa com a organização.

### 1.1.1. Evolução histórica e desenvolvimento conceptual

Embora exista uma grande ênfase recentemente, o conceito de competências surgiu há mais de 40 anos. Nessa época, passou a existir um reconhecimento da importância que as competências detinham para a capacidade laboral dos indivíduos (McLagan, 1997; Tomasi, 2004).

Este termo é muito associado ao conceito de *qualificação*. Existem autores que referem a existência da substituição de um termo por outro. No entanto, existem outros autores, como Zarifian (2003) e Tomasi (2004), que defendem o reajustamento de ambos os conceitos e a sua complementaridade.

O conceito de qualificação surge notoriamente após a II Guerra Mundial, com o aumento da importância das habilidades técnicas ou *performance skills*, conseqüente do impulso gerado pelo *taylorismo* (Ceitil, 2007).

A abordagem *taylorista* procura identificar o que constitui competência em contexto laboral, formando regras para os trabalhadores e, deste modo, aumentar a produtividade das organizações com eficácia (Sandberg, 2000). O pretendido é intensificar o aperfeiçoamento das habilidades específicas e técnicas dos colaboradores para produzirem o mais rápido possível, apresentando-se como uma conceção pouco flexível e cujo processo de produção é fragmentado e prima a racionalização do trabalho (Mansfield, 2004; Parente, 2008). Não existia reconhecimento por parte das empresas como contexto de formação e desenvolvimento para os seus trabalhadores.

No início dos anos 70, após a grave crise económica sentida nos países ocidentais, existiu uma certa instabilidade nas empresas (Parente, 2008). Perante estas mudanças, houve necessidade das empresas se reestruturarem e configurarem um novo sistema de trabalho (Cascão, 2004). Assim, surge a noção de competências, num contexto em que as empresas tiveram se reajustaram, dada a necessidade de modernização e a abertura global da economia.

Passou a haver uma nova sociedade do conhecimento, caracterizada pela incerteza, flexibilidade e imprevisibilidade, impondo às pessoas uma boa capacidade de resolução de problemas e de adaptação (Cascão, 2004). Em suma, esta evolução esteve relacionada com “... uma mudança de leitura da realidade, uma deslocação de perspectiva que acompanha as transformações decorrentes do novo paradigma tecno-económico ou do novo modo de regulação que emergiu a partir do último quartel do século passado” (Parente, 2008: 301). A

própria estrutura do emprego e das qualificações sofreu alterações. Começou a existir uma maior competitividade entre empresas e uma maior exigência e procura de competências por parte dos empregadores, deixando para trás a relevância dada às qualificações. Embora procurassem indivíduos qualificados, queriam pessoas “competentes”, que detivessem recursos e os soubessem mobilizar e utilizar sempre que necessário (Mertens, 1996; Parente, 2008).

Com a evolução do mercado de trabalho, começaram a existir certos aspetos importantes a considerar no recrutamento e crescimento das pessoas, assistindo-se a uma rutura com o paradigma *taylorista*.

É durante esta modificação que, na América, surgiu o movimento de competências. Muitos psicólogos começaram a questionar se existiria uma relação direta entre os traços de personalidade e o desempenho. McClelland (1973) foi o grande impulsionador desta abordagem, defendendo a existência de uma correlação positiva entre competências e o sucesso no trabalho. Com o seu artigo, *Testing for competence rather than intelligence* na revista *American Psychologist*, o autor identificou as competências como variáveis mais realistas de predizerem o desempenho dos trabalhadores. Com base nesta investigação, o autor concluiu que os tradicionais testes de inteligência e de aptidão académica, bastante utilizados até então, demonstravam uma margem de erro questionável de predizer o sucesso do desempenho no trabalho (Casção, 2004; Ceitil, 2007). No modelo de McClelland, as competências são consideradas como um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes, autoconceito, valores e motivos que se encontram relacionados com o desempenho do colaborador no seu trabalho, diferenciando os desempenhos médios e superiores (McClelland, 1973).

Apesar de existirem diversas críticas à investigação (Barret & Depinet, 1991), esta continua a ser considerada como uma das maiores referências na área por ter indicado o macro da mudança de perspetiva sobre a temática. A partir daí, o conceito de competências foi progressivamente integrado na linguagem educacional e organizacional. Contudo, o facto de ser utilizado em diferentes áreas, como Gestão de Recursos Humanos, Psicologia e Sociologia, não tem facilitado o processo de definição do conceito de forma consensual e aceite por todos, levando a diferentes leituras e compreensões (Hoffman, 1999; Pate *et al.*, 2003).

### **1.1.2. Definição do conceito**

Como referido no capítulo anterior, não existe na literatura um consenso quanto ao conceito de competência, conseqüente das diferentes abordagens e perspetivas dos autores que

o exploram e por estar presente em várias áreas (Pate *et al.*, 2003). No entanto, pode afirmar-se que existe uma grande linha de divisão em que assentam as definições:

- *Competency* – competência como os atributos individuais da pessoa, como conhecimentos e habilidades que afetam o seu desempenho (*worker-oriented*).
- *Competence* – competência relacionada com o desempenho demonstrado, permitindo reconhecer se atingiu ou superou os resultados esperados pelo seu trabalho (*work-oriented*);

No primeiro conceito, verificamos a existência de uma abordagem baseada nos *inputs*, ou seja, a competência é definida pelo desempenho competente produzido através das suas características, capacidades ou atributos (Hoffman, 1999). Esta abordagem é mais característica do contexto americano e defende as competências como atributos do indivíduo, mais concretamente os atributos necessários para que consiga apresentar e desenvolver trabalho competente, sendo estes definidos *a priori* (Boyatzis, 1982; Hoffman, 1999; Sandberg, 2000; Pate *et al.*, 2003).

É nesta abordagem que se inserem os estudos e investigações de David McClelland (1973), ao identificar que as pessoas com determinadas características apresentavam um desempenho superior a outras que apresentavam resultados razoáveis. Foi a estas características e atributos que o autor denominou de competências, como referenciado acima.

Embora McClelland apresente uma perspetiva da competência composta apenas pelas dimensões intrínsecas da pessoa, Boyatzis (1982) articula-as com as características extrínsecas, isto é, com o contexto envolvente.

Dentro da mesma linha de pensamento de McClelland, Boyatzis (1982), através do seu estudo a 2000 gestores, procurou nomear as características que diferenciavam gestores com um desempenho regular dos que apresentavam um elevado desempenho. O autor concluiu a existência de um conjunto de fatores interligados que distinguem estes indivíduos, podendo ser uma habilidade, traço pessoal ou conhecimentos que utilizam e influenciam a sua alta *performance* (Boyatzis, 1982). No entanto, também refere que os indivíduos podem nem ter consciência que possuem essas características, usando-as de forma inconsciente. A junção destas características, bem como ações específicas, que se encontrem de acordo com os procedimentos e políticas concretas do contexto organizacional onde se insere, influencia o elevado desempenho do colaborador. O indivíduo deve de demonstrar habilidade e qualidade nas suas tarefas (Hoffman, 1999).

Klemp (1980) afirma que “*job competency*” é uma característica intrínseca ao indivíduo que resulta num desempenho superior. Boyatzis (1982) distingue os tipos de competências existentes, diferenciado as competências críticas (relacionadas com os desempenhos superiores) e as competências básicas (subjacentes aos desempenhos médios).

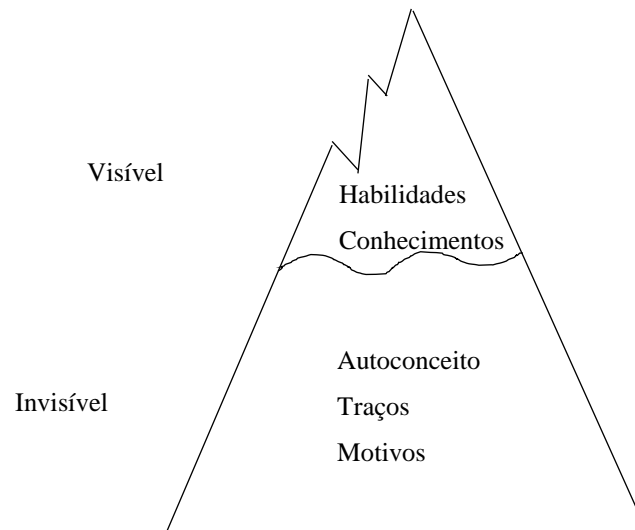
Mais recentemente, Spencer & Spencer (1993) seguem a lógica de Boyatzis (1982) e definem competência como “*uma característica subjacente de um indivíduo que apresenta uma relação causal com critérios de eficácia e/ou um desempenho superior num trabalho ou situação*” (Spencer & Spencer, 1993: 9). Também estes autores defendem que a competência remete a traços de personalidade, conhecimento e habilidades, sendo que estes farão a distinção entre um desempenho médio e superior. Uma competência intrínseca está relacionada com a personalidade dos indivíduos e irá refletir-se nos seus comportamentos em vários contextos ou situações. A relação de causalidade, referida pelos autores, defende as competências como as “causas” do desempenho dos colaboradores, ou seja, se as pessoas detiverem determinadas competências ou características vão agir e obter resultados diferentes das que não possuem essas competências/características. Os autores fazem a distinção de cinco tipos de características das competências: motivação; traços da personalidade; autoconceito; conhecimento; habilidades.

Segundo Spencer & Spencer (1993), as características mencionadas anteriormente têm fundamentos diferentes:

- i) os motivos levam a comportamentos baseados em determinados objetivos;
- ii) traços da personalidade relacionam-se com as características pessoais que concedem uma resposta do indivíduo;
- iii) o autoconceito está interligado aos valores, atitudes e autoimagem da pessoa;
- iv) o conhecimento refere-se à informação que o indivíduo possui sobre determinada área específica;
- v) por último, as habilidades referem-se à possibilidade de desempenho para determinada tarefa.

Estes mesmos autores distinguem duas dimensões de competências, que explicam através da analogia do *iceberg* (figura 1). Nesta abordagem, os autores referem as habilidades e o conhecimento como “competências visíveis”, sendo as mais fáceis de desenvolver, e os traços de personalidade, motivação e autoconceito como a parte mais profunda e enraizada da pessoa, as “competências submersas”, mais difíceis de avaliar por serem estruturantes e as características centrais na formação da personalidade dos indivíduos. Nesta lógica, a parte

invisível do *iceberg* prediz os comportamentos, que levam aos resultados do desempenho. Segundo Cascão (2004: 24), “... os motivos, traços e autoconceito, os quais são designados pelos autores por *competências subterrâneas* (below-the-waterline), conduzem a determinadas ações comportamentais e skills, as quais por sua vez predizem resultados no trabalho”, nomeadamente o desempenho. Os resultados obtidos pelos indivíduos são originados por uma motivação.



**Figura 1.** Modelo de Competências *Iceberg* (Spencer & Spencer, 1993)

Relativamente à abordagem orientada para o trabalho, mais concretamente o conceito *competence*, são considerados os *outputs* ou os resultados de determinado desempenho (Davies, Elisson & Bowring-Carr, 2005).

Esta perspetiva, embora também considere as características individuais importantes para a noção de competência, defende que só se pode reconhecer como competente através de um comportamento observável, dos resultados obtidos através da ação. Para tal, existem padrões previamente definidos que devem ser atingidos para alcançar um desempenho competente (Hoffmann, 1999; Sandberg, 2000; Garavan & McGuire, 2001; Pate *et al.*, 2003; Davies, Elisson & Bowring-Carr, 2005).

É uma abordagem tipicamente britânica e emergiu durante a década de 80. Esta perspetiva justifica-se pelo reconhecimento, por parte do Departamento de Emprego (1994), da pouca qualificação da mão-de-obra britânica face aos países industrializados (Thompson, 1994). Dadas as mudanças quanto às exigências no mercado de trabalho, e de forma a promover o aumento das qualificações da força de trabalho, o sistema de qualificações profissionais foi

revisto, bem como os objetivos a atingir a nível nacional para melhorar os níveis de qualificação. Para colmatar este problema, foi estabelecida uma abordagem baseada no sistema de Vocational Education and Training (VET) (Thompson, 1994). A finalidade deste sistema passava por fornecer as competências necessárias para uma boa eficácia profissional, consistindo na criação de um quadro descritivo das qualificações, com base em padrões e resultados expectáveis, que serviam de base para uma análise funcional (Le Deist & Winterton, 2005).

Em 1986 foi criado o National Council for Vocational Qualifications (NCVQ), cujo objetivo passou por criar e desenvolver as *National Vocational Qualifications* (NVQs), que consistiam num quadro comum pré-estabelecido de qualificações, complementando-as com as *General National Vocational Qualifications* (GNVQs). Até então, a definição de competência adotada relacionava-se com os padrões de desempenho esperados pelo profissional, através de padrões antecipadamente estabelecidos consoante as áreas de trabalho. Em 1996, Beaumont propõe a definição de competência como “*a capacidade de aplicar o conhecimento e habilidades para alcançar os padrões exigidos no trabalho. Isto inclui resolução de problemas e adaptação à mudança*” (Beaumont, 1996: 12). Nesta nova definição, são consideradas duas novas componentes: a resolução de problemas e a adaptação à mudança, devido às exigências crescentes no mercado de trabalho. Já não são ponderadas meramente as competências necessárias relacionadas com a função a desempenhar, mas também os aspetos individuais dos trabalhadores e o seu desempenho comportamental. A avaliação das competências do indivíduo tem por base os critérios definidos e dos resultados que deve ser capaz de apresentar (Moore *et al.*, 2002).

Esta abordagem teve bastantes críticas académicas e resistências das instituições de ensino. Hylan (1994) considerou que as NVQs eram erradas e desadequadas quando aplicadas à realidade em contexto profissional, pois não era coerente com as necessidades atuais e futuras no que respeita à formação. Os críticos apontavam uma aparente falta de adequação da sua fundamentação teórica, era essencialmente baseada na demonstração de competência em contexto laboral e não na aquisição de conhecimento (Bates, 1995; Jones & Moore, 1995).

A principal abordagem que prevalece no Reino Unido continua a ter como fundamento a demonstração de desempenho de acordo com os padrões pré-definidos requeridos em contexto laboral (Le Deist & Winterton, 2005), focando-se essencialmente no que é pretendido em termos de desempenho laboral e pouco nas características individuais dos trabalhadores.



Embora a grande maioria dos autores defendam esta distinção, existem abordagens que integram ambas as visões. Garavan & McGuire (2001) e Sandberg (2000) referem uma terceira corrente, a multidimensional. Nesta perspetiva, pretende-se que as críticas das abordagens descritas anteriormente sejam colmatadas e prevaleçam as vantagens de ambas numa só visão. Desta forma, as características pessoais relacionam-se com as atividades do contexto laboral.

### **1.1.3. Abordagens ao conceito**

Com as diferentes perspetivas sobre o conceito, segundo Cascão (2004), existem três abordagens principais que são as mais aprofundadas ao longo dos diferentes estudos: comportamental, funcional e construtivista.

A abordagem comportamental analisa, numa fase inicial, a pessoa no seu trabalho, mas sem qualquer suposição prévia sobre o que será expectável ou exigido. As características que poderão estar associadas ao sucesso laboral serão analisadas através de uma avaliação de incidentes críticos, pois só é possível avaliar o nível de competências dos indivíduos no seu dia-a-dia perante situações menos positivas. A ideia de avaliar as capacidades das pessoas através da primeira entrevista não é realista, já que, por vezes, as pessoas não têm noção das suas competências, estão mais nervosas ou acabam por responder com base no que é socialmente desejável (Cascão, 2004).

O objetivo da abordagem é verificar a forma como as pessoas lidam em determinadas situações, quais são os seus comportamentos face a incidentes que possam surgir em contexto de trabalho. Segundo Cascão (2004: 18) é possível “... *observar a ênfase que esta abordagem coloca na pessoa e na relação dos seus comportamentos com um determinado contexto de trabalho*”.

A abordagem funcional focaliza-se nas funções que contribuem para o alcance dos objetivos estratégicos das organizações. O primeiro passo será compreender que funções são essenciais para o sucesso do negócio. Segundo o autor, “...*a competência pode ser definida como a combinação de requisitos funcionais subjacentes a um desempenho bem sucedido na resolução de problemas*” (Cascão, 2004: 18). Uma análise das funções irá destacar que competências são importantes de reter e/ou adquirir. Assim, através de uma descrição de um conjunto de competências fundamentais para a função, serão recrutadas pessoas já com o nível de exigência requerido ou será desenvolvido um plano de formação para adaptar os trabalhadores da empresa à função.

Por último, a abordagem construtivista, que defende a competência como resultado na mobilização dos conhecimentos, capacidades e atitudes do profissional (Cascão, 2004). Sem essa mobilização não existe um desempenho observável que garanta o nível de competências dos trabalhadores. Le Boterf (1994) foi um dos autores que mais explorou esta abordagem e afirma a existência de um processo dinâmico e contínuo para a observação das competências. Para o autor, o conceito integra o sujeito e o contexto em que este se situa, para a aplicação dos seus conhecimentos.

De forma a clarificar o processo, o autor descreve-o da seguinte forma: a pessoa é confrontada com uma situação ou tarefa profissional a concretizar, em que deve procurar mobilizar o seu conhecimento e habilidade para operacionalizar e realizar a tarefa. Além disso, refere que a autoimagem do sujeito também influencia a forma como aplica e mobiliza os seus recursos para atingir o objetivo. Por fim, e através da combinação de todos estes fatores, é possível avaliar o nível de desempenho do indivíduo em torno da sua tarefa. Na presente abordagem, para a produção de competências é necessário que o indivíduo utilize os seus próprios recursos internos e os recursos do contexto (Le Boterf, 1994). Segundo Cascão (2004: 20), *“a prioridade na orientação desta abordagem situa-se na análise dos disfuncionamentos organizacionais para, através da implementação de estratégias formativas, se aperfeiçoarem competências e, conseqüentemente, se corrigirem as disfunções existentes”*.

## **1.2. Competências transversais**

Os estudos sobre a temática das competências mencionam a existência de diversas denominações consoante os diferentes autores e as orientações que consideram. De um modo geral, subsiste uma distinção entre competências *soft*, relacionadas com os aspetos mais sociais e comportamentais, e competências *hard*, numa vertente mais teórica e prática.

Ceitel (2007) salienta a existência de dois tipos de competências, nomeadamente as específicas (mais ligadas a uma atividade profissional ou tarefa, encontrando-se hierarquizadas) e as transversais, sendo que serão estas últimas o foco do presente estudo. Além disso, segundo o mesmo autor, as competências transversais distinguem-se devido às suas duas características centrais: a sua transferibilidade (poderão ser adquiridas em determinado contexto, mas serem exercidas num contexto totalmente diferente) e a sua transversalidade (são transversais a diversos contextos/funções, não sendo algo específico de determinada profissão ou contexto). Tien *et al* (2003) também apresentam diversas características próprias das competências

transversais, indicando: a transferibilidade (como mencionado anteriormente, não são específicas de um determinado contexto, podendo ser utilizadas em contexto profissional como pessoal); a multifuncionalidade (essenciais em diversos aspetos da vida do indivíduo, tanto familiar, profissional como social); a multidimensionalidade (constituídas por diferentes *clusters* de competências - cognitiva, empresarial, interpessoal); baseadas na cognição (no sentido em que as competências são construídas através de reflexões individuais e processos mentais, como a reflexão crítica, a criatividade, entre outros); a aprendizagem (as competências são adquiridas em diversos contextos, seja a nível pessoal, na escola ou em contexto laboral, mas sempre em processo *on-going*, uma aprendizagem contínua e que se encontra sempre a decorrer); e a abrangência (em comparação com o conhecimento, estas competências são mais abrangentes, pois são representações e aplicações do mesmo).

