



INSTITUTO  
UNIVERSITÁRIO  
DE LISBOA

---

**A Importância das Competências Transversais na Inserção de Recém-diplomados no Mercado de Trabalho – A Perspetiva dos Recém-diplomados e dos Empregadores**

Catarina Frias Pais

Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Consultoria Organizacional

Professora Doutora Filomena de Almeida, Professora Auxiliar, Iscte Business School, Departamento de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional

outubro, 2020



BUSINESS  
SCHOOL

---

**A Importância das Competências Transversais na Inserção de Recém-diplomados no Mercado de Trabalho – A Perspetiva dos Recém-diplomados e dos Empregadores**

Catarina Frias Pais

Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Consultoria Organizacional

Professora Doutora Filomena de Almeida, Professora Auxiliar, Iscte Business School, Departamento de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional

outubro, 2020

## **Resumo**

O mercado de trabalho é o produto de alterações surgidas a nível económico, organizacional, político, tecnológico e social, refletindo-se em novas necessidades e exigências: os recém-diplomados devem ser dotados de competências transversais para melhorar a sua empregabilidade; os empregadores devem procurar mão-de-obra mais preparada para responder aos obstáculos; e as instituições do ensino superior devem ser capazes de desenvolver as competências transversais no seus estudantes e futuros empregadores.

O objetivo é conhecer a importância que os recém-diplomados e os empregadores atribuem às competências transversais enquanto meio facilitador da inserção de recém-diplomados no mercado de trabalho, bem como conhecer a opinião de ambos acerca do papel das instituições do ensino superior e acerca do papel dos estudantes no desenvolvimento dessas competências transversais.

Para alcançar este objetivo, realizou-se uma revisão de literatura sobre o conceito de competência, as exigências do mercado de trabalho, o papel das instituições do ensino superior e dos próprios estudantes na aquisição de competências transversais, e foi elaborado um estudo empírico descritivo, em que se realizaram dois inquéritos por questionário *online*, a 335 recém-diplomados e a 200 empregadores.

Os resultados obtidos revelam algum consenso entre os empregadores e os recém-diplomados. Ambos os grupos consideram que as competências transversais são importantes para a entrada no mercado de trabalho. Contrariamente aos recém-diplomados, os empregadores consideram que as instituições do ensino superior não dotam os estudantes com as competências necessárias para o mercado de trabalho e as que consideram que os recém-diplomados possuem são diferentes das que estes procuram nos mesmos.

**Palavras-chave:** competências transversais, recém-diplomados, empregadores, mercado de trabalho, empregabilidade, ensino superior.

*Esta página foi deixada intencionalmente em branco.*

## **Abstract**

The labour market is the product of changes that have taken place at an economic, organisational, political, technological and social level, reflecting on new needs and requirements: graduates must be endowed with cross-cutting skills to improve their employability, employers should seek more prepared labour to respond to obstacles and higher education institutions should be able to develop transversal skills in their students and future employers.

The goal is to know the importance that recent graduates and employers give to transversal skills as a means of facilitating the entry of recent graduates in the labour market, as well as to know their opinion about the role of higher education institutions and the role of students in the development of these transversal skills.

To achieve this goal, a literature review was carried out on the concept of competence, the demands of the labour market, the role of higher education institutions and students themselves in the acquisition of transversal skills, and a descriptive empirical study was conducted, in which two online surveys were conducted, 335 recent graduates and 200 employers.

The results obtained show some consensus between employers and recent graduates. Both groups consider that transversal skills are important for entry into the labour market. Unlike recent graduates, employers consider that higher education institutions do not provide students with the necessary skills for the labour market and they believe that recent graduates have different transversal skills from the one's they seek in them.

**Keywords:** transversal skills, recent graduates, employers, labour market, employment, high education.

*Esta página foi deixada intencionalmente em branco.*

## Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo 1 - Revisão de literatura</b> .....	3
1.1. Conceito de Competência .....	3
1.1.1. Enquadramento geral do conceito de competências .....	3
1.1.2. Evolução do conceito e diferentes perspetivas concetuais.....	4
1.1.3. Diferentes tipos de competências.....	10
1.2. A inserção de recém-diplomados no mercado de trabalho .....	13
1.2.1. Competências transversais num mercado de trabalho em constante mudança .....	13
1.2.2. Empregabilidade e o papel das competências transversais .....	14
1.2.3. A relevância da aquisição de competências transversais no ensino superior.....	15
1.2.4. Importância das competências transversais: a perspetiva das entidades empregadoras e dos estudantes universitários.....	17
1.2.5. O papel do ensino superior: a perspetiva das entidades empregadoras e dos estudantes universitários	19
1.2.6. O papel dos estudantes no desenvolvimento de competências transversais .....	20
<b>Capítulo II - Metodologia</b> .....	23
2.1. Método e técnica de investigação .....	23
2.2. Amostra dos recém-diplomados .....	24
2.3. Amostra dos empregadores de recém-diplomados .....	28
2.4. Conceção dos instrumentos de recolha de dados.....	31
2.4.1. Seleção das competências transversais mais valorizadas.....	33
2.5. Questionário realizado aos recém-diplomados .....	33
2.6. Questionário realizado aos empregadores de recém-diplomados.....	34
2.7. Pré-teste dos instrumentos de recolha de dados.....	35
2.8. Procedimento .....	35
<b>Capítulo III – Apresentação e análise de resultados</b> .....	37
3.1. Questionário realizado aos recém-diplomados .....	37
3.1.1. A valorização das competências transversais para a entrada dos recém-diplomados no mercado de trabalho, segundo a perspetiva dos recém-diplomados.....	37

3.1.2. O papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais, segundo a perspectiva dos recém-diplomados .....	40
3.1.3. O papel individual dos recém-diplomados na aquisição de competências transversais, segundo a perspectiva dos recém-diplomados .....	43
3.2. Questionário realizado aos empregadores de recém-diplomados .....	50
3.2.1. A valorização das competências transversais para a entrada dos recém-diplomados no mercado de trabalho, segundo a perspectiva dos empregadores .....	50
3.2.2. O papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais, segundo a perspectiva dos empregadores .....	54
3.2.3. O papel individual dos recém-diplomados na aquisição de competências transversais, segundo a perspectiva dos empregadores .....	57
3.3. Comparação de resultados .....	59
3.3.1. A valorização das competências transversais para a entrada dos recém-diplomados no mercado de trabalho .....	59
3.3.2. O papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais .....	61
3.2.3. O papel individual dos recém-diplomados na aquisição de competências transversais .....	62
<b>IV – Discussão de Resultados .....</b>	<b>63</b>
4.1. A valorização das competências transversais para a entrada dos recém-diplomados no mercado de trabalho .....	63
4.2. O papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais .....	64
4.3. O papel individual dos recém-diplomados na aquisição de competências transversais .....	66
<b>Conclusão .....</b>	<b>69</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>71</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>75</b>



## Índice de quadros e figuras

<b>Quadro 2.1:</b> Distribuição dos recém-diplomados, segundo a sua área de formação.....	25
<b>Quadro 2.2:</b> Distribuição dos recém-diplomados, segundo as suas habilitações académicas .....	26
<b>Quadro 2.3:</b> Distribuição dos recém-diplomados, segundo a média final de curso.....	26
<b>Quadro 2.4:</b> Distribuição dos recém-diplomados, segundo o estabelecimento de ensino e o tipo de ensino frequentado.....	26
<b>Quadro 2.5:</b> Distribuição dos recém-diplomados, segundo o tempo necessário para obter o seu primeiro emprego após a saída do ensino superior .....	27
<b>Quadro 2.6:</b> Distribuição dos recém-diplomados, segundo a sua área de atividade de profissão/ interesse profissional.....	27
<b>Quadro 2.7:</b> Distribuição dos recém-diplomados, segundo o tempo necessário para encontrar o primeiro emprego.....	28
<b>Quadro 2.8:</b> Distribuição da função que os empregadores ocupam na empresa onde estão empregados .....	29
<b>Quadro 2.9:</b> Distribuição dos empregadores, segundo a sua antiguidade na empresa.....	29
<b>Quadro 2.10:</b> Distribuição dos entidades empregadores, segundo a área de atividade em que atuam .....	30
<b>Quadro 2.11:</b> Relação entre o número de recém-diplomados recrutados no último ano e a classificação da empresa.....	32
<b>Quadro 3.1:</b> Grau de concordância dos recém-diplomados em relação à valorização superior das competências transversais relativamente às específicas para a sua entrada no mercado de trabalho.....	38
<b>Quadro 3.2:</b> Competências transversais que os recém-diplomados consideram mais importantes para ingressar no mercado de trabalho .....	39
<b>Quadro 3.3:</b> Competências transversais que os recém-diplomados consideram que as empresas mais valorizam quando estão a recrutar um recém-diplomado.....	40
<b>Quadro 3.4:</b> Grau de concordância dos recém-diplomados em relação ao papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais nos estudantes.....	41
<b>Quadro 3.5:</b> Grau de concordância dos recém-diplomados em relação às formas como as instituições do ensino superior poderão promover a aquisição de competências transversais nos estudantes.....	42
<b>Quadro 3.6:</b> Competências transversais que os recém-diplomados consideram que os próprios possuem, atualmente .....	43
<b>Quadro 3.7:</b> Competências transversais que os recém-diplomados procuraram adquirir durante a sua passagem pelo ensino superior.....	44
<b>Quadro 3.8:</b> Atividades e experiências extracurriculares utilizadas pelos recém-diplomados para adquirir competências transversais .....	45
<b>Quadro 3.9:</b> Grau de concordância dos empregadores em relação à valorização superior das competências transversais relativamente às específicas para os recém-diplomados entrarem mais facilmente no mercado de trabalho.....	51

<b>Quadro 3.10:</b> Distribuição do peso atribuído às competências transversais em relação às competências específicas pelos empregadores num processo de recrutamento e seleção .....	52
<b>Quadro 3.11:</b> Competências transversais que os empregadores consideram importantes para os recém-diplomados se inserirem mais facilmente.....	53
<b>Quadro 3.12:</b> Competências transversais que os empregadores mais valorizam quando estão a recrutar um recém-diplomado.....	54
<b>Quadro 3.13:</b> Grau de concordância dos empregadores em relação ao papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais nos estudantes.....	55
<b>Quadro 3. 14:</b> Grau de concordância dos empregadores em relação às formas como as instituições do ensino superior poderão promover a aquisição de competências transversais nos estudantes.....	57
<b>Quadro 3.15:</b> Competências transversais que os empregadores consideram que os recém-diplomados possuem, atualmente .....	58
<b>Quadro 3.16:</b> Atividades e experiências extracurriculares que os empregadores consideram diferenciadoras entre os candidatos num processo de recrutamento e seleção .....	59
<b>Figura 1:</b> Distribuição dos recém-diplomados, segundo a idade .....	25
<b>Figura 2:</b> Distribuição dos empregadores, segundo o ano de nascimento .....	29

## Introdução

Assistimos, atualmente, a mudanças constantes a nível económico, organizacional, político, tecnológico e social, o que implica uma elevada imprevisibilidade, nomeadamente no mercado de trabalho. A par destas mudanças, foi necessária uma adaptação não só por parte do mundo organizacional, mas também a um nível mais individual – para as empresas passou a ser primordial a capacidade de flexibilidade e inovação para dar resposta ao meio envolvente, o que se traduziu na procura de trabalhadores com conhecimentos e competências que fossem além dos que se encontram associados às especificidades das profissões; para os indivíduos, foi necessário procurarem elevar o seu nível de empregabilidade, principalmente através da aquisição e desenvolvimento de competências transversais, dado que estas são aplicáveis a qualquer profissão independentemente do contexto em que foram adquiridas, ou seja, são transferíveis para diferentes situações (Allen & Van Der Velden, 2012; Balcar et. al., 2014; Hillage & Pollard, 1998).

São inúmeros os estudos realizados que referem que esta crescente necessidade de melhorar a empregabilidade dos indivíduos, de modo a que consigam dar resposta às exigências das organizações, exercem pressão nas instituições do ensino superior para promover a aquisição e desenvolvimento de competências transversais nos seus estudantes, visando melhorar a sua empregabilidade (Oliveira & Guimarães, 2010), o que levou à criação e implementação do Processo de Bolonha, de modo a proporcionar uma melhor integração dos recém-diplomados no mercado de trabalho.

Muitos estudos indicam que as entidades empregadoras notam a existência de um *gap* entre as competências transversais que são desenvolvidas pelas instituições do ensino superior e as que são exigidas pelo mercado de trabalho (Cabral-Cardoso et al., 2006; Sá & Serpa, 2018). Contudo, é referido igualmente na literatura que não são apenas as instituições do ensino superior que devem fazer esforços no sentido de melhorar a empregabilidade dos seus estudantes, mas também os próprios diplomados devem possuir um papel ativo na melhoria da sua empregabilidade e devem procurar desenvolver competências transversais (Cernuşca et al., 2017; Oliveira, Sottomayor et al., 2010; Pereira & Rodrigues, 2013).

Exposta a importância da aquisição e desenvolvimento de competências transversais dos recém-diplomados, de modo a melhorarem a sua empregabilidade e irem ao encontro das expectativas das exigências do mercado de trabalho, é de salientar que são reduzidos os estudos que exploram este tema em Portugal, sendo que os que já foram realizados facilmente entram em estado de desatualização devido às constantes mutações no mercado de trabalho.

O presente estudo tem como principal objetivo conhecer a importância atribuída às competências transversais dos recém-diplomados enquanto facilitadoras da sua inserção no mercado de trabalho, tanto por parte dos próprios, como por parte dos empregadores, bem como conhecer a opinião de ambos acerca do papel das instituições do ensino superior e acerca do papel dos próprios estudantes no desenvolvimento dessas competências transversais.

Para atingir este objetivo, realizou-se um estudo de carácter descritivo, cuja recolha de dados foi levada a cabo através de dois inquéritos por questionário: um aplicado aos recém-diplomados e um outro aplicado

aos empregadores e profissionais envolvidos na seleção de recém-diplomados, tendo-se dividido em cinco partes:

Primeira parte - revisão de literatura em torno do tema das competências, que integra um enquadramento teórico e genérico do conceito de competência, a sua evolução história e diferentes perspectivas conceituais, desde os clássicos aos contemporâneos; para complementar, esta parte inclui ainda uma exploração dos diferentes tipos de competências transversais.

Segunda parte - é explicada a metodologia utilizada para a realização do presente estudo, onde são igualmente apresentados os objetivos gerais e específicos da investigação elaborada; pode-se encontrar ainda como foram concebidos os instrumentos de recolha e as partes constituintes dos mesmos, tal como o procedimento de recolha e tratamento dos dados e a descrição da amostra, tanto dos recém-diplomados como dos empregadores.

A terceira parte da investigação compreende a análise dos dados recolhidos de ambos os questionários, encontrando-se, primeiramente, os dados do questionário realizado aos recém-diplomados e, depois, os do questionário aplicado aos empregadores, seguindo-se de uma comparação dos dados principais de ambos.

A quarta parte passa por uma discussão dos resultados obtidos e por um confronto com a revisão de literatura explorada.

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

## **Capítulo 1 - Revisão de literatura**

### **1.1. Conceito de Competência**

#### **1.1.1. Enquadramento geral do conceito de competências**

O debate em torno das competências não é recente, tendo vindo a ser cada vez mais discutido ao longo do tempo, nomeadamente após a II Guerra Mundial, ainda sob a forma do conceito de qualificação (André & Rodrigues, 2013; Cavaco, 2016). Neste sentido, percebe-se que, até aos dias de hoje, o conceito de competência tem sido alvo de evolução que, de alguma forma, acompanhou as mutações que se foram verificando na sociedade como resposta ao desenvolvimento económico, às exigências de produtividade e competitividade organizacional (Neves, Garrido, & Simões, 2015).