De acordo com os vários estudos sobre a temática, existem duas grandes abordagens sobre as competências transversais (Kearns, 2001; Tien et al, 2003). A primeira abordagem está mais relacionada ao contexto norte-americano, denominada de abordagem alargada. Nesta perspetiva são considerados aspetos a um nível mais holístico das competências, que além das competências básicas, da ética e dos atributos pessoais, abrange as competências resultantes da aprendizagem e das experiências dos indivíduos ao longo da sua vida. A segunda abordagem, em oposição à anterior, designa-se de abordagem restrita e prevalece num contexto britânico. Considerando o que foi mencionado no ponto anterior sobre a evolução das competências no Reino Unido, são vistas numa perspetiva mais instrumental, remetendo-se para um contexto de trabalho. Esta perspetiva tem por base a formação baseada nas competências.

Devido à complexidade e multiplicidade de perspetivas, não existe uma designação que seja universalmente aceite. Existem autores que designam de *basic competencies*, *core skills*, *employability skills*, competências transferíveis ou até competências genéricas (Cabral-Cardoso, 2006).

Robert Mertens (2004) foi o primeiro a introduzir o conceito sob a designação de “*competência-chave*”. Este conceito surgiu da necessidade de haver uma maior preparação dos jovens para a sua inserção profissional e existir uma melhor adaptabilidade devido ao mercado de trabalho ser cada vez mais competitivo e propenso às constantes mudanças.

Moreno (2006) refere as competências transversais como um grupo de competências gerais que complementam e facilitam a aquisição de novas competências e a adaptação às diversas alterações nos contextos organizacionais e ao desenvolvimento da própria carreira profissional. Rey (1996) afirma que as competências transversais são como um elemento

adicional às competências e poderão ser utilizadas em diversas áreas, não sendo algo específico apenas de uma. Assister (1995), na mesma linha de pensamento, menciona que as competências transversais permitem aos trabalhadores poderem executar uma variedade de funções, pois encontram-se mais preparados para se adaptarem. Raybould & Sheedy (2005) definem o conceito como as habilidades pessoais que um trabalhador deverá deter, transferíveis entre diversas funções e aplicadas em diferentes contextos. Além disso, consideram ser competências atrativas, dado que o mercado de trabalho procura competências como, por exemplo, a comunicação, de forma a ter uma posição favorável face à concorrência. Zwell (2000, cit in Cascão, 2014) referencia a importância das competências transversais como sendo a chave para o desenvolvimento e melhoria organizacional, levando, posteriormente, a uma gestão baseada numa cultura de competência. Mansfield (2003) afirma que, embora as competências específicas tenham um papel muito importante para o desempenho e execução das tarefas, é insuficiente face às exigências do mercado de trabalho e às suas constantes mudanças. É necessário que estas competências sejam complementadas, salientando a importância das competências transversais em contexto organizacional. Hawkins e Winter (1995) mencionam a importância deste tipo de competências, mas também ressaltam o facto de estas não poderem ser totalmente desenvolvidas na formação dos indivíduos. As necessidades expressas pelos empregadores são diferentes entre si e os estabelecimentos de ensino superior devem dotar os seus alunos com um conjunto alargado destas competências, mas estas continuarão a ser desenvolvidas através das suas experiências profissionais. Martinez-Caro & Cegarra-Navarro (2012: 10), tendo por base o projeto *Tuning* (2003), indicam que “(...) as competências transversais estão relacionadas com a formação de um estudante universitário que se reconhecerá em contexto laboral quando enfrentarem uma situação como profissional ou investigador”.

Contudo, dentro das próprias competências transversais, existem diferentes tipologias do que constitui este tipo de competências. Dada toda a complexidade quanto à designação e definição do conceito, também não existe consenso relativamente à tipologia das competências transversais. Considerando Martinez-Caro e Cegarra-Navarro (2012) e o projeto *Tuning* (2003), nomeadamente *Tuning Educational Structures in Europe*, conduzido por diversas universidades, que designa o conceito por competências genéricas, existe uma classificação para as competências transversais diferenciada em três grupos:

- i) competências instrumentais, onde se incluem as habilidades cognitivas, capacidades tecnológicas e metodológicas e destreza linguística;

- ii) competências interpessoais, integra a capacidade de comunicação e expressão dos indivíduos, a sua capacidade de análise crítica e de trabalho de equipa;
- iii) competências sistémicas, que combina a capacidade de compreensão, o conhecimento e sensibilidade, permitindo que seja visível como se agrupam e relacionam as partes de um todo, podendo analisar e refletir as possíveis melhorias nos sistemas ou até criar novos sistemas.

### **1.3. A crescente exigência do mercado de trabalho**

Como já referido nos pontos anteriores, o mercado de trabalho encontra-se em permanente alteração. No entanto, a grande mudança foi para uma sociedade do conhecimento, que levou a uma reestruturação no contexto laboral.

Beneitone *et al.* (2007: 34) mencionam que *“é fato comprovado que o mundo de nossos dias se caracteriza por suas mudanças aceleradas. Uma série de fatores, tais como a globalização, o impacto das tecnologias da informação e de comunicação, a administração do conhecimento e a necessidade de patrocinar e gerenciar a diversidade, tornam necessário um entorno educacional significativamente diferente...”*. Para os autores, os indivíduos devem possuir competências que os preparem cultural e intelectualmente para enfrentarem a grande parte de desafios a que são expostos.

As transformações sentidas a nível económico, tecnológico, social e político levou a uma crescente exigência, conseqüente da incerteza sentida, por parte das empresas (Allen & Van der Velden, 2012). De forma a colmatar essa incerteza, procuram tornar-se cada vez mais flexíveis, inovadoras e criativas e a ganharem posição face à concorrência no mercado. Os mesmos autores (2012: 1) afirmam que muitos estudos, devido a estas mudanças, *“... apontam para um novo conjunto de competências – as chamadas competências do século 21 – que são consideradas essenciais para a capacidade das pessoas para funcionar e participar ativamente no mundo de hoje”*. No entanto, ressaltam a importância não só destas competências, como das competências básicas e específicas. Toda a reestruturação do mercado de trabalho e da formação, para ir ao encontro das necessidades, deve contemplar estes três tipos de capacidades para ter um resultado completo. Para Beneitone *et al.* (2007), a procura dos empregadores recai em profissionais que apresentem um pensamento crítico, flexibilidade, capacidade de se adaptarem à mudança e tenham um compromisso ético com a sociedade.

A crescente procura de competências transversais no mercado de trabalho coloca uma elevada pressão nos estabelecimentos de ensino superior (Bennett *et al.*, 2000), embora continuem a valorizar a aquisição de competências específicas, apostam numa “... *competência mais operacional voltada para o local de trabalho. A adaptabilidade ao invés das habilidades específicas é a nova palavra de ordem*” (Chadha, 2006: 20). Estas competências indicam a aptidão dos indivíduos para a realização de diversas atividades na sua vida, como o trabalho, a aprendizagem e a capacidade para lidar com a mudança (Allen, Ramackers & Van der Velden, 2012) Embora seja reconhecida a importância das competências transversais, ainda prevalece alguma suspeita, por parte da comunidade académica, da validade das mesmas.

Segundo Voogt & Roblin (2010) e Allen, Ramackers & Van der Velden (2012), o grande impulsionador das transformações verificadas no mercado de trabalho relaciona-se com a revolução das tecnologias da informação e comunicação (TIC). O modo de relacionamento entre pessoas e empresas modificou-se, existindo uma transferência de recursos muito maior e grande facilidade de acesso aos mesmos. A grande maioria das mudanças é inerente exatamente ao crescimento da importância das TIC, seja com influência direta ou indireta. No entanto, existe um lado negativo deste crescimento, pois discrimina as pessoas que não têm o conhecimento tão aprofundado da evolução tecnológica, privilegiando um pouco o grupo mais jovem que se encontra no mercado de trabalho, já que a sua formação coincidiu com estas transformações tecnológicas (Allen & Van der Velden, 2012).

A globalização também afetou bastante, na medida em que a concorrência ganhou uma maior dimensão por se estender a outros países, sendo essencial evoluir para acompanhar as outras empresas. Pela primeira vez, existe uma visão com uma orientação de expansão internacional, não se restringindo apenas a nível nacional. Esta globalização, mesmo em termos económicos, está interligada com a evolução tecnológica. Embora já se começasse a verificar nos anos 50, a globalização cresceu bastante através destas alterações tecnológicas. Este fenómeno tem consequências diretas no sistema de formação dos jovens, porque promove a mobilidade internacional dos estudantes. A experiência de estudarem noutro país durante um curto período ao longo da formação, em algumas empresas, é muito bem visto, já que poderá ir ao encontro de várias características procuradas pelos empregadores, como a flexibilidade, a abertura a novos contextos e a capacidade interpessoal (Allen & Van der Velden, 2012).

Para tal, a transformação para uma sociedade de conhecimento obriga que os trabalhadores ativos no mercado de trabalho apresentem características diferentes dos que se

encontravam na sociedade industrial. Allen, Ramackers & Van der Velden (2012) afirmam que os estabelecimentos de ensino superior, com esta modificação para uma economia do conhecimento, têm como missão desenvolver as competências relacionadas com o trabalho de equipa, a resolução de problemas, a criatividade e a capacidade de análise. Chadha (2006) afirma que, caso os indivíduos queiram continuar ativos no mercado de trabalho, devem desenvolver as novas capacidades e procurar sempre aperfeiçoá-las. Com esta nova perspetiva, é necessário que os trabalhadores tenham um elevado grau de flexibilidade e procurem atualizar continuamente os seus conhecimentos (Voogt & Roblin, 2010). A evolução tecnológica conduziu a que o contacto fora do contexto laboral fosse muito mais fácil, tornando complicado ter o tempo pessoal mais definido e fixo do que antigamente. Deste modo, o individuo deve tentar administrar o seu tempo de forma mais flexível e equilibrada.

Voogt & Pareja Roblin (2010) asseguram que estas mudanças se sentem de maneira diferente consoante os setores de atividade, mas existem um grupo comum de competências requerido por todas as atividades, as competências do século XXI. São estas habilidades que concedem um funcionamento ajustado às mudanças verificadas. Dentro deste grupo, ressaltam a comunicação, cooperação, conhecimento de TIC, criatividade e capacidade para a resolução de problemas. No entanto, também referem a necessidade de os indivíduos terem capacidade de planeamento, autogestão, flexibilidade, pensamento interdisciplinar e disposição para assumirem riscos.

O estudo de Cabral-Cardoso *et al.* (2006), através de um questionário aplicado a diversos empregadores, concluiu que, baseado numa listagem de competências transversais, as mais valorizadas, com uma apreciação superior a 4,5 numa escala de 1 a 5, são a resolução de problemas, tecnologias de informação e comunicação, adaptação à mudança, trabalho em grupo, inovação/criatividade, disponibilidade para a aprendizagem contínua, relacionamento interpessoal, motivação e planeamento/organização.

Neves *et al.* (2008) afirmam que, dentro das competências transversais, as consideradas mais valorizadas pelos empregadores são a comunicação, trabalho em grupo, liderança, resolução de problemas, planeamento/organização e relacionamento interpessoal.

Bennet (2002) refere que, embora não exista um consenso quanto às competências mais importantes, a comunicação geralmente aparece nos lugares de destaque pelos empregadores. O autor menciona ainda que, em 2000, um estudo do serviço de carreiras da Universidade de Surrey concluiu que a comunicação era a principal competência requerida pelos empregadores,

seguida pelo trabalho em equipa, resolução de problemas, tecnologia de informação e comunicação, o planeamento/organização, iniciativa e a capacidade de adaptação. Bennet (2002), através do seu estudo, concluiu que os empregadores privilegiam a comunicação, as tecnologias de informação e comunicação, organização, trabalho em grupo e relacionamento interpessoal.

Já Rey (2002) afirma que as necessidades crescentes por parte dos empregadores obrigam os trabalhadores a possuir capacidades além das competências adquiridas através da formação. Assim, além de uma formação específica, os diplomados deverão apostar na aquisição de capacidades e habilidades que se complementem e sejam diferenciadoras no mercado de trabalho. São a estas ferramentas, essenciais à adaptação das constantes mudanças para o sucesso profissional, que muitos autores designam de competências transversais (Rey, 2002; Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006; Rocha, Gonçalves & Vieira, 2012).

Contudo, embora estas competências tenham uma importância indiscutível no mercado de trabalho e exista uma crescente procura dos empregadores das mesmas, é necessário entender que os outros tipos de habilidades também são precisos (Allen & Van der Velden, 2012). As habilidades básicas são fundamentais, até porque se acredita que estas são a base de desenvolvimento de todas as outras competências. Se estas não forem desenvolvidas, a evolução das capacidades posteriores será afetada negativamente. Além disso, para fazer face às exigências e complexidades do mercado de trabalho, os autores afirmam que as competências específicas adquiridas através da formação são essenciais para ultrapassar determinadas questões. Estas capacidades específicas também promovem a aquisição das consideradas competências do século XXI.

Por exemplo, através do estudo da Comissão Europeia (2010), observa-se que, quando questionadas sobre as competências e capacidades importantes que um diplomado deve apresentar, as empresas demonstraram os seguintes resultados: 45% dos empregadores selecionaram as competências específicas, 43% as competências básicas, como conhecimentos de informática e numeracia; 39% referenciaram as capacidades de comunicação; e, por último, 37% mencionaram o trabalho de equipa.



## Capítulo II - Metodologia

Considerando a metodologia como “(...) o conjunto de métodos e procedimentos técnicos que dirigem um processo de pesquisa” (Diógenes, 2005: 27), ao longo do presente capítulo, será exposta a metodologia de recolha e tratamento de dados utilizada no estudo, bem como a descrição do processo e da amostra.

Na revisão de literatura apresentada anteriormente, foi explorada a perspetiva dos empregadores em relação ao que consideram importante para o mercado de trabalho, nomeadamente o que procuram nos novos colaboradores. Embora ainda se dê primazia às competências específicas, as competências transversais têm ganho um papel de maior destaque nos processos de seleção. As grandes mudanças consequentes do fenómeno da globalização exigem que exista um elevado grau de flexibilização e capacidade de resposta das empresas. Deste modo, os estabelecimentos de ensino superior procuram ajustar cada vez mais os seus métodos de ensino e programas curriculares a estas exigências, mas nem todas as formações têm tido a mesma evolução. Existem diversos estudos que demonstram a importância atribuída às competências transversais na formação para, em contexto profissional, obterem sucesso (Binks, 1996; Cabral-Cardoso *et al.*, 2006; Laughton & Montanheiro, 1996; McLean *et al.*, 1998; Nabi & Bagley, 1999). No entanto, Laughton & Montanheiro (1996), através de um estudo de dois programas do Ensino Superior, referem que a maioria das pessoas não atribuíram grande importância às competências transversais para a função que desempenhavam, não existindo grande interesse dos seus empregadores nesse tipo de competências. É de salientar que, embora tenham obtido estes resultados, a relevância das competências transversais poderá ser diferente atualmente comparativamente à época do estudo dos autores. Por exemplo, Binks (1996), no mesmo ano do estudo anterior, salienta que a maior falha do desenvolvimento e preparação dos formandos para o mercado de trabalho encontrava-se na pouca prática que os estabelecimentos de Ensino Superior proporcionavam.

Tendo em conta estas diferentes visões, delinearam-se objetivos gerais para o presente estudo:

- Perceber se os formandos e os empregadores estão alinhados com o tipo de competências considerados importantes;
- Entender o valor atribuído pelos formandos às competências transversais;
- Compreender se consideram que os estabelecimentos de ensino superior desenvolvem este tipo de competências.

A escolha da metodologia de investigação deve ser ajustada ao estudo em questão. Para tal, o método mais adequado neste contexto será o descritivo, dado que se pretende descrever factos e fenómenos de determinada realidade (Trivinos, 1987). Através dos resultados dos questionários aos formandos, pretende-se perceber se existe uma coerência entre as suas respostas e avaliar a relação entre os resultados obtidos e a literatura referente às exigências atuais do mercado de trabalho.

## **2.1. Procedimento**

A aplicação do questionário (anexo 1) decorreu entre setembro e outubro.

A escolha de metodologia a utilizar para a recolha de dados surgiu posteriormente à definição do público-alvo a considerar, nomeadamente formandos de estabelecimentos de ensino superior. Deste modo, foi realizado um questionário *online*, que será detalhado no subcapítulo abaixo.

Assim que concluídas as respostas aos questionários, foram verificadas para analisar a existência de possíveis erros dos inquiridos e, desse modo, eliminar os questionários que são inválidos.

Quando apurado um número significativo de inquéritos válidos, iniciou-se o seu tratamento, nomeadamente a codificação dos mesmos. A análise dos dados foi realizada com recurso ao *software* IBM SPSS. Após a importação dos dados, realizou-se uma análise descritiva numa primeira fase, conhecendo a amostra. Posteriormente, foi efetuada uma análise mais focada nas questões, sendo necessário realizar testes de correlações e cruzamento de informações.

## **2.2. Instrumento**

De forma a complementar a revisão da literatura efetuada, foi efetuada uma recolha de dados relacionada com o tema em questão. Para tal, efetuou-se um inquérito por questionário *online*, individual e confidencial. Como o objetivo passava por chegar a um maior número de pessoas possível, este questionário foi divulgado através de redes sociais (LinkedIn e Facebook). Este instrumento permite garantir o anonimato das respostas, sem qualquer pressão por parte do questionador e poderiam responder no momento que lhes for mais conveniente

(Almeida e Pinto, 1995). Além disso, este instrumento deve seguir o princípio da clareza (respostas claras e concisas), da coerência (com base na intenção da pesquisa) e da neutralidade (sem induzir a qualquer resposta).

O questionário realizado no presente estudo foi adaptado à questão de investigação e à amostra que se pretendia chegar. Este instrumento foi anteriormente aplicado pela investigação de Silva (2008), que designou por questionário aos diplomados.

### **2.3. Questionário**

A organização do questionário utilizado neste estudo pretende compreender o nível de interação, numa fase inicial, dos formandos com um contexto prático da sua área de formação e, posteriormente, entender a sua valorização quanto às competências transversais. O questionário aplicado encontra-se em anexo (anexo 1), juntamente com a definição das competências transversais na qual o estudo se baseou. Numa forma mais pormenorizada:

- A primeira parte do questionário tem como foco o levantamento de dados das consideradas variáveis de caracterização, nomeadamente questões que incluem a idade, género, licenciatura, instituição de ensino superior e a existência de estágio curricular ao longo da formação;
- A parte seguinte pretende perceber o entendimento que os inquiridos têm sobre competências transversais e o seu atual domínio das mesmas. Além disso, também foi questionada a importância que atribuíam às várias competências transversais;
- Numa terceira parte, as questões relacionavam-se exclusivamente com o papel dos estabelecimentos de ensino superior na aquisição e desenvolvimento das competências transversais. Também são dadas várias hipóteses de promoção de competências transversais na qual é pedida a opinião dos inquiridos sobre as quais consideram ser mais viáveis para esta aquisição;
- Por fim, foram apresentados diversos exemplos de situações aos inquiridos, nas quais teriam que identificar o seu grau de confiança perante as mesmas. Contudo, nem todas as competências foram questionadas, pois existem situações muito inerentes à prática profissional (sendo que todos os inquiridos ainda são estudantes) ou não são tão suscetíveis à criação de uma “situação-exemplo”.