A competência permanece ligada ao conceito de qualificação, em que é enfatizada a ideia de que as competências são um conjunto de saberes definidos pelos requisitos associados a uma atividade profissional e que podem ser adquiridos através de formação formal. Nesta perspetiva, um indivíduo é considerado como qualificado para desempenhar um determinado papel profissional se, no seu currículo, existir uma prova válida de que essas competências/qualificações foram adquiridas como, por exemplo, através da obtenção de um grau académico superior (Ceitil, 2016; Fleury & Fleury, 2004).

Percebe-se assim que o conceito de competência, mesmo estando relacionado, sucede ao conceito de qualificação tanto a nível histórico como a nível teórico (Parente, 2008). Já no século XX, Taylor (cit in. Sandberg, 2000; Garavan & McGuire, 2001) preocupou-se em identificar o que é ser competente a nível de desempenho de funções observando a diferença existente entre o pior e o melhor trabalhador.

Devido às crises económicas dos países ocidentais, ao processo de globalização e a outros fatores, tais como a emergência de uma ideologia de integração e diversificação dos trabalhadores, novas profissões, novas formas de pensar o trabalho (Ceitil, 2016; Civelli, 1997; Mansfield, 2003; Parente, 2008), entre outros fatores que fizeram surgir a necessidade de contratar colaboradores capazes de se adaptar e aplicar as suas habilidades em diferentes contextos, provocaram notórias mudanças a nível do mercado de trabalho. Ocorreram transformações no modelo de qualificações até aí vigente, passando o modelo de competência a ser central e fundamental. Surgiu, neste, uma maior competitividade entre as organizações, que as levou a procurar e contratar cada vez mais colaboradores com base nas suas competências em prol das qualificações, de modo as mobilizar nas mais variadas situações (Parente, 2008).

Tem-se assistindo a um afastamento do modelo de qualificações baseado em fundamentos tayloristas (Sandberg, 2000) em que a ênfase é dada à tarefa e à função do trabalhador, em contraste com o paradigma das competências que realça a mobilização e combinação de diversos saberes para dar resposta à flexibilidade associada às exigências do novo mercado de trabalho (Cavaco, 2016; Neves et al., 2015). Neste âmbito, Parente (2008: 19) refere que “não se trata, então, de uma mera substituição da palavra qualificação, nem de uma questão de moda, mas de 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.”.

## **1.1.2. Evolução do conceito e diferentes perspetivas concetuais**

### **1.1.2.1. A (in)definição do conceito – dos clássicos aos contemporâneos**

Desde a sua emergência até aos tempos mais modernos, o termo competência tem ganho uma exponencial importância em várias esferas, nomeadamente no campo organizacional e educacional, deixando de se limitar à execução das tarefas e abrangendo conhecimentos e habilidades (Ramos & Bento, 2016).

No entanto, esta multiplicidade de conceções resultante da adoção do termo por parte das diferentes áreas disciplinares e a existência de diferentes perspetivas teóricas na literatura académica e científica leva Perez (2005) a concluir que este é um conceito plástico e versátil (por se ter adaptado às mutações na história da educação e do trabalho), polissémico (pois não reconhece apenas uma definição mesmo dentro da mesma área de conhecimento) e também polimorfo (dado que assume um carácter moldável às diferentes situações).

Entre as diferentes perspetivas e áreas disciplinares refletem-se aqui as diferenças entre as múltiplas conceções, nomeadamente entre a psicologia, a gestão e gestão de recursos humanos, a educação, a política, notando que, inclusive, entre cada uma destas os vários teóricos postulam diferentes definições (Burgoyne, 1993; Cabral-Cardoso et al., 2006; Hoffman, 1999). A primeira área de conhecimento trata o conceito como método de avaliação e mediação da habilidade e tenta compreender se o comportamento do indivíduo reflete os seus traços e a sua capacidade. Na área de gestão, este conceito é visto através da sua ótica funcional, com o propósito de definir os objetivos organizacionais alinhados com a melhoria do desempenho individual dos colaboradores. A par deste, além do referido, na gestão de recursos humanos, as competências fizeram evoluir as práticas de recursos humanos e os sistemas e processos inerentes, tais como recrutamento e seleção, gestão de carreiras, avaliação de desempenho, sistemas de recompensas e benefícios, entre outros. Na área da educação, uma das áreas em que mais se notou o impacto da emergência das competências, tal como irá ser abordado infra, o termo está relacionado com a preparação dos estudantes como cidadãos e como futuros profissionais. Por fim, no campo político, as competências são utilizadas numa perspetiva de dinamizar e melhorar o funcionamento da economia e do mercado de trabalho.

Não existe consenso em relação à definição de competência entre diversos autores e entre as diferentes áreas disciplinares, gerando-se uma situação de confusão (Hoffman, 1999; Moore et al., 2002; Woodruffe, 1993).

Le Deist et al. (2006) procuraram explorar as diversas conceções e compreender os modos em que estas eram utilizadas segundo abordagens de diferentes países com o propósito de clarificar e resolver a ambiguidade deste conceito. Através da sua revisão, os autores depreenderam que países como França, Alemanha e Áustria estão a adotar a conceção de competência que abrange em si conhecimentos,

capacidades e comportamentos, visão predominante também em países que apostaram numa formação profissional com base em competências.

Nesta ótica, na perspectiva de Civelli (1997), existem três abordagens às competências predominantes na literatura. Sucintamente, a abordagem americana, preconizada por McClelland (1973), em que o foco está nas características do indivíduo para demonstrar um bom desempenho; uma segunda abordagem – a preeminente no Reino Unido – especialmente desenvolvida pelo *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ) e pelas atividades do *Management Charter Initiative* em que as competências passam pela habilidade de realizar as tarefas de uma determinada função de acordo com o que é esperado que seja desempenhado pelo trabalhador; e, por último, refere a abordagem francesa – orientada pelo psicólogo Levy-Leboyer (1996), cit in. Civelli (1997) – em que as competências são atitudes, características de personalidade e conhecimento adquirido.

A influência dos contextos culturais de cada um destes países na compreensão das competências não se faz notar apenas a nível das diferentes conceções e como estas são avaliadas a nível organizacional, mas a ambiguidade que tem envolvido o conceito de competência também se faz notar a nível de semântica. Surge, neste contexto, uma das mais importantes divisões na literatura: de um lado, encontra-se a perspectiva das competências enquanto *output* – com o termo *competence* associado e, do outro lado, está a perspectiva das competências como *inputs* – isto é, as competências são denominadas como *competency* (Ceitil, 2016; Davies & Ellison, 1997; Hoffman, 1999; Mansfield, 2003; Moore et al., 2002; Winterton et al., 2006; Woodruffe, 1993).

Ambos os termos, que são utilizados para descrever competências tanto individuais como organizacionais (Hoffman, 1999), dizem respeito a *skills* e a características que os indivíduos incorporam nas suas ações, funções e tarefas e também em situações específicas que resultam num trabalho realizado com sucesso (Davies & Ellison, 1997; Mansfield, 2003), sendo que a principal distinção se encontra nos aspetos da função em que a pessoa é competente e nos aspetos da pessoa que fazem dela competente (Woodruffe, 1993).

A primeira perspectiva remete para a visão das competências como *outputs* esperados de um determinado desempenho, como um comportamento observável da execução de uma certa tarefa (Davies & Ellison, 1997; Garavan & McGuire, 2001; Hoffman, 1999; Mansfield, 2003; Sandberg, 2000), dado que os colaboradores são avaliados segundo o cumprimento de objetivos estabelecidos em termos de produtividade, ou seja, as competências são percebidas como resultados (Cavaco, 2016; Hoffman, 1999). Partindo disto, esta é, então, uma perspectiva orientada para o trabalho (*work-oriented*) em que os *outputs* estão associados à eficácia do desempenho (Garavan & McGuire, 2001). Esta perspectiva, nascida no seio do Reino Unido, emergiu das deficiências sentidas a nível das qualificações dos trabalhadores face às exigências no mercado de trabalho. A segunda perspectiva – *competency* – as competências são vistas como *inputs* que um indivíduo incorpora no seu trabalho e que resultam em altos níveis de desempenho na realização das suas tarefas, como resultado das suas características e atributos que permitem alcançar esse bom desempenho (Hoffman, 1999).

É com esta última abordagem, fortemente influenciada por McClelland (1973), tal como referido por Civelli (1997), que o mesmo dá início, nos anos 70, ao movimento das competências na psicologia e na gestão de recursos humanos. Em 1973, o psicólogo americano, redigiu um artigo intitulado de *Testing Competence rather than Intelligence*, tendo este resultado de um estudo realizado a pedido do departamento de Estado do EUA, pois acreditavam que os testes que efetuavam na seleção dos diplomatas não eram eficazes (Ramos & Bento, 2016). O autor pretendia perceber porque as habilitações académicas, os testes de personalidade e outros instrumentos de avaliação baseados na inteligência não se demonstravam eficazes na predição do desempenho dos indivíduos, ou seja, se os tradicionais instrumentos de avaliação não predizem o bom desempenho, o que pode então predizer.

Tal como relatou na introdução do livro *Competence at work* de Spencer e Spencer (1993), as aptidões académicas, conhecimentos, graus académicos e outras qualificações não predizem o desempenho no trabalho e o sucesso na vida. Estas conclusões foram resultado da observação das diferenças entre indivíduos com elevado desempenho e indivíduos com desempenho dito suficiente para se manterem empregados, chamando McClelland (1972), cit in. Custódio (2016) a estas diferenças as ditas *competencies*, ou seja, competências. Através desta observação, apesar do autor enfatizar a importância das características e dos atributos dos indivíduos, entendeu que não são apenas estas que interessam e que diferenciam os indivíduos, mas também os resultados do seu desempenho.

Esta abordagem, apesar de alvo de críticas de Barrett e Depinet (1991), foi o ponto de partida da perspetiva das competências enquanto traços ou características pessoais, sendo, hoje em dia, a mais difundida, conhecida e aceite de todas as perspetivas (Ceitil, 2016), tendo-se juntado a este célebres autores como Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (1993) – que, além de as competências serem baseados em *inputs*, são também orientados para o trabalhador (*worker-oriented*) (Garavan & Mcguire, 2001).

Seguindo a linha de pensamento de McClelland (1973), Boyatzis (1982) com 2000 gestores com o objetivo de perceber que características estão relacionadas com o desempenho eficaz em diferentes funções, conclui que para se alcançar tal nível de desempenho têm de ser satisfeitas as três componentes que o autor inclui no seu modelo de desempenho eficaz – as competências do indivíduo, as exigências da função e o ambiente organizacional envolvente. Considerando que o autor relaciona as competências com fatores que são externos ao indivíduo, este define as competências como uma característica intrínseca de um indivíduo que origina uma *performance* superior na execução de uma função, sendo que esta característica pode ser um motivo, um traço, uma habilidade, a imagem que tem de si próprio (*self-image*), papel social ou os conhecimentos que pode colocar em prática – são estas as características que os autores revelam serem necessárias para alcançar esse nível de desempenho. No entanto, estas características são necessárias, mas não suficientes para alcançar um desempenho eficaz - é a junção entre as características nomeadas, as ações que o trabalhador realiza na execução das suas tarefas e as próprias práticas da organização que influenciam toda a *performance* do trabalhador (Boyatzis, 1982).

Para Spencer e Spencer (1993), a definição de competência passa por uma característica intrínseca de um indivíduo – faz parte da personalidade, permitindo prever o comportamento - que tem uma relação de



causalidade – ou seja, prediz o comportamento e a *performance* – com base em critérios de referência do que é um bom ou mau desempenho. À semelhança de McClelland (1973) e Boyatzis (1982), a sua definição de competências remete para os traços de personalidade, conhecimentos e habilidades que levam a um desempenho superior. Distinguem, assim, cinco tipos de características: (1) motivos - o que motiva, impulsiona, direciona e seleciona o comportamento do indivíduo que leva a ação; (2) traços - características físicas e o que faz o indivíduo responder a um determinado evento; (3) autoimagem (*self-concept*) - percepção que um indivíduo tem de si próprio, tal como as atitudes e valores pelos quais se rege; (4) conhecimentos - informação que um indivíduo sabe sobre uma área de conhecimento específico; (5) habilidades (*skills*): a habilidade de desempenhar uma tarefa específica (Spencer & Spencer, 1993).

Para melhor explicar a sua definição, os autores recorreram à representação gráfica na sua célebre analogia do *iceberg*, sendo este composto por duas partes – a parte visível, em que se situam o conhecimento (*knowledge*) e as habilidades (*skills*) e, por estas serem facilmente desenvolvidas, nomeadamente através de formação, são consideradas superficiais; e a parte submersa onde se encontram as características de mais profundo e difícil acesso, tais como a autoimagem, os traços e os motivos pessoais que não se evidenciam facilmente (Spencer & Spencer, 1993).

Na mesma linha de múltiplas perspetivas, Hoffman (1999) afirma existir na literatura três abordagens na definição de competências: como padrão ou a qualidade do resultado do desempenho da pessoa – como visto supra na perspetiva das competências como *output*; como atributos/ características de um indivíduo, como defendido por McClelland (1973) e Boyatzis (1982); e, por fim, como comportamento observável.

Nesta linha de pensamento, que trata a competência como um comportamento observável, Woodruffe (1993) distingue entre o que são os aspetos do trabalho que devem ser executados com competência e o que os indivíduos necessitam de incorporar no seu trabalho para o executar com o nível exigido. Com base nisto, o autor define competência como os padrões comportamentais que um indivíduo tem de levar para o seu trabalho para executar as suas tarefas e funções com competência, sendo que o principal foco desta definição é o comportamento dos indivíduos, pois o desempenho dos trabalhadores depende da forma como os mesmos se comportam e realizam o seu trabalho.

Esta abordagem engloba a definição das competências enquanto comportamentos ou ações em que, apesar de não negar que os indivíduos que possuem determinadas características ou traços demonstrem altos níveis de desempenho, enfatiza que possuir a característica não é suficiente se esta não se refletir no desempenho da pessoa. Isto é, o indivíduo pode possuir as características que são convenientes para o bom desempenho e, em contexto real e prático, não as evidenciar – ou seja, o indivíduo possui, de facto, a capacidade e potencial para executar as suas tarefas, mas apenas se considera que possui a competência se as aplicar ao contexto prático (Ceitil, 2016). Nesta ótica, também Klemp (1980), que define competência como uma característica do indivíduo que resulta num desempenho no trabalho superior e eficaz, nota que um indivíduo pode possuir tais características – conhecimento, habilidade, traço, autoimagem e motivos -, mas se estas não são incorporadas no trabalho e se não contribuem para uma *performance* eficaz, não podem ser consideradas competências, sendo então denominadas pelo autor de “*job competencies*”.

Mais recentemente, e numa tentativa de proceder a uma proposta de definição de competências numa perspetiva mais contemporânea, Ceitil (2016: 41) compreende as competências como “modalidades estruturadas de ação, requeridas, exercidas e validadas num determinado contexto”. São modalidades estruturadas de ação, pois resultam de comportamentos exibidos pelos indivíduos regularmente nas suas atividades profissionais, sendo que não devem ser consideradas competências caso sejam evidenciadas apenas esporadicamente. As competências são vistas como o resultado do comportamento que, por instância, podem ser observado, ou seja, são *outputs*. São requeridas, pois as ações são exercidas apenas quando se pretende que sejam efetivamente exercidas e especialmente aplicadas a um determinado contexto, seja uma função ou tarefa. A parte da definição que caracteriza as competências como exercidas significa que apenas existem “na e pela ação”, tendo, no entanto, em consideração as características pessoais – os *inputs* – que dão origem ao portfólio de competências dos indivíduos. Por último, para Ceitil (2016), as competências são ainda validadas, ou seja, são aplicáveis a prossecução de objetivos operacionais.