## 2.4. Amostra

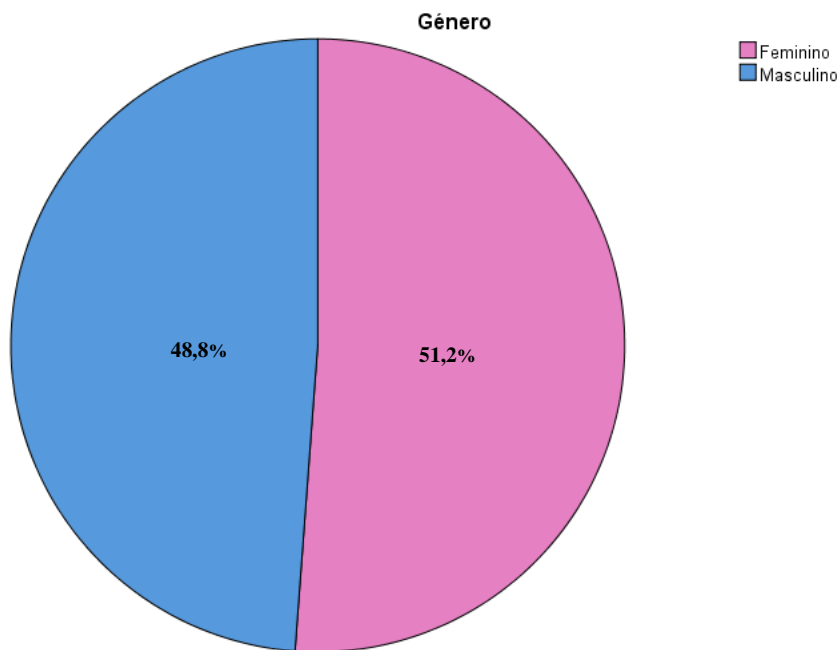
Neste estudo participaram 295 estudantes universitários de diferentes áreas de formação, mais concretamente Ciências; Saúde; Tecnologias; Arquitetura, Artes Plásticas e Design; Ciências da Educação; Direito, Ciências Sociais e Serviços; Economia, Gestão e Contabilidade; Humanidades e Tradução; e, por último, Física e Desporto. No quadro abaixo, podemos verificar o número dos participantes distribuídos pelas diferentes áreas de formação que participaram no estudo.

Área/Curso que frequenta		
	Frequência	Percentagem
Ciências	<b>19</b>	6,4
Saúde	38	12,9
Tecnologias	40	13,6
Arquitetura, Artes Plásticas e Design	32	10,8
Ciências da Educação	20	6,8
Direito, Ciências Sociais e Serviços	39	13,2
Economia, Gestão e Contabilidade	<b>48</b>	16,3
Humanidades e Tradução	33	11,2
Física e Desporto	26	8,8
Total	295	100,0

**Tabela 1** – Área/curso da amostra

Verificamos que a área com maior número de respostas foi a de Economia, Gestão e Contabilidade, com um registo de 48 respostas. Já a área com menor número de respostas foi a de Ciências, mas a de Ciências da Educação também foi relativamente baixa (19 respostas e 20 respostas, respetivamente).

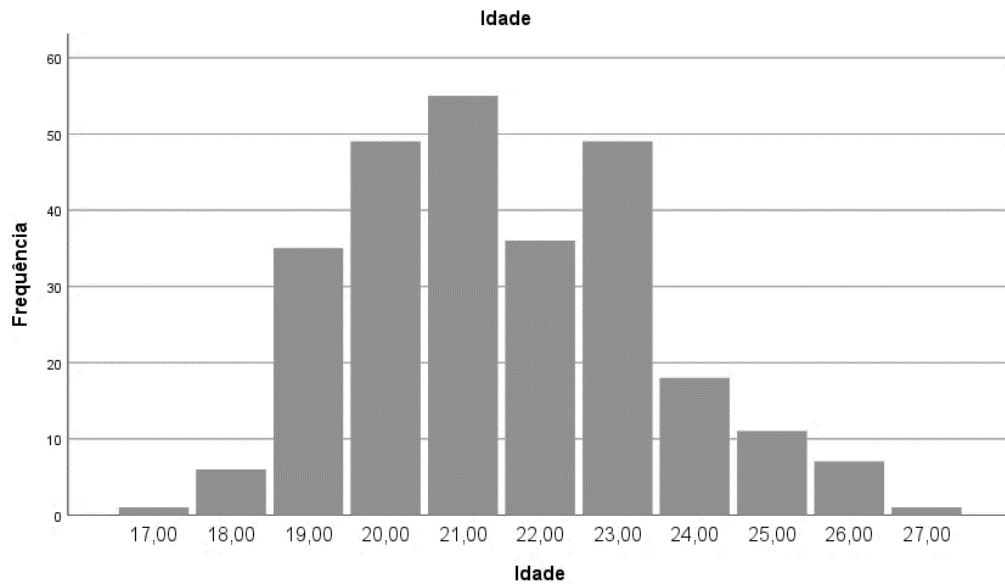
Através da análise do gráfico 1, podemos constatar que a amostra é equilibrada relativamente ao género, mas, no entanto, os inquiridos do sexo masculino foram ligeiramente inferiores aos do sexo feminino (48,8% do sexo masculino; 51,2% do sexo feminino)



**Gráfico 1 – Gráfico “Género”**

Relativamente à faixa etária da amostra, verifica-se através do gráfico 2 que existiu uma maioria de respostas de jovens entre os 19 e os 23 anos, o que seria expectável tendo em conta a população-alvo do estudo. O inquirido mais novo registado foi de 17 anos e o mais velho de 27 anos. A idade com mais registos foi de 21 anos e a média verificada entre os 21 e os 22 anos (mais concretamente 21,45).

Ao compararmos com a tabela que aparecerá mais à frente (tabela 3), referente ao ano que atualmente se encontra, verificamos que a maioria das pessoas afirma estar entre o 2º e o 3º ano. Com o gráfico que demonstra os resultados sobre a idade, verificamos que o número começa a crescer mais nos 19 anos, atingindo o pico aos 21 anos (que, caso um estudante ingresse no ensino superior aos 19 anos, e não tiver qualquer ano em atraso, corresponderá à frequência no 3º ano de formação).



**Gráfico 2** – Gráfico de barras “Idade”

O tipo de ensino com a maioria dos registos foi de estabelecimentos de ensino superior universitário, com 187 registos.

Tipo de Estabelecimento de Ensino		
	Frequência	Percentagem
Ensino Superior Universitário	<b>187</b>	63,4
Ensino Superior Politécnico	108	36,6
Total	295	100,0

**Tabela 2** – Tipo de Estabelecimento de Ensino

Relativamente ao ano atual em que se encontram, grande parte dos inquiridos respondeu que se encontrava no 3º ano de faculdade (121 respostas), sendo o ano finalista em muitos cursos universitários. No entanto, existem registos de 4º, 5º e 6º ano, muito relacionados com as licenciaturas na área da Saúde ou Ciências.

<b>Atualmente, que ano está a frequentar?</b>				
		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulativa
<b>Ano letivo</b>	1	31	10,5	10,5
	2	100	33,9	44,4
	3	<b>121</b>	41,0	85,4
	4	24	8,1	93,6
	5	18	6,1	99,7
	6	<b>1</b>	,3	100,0
	<b>Total</b>		295	100,0

**Tabela 3** – Ano atual que frequenta

Quanto à experiência em estágios curriculares, a maior parte dos estudantes ainda não tiveram experiência em estágio curricular (60%). Dado que muitos estágios curriculares acontecem no último ano de formação (3º ano), e 85,4% dos inquiridos encontram-se no 3º ano ou anos anteriores, era expectável que a maioria afirmasse não ter tido estágio curricular.

<b>Ao longo da licenciatura, já teve estágio curricular?</b>		
	Frequência	Percentagem
Sim	118	40,0
Não	<b>177</b>	60,0

**Tabela 4** – Experiência em estágio curricular

No que diz respeito à participação em formação profissional, como workshops ou seminários, 155 dos participantes responderam afirmativamente, como verificamos na tabela 5. Desse número de respostas, observamos que 113 inquiridos afirmaram que a formação foi promovida ou organizada através do seu estabelecimento de ensino superior (tabela 6).

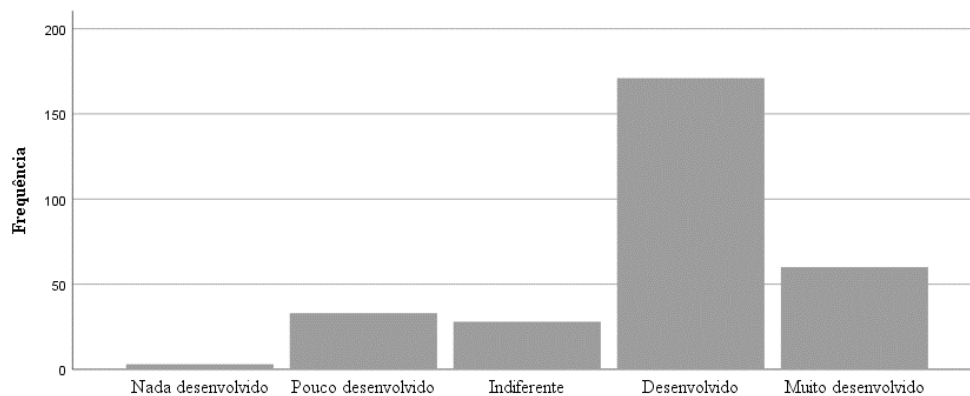
<b>Já frequentou cursos de formação profissional? (ex., seminários, workshops, etc.)</b>		
	Frequência	Percentagem
Sim	<b>155</b>	52,5
Não	140	47,5

**Tabela 5** – Frequência em cursos de formação profissional

<b>Se sim, foi organizada/promovida pela instituição de ensino superior que frequenta?</b>			
		Frequência	Percentagem
Válido	Sim	<b>113</b>	38,3
	Não	42	14,2
	Total	155	52,5
Omisso	Sistema	<b>140</b>	47,5
<b>Total</b>		295	100,0

**Tabela 6** – Organização das formações profissionais

Através do gráfico 3 é perceptível que a maioria dos estudantes inquiridos considera que teve um bom grau de desenvolvimento das competências transversais ao longo da sua formação. Dos 294 inquiridos, apenas 36 consideraram ter “pouco desenvolvido” ou menor. A opção “indiferente” obteve 28 respostas, podendo ser sinal de não acharem competências relevantes na sua formação.



**Gráfico 3** – Gráfico de barras “Grau de desenvolvimento das competências transversais ao longo da sua formação”



### Capítulo III - Apresentação e Análise dos Resultados

Neste ponto do estudo, serão demonstrados os resultados ao questionário e uma análise dos mesmos.

A escala utilizada para avaliação destas questões foi a de *Linkert*, em que o número 1 corresponde à pontuação mais baixa dependendo da questão (nada importante/discordo totalmente) e o número 5 à mais alta (muito importante/concordo totalmente).

#### a) Importância atribuída às competências transversais

Competências Transversais	Média	Desvio Padrão
Autonomia	<b>4,29</b>	<b>0,74</b>
Persistência	<b>4,27</b>	<b>0,73</b>
Resolução de problemas	<b>4,26</b>	<b>0,75</b>
Comunicação oral	4,23	0,81
Tolerância ao stress	4,22	0,83
Adaptação à mudança	4,22	0,83
Relacionamento interpessoal	4,22	0,82
Motivação	4,21	<b>0,75</b>
Compromisso ético	4,21	0,86
Trabalho em grupo	4,20	0,81
Iniciativa	4,20	0,81
Gestão de conflitos	4,18	0,85
Espírito crítico	4,17	0,79
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,16	0,83
Tomada de decisão	4,15	0,80
Orientação para o cliente	4,14	<b>0,91</b>
Autocontrolo	4,13	0,83
Planeamento/Organização	4,13	0,81
Criação de laços/redes	4,12	<b>0,76</b>
Tecnologias de informação e comunicação	4,11	0,78
Comunicação escrita	4,10	0,88
Recolha e tratamento de informação	4,09	0,85
Línguas estrangeiras	4,08	0,84
Inovação/Criatividade	4,06	<b>0,89</b>
Liderança	<b>4,04</b>	<b>0,90</b>
Negociação	<b>3,96</b>	<b>0,94</b>
Assunção de risco	<b>3,79</b>	<b>0,91</b>

**Tabela 7** – Resultados à questão “Com base na lista de competências transversais, indique a importância que atribui a cada uma delas para um bom desempenho na sua área de formação”

Considerando os resultados apresentados na tabela, podemos verificar que todas as competências transversais apresentam valores acima do ponto médio. As três mais valorizadas, com base na perspetiva e nas respostas dos estudantes universitários, apresentam resultados muito semelhantes, nomeadamente a autonomia ( $M=4,29$ ), persistência ( $M=4,27$ ) e a resolução de problemas ( $M=4,26$ ).

Em contraste, como competências transversais com menor importância para a prática na sua área de formação, os estudantes consideraram a assunção de risco ( $M=3,79$ ), a negociação ( $M=3,96$ ) e a liderança ( $M=4,04$ ).

Analisando os resultados com base no desvio padrão, observa-se que as competências transversais que apresentam uma maior dispersão de valores na escala são a negociação ( $DP=0,94$ ), orientação para o cliente ( $DP=0,91$ ), assunção de risco ( $DP=0,91$ ), liderança ( $DP=0,90$ ) e a inovação/criatividade ( $DP=0,89$ ). Dado que existiram participantes de diferentes áreas, os dados apresentados não são estranhos, pois são competências que estão muito ligadas a determinadas áreas, como, por exemplo, a inovação/criatividade muito intrínseca à área de arquitetura/artes plásticas/design, mas com pouco peso na área de saúde. Embora sejam importantes em todas as áreas, existe uma maior exploração em determinadas formações.

Contrariamente aos dados anteriores, os valores com menor dispersão são referentes à persistência ( $DP=0,73$ ), autonomia ( $DP=0,74$ ), motivação ( $DP=0,75$ ), resolução de problemas ( $DP=0,75$ ) e a criação de laços/redes ( $DP=0,76$ ). Todas as competências mencionadas neste ponto estão relacionadas com alguns requisitos básicos para um bom desempenho individual, em qualquer uma das áreas de formação. São competências que tendem a ser desenvolvidas desde a infância, daí a menor dispersão de respostas.

**b) Posse/domínio atual das competências transversais**

Esta questão pretende entender a noção dos estudantes do ensino superior da posse/domínio que detêm das competências transversais apresentadas na lista.

Competências Transversais	Média	Desvio Padrão
Motivação	<b>4,19</b>	<b>0,78</b>
Trabalho em grupo	<b>4,19</b>	<b>0,74</b>
Relacionamento interpessoal	<b>4,17</b>	0,79
Espírito crítico	4,16	0,80
Compromisso ético	4,15	0,80
Autocontrolo	4,15	0,82
Persistência	4,12	0,80
Iniciativa	4,12	0,75
Tecnologias de informação e comunicação	4,12	<b>0,78</b>
Planeamento/Organização	4,11	0,80
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,10	0,80
Autonomia	4,10	0,81
Tomada de decisão	4,09	0,81
Adaptação à mudança	4,08	0,79
Resolução de problemas	4,08	0,81
Comunicação oral	4,06	0,85
Gestão de conflitos	4,06	0,86
Línguas estrangeiras	4,05	0,84
Orientação para o cliente	4,05	0,86
Criação de laços/redes	4,03	0,83
Comunicação escrita	4,03	0,85
Tolerância ao stress	4,01	<b>0,91</b>
Inovação/Criatividade	3,99	<b>0,94</b>
Recolha e tratamento de informação	3,99	0,84
Liderança	<b>3,94</b>	0,88
Negociação	<b>3,87</b>	<b>0,93</b>
Assunção de risco	<b>3,73</b>	<b>0,90</b>

**Tabela 8** – Resultados à questão “Tendo em conta a mesma lista de competências transversais, indique o seu grau de concordância relativamente à posse/domínio das mesmas atualmente”

De acordo com os dados apresentados na tabela 8, verifica-se que todas as competências transversais possuem valores acima do ponto médio da escala apresentada.

Como valores mais altos, verificamos que os estudantes do ensino superior consideram a motivação (M=4,19), trabalho em grupo (M=4,19) e o relacionamento interpessoal (M=4,17) as que detêm com maior domínio. Estas competências não são necessariamente desenvolvidas em contexto académico, podendo existir uma aquisição de forma informal das mesmas.

Em contrapartida, os estudantes consideram que não têm tanto domínio nas seguintes competências transversais: assunção de risco (M=3,73), negociação (M=3,87) e liderança (M=3,94). Verificamos que estas três competências com valores menores são muito desenvolvidas em determinadas funções em contexto profissional, podendo não existir tanta margem de promoção das mesmas em ambiente académico. Como serão competências que serão necessárias em determinadas tarefas, serão tidas em conta num contexto mais profissional.

No que concerne aos dados referentes ao desvio padrão, verifica-se que os três valores mais altos pertencem a competências transversais que os estudantes consideram não ter tanta posse, nomeadamente inovação/criatividade (DP=0,94), negociação (DP=0,93), tolerância ao stress (DP=0,91) e a assunção de risco (DP=0,90).

Opostamente a estes dados, as competências que apresentam menores valores de desvio padrão de respostas são a tolerância ao stress (DP=0,74), iniciativa (DP=0,75), motivação (DP=0,78) e as tecnologias de informação e comunicação (DP=0,78).

### **Análise da importância atribuída às competências transversais e a posse/domínio sobre as mesmas**

Após estas análises, é importante entender se as competências transversais que consideram possuir se correspondem às que nomearam como importantes para o desempenho na área de formação onde se encontram atualmente. Para tal, foi realizado, primeiramente, um teste de correlação das mesmas (anexo 2). Com base na análise do nível de significância de cada correlação, verifica-se que o pressuposto de correlação linear foi violado pela competência de liderança ( $r=0,107$ ;  $p=0,066$ ;). Desta forma, avançar com o teste de igualdade às duas médias (amostras emparelhadas) para as restantes competências transversais, pois é possível recorrer ao teorema do limite central e validar o pressuposto de proximidade à distribuição simétrica, sendo que a competência de liderança, por não ter sido validada, será analisada com base no teste não paramétrico de *Wilcoxon*.

Quanto ao teste de análise de igualdade de duas médias (anexo 3), existem algumas diferenças estatisticamente significativas entre o “*grau de concordância relativamente à posse/domínio das mesmas atualmente*” e a “*importância que atribui a cada uma delas para um bom desempenho na sua área de formação*”, nomeadamente nas seguintes competências transversais: comunicação oral ( $t_{294}=3,006$ ;  $df=294$ ;  $p=0,003$ ), resolução de problemas ( $t=3,125$ ;  $df=294$ ;  $p=0,002$ ), autonomia ( $t=3,296$ ;  $df=294$ ;  $p=0,001$ ), a adaptação à mudança ( $t=2,384$ ;  $df=294$ ;  $p=0,018$ ), tolerância ao stress ( $t=3,196$ ;  $df=294$ ;  $p=0,002$ ) e persistência ( $t=2,694$ ;  $df=294$ ;  $p=0,007$ ).

No que se refere à análise dos resultados do teste de *Wilcoxon* (anexo 4), é verificável que não existem diferenças estatisticamente significativas para a competência de liderança ( $Z=-1,369$ ;  $p=0,172$ ) entre “*grau de concordância relativamente à posse/domínio das mesmas atualmente*” e a “*importância que atribui a cada uma delas para um bom desempenho na sua área de formação*”.

## c) Contributo da formação para o desenvolvimento das competências transversais

Competências Transversais	Média	Desvio Padrão
Trabalho em grupo	<b>4,19</b>	<b>0,82</b>
Recolha e tratamento de informação	<b>4,14</b>	0,83
Planeamento/Organização	<b>4,11</b>	<b>0,79</b>
Compromisso ético	4,10	0,88
Persistência	4,08	<b>0,82</b>
Motivação	4,06	0,84
Relacionamento interpessoal	4,04	0,85
Autocontrolo	4,04	0,86
Comunicação oral	4,04	<b>0,79</b>
Iniciativa	4,03	0,89
Autonomia	4,02	0,91
Adaptação à mudança	4,02	0,96
Tolerância ao stress	4,00	0,97
Comunicação escrita	4,00	0,90
Resolução de problemas	3,99	0,89
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	3,99	0,83
Tomada de decisão	3,99	0,90
Inovação/Criatividade	3,97	0,93
Criação de laços/redes	3,96	0,83
Gestão de conflitos	3,94	0,85
Espírito crítico	3,93	0,90
Orientação para o cliente	3,91	0,99
Línguas estrangeiras	3,88	<b>1,00</b>
Liderança	3,86	0,97
Negociação	<b>3,84</b>	0,98
Tecnologias de informação e comunicação	<b>3,84</b>	<b>1,07</b>
Assunção de risco	<b>3,60</b>	<b>1,00</b>

**Tabela 9** – Resultados à questão “De acordo com a mesma listagem de competências transversais, assinale o seu grau de concordância relativamente às que a sua formação mais contribuiu para o desenvolvimento

De acordo com os estudantes de ensino superior, e com base nos dados recolhidos e apresentados na tabela 9, observa-se que o trabalho em grupo (M=4,19) foi a competência considerada com um maior desenvolvimento em contexto de formação superior. Seguidamente, verificam-se a recolha e tratamento de informação (M=4,14) e o planeamento/organização (M=4,11).