Constatando a existência de distintas definições de competência, Mulder (2017) identificou um conjunto de dimensões chave associadas às diferenças entre as várias definições ou conceitos de competência:: (1) distinguem-se pela centralidade, ou seja, pelo grau em que uma competência pertence a uma parte central do leque de competências para uma profissão, sendo que as competências centrais são as que são essenciais para uma boa *performance* e são frequentemente utilizadas, e as competências periféricas são as menos importantes; (2) distinguem-se pelo contexto, ou seja, se é mais genérico ou mais específico; (3) pela definibilidade, ou seja, pela medida em que as competências podem ou não ser definidas; (4) pelo desenvolvimento, ou seja, pelo grau em que uma competência pode ou não ser desenvolvida enquanto uma característica fixa; (5) distinguem-se através da natureza dinâmica, isto é, através do grau em que a competência pode ser desencadeada ou expressa em determinadas situações, sendo exemplo destas a cultura, confiança, oportunidade, expectativas, intenções, entre outras; (6) pela inclusão do conhecimento, ou seja, em que medida é que o conhecimento é considerado importante na competência profissional; (7) pela mensurabilidade, ou seja, até que ponto as competências podem ser medidas, sendo que existem perspetivas que defendem que estas não podem ser medidas, enquanto que outras referem que é possível fazer esta medição através de observação do comportamento, entre outras estratégias; (8) podem-se distinguir pelo nível de domínio, correspondendo ao nível alcançado em termos de desenvolvimento da competência; (9) distinguem-se através do desempenho, o que diz respeito ao grau em que a competência está relacionada com o desempenho do indivíduo; e, por fim, (10) através da transferibilidade, o grau em que as competências podem ser aplicadas em diversas situações profissionais, sendo que, nesta dimensão, Mulder (2017) associa a transferibilidade da competência com a generalidade da mesma, ou seja, quanto mais genérica, mais transferível é essa mesma competência.

Em Portugal, apesar de as competências não constituírem, seja em termos teóricos ou em termos práticos, um campo muito explorado, Ramos e Bento (2016) procuraram sintetizar a definição do conceito: as competências são características permanentes nos indivíduos; evidenciam-se na execução de uma tarefa, ou seja, são observáveis através dos comportamentos adotados, em que o resultado destes está relacionado

com o êxito – são, neste sentido, tangíveis, pois são mensuráveis e quantificáveis; podem ainda ser generalizadas a mais que uma atividade, além de serem dinâmicas, dado que podem ser adquiridas ao longo da vida. Na mesma ótica que Ramos e Bento (2016), El Asame e Wakrim (2018) procuraram elencar, em modo de síntese, as principais características do conceito de competência, definindo o conceito de competência como “ um conjunto de características pessoais (habilidades, conhecimentos, atitudes, etc.) que uma pessoa adquire ou precisa adquirir a fim de realizar uma atividade dentro de um determinado contexto com um nível de desempenho específico” (2018: 228).

### **1.1.2.2. Outras abordagens ao conceito**

Como já mencionado, existem inúmeras definições e abordagens no que diz respeito ao conceito de competências e, apesar de não existir consenso em relação ao mesmo, segundo Cascão (2004) são três as abordagens mais nomeadas na literatura - comportamental, funcional e construtivista. Da mesma forma que Cascão (2004), Sá e Serpa (2018) referem que as três abordagens básicas são a comportamental, a genérica e a cognitiva.

Posto isto, a abordagem comportamental, segundo Mulder et al. (2007), enfatiza a observação dos atores e do seu comportamento, de modo a determinar os fatores que os diferenciam de outros a nível de desempenho, o que já foi possível de perceber através do trabalho de McClelland (1973) supra explorado. Relativamente à abordagem genérica das competências, esta diz respeito à identificação das habilidades que reforçam as diferenças no desempenho entre os indivíduos e, geralmente, estas competências estão associadas a um contexto específico (Mulder et al., 2007; Sá & Serpa, 2018). Uma outra abordagem frequentemente referida na literatura é a cognitiva, em que a definição de competência relaciona-se com os recursos e pré-requisitos mentais de um indivíduo para que este possa dominar as tarefas e adquirir conhecimentos para existir um bom nível de desempenho (Mulder et al., 2007; Sá & Serpa, 2018).

Hager (2017) revela que existem notórias limitações nas abordagens comportamental e genérica – a primeira torna-se demasiado atomística, pois ter um bom desempenho envolve mais do que uma soma das tarefas e comportamentos inerentes às mesmas; a segunda abordagem – a genérica -, em que a competência é concetualizada enquanto um conjunto de atributos e *skills* genéricas (eg: resolução de problemas) tem limitações, pois, segundo o autor, estas competências genéricas são altamente dependentes do contexto, o que dificulta a sua transferibilidade para outros contextos profissionais. É, então, a partir destas limitações, que surge a abordagem integrada, sendo esta, segundo Gonczi (1994), cit in. Velde and Wai-Mui (2009), uma combinação das abordagens comportamental e genérica, e é incluída nesta concetualização o conhecimento, *skills* e atitudes. Como referido por Hager (2017), a abordagem integrada das competências enfatiza o contexto que influencia o desempenho do indivíduo, nomeadamente no que diz respeito ao ambiente de trabalho, sendo que, através desta abordagem, uma profissão pode ser representada como um conjunto de competências, sendo que as tarefas inerentes a essa profissão são integradas com os atributos necessários para o desempenho requerido.

### **1.1.3. Diferentes tipos de competências**

Além de existir diversidade nas definições e abordagens ao conceito de competências, foram também diversas as tentativas de categorizar as múltiplas competências existentes, subsistindo, de um modo geral, a distinção entre competências transversais e competências específicas.

#### **1.1.3.1. Competências específicas**

Autores como Tsankov (2017) não se cingem à existência de apenas duas categorias de competências. Neste sentido, o autor distingue quatro tipos de competências: (1) competências chave, sendo estas universais e transferíveis para diferentes situações educacionais, profissionais e da vida; (2) competências básicas, que refletem as competências de uma atividade profissional específica; (3) competências funcionais, respetivas a um conjunto de competências necessárias para executar uma função específica; (4) competências educacionais, podendo estas serem divididas em competências disciplinares gerais – relacionadas com uma variedade de disciplinas e ramos do conhecimento – e competências de disciplina – potencial de ser formado numa disciplina em específico .

Aquilo que Tsankov (2017) denomina de competências educacionais e funcionais, outros autores denominam de competências específicas, técnicas ou *hard skills*, dado que estas estão diretamente relacionadas com uma atividade profissional específica (Ceitil, 2016). Incluem o conhecimento e a especialização técnica necessária para desempenhar uma função, estando representadas num *curriculum vitae* (CV) sob a forma de graus académicos, experiência profissional e conhecimentos (Robles, 2012). Podendo ser aplicadas apenas num ambiente e situação específica para a qual foram adquiridas e desenvolvidas (Balcar et al., 2014) ou a várias situações de trabalho semelhantes executadas da mesma forma, produzindo resultados semelhantes (Klemp, 1980). Balcar et al. (2014) intitulam estas competências de competências profissionais. As autoras definem estas competências como a capacidade de usar eficaz e eficientemente o conhecimento alcançado na execução de uma tarefa ou função, enfatizando a desvalorização deste tipo de competências quando o ambiente profissional ou até mesmo a entidade empregadora sofre uma alteração, pois não podem ser aplicadas a outros contextos profissionais. A esta observação, Gilbert e Parlier (1992) acrescentam que as competências específicas se tornam desatualizadas e obsoletas quando o indivíduo é confrontado com novas mudanças, nomeadamente aquelas que requerem um conhecimento técnico e especializado.

### 1.1.3.2. Competências transversais

Devido à complexidade e multiplicidade de terminologias relativas às competências transversais, igualmente conhecidas por genéricas, comuns ou universais, não se mantém na literatura uma designação universal. Ou seja, do mesmo modo que Tsankov (2017) definiu competências transversais como competências-chave, também outros autores utilizam diferentes nomenclaturas para abordar as mesmas, tais como competências básicas, competências *core*, *employability skills*, competências transferíveis, *vocational skills*, *job specific skills*, entre outras (Cabral-Cardoso et al., 2006; Mansfield, 2003; Stewart & Knowles, 2000).

Na literatura internacional e no próprio meio organizacional, o termo mais utilizado para fazer referência a este tipo de competências é *soft skills*, o que tem sido alvo de discussão e controvérsia nos últimos anos – são inúmeras as notícias de revistas e jornais de áreas como a de gestão e gestão de recursos humanos que defendem que a nomenclatura *soft* negligencia a importância deste tipo de competências em relação às *hard skills*, pois subentende-se que as primeiras têm um nível de importância inferior às segundas. É, então, neste contexto, que Ravenscroft e Baker (2019) utilizam no seu relatório sobre competências transversais e a sua importância para a empregabilidade o termo *essential skills*. Apesar de os autores referirem que ao que eles nomeiam como *essential skills*, outros consideram ser *core skills*, *key skills*, *function skills*, *skills for life*, *employability skills*, *generic skills*, *enterprise skills*, *soft skills*, *transferable skills* e *transversal skills*. Posto isto, Ravenscroft e Baker (2019) optaram por utilizar o termo *essential skills*, por três motivos: (1) mesmo que sejam consideradas competências essenciais para o nível de empregabilidade, estas abrangem outras áreas da vida pessoal como, por exemplo, os *hobbies*; (2) esta importância das competências na vida pessoal é perceptível logo durante o desenvolvimento das crianças, tendo um papel fulcral na educação das mesmas – no entanto, os autores referem que a imagem destas competências poderia ser prejudicada se fossem apresentadas aos professores e pais das crianças enquanto competências ligadas à empregabilidade, as quais são denominadas no relatório como *enterprise skills* ou competências do século XXI; por fim, (3) segundo os autores são estas as competências que os institutos do ensino superior estão a exigir e a desenvolver cada vez mais, sendo, neste caso, chamadas de *graduate skills* ou *study skills*.

Em Portugal, pelo menos em termos de literatura, é comum fazer-se uso da nomenclatura competências transversais. Assim, notando a existência de dois tipos principais de competências – específicas e transversais – segundo Ramos e Bento (2016), as segundas distinguem-se das primeiras por apresentarem duas características que as diferenciam: a transversalidade e a transferibilidade. Isto é, são transversais na medida em que podem ser aplicadas em diversos contextos profissionais e situações, e são transferíveis, pois apesar de poderem ser adquiridas para serem exercidas num determinado contexto podem ser empregues numa situação distinta. Na mesma medida, para Bridges (1993) existem competências transferíveis ou essenciais – competências que podem ser aplicadas com nenhuma ou pouca adaptação em diferentes contextos; e existe a transferência de competências, onde já é requerida alguma adaptação – é

permitida o ajuste e aplicação da mesma competência em diferentes contextos e, com algum conhecimento, compreensão e aprendizagem anterior a modificar e adaptar a competência de modo a aplicá-la a novas situações.

Apesar de numa grande parte da literatura existir a enumeração da transversalidade e da transferibilidade das competências transversais como características distintas, Gilbert e Parlier (1992) recorrem a ambos os termos como sinónimos, isto é, as competências são transversais ou transferíveis na medida em que podem ser reutilizadas em inúmeras situações e permitem a adaptação à mudança, sendo que estas vão sendo aprendidas ao longo do tempo.

Na sua definição de competências gerais, Moreno (2006) defende a premissa de que a aquisição e desenvolvimento de competências transversais fazem parte de um processo de aprendizagem que vai ocorrendo ao longo da vida, incluindo nesta as competências que denomina como básicas – literacia, por exemplo -, e competências como tomada de decisão, resolução de problemas e comunicação, etc. Em contrapartida, a autora define as competências transversais como as competências-chave que representam um conjunto de competências tanto básicas como gerais que permitem o trabalhador adquirir e desenvolver novas competências e que fornece ao mesmo uma capacidade de adaptação a novas mudanças organizacionais e no mercado de trabalho.

Além destas, outras conceções foram sendo elaboradas ao longo do tempo. Assim, para Rainsbury et al. (2002), as competências transversais são competências interpessoais, humanas e até mesmo competências comportamentais, tendo como foco o comportamento de cada indivíduo e as relações que estabelece com outras. Na perspetiva de Balcar et al. (2014), as competências transversais estão ligadas aos valores e atitudes que transcendem qualquer plano formativo, tais como a autonomia, a responsabilidade, a interação social, entre outras. Já na ótica de Hurrell et al. (2012), este tipo de competências são competências com uma vertente não técnica e que envolve competências interpessoais e intrapessoais, cuja aplicação facilita o desempenho em contextos específicos.

### **1.1.3.3. Repensando as competências - novos modelos**

Face ao novo paradigma da economia, é necessária uma visão alternativa – uma visão mais ampla e holística – relativa às competências transversais que as relaciona com as mudanças ocorrentes – a pressão para a aprendizagem ao longo da vida, a necessidade de manter a empregabilidade, adaptabilidade, o empreendedorismo e a criatividade da força de trabalho (Kearns, 2001).

Como já exposto, e segundo Loshkareva et al. (2018), a teoria moderna da gestão reconhece a divisão das competências entre específicas e transversais – ou seja, entre *hard* e *soft skills* e, com isto, defendem e explicam, recorrendo à analogia de uma boneca *matryoska*, que as competências específicas se encontram no centro das mesmas e as transversais estão do lado de externo, o que acrescenta valor às específicas, ampliando-as. Contudo, apesar de os autores referirem que esta divisão entre específicas e transversais surgiu da necessidade de distinguir as segundas das primeiras, no sentido em que as específicas têm um

padrão de aquisição e desenvolvimento padronizado e mensurável, defendem que, atualmente, esta categorização apresenta diversos limites, nomeadamente na vertente educativa. Por este motivo, os autores argumentam que, para existir uma melhor organização a nível da educação, devem ser reconhecidas todas as mudanças ocorridas até ao século XXI e, para tal, sugerem o *four-layer skill model*. Como o nome indica, este modelo é composto por quatro níveis: (1) *context-specific skills*, que incluem as competências desenvolvidas e aplicadas em contextos específicos, comportando outras competências que não apenas as específicas; (2) *cross-contextual skills* são as competências que podem ser aplicadas em diferentes contextos, tanto em situações mais pessoais como em situações mais sociais como, por exemplo, gestão de tempo e a capacidade de leitura; (3) *meta-skills*, que inclui os diferentes modos de operacionalizar diferentes objetos; e, por fim, aquele que, segundo os autores, é o nível mais fundamental e central deste modelo – (4) *existential skills*, sendo estas competências as que podem ser aplicadas em diferentes contextos e ao longo da vida de cada indivíduo como, por exemplo, a capacidade de estabelecer objetivos. Estas últimas são fundamentais, pois constroem o carácter e as capacidades pessoais dos indivíduos, seguindo-se das contextuais em termos de nível de importância, dado que são a base para a realização de qualquer atividade e, em conjunto com as específicas, encontram-se nas camadas exteriores, pois podem variar segundo as tarefas a exercer.