Contrariamente, a assunção de risco ( $M=3,60$ ) continua a ter um peso menor na perspetiva dos estudantes, tal como as tecnologias de informação e comunicação ( $M=3,84$ ) e a negociação ( $M=3,84$ ). As tecnologias de informação e comunicação têm um menor peso quando é questionado se os estabelecimentos de ensino superior contribuíram para o seu desenvolvimento. As respostas mais baixas poderão significar que, embora ajudem a promover esta competência, é muito desenvolvida em contexto mais informal e pessoal do que antigamente.

Já nos valores em que se verifica um maior desvio padrão, à semelhança da figura anterior, estes concentram-se nas competências com um menor peso, como as tecnologias de informação e comunicação ( $DP=1,07$ ), as línguas estrangeiras ( $DP=1,00$ ) e assunção de risco ( $DP=1,00$ ).

Com uma menor dispersão de resultados, as competências são o planeamento/organização ( $DP=0,79$ ), a comunicação oral ( $DP=0,79$ ), o trabalho em grupo ( $DP=0,82$ ) e, com o mesmo valor, a persistência ( $DP=0,82$ ).

### **Desenvolvimento das competências transversais: Universidades vs Politécnicos**

Considerando o questionário realizado, seria interessante analisar o nível de desenvolvimento das competências transversais na formação, mas avaliando se existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de estudantes do ensino superior universitário e o de estudantes de ensino superior politécnico. Deste modo, realizou-se um teste de igualdade de duas médias. Como a dimensão da amostra é grande ( $N>30$ ), o pressuposto da normalidade foi validado, assumindo-se que seguem uma distribuição normal. De seguida, foi testado o pressuposto da homogeneidade de variâncias através do teste de *Levene* (anexo 5). Com base neste teste, verificou-se que se pode assumir a igualdade de variâncias praticamente em todas as competências, à exceção das tecnologias de informação e comunicação ( $f=12,135$ ;  $p=0,001$ ), trabalho em grupo ( $f=8,428$ ;  $p=0,004$ ), autonomia ( $f=6,181$ ;  $p=0,013$ ), negociação ( $f=10,318$ ;  $p=0,001$ ) e criação de laços/redes ( $f=7,947$ ;  $p=0,005$ ). Assim, para estas cinco competências transversais será aplicado o teste não paramétrico de *Mann-Whitney*, sendo que as restantes competências serão testadas com base no teste *t*.

Os resultados do teste *t* (anexo 6) demonstram que existe evidência estatística, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas no domínio/posse das competências transversais com base nos diferentes tipos de estabelecimentos de ensino superior.

No teste não paramétrico *Mann-Whitney* (anexo 7), verifica-se que não há diferenças estatisticamente significativas nas diferentes competências, mais concretamente as tecnologias de informação e comunicação ( $Z=-0,515$ ;  $p=0,606$ ), trabalho em grupo ( $Z=-0,896$ ;  $p=0,370$ ), autonomia ( $Z=-0,683$ ;  $p=0,495$ ), negociação ( $Z=-1,572$ ;  $p=0,116$ ), e a criação de laços/redes ( $Z=-1,367$ ;  $p=0,172$ ). Conclui-se que é igual tanto nos alunos que frequentam estabelecimentos de ensino superior universitário como dos estudantes dos estabelecimentos de ensino politécnico. Ambos os grupos consideram possuir as competências atrás mencionadas, não havendo diferenças estatisticamente significativas que demonstrem o contrário.

Para identificar se existe correlação entre as competências transversais consideradas importantes pelos estudantes para um bom desempenho na área e as que consideram ser as que são mais desenvolvidas em contexto de formação, foi realizado um teste à igualdade de duas médias (anexo 8). Consta-se que não foi validado pelas seguintes competências transversais: trabalho em grupo ( $r=0,088$ ;  $p=0,133$ ), a liderança ( $r=0,324$ ), a tolerância ( $r=0,058$ ;  $p=0,625$ ), persistência ( $r=0,110$ ;  $p=0,060$ ) e o autocontrolo ( $r=0,102$ ;  $p=0,080$ ). Para estas competências, procedeu-se ao teste não paramétrico de *Wilcoxon*.

Com as competências transversais anteriormente validadas, realizou-se o teste à igualdade de duas médias (anexo 9), sendo que se encontrou diferenças estatisticamente significativas na maioria das competências: tecnologias de informação e comunicação ( $t=3,877$ ;  $df=294$ ;  $p=0,000$ ), a comunicação oral ( $t=3,349$ ;  $df=294$ ;  $p=0,001$ ), orientação para o cliente ( $t=3,458$ ;  $df=294$ ;  $p=0,001$ ), resolução de problemas ( $t=4,587$ ;  $df=294$ ;  $p=0,000$ ), línguas estrangeiras ( $t=3,263$ ;  $df=294$ ;  $p=0,001$ ), autonomia ( $t=4,266$ ;  $df=294$ ;  $p=0,000$ ), adaptação à mudança ( $t=3,050$ ;  $df=294$ ;  $p=0,003$ ), espírito crítico ( $t=3,818$ ;  $df=294$ ;  $p=0,000$ ), disponibilidade para a aprendizagem contínua ( $t=2,865$ ;  $df=294$ ;  $p=0,004$ ), relacionamento interpessoal ( $t=2,760$ ;  $df=294$ ;  $p=0,006$ ), iniciativa ( $t=2,6111$ ;  $df=294$ ;  $p=0,009$ ), tomada de decisão ( $t=2,561$ ;  $df=294$ ;  $p=0,011$ ), motivação ( $t=2,465$ ;  $df=294$ ;  $p=0,014$ ), gestão de conflitos ( $t=3,945$ ;  $df=294$ ;  $p=0,000$ ), criação de laços/redes ( $t=2,764$ ;  $df=294$ ;  $p=0,006$ ) e assunção de risco ( $t=3,154$ ;  $df=294$ ;  $p=0,002$ ).



Os resultados do teste de *Wilcoxon* demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas nas seguintes competências: liderança ( $Z=-,339$ ;  $p=0,012$ ), tolerância ao stress ( $Z=-2,788$ ;  $p=0,003$ ) e persistência ( $Z=-3,091$ ;  $p=0,001$ ) (anexo 10).

#### d) Contribuição para a aquisição e desenvolvimento das competências transversais

De forma a compreender a perceção dos estudantes de ensino superior do papel dos estabelecimentos de ensino superior na aquisição de competências transversais, o questionário realizado começa por abordar uma questão mais geral sobre a posição dos estabelecimentos de ensino superior para o desenvolvimento destas competências. Seguindo a escala de *Linkert*, de 1 a 5, o gráfico 4 demonstra a média das respostas obtidas.

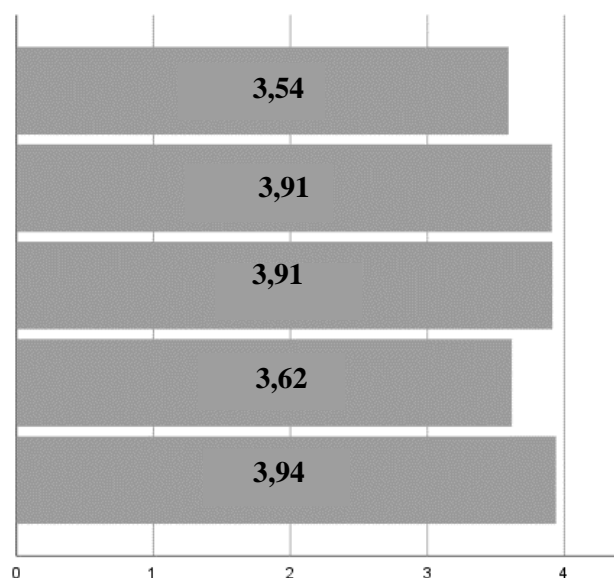
De uma forma geral, os estabelecimentos de ensino superior promovem a aquisição de competências transversais nos seus alunos

Uma das obrigações das instituições de ensino superior é promover a aquisição de competências transversais nos seus alunos

Existem unidades curriculares que promovem e desenvolvem as minhas competências transversais

A forma como as unidades curriculares são lecionadas (técnicas e métodos) facilita a aquisição das competências transversais

As unidades curriculares que constam no plano curricular do curso que frequento facilitam a aquisição de competências transversais

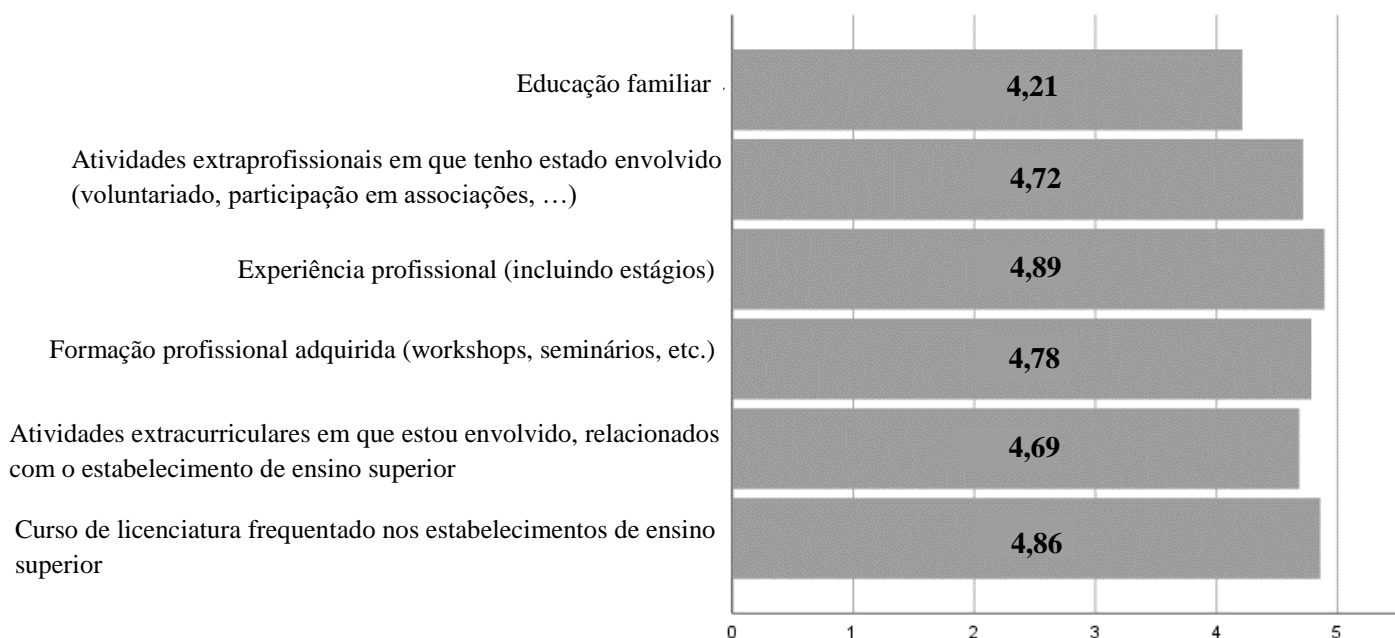


**Gráfico 4** – Gráfico de barras “*Contributo do ensino superior*”

O gráfico acima apresentado demonstra que todas as opções apresentadas estão acima do ponto mediano da escala indicada, mas não superior à escala 4. O fator com maior peso, segundo os inquiridos, é que as unidades curriculares que constam no plano curricular do curso frequentado facilitam esta aquisição ( $M=3,94$ ), seguida pelas unidades curriculares que promovem e desenvolvem as competências transversais ( $M=3,91$ ), a obrigatoriedade destas instituições na promoção do desenvolvimento das competências transversais ( $M=3,91$ ), com

base na forma de lecionar as unidades curriculares (M=3,62) e, por último, afirmam que as instituições de ensino superior ajudam na aquisição de competências (M=3,59).

No entanto, quando colocada a questão “*das hipóteses apresentadas, as que possa ter contribuído decisivamente para a aquisição/desenvolvimento das competências transversais que possui*”, a opção mais direcionada para a formação no estabelecimento de ensino superior (“curso de licenciatura frequentado”) sobe na média (M=4,86), sendo a segunda opção com maior peso. Nesta questão, a opção com menor concordância foi a educação familiar (M=4,21), seguida das atividades extracurriculares (M=4,69), as atividades extraprofissionais (M=4,72), a formação profissional adquirida (M=4,78), e, por fim, a experiência profissional (M=4,89).



**Gráfico 5** – Gráfico de barras “*O que contribuiu para a aquisição/desenvolvimento das minhas competências transversais*”

Considerando a diferença anteriormente mencionada, entre as opções “*de uma forma geral, os estabelecimentos de ensino superior promovem a aquisição de competências transversais nos seus alunos*” e “*curso de licenciatura frequentado*”, verificamos que existe uma associação linear média e positiva, embora fraca ( $r=0,258$ ;  $p=0,000$ ) (anexo 11).

A análise, também relativa à medida de associação existente entre duas opções, nomeadamente “*de uma forma geral, os estabelecimentos de ensino superior promovem a*

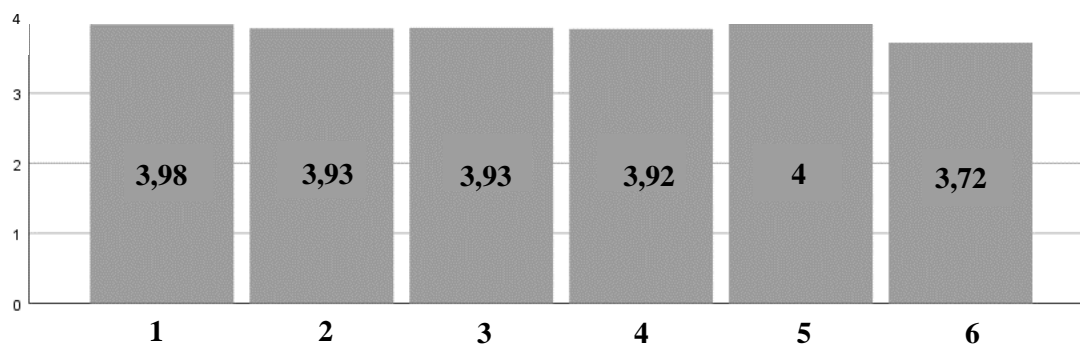
*aquisição de competências transversais nos seus alunos” e “atividades extracurriculares em que estou envolvido na minha passagem pelo ensino superior”, demonstra que existe uma associação positiva fraca ( $r=0,273$ ;  $p=0,000$ ) (anexo 12), semelhante à anterior.*

Também foi verificada se existia uma associação entre estabelecimentos de ensino universitários e os estabelecimentos de ensino politécnico e a contribuição do “*curso de licenciatura frequentado*” na aquisição de competências transversais. Realizando o teste de medida de associação não simétrica de coeficiente V de Cramer, percebemos que existe uma associação reduzida ( $V=0,157$ ;  $p=0,200$ ) (anexo 13), ou seja, não se estabelece uma associação entre os grupos.

Em relação à questão “*opções através das quais as instituições de ensino superior poderão promover a aquisição de competências transversais*”, o gráfico 6 retrata a média de todas as respostas

Após a análise dos resultados, verifica-se que não existe grandes diferenças entre as medidas consideradas para promover a aquisição das competências. Em primeiro lugar, com um peso mais significativo, observa-se a criação de estágios ao longo da licenciatura ( $M=4,00$ ), seguido pelas unidades curriculares opcionais em que sejam trabalhadas as competências ( $M=3,983$ ), a alteração dos métodos de ensino utilizados pelos professores ( $M=3,932$ ), organização de atividades extracurriculares ( $M=3,915$ ) e, por fim, projetos de licenciatura multidisciplinares ( $M=3,719$ ).

Verifica-se que todos os pontos estão acima do ponto mediano da escala, embora se privilegie o contacto com o contexto profissional, de forma a adquirir uma experiência mais prática, ou mesmo a criação/participação de unidades curriculares cujo objetivo específico passe pelo desenvolvimento das competências transversais (como exemplo, o ISCTE possui unidades curriculares específicas para a promoção destas competências, em que os alunos podem escolher as unidades com as quais se identifiquem mais ou até as que considerem que precisam explorar e melhorar).



**Gráfico 6** – Gráfico de barras “*Como as instituições de ensino superior poderão promover a aquisição de competências transversais*”

Legenda	
1	Através de unidades curriculares opcionais em que sejam trabalhadas estas competências
2	Através de cursos de formação extracurriculares onde sejam trabalhadas estas competências
3	Alteração dos métodos de ensino utilizados pelos professores, para que, no âmbito das disciplinas obrigatórias, sejam adquiridas competências transversais (ex., estudos de caso)
4	Organização de atividades extracurriculares, onde se promove a participação/intervenção dos alunos
5	Criação de estágios ao longo da licenciatura
6	Projetos de licenciatura multidisciplinares

Tanto nesta questão como na anterior, “*das hipóteses apresentadas, as que possa ter contribuído decisivamente para a aquisição/desenvolvimento das competências transversais que possui*”, observa-se que a resposta com maior peso se relaciona com a experiência em contexto profissional. Sendo os estágios curriculares um mecanismo de aprendizagem e de inserção em contexto laboral, os alunos valorizam cada vez mais como um contributo essencial para o desenvolvimento de competências essenciais para um bom desempenho profissional futuro.

**e) E na prática, possuem e aplicam as competências transversais?**

Nesta fase do questionário, foi pedido que os inquiridos respondessem às questões colocando-se em determinadas situações. Nem todas as competências transversais foram exemplificadas, por poder originar confusão ou serem demasiado intrínsecas ao contexto laboral e ser essencial deter experiência para saber responder.

<b>Estatística Descritiva</b>		
	Média	Desvio Padrão
... preciso ceder e ouvir os outros com ideias diferentes das minhas”	<b>4,03</b>	<b>0,86</b>
... vejo algo errado e sugiro melhorias”	<b>4,02</b>	0,88
... tenho que realizar um trabalho sozinho/a”	<b>4,02</b>	<b>0,85</b>
... quero mostrar o meu ponto de vista perante um grupo”	4,01	0,91
... tenho que liderar um grupo”	4,00	0,99
... tenho de procurar ideias e soluções”	3,98	<b>0,87</b>
... tenho que falar com desconhecidos”	3,96	0,94
... tenho que analisar e criticar um artigo científico”	3,96	0,98
... existe uma grande quantidade de trabalhos”	3,95	0,90
... trabalho com pessoas desconhecidas”	3,95	0,93
... um trabalho envolve a análise de dados”	3,94	0,94
... quero que os outros sigam as minhas ideias”	3,91	0,89
... tenho de realizar uma apresentação com público”	3,90	0,98
... tenho de explorar temáticas diferentes da minha área de formação”	3,90	0,94
... tenho que escrever um relatório”	3,89	0,98
... preciso de tomar uma decisão em representação de um grupo”	3,88	0,92
... comunico numa língua estrangeira”	3,88	0,97
... existe uma grande quantidade de trabalhos/projetos”	3,87	0,95
... existem trabalhos que apelem à minha criatividade”	3,83	1,02
... o prazo de um trabalho é antecipado”	3,82	<b>1,08</b>
... existe um conflito dentro do meu grupo”	3,79	1,02
... existem imprevistos que condicionam o meu trabalho”	3,75	<b>1,05</b>
... preciso de tomar uma decisão numa situação de incerteza”	<b>3,73</b>	0,99
... existem alterações nos trabalhos perto da data de entrega”	<b>3,73</b>	1,03
... não consigo ultrapassar os obstáculos como previa”	<b>3,71</b>	<b>1,16</b>

**Tabela 10** – Resultados à questão “*Sinto-me confiante quando...*”

Analisando a tabela 10, observa-se que a frase com maior média é “... *preciso ceder e ouvir os outros com ideias diferentes das minhas*” (M=4,03). Podemos expectar que tal se deve ao facto de os inquiridos serem estudantes e estarem numa fase de aprendizagem. Seguidamente, temos “... *vejo algo errado e sugiro melhorias*” e “... *tenho que realizar um trabalho sozinho/a*”, ambas com a mesma média (M=4,02).