Os autores acrescentam ainda que a capacidade de cada indivíduo de ter sucesso em diferentes contextos profissionais não depende apenas das competências específicas e transversais, mas também dos aspetos principais da sua vida pessoal, sendo que as principais características se desenvolvem ainda na fase infantil. No entanto, defendem igualmente, com base nos contributos atuais da psicoterapia moderna, que algumas destas características e propriedades fundamentais do potencial humano podem ser adquiridas em qualquer momento da vida. Assim, as camadas do *four-layer skill model* refletem diferentes ciclos da vida dos indivíduos – as *context-specific skills* podem ser fácil e rapidamente adquiridas, mas podem-se ir desatualizando ao longo da vida; as *cross-contextual skills*, apesar de se manterem atualizadas por um período mais longo que as anteriores, é necessário mais tempo para que estas sejam adquiridas; as *meta-skills* e, principalmente, as *existential skills* mantêm-se atualizadas e não sofrem qualquer mutação por um longo período de tempo, também porque foram desenvolvidas nos estágios de vida anteriores (Loshkareva et al., 2018).

## **1.2. A inserção de recém-diplomados no mercado de trabalho**

### **1.2.1. Competências transversais num mercado de trabalho em constante mudança**

Ao longo dos anos, principalmente nas últimas décadas, foram muitas as transformações ocorridas a nível económico, tecnológico, político e social marcadas pela evolução das tecnologias da informação, pela globalização, pela mudança de uma sociedade industrial para uma sociedade do conhecimento. Com esta mudança de paradigma, vive-se agora num ambiente em constante mutação e evolução, caracterizado pela

incerteza e imprevisibilidade cujo impacto se fez notar, principalmente, nas organizações e na forma como o trabalho é organizado (Allen & Van Der Velden, 2012; Pereira & Rodrigues, 2013).

De modo a responder à crescente competitividade no mundo organizacional e às mutações sucessivas no mercado, as organizações procuram manter-se atualizadas e flexíveis para que consigam maximizar os seus resultados de forma inovadora e criativa numa tentativa de marcar e assegurar o seu posicionamento no mercado (Pereira & Rodrigues, 2013).

Como resultado, todas estas alterações têm implicações a nível organizacional e, por sua vez, a nível da força de trabalho – é agora necessário que os colaboradores sejam capazes de se mover num mercado com estas características em que passa a ser evidente a necessidade de atualização permanente e de adquirir novos conhecimentos, inclusive fora da sua área de formação, a flexibilidade, a capacidade de se adaptar ao mesmo, a capacidade de lidar com as mudanças, aceitar novos desafios, entre outros (Allen & Van Der Velden, 2012; Little et al., 2008; Pereira & Rodrigues, 2013).

Estas mudanças comprometem as competências que devem ser mobilizadas pelos trabalhadores para que possam dar resposta às mesmas (Pereira & Rodrigues, 2013; Voogt & Roblin, 2010). É neste contexto que Pereira e Rodrigues (2013) notam que o mercado de trabalho atual necessita de mão de obra que possua conhecimentos que vão além dos técnicos e teóricos, sendo essencial “um conjunto de competências transversais que servirão de suporte e ligação entre o conhecimento técnico e a prática profissional” (2013: 2). Como referido pelos autores, neste paradigma, não só as organizações foram obrigadas a repensar o formato do seu negócio e que tipo de mão de obra necessitam para manter a sua posição num mercado tão competitivo, mas também os trabalhadores foram forçados a dar importância ao desenvolvimento de competências que lhes permite entrar e manter igualmente uma posição neste volátil mercado. Este argumento é também salientado por Allen e Van der Velden (2012) quando referem que para melhor responder às novas exigências deve emergir um novo conjunto de competências, as quais os autores nomeiam de competências do século XXI, sendo estas essenciais para os trabalhadores se moverem e funcionarem plenamente no mercado.

### **1.2.2. Empregabilidade e o papel das competências transversais**

Como consequência desta mudança de paradigma, a introdução das competências na gestão de recursos humanos é uma das alterações que as organizações têm vindo a implementar gradualmente com o objetivo de, tal como preconizado por Taylor, selecionar os trabalhadores mais competentes para cada função na organização (Telha et al., 2016).

A abordagem das competências como um elemento preditivo do comportamento e de desempenho dos trabalhadores fez-se notar especialmente nos processos de recrutamento e seleção – ao invés do foco estar no conhecimento técnico e nas qualificações do trabalhador, os empregadores passaram a focar a sua atenção nas competências transversais quando selecionavam os candidatos com base na premissa de que estas competências possuíam um papel mais impactante nos resultados organizacionais e que estes



dependiam mais, por exemplo, da capacidade dos colaboradores de trabalharem em equipa do que de conhecimentos mais técnicos (Deepa & Seth, 2013). Todavia, este desempenho organizacional não depende apenas deste tipo de competências, pelo que devem ser combinadas com as competências técnicas, devendo existir então uma relação de complementaridade (Cernuşca et al., 2017; Deepa & Seth, 2013; Perez, 2005).

Hager et al. (2002) afirmam que os empregos tradicionais foram desaparecendo e que os indivíduos que estão a entrar agora no mercado de trabalho devem apresentar características diferenciadoras, nomeadamente a posse de competências transversais que anteriormente não tinham tanto peso na empregabilidade como atualmente. Nesta ótica, estudos sugerem que este tipo de competências são identificadas pelos empregadores como o elemento mais diferenciador para os candidatos obterem um emprego (Sutton, 2002, cit in. Deepa & Seth, 2013).

Segundo Cardoso e Francisco (1998), cit in. Perez (2005), deve surgir um novo perfil de trabalhador que se caracteriza pela capacidade do mesmo de combinar as competências técnicas e as competências transversais, devendo o trabalhador ser capaz de as mobilizar independentemente da sua função e posição que ocupa no mercado de trabalho, ou seja, deve surgir um perfil de trabalhador que possua empregabilidade.

Partindo da relação entre o indivíduo e o mercado de trabalho McQuaid e Lindsay (2005), configuram o conceito de empregabilidade como um conjunto de três dimensões interrelacionadas. São estes os fatores individuais que dizem respeito às competências e atributos que tornam o indivíduo empregável, ou seja, as habilitações e qualificações académicas e competências comportamentais, sociais, pessoais e transversais; as circunstâncias pessoais – outra dimensão de índole individual – são influenciadas pelos fatores socioeconómicos como as condições familiares e sociais em que o indivíduo se encontra inserido; e, por último, a empregabilidade do indivíduo é influenciada por fatores externos, nomeadamente as dinâmicas do mercado de trabalho, pois, tal como referido por Oliveira e Guimarães (2010) apesar de os diplomados serem responsáveis pela sua própria empregabilidade, é o mercado de trabalho que determina as oportunidades e a probabilidade destes serem empregados.

### **1.2.3. A relevância da aquisição de competências transversais no ensino superior**

#### **1.2.3.1. A missão das instituições do ensino superior**

A empregabilidade é influenciada por diferentes fatores. Possuir competências transversais é fulcral para aumentar a empregabilidade, sendo que, segundo Hillage e Pollard (1999), ser empregável significa também ter a capacidade de adquirir um primeiro emprego, sendo para isso fundamental garantir que as competências-chave e a compreensão do modo como funciona o mercado de trabalho são incorporadas no sistema educativo.

É com base na necessidade dos profissionais serem detentores de tais competências para poderem exercer as suas atividades profissionais ou serem capazes de se adaptarem a diversas outras funções em

diferentes contextos (Fallows & Steven, 2000; Stewart & Knowles, 2000) que se estabelece uma relação entre o mercado de trabalho e as instituições do ensino superior, especialmente porque o número de recém-diplomados prestes a entrar no mercado de trabalho tem aumentado exponencialmente (Pearson et al., 1998) em relação ao número limitado de vagas existentes. Além disso, a introdução do conceito de empregabilidade, cujo foco atual se encontra na posse de competências transversais para obter um primeiro emprego por ser um elemento diferenciador na entrada no mercado de trabalho tem vindo a pôr em causa a capacidade dos institutos do ensino superior em dotar os estudantes com as competências desejadas pelos sistemas económicos (Almeida, 2007), tal como existe uma crescente pressão para estas providenciarem cursos que dotem os estudantes com competências e atributos que facilitem a transição do ambiente académico para o mercado de trabalho (Nabi & Bangley, 1998).