Contrariamente, as frases “... não consigo ultrapassar os obstáculos como previa” (M=3,71), “... existem alterações nos trabalhos perto da data de entrega” (M=3,73) e “... preciso de tomar uma decisão numa situação de incerteza” (M=3,73) são as com menor incidência, talvez por serem situações mais comuns no dia-a-dia e, por experiência, lidarem mal quando deparados com tais ocasiões.

Em relação ao desvio padrão, as opções com um maior valor são “não consigo ultrapassar os resultados como previa” (DP=1,16), “o prazo de um trabalho é antecipado” (DP=1,08) e “existem imprevistos que condicionam o meu trabalho” (DP=1,05).

Já as hipóteses que apresentam uma menor dispersão de resultados, são “tenho que realizar um trabalho sozinho/a” (DP=0,85), “preciso ceder e ouvir os outros com ideias diferentes das minhas” (DP=0,86) e “tenho de procurar ideias e soluções” (DP=0,87).

Comparando as médias das respostas desta questão com a posse/domínio que consideram deter das competências transversais, verificamos algumas diferenças. Para tal, foi realizado um teste de correlação das mesmas (anexo 14). Com base no nível de significância das correlações, verifica-se que o pressuposto de correlação linear foi violado pelos pares “... existe uma grande quantidade de trabalhos & Planeamento/Organização” ( $r=0,079$ ;  $p=0,174$ ), “... não consigo ultrapassar os obstáculos como previa & Persistência” ( $r=0,068$ ;  $p=0,248$ ) e “... tenho de explorar temáticas diferentes da minha área de formação & Disponibilidade para a aprendizagem contínua” ( $r=0,082$ ;  $p=0,160$ ). A existência destes valores poderá estar relacionada com a interpretação dos inquiridos quanto às frases mencionadas. Por exemplo, muitas vezes o planeamento/organização relaciona-se com a capacidade de alterar os planos e organizar-se consoante a imprevisibilidade.

Posto isto, foi realizado o teste de igualdade às duas médias (amostras emparelhadas) para as restantes competências, sendo estas anteriormente mencionadas analisadas com base no teste não paramétrico de Wilcoxon.

Realizado o teste de análise de igualdade de duas médias (anexo 15), existem algumas diferenças estatisticamente significativas nos pares “... tenho que realizar uma apresentação em público & Comunicação oral” ( $t=-2,477$ ;  $df=294$ ;  $p=0,014$ ), “... tenho que falar com desconhecidos & Relacionamento interpessoal” ( $t=-2,966$ ;  $df=294$ ;  $p=0,003$ ), “... tenho que escrever um relatório & Comunicação escrita” ( $t=-2,171$ ;  $df=294$ ;  $p=0,031$ ), “... quero mostrar o meu ponto de vista perante um grupo & Negociação” ( $t=2,048$ ;  $df=294$ ;  $p=0,041$ ),

“... comunico numa língua estrangeira & Línguas estrangeiras” ( $t=-2,964$ ;  $df=294$ ;  $p=0,003$ ), “... existem alterações nos trabalhos perto da data de entrega & Motivação” ( $t= -6,899$ ;  $df=294$ ;  $p=0,000$ ), “... existem trabalhos que apelem à minha criatividade & Inovação/Criatividade” ( $t=-2,377$ ;  $df=294$ ;  $p=0,018$ ), “... existe uma grande quantidade de trabalhos/projetos & Autocontrolo” ( $t= -3,596$ ;  $df=294$ ;  $p=0,000$ ), “... tenho que analisar e criticar um artigo científico & Espírito crítico” ( $t=-3,034$ ;  $df=294$ ;  $p=0,003$ ), “... o prazo de um trabalho é antecipado & Adaptação à mudança” ( $t=-3,596$ ;  $df=294$ ;  $p=0,000$ ), “... existem imprevistos que condicionam o meu trabalho & Tolerância ao stress” ( $t=-3,709$ ;  $df=294$ ;  $p=0,000$ ), “... preciso de tomar uma decisão em representação de um grupo & Tomada de decisão” ( $t=-3,364$ ;  $df=294$ ;  $p=0,001$ ); “... existe um conflito dentro do meu grupo & Gestão de conflitos” ( $t=-3,943$ ;  $df=294$ ;  $p=0,000$ ), “... tenho de procurar ideias e soluções & Iniciativa” ( $t=-2,296$ ;  $df=294$ ;  $p=0,022$ ) e “... preciso ceder e ouvir os outros com ideias diferentes das minhas & Trabalho em grupo” ( $t=-2,568$ ;  $df=294$ ;  $p=0,011$ ).

Relativamente aos resultados do teste de *Wilcoxon* (anexo 16), é verificável que não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos pares analisados.

Ao analisar as respostas a esta questão com base no tipo de ensino (universidades vs politécnicos), verifica-se que a distribuição é idêntica para os dois grupos populacionais em todas as situações (anexo17).

## Capítulo IV - Discussão de Resultados

Ao longo do presente estudo, os três objetivos que delinearão a investigação passaram por compreender se os estudantes e os empregadores se encontram alinhados com as competências transversais consideradas importantes, entender o valor atribuído pelos formandos às competências transversais e perceber se consideram os estabelecimentos de ensino superior um bom contributo para o desenvolvimento destas competências.

Embora as entidades empregadoras continuem a atribuir maior importância às competências técnicas, segundo o estudo da Comissão Europeia (2010), é evidente a crescente procura de profissionais com um nível de competências transversais evoluído, constituindo como um fator decisivo nos processos de recrutamento e seleção. Embora a escolha prevaleça nas competências específicas face às competências transversais, também realçam a comunicação e o trabalho em grupo como elementos muito importantes.

Primeiramente, 231 inquiridos afirmaram que o grau de desenvolvimento das suas competências transversais ao longo da formação superior foi, até ao momento, “*desenvolvido*” ou “*muito desenvolvido*”. Esta perspetiva dos estudantes atuais está bastante associada ao Processo de Bolonha, que alterou todo o Sistema de Ensino Superior Português, através da alteração “... *do paradigma de ensino baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistémicas – quer as de natureza específica...*” (DL nº 74/2006, de 24 de Março: 2243 e 2244). As instituições de ensino superior passam a ter um papel muito decisivo na promoção das competências transversais dos alunos, através de estágios ou projetos.

Um dos pontos deste trabalho debruçou-se sobre as crescentes exigências do mercado de trabalho na procura de novos trabalhadores. A análise seguinte terá em conta os dados indicados nesse respetivo ponto do trabalho, juntamente com os resultados obtidos no presente estudo, nomeadamente através dos questionários realizados a estudantes do ensino superior.

Com base na perspetiva dos estudantes do ensino superior que participaram na presente investigação, as competências transversais têm uma grande importância para um bom desempenho profissional na sua área de formação, indo de encontro à perspetiva (crescente) dos empregadores. Dos resultados obtidos quanto à sua importância, apenas duas competências apresentam uma média inferior à escala de 4, nomeadamente a assunção de risco (M=3,79) e



negociação (M=3,96). No entanto, também apontam a liderança (M=4,04), inovação/criatividade (M=4,06) e línguas estrangeiras (M=4,08). Na investigação de Cabral-Cardoso *et al.* (2006) são mencionadas algumas competências como menos valorizadas pelos empregadores, sendo duas a assunção de risco e a negociação, as duas competências transversais com menor percentagem no presente estudo com base na perspetiva dos estudantes. Contudo, os alunos valorizaram de uma forma menor a inovação/criatividade, e no estudo dos autores Cabral-Cardoso *et al.* (2006) verifica-se que é referida como uma das mais valorizadas pelos empregadores. Laughton & Montanheiro (1996), no seu estudo baseado na perspetiva de alunos do ensino superior, identificaram, também, a liderança como uma das competências com menor valorização.

Os estudantes de ensino superior destacaram como menos importantes as competências relacionadas com o empreendedorismo, como a assunção de risco, negociação, liderança e inovação/criatividade. Esta menor importância talvez esteja associada à ideia de serem competências mais inerentes a algumas funções de chefia, não tanto para as funções que irão desempenhar no início da sua vida profissional. Geralmente, a primeira experiência profissional dos estudantes como primeiro emprego o trabalho por conta de outrem, não um negócio próprio. Estas características estão muito ligadas às pessoas que ambicionam ter algo próprio, realizar as suas próprias estratégias sem limitações superiores. Além disso, são competências difíceis de promover fora de um contexto prático, e os alunos tendem a atribuir uma maior valorização às que são mais requeridas no seu percurso académico. Caso existam formas de promover estas competências em contexto de formação, esta perspetiva dos formandos poderia alterar-se de uma forma positiva.

Já quanto às competências essenciais na sua área, os formandos realçam a autonomia (M=4,29), persistência (M=4,27), resolução de problemas (M=4,26), comunicação oral (M=4,23) e tolerância ao stress (M=4,22). Com base no estudo de Bennet (2002), o autor realça que uma das competências com maior procura é a autoconfiança, muito associada à autonomia e persistência, e a comunicação. Existem diversos autores que mencionam como uma das competências mais valorizadas pelos empregadores a capacidade de resolução de problemas e comunicação oral (Cabral-Cardoso *et al.*, 2006; Harvery & Green, 1997; Neves *et al.*, 2008; Universidade de Surrey, 2000.) Já a tolerância ao stress não é referida em nenhum destes estudos, podendo ser uma competência em crescimento, com base na perspetiva dos formandos. Tal evidência poderá estar associada ao contexto de incerteza que se sente no mercado de

trabalho, mais concretamente no que se refere ao trabalho precário (Carvalho *et al.*, 2017), muito associado ao primeiro emprego, em que os futuros profissionais terão de ter uma boa estabilidade em situações inesperadas de rotatividade de trabalho.

Os resultados obtidos no presente estudo vão de encontro a alguns já previamente realizados, focalizados na perspetiva das entidades empregadoras quanto às competências que procuram em futuros colaboradores. A visão dos estudantes sobre as competências importantes nas suas áreas de formação coincide com o exigido pelos empregadores, mais concretamente a capacidade de resolução de problemas (Cabral-Cardoso *et al.*, 2006; Harvery & Green, 1997; Universidade de Surrey, 2000), comunicação oral (Bennet, 2002; Harvery & Green, 1997; Carvalho *et al.*, (2017); Universidade de Surrey, 2000) e capacidades relacionadas com a sua autoconfiança, como a autonomia e persistência (Bennet, 2002). A tolerância ao stress não é evidenciada por nenhum dos autores, podendo estar ligada às constantes mutações exigentes nos diversos contextos. Atualmente, há muito a ideia do “trabalho sob stress”, mesmo em percurso académico, daí poder ser uma competência a explorar futuramente.

De acordo com os dados recolhidos, os estudantes de ensino superior que constituíram amostra no presente estudo consideram ter uma boa posse/domínio das competências sobre as quais foram inquiridos. As consideradas menos desenvolvidas, com base numa escala de 1 a 5, foram a assunção de risco (M=3,73), negociação (M=3,87), liderança (M=3,94), recolha e tratamento de informação (M=3,99) e inovação/criatividade (M=3,99). Como mencionado anteriormente, são competências mais ligadas ao empreendedorismo. É de realçar que as competências que os alunos afirmam ter um menor domínio, à exceção da recolha e tratamento de informação, são as consideradas também com uma menor importância.

No sentido oposto, os alunos evidenciam como maior posse as seguintes competências: motivação (M=4,196), trabalho em grupo (M=4,19), relacionamento interpessoal (M=4,17), espírito crítico (M=4,16) e compromisso ético (M=4,15). As três competências referenciadas com maior domínio coincidem com o estudo de Bennet (2000) como das mais procuradas pelos empregadores. Estas também são mencionadas noutros estudos como características importantes nos futuros colaboradores (Harvery & Green, 1997; Universidade de Surrey, 2000). Nenhum dos estudos menciona a capacidade de espírito crítico ou compromisso ético como uma das mais valorizadas pelos empregadores. O maior grau de domínio dos formandos quanto a estas competências, no presente estudo, pode estar relacionado com as áreas de formação que apresentam uma maior incidência, como a Saúde, Direito, Ciências Sociais e Serviços e

Economia, Gestão e Contabilidade. Nas áreas de Saúde e Direito está presente, ao longo da formação, uma noção de compromisso ético para com o cliente, enquanto que nas áreas de Ciências Sociais e Economia, Gestão e Contabilidade há um maior desenvolvimento de um espírito crítico.

Após a recolha de dados relativos à importância considerada nas suas áreas e à posse/domínio das mesmas, realizou-se um teste à igualdade de duas médias (amostras emparelhadas). Os resultados do teste demonstraram diferenças significativas das competências de comunicação oral ( $t=3,006$ ;  $df=294$ ;  $p=0,003$ ), resolução de problemas ( $t=3,125$ ;  $df=294$ ;  $p=0,002$ ), autonomia ( $t=3,296$ ;  $df=294$ ;  $p=0,001$ ), a adaptação à mudança ( $t=2,384$ ;  $df=294$ ;  $p=0,018$ ), tolerância ao stress ( $t=3,196$ ;  $df=294$ ;  $p=0,002$ ) e persistência ( $t=2,694$ ;  $df=294$ ;  $p=0,007$ ). Estes resultados significam que, embora os estudantes considerem as competências mencionadas com uma maior valorização na sua área, referem que a posse/domínio das mesmas não é tão desenvolvida face à importância que detêm. Estes resultados corroboram os estudos realizados sobre esta questão (Nabi & Bagley, 1999; Paul & Suleman, 2005), os quais demonstram que os formandos tendem a atribuir uma maior valorização às competências transversais do que consideram possuir.

Quanto ao contributo das instituições de ensino superior para o desenvolvimento das competências transversais, os formandos consideraram que a formação académica promove menos o desenvolvimento das competências de assunção de risco ( $M=3,60$ ), tecnologias de informação e comunicação ( $3,84$ ), negociação ( $M=3,84$ ) e liderança ( $M=3,86$ ). As competências relacionadas com as tecnologias de informação e comunicação são cada vez mais desenvolvidas em contexto informal, não tanto em contexto académico, talvez por isso os formandos considerarem que as instituições de ensino superior já não tenham um grande contributo na sua evolução. O estudo de Silva (2008) refere algumas lacunas quanto ao desenvolvimento das competências ao longo da formação académica, coincidindo com o presente estudo a competência de negociação e liderança. Ainda assim, as lacunas existentes na competência de tecnologias de informação e comunicação também apresentam um valor elevado. As competências consideradas referidas como tendo menor desenvolvimento são competências que Bennet (2002), Harvery & Green (1997), Stewart & Knowles (2000) e a Universidade de Surrey (2000) referem com um grau de importância bastante elevado para uma boa empregabilidade, podendo ser algo que os estabelecimentos de ensino superior poderiam alterar e criar estratégias para o desenvolvimento das mesmas.

A formação contribui de uma forma mais significativa, segundo os resultados adquiridos, para o trabalho em grupo (M=4,19), recolha e tratamento de informação (M=4,14) e planeamento/organização (M=4,11). Tanto o trabalho em grupo como o planeamento/organização são competências mencionadas por Bennet (2002) e Harvey & Green (1997) como essenciais para um bom nível de empregabilidade. Relativamente à análise, relacionada com a recolha e tratamento de informação, é referenciada como uma competência essencial para um bom desempenho por Havery *et al.* (1997). Silva (2008) apresenta, dentro das competências com um menor nível de lacunas quanto ao desenvolvimento na Universidade, o trabalho em grupo e o planeamento/organização, existindo semelhança com os resultados do presente estudo.

Considerou-se interessante a análise do desenvolvimento das competências transversais ao longo da formação entre elementos que se encontrem no ensino superior universitário e os do ensino superior politécnico, e verificar a existência de possíveis diferenças entre os dois grupos. Foi realizado o teste *t* e os resultados indicaram que não existe diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos. Os resultados do teste *Mann-Whitney* também evidenciaram a não existência de diferenças estatisticamente significativas dos alunos de ensino universitário e dos de ensino politécnico, pelo que se pode afirmar que os dois grupos populacionais têm um desenvolvimento semelhante ao longo da sua formação. Santos & Ferreira (1999, *cit in* Ferreira *et al.*, 2001) mencionam que o contexto académico possui um papel facilitador em termos de desenvolvimento pessoal e na transição dos alunos para o contexto laboral. Como o presente estudo é dos poucos que realiza a distinção entre ensino universitário e ensino politécnico, não é possível corroborar os resultados. No entanto, existe uma diferença na direccionalidade do ensino. Geralmente, a universidade promove um ensino mais teórico/investigação e os politécnicos adotam uma abordagem mais prática. Esta diferença não reflete na opinião dos formandos, mas não existiram formas de aprofundar estes resultados e indicar dados mais concretos sobre o tema.

Para identificar se existe correlação entre as competências transversais consideradas importantes pelos estudantes para um bom desempenho na área e as que consideram ser as que são mais desenvolvidas em contexto de formação, foi realizado um teste à igualdade de duas médias. Nos resultados existiram diferenças estatisticamente significativas na maioria das competências: tecnologias de informação e comunicação ( $t=3,877$ ;  $df=294$ ;  $p=0,000$ ), a comunicação oral ( $t=3,349$ ;  $df=294$ ;  $p=0,001$ ), orientação para o cliente ( $t=3,458$ ;  $df=294$ ;

$p=0,001$ ), resolução de problemas ( $t=4,587$ ;  $df=294$ ;  $p=0,000$ ), línguas estrangeiras ( $t=3,263$ ;  $df=294$ ;  $p=0,001$ ), autonomia ( $t=4,266$ ;  $df=294$ ;  $p=0,000$ ), adaptação à mudança ( $t=3,050$ ;  $df=294$ ;  $p=0,003$ ), espírito crítico ( $t=3,818$ ;  $df=294$ ;  $p=0,000$ ), disponibilidade para a aprendizagem contínua ( $t=2,865$ ;  $df=294$ ;  $p=0,004$ ), relacionamento interpessoal ( $t=2,760$ ;  $df=294$ ;  $p=0,006$ ), iniciativa ( $t=2,6111$ ;  $df=294$ ;  $p=0,009$ ), tomada de decisão ( $t=2,561$ ;  $df=294$ ;  $p=0,011$ ), motivação ( $t=2,465$ ;  $df=294$ ;  $p=0,014$ ), gestão de conflitos ( $t=3,945$ ;  $df=294$ ;  $p=0,000$ ), criação de laços/redes ( $t=2,764$ ;  $df=294$ ;  $p=0,006$ ) e assunção de risco ( $t=3,154$ ;  $df=294$ ;  $p=0,002$ ). De acordo com os resultados do teste de *Wilcoxon* demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas nas seguintes competências: liderança ( $Z=-,339$ ;  $p=0,012$ ), tolerância ao stress ( $Z=-2,788$ ;  $p=0,003$ ) e persistência ( $Z=-3,091$ ;  $p=0,001$ ). Estes foram os resultados onde se verificaram mais diferenças ao longo do estudo. Os formandos consideraram as competências transversais com uma grande importância, mas não estão a ser corretamente desenvolvidas em contexto académico. Estes resultados podem refletir uma falta de comunicação, seja na transmissão do que é realmente importante em termos de competências transversais aos futuros profissionais ou numa falta de sintonia entre o que é esperado pelos alunos em contexto profissional e o que os estabelecimentos de ensino superior realizam para o desenvolvimento das mesmas. Drummond *et al.* (1998) mencionam que é crucial os estabelecimentos de ensino superior posicionarem-se ativamente na transição do aluno para o mercado de trabalho, mais concretamente na promoção de aquisição de competências de empregabilidade.

Posteriormente, foi colocada uma questão sobre o contributo geral do ensino superior no desenvolvimento das competências transversais. Numa escala de 1 a 5, foram apresentadas 6 opções, das quais a com maior incidência foram as unidades curriculares que constam no plano curricular do curso frequentado facilitam esta aquisição ( $M=3,94$ ), seguida pelas unidades curriculares que promovem e desenvolvem as competências transversais ( $M=3,91$ ), a obrigatoriedade destas instituições na promoção do desenvolvimento das competências transversais ( $M=3,91$ ), com base na forma de lecionar as unidades curriculares ( $M=3,62$ ) e, por último, afirmam que as instituições de ensino superior ajudam na aquisição de competências ( $M=3,59$ ). Verificamos que a opção com menos peso, relacionada com as instituições de ensino superior, acaba por estar associada à opção com um maior peso, as unidades curriculares que constam na formação dos inquiridos. Ainda assim, mencionam que a forma como as unidades curriculares são lecionadas tem um peso mais baixo, dentro destas opções, embora referenciem as unidades curriculares como um bom instrumento para a aquisição das mesmas. Existem

estudos de diversos autores referindo a importância das unidades curriculares para a aquisição de competências transversais (Cadha, 2006; Drummond *et al.*, (1998). No entanto, considerando o estudo de Cabral-Cardoso *et al.* (2006), as unidades curriculares podem não ser o melhor mecanismo para o desenvolvimento das competências transversais em detrimento das competências mais específicas, mas a alteração do método exige tempo. Os inquiridos, no presente estudo, podem diferenciar essas questões referentes às unidades curriculares porque, embora consigam promover as competências transversais, pensam ser necessário alterar o método de ensino e reajustá-lo.

No entanto, quando a questão foi colocada sobre o que contribui mais para a aquisição/desenvolvimento das suas competências transversais, a opção com menor concordância foi a educação familiar (M=4,21), seguida das atividades extracurriculares (M=4,69), as atividades extraprofissionais (M=4,72), a formação profissional adquirida (M=4,78), curso de licenciatura frequentado (M=4,86), e, por fim, a experiência profissional (M=4,89). A educação familiar apresenta uma média menor, o que não coincide com alguns estudos que defendem a família como um dos melhores contextos para o desenvolvimento de competências transversais (Le Boterf, 2003; Parente, 2004). Contudo, estes estudos também ressaltam o trabalho como um contexto muito importante, que vai de encontro à opção com uma maior média (experiência profissional).

Na questão direcionada à forma como as instituições de ensino superior poderiam promover a aquisição de competências transversais, a resposta com maior incidência volta a estar associada ao contexto profissional, nomeadamente a criação de estágios ao longo da licenciatura (M=4,00). Seguidamente, consideram as unidades curriculares opcionais em que sejam trabalhadas as competências (M=3,983), a alteração dos métodos de ensino utilizados pelos professores (M=3,932), organização de atividades extracurriculares (M=3,915) e, por fim, projetos de licenciatura multidisciplinares (M=3,719). De acordo com os dados obtidos por Drummon *et al.* (1998), o facto de os formandos indicarem como um bom mecanismo a criação de estágios curriculares, admite-se que privilegiam um ensino com uma experiência mais prática, mas ao direcionarem-se para as unidades curriculares onde sejam trabalhadas as competências transversais, leva a que o percurso académico seja mais numa abordagem de desenvolvimento integrado. O mesmo estudo menciona ainda a possível existência de uma mistura entre abordagens, não se restringindo apenas a uma das referidas anteriormente. As instituições de ensino superior poderão adotar diversos mecanismos para o desenvolvimento de

competências transversais, tendo uma perfeita noção das competências que pretendem desenvolver.

Por último, os resultados da questão “*Sinto-me confiante quando...*” não são muito conclusivos. Verifica-se que a frase com maior média é “... *preciso ceder e ouvir os outros com ideias diferentes das minhas*” (M=4,03). Seguidamente, temos “... *vejo algo errado e sugiro melhorias*” e “... *tenho que realizar um trabalho sozinho/a*”, ambas com a mesma média (M=4,02).

Opostamente, as frases “... *não consigo ultrapassar os obstáculos como previa*” (M=3,71), “... *existem alterações nos trabalhos perto da data de entrega*” (M=3,73) e “... *preciso de tomar uma decisão numa situação de incerteza*” (M=3,73) são as com menor incidência.

Estes resultados não foram muito conclusivos quando relacionados especificamente com as competências transversais. Existiram diferenças estatisticamente significativas em diversos pares. Tal poderá estar relacionado com a falta de um pré-teste ao questionário para verificar a pertinência e coerência desta questão e associação. No entanto, poderia ser interessante realizar um questionário com perguntas mais direcionadas a exemplos de situações, pois permite identificar se, na prática, valorizam as mesmas competências que mencionam teoricamente.

#### **4.1. Limitações**

Sendo um estudo com uma população-alvo bastante grande, considerou-se o instrumento para recolha de dados mais adequado o questionário online. No entanto, sendo uma amostragem aleatória estratificada, não haveria possibilidade de controlar os problemas de representatividade da amostra para a população-alvo do estudo. Além disso, sendo os dados recolhidos através de um questionário, não existe modo de aprofundar algumas questões com os inquiridos, existindo questões que talvez pudessem ser interessantes explorar.

A segunda limitação do presente estudo, também relacionada com o questionário utilizado, mais concretamente com a adaptação do mesmo da investigação de Silva (2008), que não teve qualquer tipo de pré-teste de forma a entender a adequação ao atual estudo. Com base nos objetivos do estudo, foram realizadas algumas adaptações, mas sem serem realizados quaisquer tipos de pré-teste. Sendo realmente difícil a obtenção de um elevado número de

respostas aos questionários, considerou-se que um pré-teste só dificultaria, mais tarde, a adesão dos estudantes no preenchimento do mesmo. No entanto, é importante que exista sempre um pré-teste ao instrumento que será utilizado, para que seja possível verificar a adequação ao estudo.

#### **4.2. Pesquisas futuras**

Inicialmente, um dos objetivos com o presente estudo seria recolher informações junto de representantes de entidades empregadores, como os responsáveis pelos processos de recrutamento e seleção. No entanto, restringiu-se à perspetiva dos estudantes, referindo, apenas, a perspetivas das entidades empregadores com base na literatura existente sobre o mesmo. Futuramente, seria pertinente um estudo sobre a importância das competências transversais segundo os empregadores, ou até mesmo de trabalhadores de empresas de recrutamento e seleção, de forma a comparar números concretos dos dados recolhidos com os estudos existentes sobre a perspetiva dos estudantes do ensino superior ou recém-licenciados.

Embora possa ser um estudo muito mais massivo, com um instrumento para recolha de dados maior, seria interessante colocar diferentes situações aos estudantes e aos empregadores, referentes tanto a competências específicas como competências transversais, de forma a corroborar os estudos já existentes e verificar se, na prática ou em contextos mais práticos, a opinião sobre a importância das competências transversais se altera.



## Conclusão

As competências transversais têm vindo a ganhar um lugar de destaque dentro das organizações, algo que tende a aumentar com o decorrer dos tempos e face à concorrência global que se faz sentir atualmente. As empresas foram obrigadas a ter um papel estratégico no mercado, alterando o seu posicionamento perante a competitividade. Para tal, foi exigido que a força de trabalho das empresas se modificasse e contribuísse de forma ativa na estratégia da empresa. Os trabalhadores deixam de ser vistos como meros instrumentos para atingir lucro, e passam a ser vistos como intervenientes dentro das organizações, em que lhes é pedido determinadas características e competências de modo a contribuírem positivamente para a incerteza gerada pelas modificações no mercado.

As capacidades pessoais dos indivíduos ganham um lugar de destaque nos processos de recrutamento e na avaliação de desempenho, tendendo a dar um menor valor, comparativamente ao que acontecia no passado, às competências mais técnicas e específicas de uma função.

Deste modo, os atuais estudantes de ensino superior e futuros profissionais devem estar cientes da importância destas competências, mas também os estabelecimentos de ensino superior têm de se reajustar para fornecer aos seus alunos competências de empregabilidade. As instituições de ensino superior são um ator muito decisivo numa boa integração dos alunos no mercado de trabalho.

Ao longo deste estudo, embora a visão dos empregadores seja meramente com base na literatura existente, o foco foi entender se os estudantes do ensino superior tinham a perceção da importância destas competências para a sua vida profissional futura.

Após a análise dos resultados do estudo, verifica-se que os estudantes consideram possuir um bom nível de desenvolvimento das competências transversais. Todas as competências transversais tiveram médias acima do ponto médio da escala utilizada para análise.

Já com maior importância, atribuíram competências que em muito se relacionam com a tomada de decisão e posicionamento face a problemas, nomeadamente a autonomia, persistência, resolução de problemas e tolerância ao stress. São competências a nível de traços/competências individuais e competências cognitivas (Cabral-Cardoso, *et al.*, 2006). Estas são competências que têm vindo crescentemente a ser destacadas no mundo concorrencial que hoje em dia nos deparamos. Já em termos de domínio, consideram competências que estão

muito presentes diariamente, desde a sua infância, como a motivação, trabalho em grupo e relacionamento interpessoal. Desde o primeiro ano de escola, são competências que são bastante desenvolvidas e promovidas, mesmo em contexto de atividades extracurriculares em que participam, muito associadas, também, a traços ou competências individuais. Já quanto à contribuição das instituições de ensino superior, os alunos mencionam com um maior desenvolvimento o trabalho em grupo, recolha e tratamento de informação e planeamento/organização, ou seja, competências cognitivas.

Opostamente, de um modo geral, consideraram as competências menos importantes e com uma menor posse as de assunção de risco, negociação e liderança. Além disso, também mencionaram que são as menos desenvolvidas em contexto de formação. De realçar que são competências associadas à liderança/negócio. Estas competências referidas com um nível menor não são suscetíveis de se desenvolver em contexto académico, contrariamente às outras, daí existir esta distinção. Estes resultados revelam uma necessidade dos estabelecimentos de ensino superior de intervir no desenvolvimento e sensibilização destas competências para se aproximar às exigências das entidades empregadoras (Cabral-Cardoso *et al.*, 2006).

Quando questionados sobre o que contribuiu mais para o desenvolvimento das suas competências, a resposta com maior incidência foi a experiência profissional (M=4,89), podendo ser estágios curriculares ou algum trabalho que tenham tido. Já relativamente à forma como poderiam ser desenvolvidas estas competências, a resposta com resultados mais altos relaciona-se com a criação de estágios curriculares (M=4,00), mas apenas 40% dos inquiridos afirmou ter já tido estágio. Uma boa aposta nos estabelecimentos de ensino superior seria na promoção de estágios curriculares, não se restringindo apenas a uma experiência prática no final do curso (o que acontece na maioria), mas promover talvez mais uma intercalar. Além disso, nos cursos das ciências exatas (ciências, engenharias, etc.), ainda não são muito existentes estas experiências práticas.

É de ressaltar que as competências transversais não devem ser apenas promovidas em contexto académico. As entidades empregadoras também têm um papel fundamental no desenvolvimento destas competências. É importante que exista uma sensibilização junto destas entidades, mais concretamente nas pequenas e médias empresas, quanto às competências transversais para um bom desempenho profissional. A aposta na formação contínua dos colaboradores constitui uma ferramenta fundamental nesta evolução.

Esta investigação incidiu na perspetiva dos estudantes de ensino superior. Espera-se que, de algum modo, o presente trabalho contribua para o reconhecimento da responsabilidade das

instituições de ensino superior na formação de futuros profissionais e facilitador da inserção dos alunos em contexto laboral. Também se espera que consiga consciencializar sobre as lacunas atuais sentidas pelos alunos em relação ao desenvolvimento das competências transversais. É cada vez mais importante desenvolver bons profissionais, mas é essencial entender que também é preciso formar futuros líderes e estimular essas competências nos estudantes.

## Referências Bibliográficas

- Armstrong, M. 2001. *A handbook of human resource management practice*. London: Kogan Page.
- Assister, A. 1995. *Transferable skills in higher education*. London: Kogan Page.
- Barrett, G., & Depinet, R. 1991. A reconsideration of testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 46 (10): 1012-1024.
- Bates, I. 1995. The competence movement: Conceptualizing recent research. *Studies in Science Education*, 25: 39-68.
- Beaumont, G. 1996. *Review of 100 NVQs and SVQs*. Sheffield: Department for Education and Employment.
- Boyatzis, R. 1982. *The competent manager: A model for effective performance*. New York: Wiley – Interscience.
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C., & Silva, P. 2006. *As competências transversais dos diplomados do ensino superior: Perspectiva dos empregadores e dos diplomados*. Guimarães: TecMinho.
- Cascão, F. 2004. *Entre a gestão de competências e a gestão do conhecimento: Um estudo exploratório de inovações na gestão das pessoas*. Lisboa: Editora RH.
- Ceartil, M. 2007. *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Davies, B., Ellison, L., & Bowring-Carr, C. (2005). *School leadership in the 21st century: developing a strategic approach*. London: Routledge-Falme
- Drummond, I., Nixon, I., & Wiltshire, J. 1998. Personal transferable skills in higher education: The problem of implementing good practice. *Quality Assurance in Education*, 6 (1): 19-27.
- Fleury, M., & Fleury, A. (2004). Alinhando Estratégia e Competência. *Revista de Administração de Empresas*, 44-57.
- Garavan, T. N., & McGuire, D. 2001. Competencies and workplace learning: Some reflections on the rhetoric and the reality. *Journal of Workplace Learning*, 13 (4): 144-163.
- Hawkins, P. & Winter, J. 1995. *Skills for Graduates in the 21<sup>st</sup> Century*. Cambridge: Association of Graduate Recruiters;
- Hoffmann, T. 1999. The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23 (6): 275-285.

Hyland, T. 1994. *Competence, education and NVQs: Dissenting perspectives*. London: Cassell Education.

Jones, L., & Moore, R. 1995. Appropriating competence: The competency movement, the new right and the “culture change” project. *British Journal of Education and Work*, 8 (2): 78-92.

Kearns, P. 2001. *Generic skills for the new economy*. Australian National Training Authority. Kensington Park: NCVET Ltd.

Klemp, G. O. 1980. *The assessment of occupational competence*. Washington: Report to the National Institute of Education.

Le Boterf, G. 1994. *De la competence*. Paris: Édition D'Organisations.

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

Mansfield, B. 2004. Competence in transition. *Journal of European Industrial Training*, 28 (2-4): 296-309.

Martínez-Caro, E., & Cegarra-Navarro, J. G. 2012. El desarrollo de competencias transversales mediante proyectos de emprendimiento en el marco de una asignatura de dirección de operaciones. *Working Papers on Operations Management*, 3 (2): 9-19.

McClelland, D. 1973. Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28: 1-14.

McLagan, P. (1997). Competencies: the next generation . *Training & Development*, 40-48.

Medeiros, Igor B. O. 2007. Gestão por competência: uma abordagem estratégica adaptada à pequena empresa. *Revista de Administração e Inovação*. v. 4, n. 2

Mertens, L. 1996. *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.

Moore, D.; Cheng, M. & Dainty, A. (2002). Competence, Competency and Competencies: Performance Assessment in Organisations. *Work Study*, 51, 6, 314-319

Moreno, M. L. R. 2006. *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales: propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes Educación.

Parente, C. 2008. *Competências: Formar e gerir pessoas*. Porto: Edições Afrontamento.

Pate, J., Martin, G., &Robertson, M. 2003. Accrediting competencies: A case of scottish vocational qualifications. *Journal of European Industrial Training*, 27 (2-4): 169-176.

Raybould, J., &Sheedy, V. 2005. Are graduate equipped with the right skills in the employability stakes? *Industrial and Commercial Training*, 37 (5): 259-263.

Rey, B. 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF Editeur.

Sandberg, J. 2000. Understanding human competence at work: An interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43 (1): 9-25.

Spencer, L. M., &Spencer, S. M. 1993. *Competence at work*. New York: John Wiley.

Tien, C., Ven, J., &Chou, S. 2003. Using problem-based learning to enhance student's key competencies. *Journal of American Academy of Business Cambridge*, 2 (2): 454-459.

Tomasi, A. (2004). Qualificação ou Competência? In A. Tomasi, *Da Qualificação à Competência - pensando o séc. XXI* (pp. 143-157). São Paulo: Papirus.

Zarifian, P. (2003). *O modelo de competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas* (2ª ed.). São Paulo: Senac.

## **Anexos**

## **Anexo 1**

### **Questionário aos estudantes de Ensino Superior**

*(adaptado de Silva, 2008)*

#### Objetivo

Este questionário destina-se a estudantes de ensino superior e tem por objetivo comparar e analisar as opiniões dos participantes. Deste modo, não existem respostas certas ou erradas.

Todas as respostas serão anónimas e confidenciais, destinando-se meramente para fins académicos no âmbito da presente investigação.

O questionário tem a duração máxima de 5 minutos e a sua resposta sincera irá contribuir para o sucesso da investigação.

Agradeço, desde já, a sua atenção e participação.



## 1. Dados de Enquadramento

Idade

Género  Feminino  
 Masculino

Área/Curso que frequenta?  Ciências  
 Saúde  
 Tecnologias  
 Arquitetura, Artes Plásticas, Design  
 Ciências da Educação  
 Direito, Ciências Sociais e Serviços  
 Economia, Gestão e Contabilidade  
 Humanidades e Tradução  
 Física e Desporto

Tipo de Ensino  Ensino Superior Universitário  
 Ensino Superior Politécnico

Atualmente, que ano está a frequentar?

Já teve experiência profissional?  
 Sim  
 Não

Ao longo da licenciatura, já teve estágio curricular?  
 Sim  
 Não

Após terminar a licenciatura, pretende continuar a estudar?

- Sim  
 Não

Já frequentou cursos de formação profissional (ex., seminários, workshops, etc.)?

- Sim  
 Não

Se sim, foi organizada/promovida pela instituição de ensino superior que frequenta/frequentou?

- Sim  
 Não

Sabendo que as competências transversais se relacionam com as competências transferíveis para diferentes contextos/áreas, e de acordo com a escala indicada abaixo, qual o grau de desenvolvimento ao longo da sua formação destas competências:

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Nada desenvolvido     | Pouco desenvolvido    | Indiferente           | Desenvolvido          | Muito desenvolvido    |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## 2. Competências Transversais

Com base na lista de competências transversais e na escala apresentada de seguida, indique a importância que atribui a cada uma delas para um bom desempenho na sua área de formação:

	<b>Nada importante</b>	<b>Pouco importante</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Importante</b>	<b>Muito importante</b>
Tecnologias de informação e comunicação					
Comunicação oral					
Comunicação escrita					
Trabalho em grupo					
Orientação para o cliente					
Resolução de problemas					
Línguas estrangeiras					
Autonomia					
Adaptação à mudança					
Inovação/Criatividade					
Liderança					
Recolha e Tratamento de Informação					
Planeamento/Organização					
Espírito crítico					
Compromisso ético					
Tolerância ao stress					
Disponibilidade para a aprendizagem contínua					
Relacionamento Interpessoal					
Negociação					
Iniciativa					
Persistência					
Autocontrolo					
Tomada de Decisão					
Motivação					
Gestão de Conflitos					
Criação de Laços/Redes					
Assunção de Risco					

Tendo em conta a mesma lista de competências transversais, indique o seu grau de concordância relativamente à posse/domínio das mesmas atualmente:

Discordo totalmente que possuo esta competência	Discordo parcialmente que posso esta competência	Nem concordo nem discordo que posso esta competência	Concordo parcialmente que posso esta competência	Concordo totalmente que possuo esta competência
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
Tecnologias de informação e comunicação					
Comunicação oral					
Comunicação escrita					
Trabalho em grupo					
Orientação para o cliente					
Resolução de problemas					
Línguas estrangeiras					
Autonomia					
Adaptação à mudança					
Inovação/Criatividade					
Liderança					
Recolha e Tratamento de Informação					
Planeamento/Organização					
Espírito crítico					
Compromisso ético					
Tolerância ao stress					
Disponibilidade para a aprendizagem contínua					
Relacionamento Interpessoal					
Negociação					
Iniciativa					
Persistência					
Autocontrolo					
Tomada de Decisão					
Motivação					
Gestão de Conflitos					
Criação de Laços/Redes					
Assunção de Risco					

De acordo com a mesma listagem de competências transversais, assinale o seu grau de concordância relativamente às que a sua formação mais contribuiu para o desenvolvimento:

Discordo totalmente que possuo esta competência	Discordo parcialmente que possuo esta competência	Nem concordo nem discordo que possuo esta competência	Concordo parcialmente que possuo esta competência	Concordo totalmente que possuo esta competência
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
Tecnologias de informação e comunicação					
Comunicação oral					
Comunicação escrita					
Trabalho em grupo					
Orientação para o cliente					
Resolução de problemas					
Línguas estrangeiras					
Autonomia					
Adaptação à mudança					
Inovação/Criatividade					
Liderança					
Recolha e Tratamento de Informação					
Planeamento/Organização					
Espírito crítico					
Compromisso ético					
Tolerância ao stress					
Disponibilidade para a aprendizagem contínua					
Relacionamento Interpessoal					
Negociação					
Iniciativa					
Persistência					
Autocontrolo					
Tomada de Decisão					
Motivação					
Gestão de Conflitos					
Criação de Laços/Redes					
Assunção de Risco					

Indique o grau de concordância quanto às opções seguintes, relacionados com o papel da Instituição de Ensino Superior na aquisição de competências transversais, com base na seguinte escala:

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
As unidades curriculares que constam no plano curricular do curso que frequento/frequentei facilitaram a aquisição de competências transversais					
A forma como as unidades curriculares foram lecionadas (métodos e técnicas pedagógicas utilizadas) facilitou a aquisição de competências transversais					
Existiram unidades curriculares que promoveram e desenvolveram as minhas competências transversais					
Uma das obrigações das instituições de Ensino Superior é promover a aquisição de competências transversais nos seus alunos					
De uma forma geral, a Universidade promove a aquisição de competências transversais nos seus alunos					

Indique o seu grau de concordância quanto às seguintes opções através das quais as Instituições de Ensino Superior poderão promover a aquisição de competências transversais, com base na seguinte escala:

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Indique de que forma concorda que cada uma das hipóteses apresentadas seguidamente possa ter contribuído decisivamente para a aquisição/desenvolvimento das competências transversais que possui:

	Não se aplica 0	Discordo totalmente 1	Discordo parcialmente 2	Nem concordo nem discordo 3	Concordo parcialmente 4	Concordo totalmente 5
Curso de licenciatura frequentado na Universidade						
Atividades extracurriculares em que estive envolvido durante a minha passagem pela Universidade						
Formação profissional adquirida (Workshops, seminários, etc..)						
Experiência profissional (incluindo estágios)						
Atividades extraprofissionais em que tenho estado envolvido (voluntariado, participação em associações, ...)						
Educação familiar						



Por fim, assinale o seu grau de concordância, de acordo com a escala, quanto à seguinte frase  
 “Sinto-me confiante quando...”

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
... tenho de realizar uma apresentação com público”					
... tenho que falar com desconhecidos”					
... tenho que escrever um relatório”					
... quero mostrar o meu ponto de vista perante um grupo”					
... tenho que liderar um grupo”					
... existe uma grande quantidade de trabalhos”					
... comunico numa língua estrangeira”					
... tenho que realizar um trabalho sozinho/a”					
... existem alterações nos trabalhos perto da data de entrega”					
... existem trabalhos que apelem à minha criatividade”					
... um trabalho envolve a análise de dados”					
... existe uma grande quantidade de trabalhos/projetos”					
... tenho que analisar e criticar um artigo científico”					
... o prazo de um trabalho é antecipado”					
... existem imprevistos que condicionam o meu trabalho”					
... não consigo ultrapassar os obstáculos como previa”					
... preciso de tomar uma decisão numa situação de incerteza”					
... trabalho com pessoas desconhecidas”					
... vejo algo errado e sugiro melhorias”					
... preciso de tomar uma decisão em representação de um grupo”					
... existe um conflito dentro do meu grupo”					
... tenho de explorar temáticas diferentes da minha área de formação”					
... tenho de procurar ideias e soluções”					
... quero que os outros sigam as minhas ideias”					
... preciso ceder e ouvir os outros com ideias diferentes das minhas”					

### Definição de competências transversais

Competências Transversais	Definição
Tecnologias de Informação e Comunicação	Utilização de computadores, nomeadamente processamento de texto, folha de cálculo, apresentações, bases de dados, correio eletrónico, internet, etc.
Comunicação Oral	Transmitir eficazmente informação a outras pessoas; Capacidade para comunicar informação e ideias através da fala, de modo a que os outros compreendam.
Comunicação Escrita	Capacidade para escrever e comunicar informação e ideias através da escrita, de modo a que compreendam.
Trabalho em Grupo	Construir e desenvolver relações com os colegas de trabalho. Pode significar chegar a consensos sobre determinada situação, comunicar eficazmente com elementos de outras áreas, etc.;
Orientação para o cliente	Ter como referência o cliente e as suas necessidades no desenvolvimento das atividades profissionais e no momento de tomar decisões. Antecipar, reconhecer e ir ao encontro das necessidades dos clientes.
Resolução de Problemas	Identificar problemas e rever informação para avaliar e desenvolver e implementar soluções.
Línguas Estrangeiras	Expressar-se de forma oral e escrita em línguas estrangeiras; Compreender mensagens orais e escritas em línguas estrangeiras; Compreender o significado e a grafia de palavras, regras de composição, gramática e pronúncia de línguas estrangeiras.
Autonomia	Capacidade para resolver problemas e enfrentar situações sem necessidade de perguntar a outras pessoas; Capacidade de se responsabilizar pelas suas próprias decisões.
Adaptação à Mudança	Responde positivamente a mudanças internas e externas, reconhecendo situações em que a abordagem corrente não funciona; Capacidade para lidar com múltiplas exigências, prioridades em constante alteração e mudanças rápidas; Flexibilidade na forma de encarar as situações/acontecimentos.
Inovação/Criatividade	Procura de novas formas de fazer as coisas; Quebra com a normalidade e com os padrões; Abertura a novas ideias e novas formas de execução; Apresentação de novas propostas e ideias; Capacidade para apresentar ideias e desenvolver formas criativas de resolver problemas; Desenvolvimento, desenho ou criação de novas aplicações e ideias.
Liderança	Capacidade para gerir uma equipa, no sentido do alcance de objetivos comuns; Colocar membros de um grupo a trabalhar em conjunto para a realização de tarefas; Inspirar e orientar indivíduos ou grupos.
Recolha e Tratamento de Informação	Obter informação junto de fontes relevantes; Compilar, codificar, categorizar ou verificar informação ou dados; Identificar os princípios básicos de informação através da separação dos ou da informação em partes distintas.

Planeamento/Organização	Estabelecer um plano de ação para si e/ou outros para alcançar um alvo específico; Planear as próprias tarefas e a gestão de recursos; Agendar programas e atividades, bem como o trabalho dos outros (quando aplicável); Estabelecer objetivos e especificar as estratégias e ações para alcançá-los.
Espírito Crítico	Capacidade para julgar as vantagens e desvantagens de uma determinada situação, produto, ideia, etc.
Compromisso Ético	Agir de acordo com as normas éticas subjacentes às pessoas, à informação/dados, ao ambiente, etc.
Tolerância ao Stress	Capacidade para trabalhar sob pressão mantendo os níveis de desempenho desejáveis e atingir os objetivos definidos.
Disponibilidade para a Aprendizagem Contínua	Curiosidade por saber coisas novas de diferentes áreas; Interesse constante em frequentar cursos de formação; Leitura de livros e revistas de diversos assuntos.
Relacionamento Interpessoal	Relacionar-se com os outros, comunicando assertivamente de forma a ganhar a sua confiança e cooperação, diminuindo a possibilidade de aparecimento de conflitos.
Negociação	Capacidade para reconciliar diferenças, levando os outros a ceder nas suas posições.
Iniciativa	Identificar oportunidades e ser proactivo em promover ideias e potenciais soluções.
Persistência	Capacidade para não desistir perante uma determinada situação/problema, levando, normalmente, os seus projetos/atividades até ao fim; Capacidade para prosseguir objetivos, apesar dos obstáculos e reveses.
Autocontrolo	Capacidade para controlar os seus afetos. Pensar antes de reagir perante uma situação menos positiva; Gerir os sentimentos impulsivos e as emoções; Capacidade para se manter positivo em momentos difíceis; Pensar com clareza e manter a atenção concentrada sob pressão.
Tomada de Decisão	Capacidade para analisar informação e avaliar os resultados de modo a escolher a melhor solução perante diferentes alternativas.
Motivação	Trabalho realizado com dedicação e com elevados níveis de esforço, muitas vezes para além do que é exigido, para atingir as metas pretendidas.
Gestão de Conflitos	Tratar reclamações, diminuir as disputas e negociar e resolver desacordos.
Criação de Laços/Redes	Capacidade para cultivar e manter extensas redes informais; Capacidade para fazer e manter amizade com os membros de uma determinada rede.
Assunção de Risco	Capacidade para numa situação de incerteza tomar a decisão de avançar, assumindo os riscos que dela possam advir.

## Anexo 2

## Correlações de amostras emparelhadas

		Correlação	Sig.
Par 1	Tecnologias de informação e comunicação & Tecnologias de informação e comunicação	,351	,000
Par 2	Comunicação oral & Comunicação oral	,371	,000
Par 3	Comunicação escrita & Comunicação escrita	,318	,000
Par 4	Trabalho em grupo & Trabalho em grupo	,319	,000
Par 5	Orientação para o cliente & Orientação para o cliente	,319	,000
Par 6	Resolução de problemas & Resolução de problemas	,135	,021
Par 7	Línguas estrangeiras & Línguas estrangeiras	,123	,034
Par 8	Autonomia & Autonomia	,161	,005
Par 9	Adaptação à mudança & Adaptação à mudança	,273	,000
Par 10	Inovação/Criatividade & Inovação/Criatividade	,328	,000
Par 11	Liderança & Liderança	,107	,066
Par 12	Recolha e tratamento de informação & Recolha e tratamento de informação	,264	,000
Par 13	Planeamento/Organização & Planeamento/Organização	,214	,000
Par 14	Espírito crítico & Espírito crítico	,173	,003
Par 15	Compromisso ético & Compromisso ético	,250	,000
Par 16	Tolerância ao stress & Tolerância ao stress	,159	,006
Par 17	Disponibilidade para a aprendizagem contínua & Disponibilidade para a aprendizagem contínua	,314	,000
Par 18	Relacionamento interpessoal & Relacionamento interpessoal	,262	,000
Par 19	Negociação & Negociação	,352	,000
Par 20	Iniciativa & Iniciativa	,120	,040
Par 21	Persistência & Persistência	,188	,001
Par 22	Autocontrolo & Autocontrolo	,248	,000
Par 23	Tomada de decisão & Tomada de decisão	,177	,002
Par 24	Motivação & Motivação	,335	,000
Par 25	Gestão de conflitos & Gestão de conflitos	,172	,003
Par 26	Criação de laços/redes & Criação de laços/redes	,248	,000
Par 27	Assunção de risco & Assunção de risco	,523	,000

## Anexo 3

		Diferenças emparelhadas							
		Média	Desvio Padrão	Erro desvio padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença		t	df	Sig. (2 extrem.)
					Inferior	Superior			
Par 1	Tecnologias de informação e comunicação - Tecnologias de informação e comunicação	-,010	,886	,052	-,112	,091	-,197	294	,844
Par 2	Comunicação oral - Comunicação oral	,163	,930	,054	,056	,269	3,006	294	,003
Par 3	Comunicação escrita - Comunicação escrita	,071	1,013	,059	-,045	,187	1,207	294	,228
Par 4	Trabalho em grupo - Trabalho em grupo	,014	,903	,053	-,090	,117	,258	294	,797
Par 5	Orientação para o cliente - Orientação para o cliente	,092	1,031	,060	-,027	,210	1,525	294	,128
Par 6	Resolução de problemas - Resolução de problemas	,186	1,025	,060	,069	,304	3,125	294	,002
Par 7	Línguas estrangeiras - Línguas estrangeiras	,031	1,114	,065	-,097	,158	,470	294	,638
Par 8	Autonomia - Autonomia	,193	1,007	,059	,078	,309	3,296	294	,001
Par 9	Adaptação à mudança - Adaptação à mudança	,136	,977	,057	,024	,248	2,384	294	,018
Par 10	Inovação/Criatividade - Inovação/Criatividade	,071	1,059	,062	-,050	,192	1,155	294	,249
Par 12	Recolha e tratamento de informação - Recolha e tratamento de informação	,102	1,025	,060	-,016	,219	1,704	294	,089
Par 13	Planeamento/Organização - Planeamento/Organização	,017	1,008	,059	-,099	,132	,289	294	,773
Par 14	Espírito crítico - Espírito crítico	,007	1,017	,059	-,110	,123	,115	294	,909
Par 15	Compromisso ético - Compromisso ético	,044	1,011	,059	-,072	,160	,749	294	,455
Par 16	Tolerância ao stress - Tolerância ao stress	,210	1,129	,066	,081	,340	3,196	294	,002
Par 17	Disponibilidade para a aprendizagem contínua - Disponibilidade para a aprendizagem contínua	,058	,955	,056	-,052	,167	1,037	294	,301
Par 18	Relacionamento interpessoal - Relacionamento interpessoal	,068	,984	,057	-,045	,181	1,183	294	,238
Par 19	Negociação - Negociação	,081	1,063	,062	-,040	,203	1,315	294	,190
Par 20	Iniciativa - Iniciativa	,081	1,034	,060	-,037	,200	1,352	294	,177
Par 21	Persistência - Persistência	,153	,973	,057	,041	,264	2,694	294	,007
Par 22	Autocontrolo - Autocontrolo	-,017	1,008	,059	-,132	,099	-,289	294	,773
Par 23	Tomada de decisão - Tomada de decisão	,054	1,035	,060	-,064	,173	,900	294	,369
Par 24	Motivação - Motivação	,027	,880	,051	-,074	,128	,529	294	,597
Par 25	Gestão de conflitos - Gestão de conflitos	,115	1,097	,064	-,010	,241	1,804	294	,072
Par 26	Criação de laços/redes - Criação de laços/redes	,081	,976	,057	-,030	,193	1,432	294	,153
Par 27	Assunção de risco - Assunção de risco	,061	,886	,052	-,041	,163	1,183	294	,238

**Anexo 4**

**Estatísticas de teste<sup>a</sup>**

	Liderança - Liderança
Z	-1,369 <sup>b</sup>
Significância Sig. (bilateral)	,171
Sig exata (bilateral)	,172
Sig exata (unilateral)	,086
Probabilidade de ponto	,000

<sup>a</sup>Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

<sup>b</sup> Com base em postos positivos.

## Anexo 5

## Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias	
		Z	Sig.
Tecnologias de informação e comunicação	Variâncias iguais assumidas	12,135	,001
	Variâncias iguais não assumidas		
Comunicação oral	Variâncias iguais assumidas	,037	,848
	Variâncias iguais não assumidas		
Comunicação escrita	Variâncias iguais assumidas	,002	,965
	Variâncias iguais não assumidas		
Trabalho em grupo	Variâncias iguais assumidas	8,428	,004
	Variâncias iguais não assumidas		
Orientação para o cliente	Variâncias iguais assumidas	,264	,608
	Variâncias iguais não assumidas		
Resolução de problemas	Variâncias iguais assumidas	,002	,963
	Variâncias iguais não assumidas		
Línguas estrangeiras	Variâncias iguais assumidas	,236	,628
	Variâncias iguais não assumidas		
Autonomia	Variâncias iguais assumidas	6,181	,013
	Variâncias iguais não assumidas		
Adaptação à mudança	Variâncias iguais assumidas	,290	,591
	Variâncias iguais não assumidas		
Inovação/Criatividade	Variâncias iguais assumidas	,597	,441
	Variâncias iguais não assumidas		
Liderança	Variâncias iguais assumidas	,153	,696
	Variâncias iguais não assumidas		
Recolha e tratamento de informação	Variâncias iguais assumidas	,422	,516
	Variâncias iguais não assumidas		
Planeamento/Organização	Variâncias iguais assumidas	,469	,494
	Variâncias iguais não assumidas		
Espírito crítico	Variâncias iguais assumidas	,616	,433
	Variâncias iguais não assumidas		
Compromisso ético	Variâncias iguais assumidas	,000	,985
	Variâncias iguais não assumidas		
Tolerância ao stress	Variâncias iguais assumidas	,176	,675
	Variâncias iguais não assumidas		
	Variâncias iguais assumidas	,000	,993

Disponibilidade para a aprendizagem contínua	Variâncias iguais não assumidas		
Relacionamento interpessoal	Variâncias iguais assumidas	,490	,485
	Variâncias iguais não assumidas		
Negociação	Variâncias iguais assumidas	10,318	,001
	Variâncias iguais não assumidas		
Iniciativa	Variâncias iguais assumidas	1,929	,166
	Variâncias iguais não assumidas		
Persistência	Variâncias iguais assumidas	3,192	,075
	Variâncias iguais não assumidas		
Autocontrolo	Variâncias iguais assumidas	,014	,905
	Variâncias iguais não assumidas		
Tomada de decisão	Variâncias iguais assumidas	,276	,600
	Variâncias iguais não assumidas		
Motivação	Variâncias iguais assumidas	,027	,870
	Variâncias iguais não assumidas		
Gestão de conflitos	Variâncias iguais assumidas	,004	,952
	Variâncias iguais não assumidas		
Criação de laços/redes	Variâncias iguais assumidas	7,947	,005
	Variâncias iguais não assumidas		
Assunção de risco	Variâncias iguais assumidas	,061	,805
	Variâncias iguais não assumidas		



## Anexo 6

## Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias						
		t	df	Sig. (2 extremidades)	Desvio Padrão	Erro desvio padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
							Inferior	Superior
Comunicação oral	Variâncias iguais assumidas	-,708	293	,480	-,067	,095	-,254	,120
	Variâncias iguais não assumidas	-,722	236,746	,471	-,067	,093	-,251	,116
Comunicação escrita	Variâncias iguais assumidas	,402	293	,688	,044	,109	-,170	,258
	Variâncias iguais não assumidas	,398	216,810	,691	,044	,110	-,173	,261
Orientação para o cliente	Variâncias iguais assumidas	-,230	293	,819	-,028	,120	-,264	,208
	Variâncias iguais não assumidas	-,230	226,093	,818	-,028	,119	-,263	,208
Resolução de problemas	Variâncias iguais assumidas	,797	293	,426	,086	,108	-,127	,299
	Variâncias iguais não assumidas	,799	225,237	,425	,086	,108	-,126	,299
Línguas estrangeiras	Variâncias iguais assumidas	,099	293	,921	,012	,121	-,225	,249
	Variâncias iguais não assumidas	,100	229,336	,920	,012	,120	-,224	,248
Adaptação à mudança	Variâncias iguais assumidas	1,243	293	,215	,144	,115	-,084	,371
	Variâncias iguais não assumidas	1,239	220,893	,217	,144	,116	-,085	,372
Inovação/Criatividade	Variâncias iguais assumidas	,789	293	,431	,089	,112	-,132	,310
	Variâncias iguais não assumidas	,776	211,705	,439	,089	,114	-,137	,314
Liderança	Variâncias iguais assumidas	-,375	293	,708	-,044	,117	-,274	,187

	Variâncias iguais não assumidas	-,369	$\frac{212,05}{6}$	,712	-,044	,119	-,279	,191
Recolha e tratamento de informação	Variâncias iguais assumidas	-,051	293	,959	-,005	,101	-,204	,194
	Variâncias iguais não assumidas	-,052	$\frac{226,90}{8}$	,959	-,005	,100	-,203	,193
Planeamento/Organização	Variâncias iguais assumidas	,976	293	,330	,093	,095	-,094	,280
	Variâncias iguais não assumidas	,974	$\frac{222,08}{0}$	,331	,093	,095	-,095	,280
Espírito crítico	Variâncias iguais assumidas	-,809	293	,419	-,088	,109	-,304	,127
	Variâncias iguais não assumidas	-,812	$\frac{226,10}{0}$	,418	-,088	,109	-,303	,126
Compromisso ético	Variâncias iguais assumidas	,410	293	,682	,044	,106	-,166	,253
	Variâncias iguais não assumidas	,407	$\frac{218,98}{0}$	,684	,044	,107	-,167	,255
Tolerância ao stress	Variâncias iguais assumidas	,543	293	,588	,064	,117	-,167	,295
	Variâncias iguais não assumidas	,549	$\frac{230,98}{9}$	,584	,064	,116	-,165	,293
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	Variâncias iguais assumidas	,280	293	,779	,028	,099	-,167	,223
	Variâncias iguais não assumidas	,281	$\frac{225,42}{2}$	,779	,028	,099	-,167	,222
Relacionamento interpessoal	Variâncias iguais assumidas	-,175	293	,861	-,018	,103	-,222	,185
	Variâncias iguais não assumidas	-,172	$\frac{210,35}{4}$	,864	-,018	,105	-,226	,190
Iniciativa	Variâncias iguais assumidas	,803	293	,423	,087	,108	-,126	,299
	Variâncias iguais não assumidas	,773	$\frac{198,84}{5}$	,440	,087	,112	-,134	,307
Persistência	Variâncias iguais assumidas	,908	293	,364	,090	,099	-,105	,285
	Variâncias iguais não assumidas	,921	$\frac{233,27}{4}$	,358	,090	,098	-,102	,282
Autocontrolo	Variâncias iguais assumidas	-,787	293	,432	-,082	,104	-,287	,123
	Variâncias iguais não assumidas	-,788	$\frac{223,76}{2}$	,432	-,082	,104	-,287	,123
	Variâncias iguais assumidas	-,331	293	,741	-,036	,109	-,250	,178

Tomada de decisão	Variâncias iguais não assumidas	-,329	$\frac{219,91}{1}$	,743	-,036	,109	-,252	,180
	Variâncias iguais assumidas	-,584	293	,560	-,059	,101	-,258	,140
Motivação	Variâncias iguais não assumidas	-,589	$\frac{229,62}{8}$	,557	-,059	,100	-,257	,139
	Variâncias iguais assumidas	,818	293	,414	,084	,103	-,119	,287
Gestão de conflitos	Variâncias iguais não assumidas	,821	$\frac{225,86}{1}$	,413	,084	,103	-,118	,287
	Variâncias iguais assumidas	-1,309	293	,191	-,132	,101	-,330	,066
Criação de laços/redes	Variâncias iguais não assumidas	-1,355	$\frac{246,88}{8}$	,177	-,132	,097	-,324	,060

**Anexo 7****Estatísticas de teste<sup>a</sup>**

	Tecnologias de informação e comunicação	Trabalho em grupo	Autonomia	Negociação	Criação de laços/redes
U de Mann-Whitney	9757,000	9513,000	9647,500	9060,000	9198,000
Wilcoxon W	15643,000	15399,000	15533,500	26638,000	26776,000
Z	-,515	-,896	-,683	-1,572	-1,367
Significância Sig. (bilateral)	,606	,370	,495	,116	,172

<sup>a</sup>. Variável de Agrupamento: Tipo de Ensino

## Anexo 8

## Correlações de amostras emparelhadas

		Correlação	Sig.
Par 1	Tecnologias de informação e comunicação & Tecnologias de informação e comunicação	,208	,000
Par 2	Comunicação oral & Comunicação oral	,280	,000
Par 3	Comunicação escrita & Comunicação escrita	,292	,000
Par 4	Trabalho em grupo & Trabalho em grupo	,088	,133
Par 5	Orientação para o cliente & Orientação para o cliente	,253	,000
Par 6	Resolução de problemas & Resolução de problemas	,227	,000
Par 7	Línguas estrangeiras & Línguas estrangeiras	,306	,000
Par 8	Autonomia & Autonomia	,156	,007
Par 9	Adaptação à mudança & Adaptação à mudança	,180	,002
Par 10	Inovação/Criatividade & Inovação/Criatividade	,204	,000
Par 11	Liderança & Liderança	,058	,324
Par 12	Recolha e tratamento de informação & Recolha e tratamento de informação	,213	,000
Par 13	Planeamento/Organização & Planeamento/Organização	,299	,000
Par 14	Espírito crítico & Espírito crítico	,161	,005
Par 15	Compromisso ético & Compromisso ético	,274	,000
Par 16	Tolerância ao stress & Tolerância ao stress	,029	,625
Par 17	Disponibilidade para a aprendizagem contínua & Disponibilidade para a aprendizagem contínua	,238	,000
Par 18	Relacionamento interpessoal & Relacionamento interpessoal	,172	,003
Par 19	Negociação & Negociação	,298	,000
Par 20	Iniciativa & Iniciativa	,139	,017
Par 21	Persistência & Persistência	,110	,060
Par 22	Autocontrolo & Autocontrolo	,102	,080
Par 23	Tomada de decisão & Tomada de decisão	,182	,002
Par 24	Motivação & Motivação	,146	,012
Par 25	Gestão de conflitos & Gestão de conflitos	,286	,000
Par 26	Criação de laços/redes & Criação de laços/redes	,296	,000
Par 27	Assunção de risco & Assunção de risco	,463	,000

## Anexo 9

## Teste de amostras emparelhadas

	Diferenças emparelhadas						t	df	Sig. (2 extremidades)
	Média	Desvio Padrão	Erro Desvio Padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença					
Inferior				Superior					
Par 1 Tecnologias de informação e comunicação - Tecnologias de informação e comunicação	,268	1,186	,069	,132	,404	3,877	294	,000	
Par 2 Comunicação oral - Comunicação oral	,186	,956	,056	,077	,296	3,349	294	,001	
Par 3 Comunicação escrita - Comunicação escrita	,098	1,060	,062	-,023	,220	1,593	294	,112	
Par 4 Orientação para o cliente - Orientação para o cliente	,234	1,162	,068	,101	,367	3,458	294	,001	
Par 5 Resolução de problemas - Resolução de problemas	,275	1,028	,060	,157	,392	4,587	294	,000	
Par 6 Línguas estrangeiras - Línguas estrangeiras	,207	1,089	,063	,082	,332	3,263	294	,001	
Par 7 Autonomia - Autonomia	,268	1,078	,063	,144	,391	4,266	294	,000	
Par 8 Adaptação à mudança - Adaptação à mudança	,203	1,146	,067	,072	,335	3,050	294	,003	
Par 9 Inovação/Criatividade - Inovação/Criatividade	,092	1,147	,067	-,040	,223	1,371	294	,171	
Par 10 Recolha e tratamento de informação - Recolha e tratamento de informação	-,044	1,057	,062	-,165	,077	-,716	294	,474	
Par 11 Planeamento/Organização - Planeamento/Organização	,024	,946	,055	-,085	,132	,431	294	,667	
Par 12 Espírito crítico - Espírito crítico	,244	1,098	,064	,118	,370	3,818	294	,000	
Par 13 Compromisso ético - Compromisso ético	,108	1,047	,061	-,012	,228	1,779	294	,076	
Par 14 Disponibilidade para a aprendizagem contínua - Disponibilidade para a aprendizagem contínua	,169	1,016	,059	,053	,286	2,865	294	,004	
Par 15 Relacionamento interpessoal - Relacionamento interpessoal	,173	1,076	,063	,050	,296	2,760	294	,006	
Par 16 Negociação - Negociação	,112	1,139	,066	-,019	,242	1,687	294	,093	
Par 17 Iniciativa - Iniciativa	,169	1,115	,065	,042	,297	2,611	294	,009	
Par 18 Tomada de decisão - Tomada de decisão	,163	1,091	,064	,038	,288	2,561	294	,011	
Par 19 Motivação - Motivação	,149	1,039	,060	,030	,268	2,465	294	,014	

A Importância das Competências Transversais – Perspetiva dos Estudantes do Ensino Superior

Par 20	Gestão de conflitos - Gestão de conflitos	,234	1,018	,059	,117	,351	3,945	294	,000
Par 21	Criação de laços/redes - Criação de laços/redes	,153	,948	,055	,044	,261	2,764	294	,006
Par 22	Assunção de risco - Assunção de risco	,183	,997	,058	,069	,297	3,154	294	,002

**Anexo 10**

**Estatísticas de teste<sup>a</sup>**

	Trabalho em grupo - Trabalho em grupo	Liderança - Liderança	Tolerância ao stress - Tolerância ao stress	Persistência - Persistência	Autocontrolo - Autocontrolo
Z	-,339 <sup>b</sup>	-2,261 <sup>b</sup>	-2,788 <sup>b</sup>	-3,091 <sup>b</sup>	-1,351 <sup>b</sup>
Significância Sig. (bilateral)	,734	,024	,005	,002	,177
Sig exata (bilateral)	,737	,024	,005	,002	,176
Sig exata (unilateral)	,369	,012	,003	,001	,088
Probabilidade de ponto	,000	,000	,000	,000	,000

a. Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

b. Com base em postos positivos.



## Anexo 11

### Correlações

		Curso de licenciatura frequentado na Universidade
rô de Spearman De uma forma geral, a Universidade promove a aquisição de competências transversais nos seus alunos	Coeficiente de Correlação	,258**
	Sig. (2 extremidades)	,000
	N	295

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

## Anexo 12

## Correlações

		Atividades extracurriculares em que estive envolvido durante a minha passagem pela Universidade	
rô de Spearman	De uma forma geral, a Universidade promove a aquisição de competências transversais nos seus alunos	Coeficiente de Correlação	,273**
		Sig. (2 extremidades)	,000
		N	295

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

**Anexo 13**

**Medidas Simétricas**

		Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	,157	,200
	V de Cramer	,157	,200
N de Casos Válidos		295	

## Anexo 14

## Correlações de amostras emparelhadas

		Correlação	Sig.
Par 1	... tenho de realizar uma apresentação com público” & Comunicação oral	,248	,000
Par 2	... tenho que falar com desconhecidos” & Relacionamento interpessoal	,241	,000
Par 3	... tenho que escrever um relatório” & Comunicação escrita	,288	,000
Par 4	... quero mostrar o meu ponto de vista perante um grupo” & Negociação	,199	,001
Par 5	... tenho que liderar um grupo” & Liderança	,365	,000
Par 6	... existe uma grande quantidade de trabalhos” & Planeamento/Organização	,079	,174
Par 7	... comunico numa língua estrangeira” & Línguas estrangeiras	,373	,000
Par 8	... tenho que realizar um trabalho sozinho/a” & Autonomia	,221	,000
Par 9	... existem alterações nos trabalhos perto da data de entrega” & Motivação	,217	,000
Par 10	... existem trabalhos que apelem à minha criatividade” & Inovação/Criatividade	,306	,000
Par 11	... um trabalho envolve a análise de dados” & Recolha e tratamento de informação	,315	,000
Par 12	... existe uma grande quantidade de trabalhos/projetos” & Autocontrolo	,126	,031
Par 13	... tenho que analisar e criticar um artigo científico” & Espírito crítico	,170	,003
Par 14	... o prazo de um trabalho é antecipado” & Adaptação à mudança	,144	,013
Par 15	... existem imprevistos que condicionam o meu trabalho” & Tolerância ao stress	,266	,000
Par 16	... não consigo ultrapassar os obstáculos como previa” & Persistência	,068	,248
Par 17	... preciso de tomar uma decisão numa situação de incerteza” & Assunção de risco	,232	,000

Par 18	... trabalho com pessoas desconhecidas” & Criação de laços/redes	,272	,000
Par 19	... vejo algo errado e sugiro melhorias” & Resolução de problemas	,392	,000
Par 20	... preciso de tomar uma decisão em representação de um grupo” & Tomada de decisão	,211	,000
Par 21	... existe um conflito dentro do meu grupo” & Gestão de conflitos	,211	,000
Par 22	... tenho de explorar temáticas diferentes da minha área de formação” & Disponibilidade para a aprendizagem contínua	,082	,160
Par 23	... tenho de procurar ideias e soluções” & Iniciativa	,227	,000
Par 24	... quero que os outros sigam as minhas ideias” & Liderança	,285	,000
Par 25	... preciso ceder e ouvir os outros com ideias diferentes das minhas” & Trabalho em grupo	,189	,001

## Anexo 15

## Teste de amostras emparelhadas

	Diferenças emparelhadas						t	df	Sig. (2 extremidades)
	Média	Desvio Padrão	Erro Desvio Padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença					
				Inferior	Superior				
Par 1 ... tenho de realizar uma apresentação com público” - Comunicação oral	-,163	1,128	,066	-,292	-,033	-2,477	294	,014	
Par 2 ... tenho que falar com desconhecidos” - Relacionamento interpessoal	-,186	1,080	,063	-,310	-,063	-2,966	294	,003	
Par 3 ... tenho que escrever um relatório” - Comunicação escrita	-,139	1,099	,064	-,265	-,013	-2,171	294	,031	
Par 4 ... quero mostrar o meu ponto de vista perante um grupo” - Negociação	,139	1,165	,068	,005	,273	2,048	294	,041	
Par 5 ... tenho que liderar um grupo” - Liderança	,058	1,056	,061	-,063	,179	,937	294	,350	
Par 6 ... existe uma grande quantidade de trabalhos” - Planeamento/Organização	-,163	1,152	,067	-,295	-,031	-2,426	294	,016	
Par 7 ... comunico numa língua estrangeira” - Línguas estrangeiras	-,176	1,022	,059	-,293	-,059	-2,964	294	,003	
Par 8 ... tenho que realizar um trabalho sozinho/a” - Autonomia	-,081	1,034	,060	-,200	,037	-1,352	294	,177	
Par 9 ... existem alterações nos trabalhos perto da data de entrega” - Motivação	-,461	1,148	,067	-,593	-,330	-6,899	294	,000	
Par 10 ... existem trabalhos que apelem à minha criatividade” - Inovação/Criatividade	-,159	1,151	,067	-,291	-,027	-2,377	294	,018	
Par 11 ... um trabalho envolve a análise de dados” - Recolha e tratamento de informação	-,047	1,042	,061	-,167	,072	-,782	294	,435	

Par 12	... existe uma grande quantidade de trabalhos/projetos" - Autocontrolo	-,275	1,168	,068	-,408	-,141	-4,039	294	,000
Par 13	... tenho que analisar e criticar um artigo científico" - Espírito crítico	-,203	1,151	,067	-,335	-,071	-3,034	294	,003
Par 14	... o prazo de um trabalho é antecipado" - Adaptação à mudança	-,261	1,247	,073	-,404	-,118	-3,596	294	,000
Par 15	... existem imprevistos que condicionam o meu trabalho" - Tolerância ao stress	-,258	1,193	,069	-,394	-,121	-3,709	294	,000
Par 16	... não consigo ultrapassar os obstáculos como previa" - Persistência	-,410	1,362	,079	-,566	-,254	-5,173	294	,000
Par 17	... preciso de tomar uma decisão numa situação de incerteza" - Assunção de risco	,000	1,172	,068	-,134	,134	,000	294	1,000
Par 18	... trabalho com pessoas desconhecidas" - Criação de laços/redes	-,088	1,062	,062	-,210	,034	-1,425	294	,155
Par 19	... vejo algo errado e sugiro melhorias" - Resolução de problemas	-,058	,930	,054	-,164	,049	-1,065	294	,288
Par 20	... preciso de tomar uma decisão em representação de um grupo" - Tomada de decisão	-,214	1,090	,063	-,339	-,089	-3,364	294	,001
Par 21	... existe um conflito dentro do meu grupo" - Gestão de conflitos	-,271	1,181	,069	-,407	-,136	-3,943	294	,000
Par 22	... tenho de explorar temáticas diferentes da minha área de formação" - Disponibilidade para a aprendizagem contínua	-,203	1,181	,069	-,339	-,068	-2,959	294	,003
Par 23	... tenho de procurar ideias e soluções" - Iniciativa	-,136	1,014	,059	-,252	-,019	-2,296	294	,022
Par 24	... quero que os outros sigam as minhas ideias" - Liderança	-,031	1,057	,062	-,152	,091	-,496	294	,621
Par 25	... preciso ceder e ouvir os outros com ideias diferentes das minhas" - Trabalho em grupo	-,153	1,020	,059	-,269	-,036	-2,568	294	,011

**Anexo 16**

**Estatísticas de teste<sup>a</sup>**

	Planeamento/Organização - ... existe uma grande quantidade de trabalhos/projetos"	Persistência - ... não consigo ultrapassar os obstáculos como previa"	Disponibilidade para a aprendizagem contínua - ... tenho de explorar temáticas diferentes da minha área de formação"
Z	-3,396 <sup>b</sup>	-4,907 <sup>b</sup>	-2,691 <sup>b</sup>
Significância Sig. (bilateral)	,001	,000	,007

<sup>a</sup>. Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

<sup>b</sup>. Com base em postos negativos.



## Anexo 17

Estatísticas de teste<sup>a</sup>

	U de Mann-Whitney	Wilcoxon W	Z	Significância Sig. (bilateral)
... tenho de realizar uma apresentação com público”	9731,500	15617,500	-,566	,572
... tenho que falar com desconhecidos”	9706,500	15592,500	-,592	,554
... tenho que escrever um relatório”	8936,000	14822,000	-1,743	,081
... quero mostrar o meu ponto de vista perante um grupo”	10066,000	27644,000	-,049	,961
... tenho que liderar um grupo”	9770,500	27348,500	-,497	,619
... existe uma grande quantidade de trabalhos”	9659,000	27237,000	-,664	,507
... comunico numa língua estrangeira”	9375,500	26953,500	-1,097	,273
... tenho que realizar um trabalho sozinho/a”	10038,500	15924,500	-,091	,928
... existem alterações nos trabalhos perto da data de entrega”	9273,000	26851,000	-1,231	,218
... existem trabalhos que apelem à minha criatividade”	9695,000	27273,000	-,608	,543
... um trabalho envolve a análise de dados”	9912,000	15798,000	-,282	,778
... existe uma grande quantidade de trabalhos/projetos”	9621,000	27199,000	-,722	,471
... tenho que analisar e criticar um artigo científico”	9682,000	27260,000	-,624	,533
... o prazo de um trabalho é antecipado”	9889,000	27467,000	-,313	,754
... existem imprevistos que condicionam o meu trabalho”	9945,000	27523,000	-,229	,819

... não consigo ultrapassar os obstáculos como previa”	9449,500	27027,500	-,959	,338
... preciso de tomar uma decisão numa situação de incerteza”	9897,000	27475,000	-,308	,758
... trabalho com pessoas desconhecidas”	9334,000	15220,000	-1,149	,251
... vejo algo errado e sugiro melhorias”	9654,000	27232,000	-,678	,497
... preciso de tomar uma decisão em representação de um grupo”	9848,000	27426,000	-,382	,703
... existe um conflito dentro do meu grupo”	9962,500	27540,500	-,201	,840
... tenho de explorar temáticas diferentes da minha área de formação”	9796,500	27374,500	-,461	,645
... tenho de procurar ideias e soluções”	9101,500	14987,500	-1,519	,129
... quero que os outros sigam as minhas ideias”	9539,000	15425,000	-,860	,390
... preciso ceder e ouvir os outros com ideias diferentes das minhas”	9609,500	15495,500	-,753	,452

<sup>a</sup>. Variável de Agrupamento: Tipo de Ensino