Apesar de ser salientado por alguns autores que é irrealista a possibilidade das instituições do ensino superior garantirem aos estudantes a aquisição e desenvolvimento das competências necessárias para enfrentar o mercado de trabalho, dado que defendem que estas são muito complexas para serem adquiridas em contexto de sala de aula (Clanchy & Ballard, 2006), outros autores notam que faz parte da missão do ensino superior potenciar e facilitar a inserção profissional dos futuros diplomados numa sociedade que está em constante mudança (Cernuşca et al., 2017; Clares & Morga, 2018), proporcionando-lhes um certo nível de empregabilidade (Nabi & Bangley, 1998). Neste contexto, Alves (2005) analisa o papel do ensino superior face à inserção dos estudantes no mercado de trabalho segundo duas perspetivas antagónicas: a funcionalista – que presume que o ensino superior deve preparar os seus estudantes para a sociedade que os envolve, nomeadamente para o mercado de trabalho, dotando-os de conhecimentos e competências para uma melhor adaptação; e culturalista ou académica que, como o próprio nome indica, defendem que o ensino superior tem valor por si só e é independente do mercado de trabalho. Com isto, nota-se que existe cada vez mais prevalência da abordagem funcionalista, pois, como Tsankov (2017) defende, uma das funções mais importantes da educação é formar e desenvolver competências e em especial as transversais, pois são estas que garantem que os indivíduos podem lidar com os seus futuros papéis profissionais e que permitem orientar a educação numa vertente mais individual dos estudantes, sendo também uma forma de emancipar as competências técnicas.

### **1.2.3.2. A introdução e impacto do Processo de Bolonha no ensino superior**

O ensino superior tem sido alvo de inúmeros desafios para otimizar a aprendizagem dos estudantes de modo a responder às exigências do mercado de trabalho. Além disso, a relação entre o conhecimento técnico e as competências transversais existente no ensino superior representa um elemento facilitador no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes (Silva & Nascimento, 2014).

Como resposta aos desafios e como tentativa de proporcionar uma melhor integração dos recém-diplomados no mercado de trabalho foi implementando o Processo de Bolonha a nível europeu, obrigando as instituições do ensino superior a reestruturar os seus programas e ciclos de estudos de modo a garantir

que estas estão alinhadas com o que é requisitado pelo mercado de trabalho, promovendo deliberadamente a aquisição de competências transversais por parte do corpo estudantil através da passagem para uma abordagem orientada para o estudante e para a sua preparação para o seu papel na sociedade (*Introduction to tuning*, 2007; Oliveira & Guimarães, 2010; Silva & Nascimento, 2014).

Com o objetivo de aumentar a competitividade e mobilidade internacional entre os países da União Europeia, foi conduzido por diversas universidades o projeto *Tuning – Tuning Educational Structures in Europe* -, de modo a criar linhas de referência para uma melhor abordagem de implementação do processo de Bolonha nas diferentes instituições do ensino superior e áreas de formação a nível europeu. Baseado numa metodologia para redesenhar, desenvolver, implementar e avaliar os diversos programas de estudos para os três ciclos de estudo definidos pelo Bolonha, foi concluído que o conhecimento específico é a base dos cursos do ensino superior, mas que a atenção deveria ser movida para o desenvolvimento de competências transversais, sendo estas particularmente relevantes para a preparação dos estudantes a nível da sua posição na sociedade em termos de empregabilidade (*Introduction to Tuning*, 2007).

A passagem para uma abordagem baseada em competências implica, necessariamente, alterações a nível do modo como os professores dinamizam os conteúdos, as aulas, os métodos de avaliação, entre outros aspetos (*Introduction to Tuning*, 2007). Neste contexto, Tsankov (2017) defende a implementação da abordagem construtivista no ensino superior que assenta no desenvolvimento de competências transversais através de metodologias que facilitam o processo de aprendizagem destas, tal como a sua aplicação em diferentes contextos, o que, para este, implica, como referido, uma alteração e reorganização dos currículos e de todos os intervenientes do ensino superior.

Apesar de existir um claro valor acrescentado na implementação deste tipo de abordagens ou semelhantes em contexto académico para o desenvolvimento de competências transversais dos estudantes universitários relevantes para o seu futuro profissional, a avaliação e acreditação das instituições do ensino superior e dos seus ciclos de estudos possuem um papel fulcral na preocupação em incluir as competências transversais nos seus programas, dado que este é um dos critérios para reconhecer as instituições do ensino superior enquanto entidades de referência (Sá & Serpa, 2018).

#### **1.2.4. Importância das competências transversais: a perspetiva das entidades empregadoras e dos estudantes universitários**

De modo a responder ao propósito estabelecido, uma primeira parte do Projeto *Tuning* baseou-se num estudo realizado entre os estudantes universitários, os empregadores e os académicos com objetivo de identificar quais as competências transversais para cada área de formação. Como resultado, concluiu-se que em todas as áreas de formação os conhecimentos técnicos e competências académicas são as que detêm mais importância. No entanto, apesar de tanto os estudantes universitários como os empregadores estarem de acordo com a importância atribuída a este tipo de competências, estes consideram que as competências transversais são também muito importantes para a empregabilidade, notificando que deveria ser dada mais

atenção a determinadas competências transversais para preparar os estudantes para o mundo do trabalho (*Introduction to Tuning*, 2007).

Distinguem-se, especialmente, três tipos de competências transversais: competências instrumentais, que incluem as capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas; competências interpessoais, ou seja, capacidade de comunicação e interação e cooperação com outros; e, por fim, competências sistêmicas, sendo estas uma combinação de compreensão, sensibilidade e conhecimento que permitem ao indivíduo perceber como as partes de um todo se relacionam entre si (*Introduction to Tuning*, 2007; Martínez-Caro & Cegarra-Navarro, 1989).

Embora seja comumente aceite que as competências transversais têm um elevado nível de importância para a empregabilidade dos estudantes universitários, são vários os estudos que revelam as dissemelhanças entre a importância atribuída às competências transversais, tanto por parte estudantes como dos seus potenciais empregadores. No estudo realizado por Cernuşca et al. (2017), é salientado que os empregadores e os estudantes que já estão empregados consideram que as competências transversais são mais importantes que as competências técnicas; no entanto, os estudantes universitários que ainda não estão empregados priorizam as competências técnicas. Na mesma linha de pensamento, Nicolaescu et al. (2017) notam que os empregadores atribuem uma importância muito baixa às competências técnicas na entrada no mercado de trabalho, enquanto que os estudantes atribuem uma elevada importância a essas mesmas competências e, no que diz respeito à importância atribuída às competências transversais, esta é bastante elevada e semelhante entre as partes; no entanto, os autores concluíram que existe divergência em relação às competências transversais mais importantes – por exemplo, enquanto que os empregadores consideram que a competência transversal mais importante é o “uso da tecnologia e comunicação”, na perspectiva dos estudantes universitários esta é a “capacidade de tomada de decisão e resolução de problemas”. Apesar de as restantes competências transversais nomeadas como mais importantes serem semelhantes na perspectiva de ambos, o mesmo não se pode referir no que diz respeito ao nível da importância atribuída.

Matsouka e Mihail (2016), num estudo que tinha como objetivo de compreender as opiniões de estudantes universitários e gestores de recursos humanos sobre a empregabilidade dos estudantes no que diz respeito às competências transversais exigidas pelo mercado de trabalho, concluíram que são grandes as diferenças entre as competências transversais que os estudantes acreditam ter e as competências que os empregadores consideram que esses estudantes possuem. Desta forma, através desta divergência, os autores salientam que os estudantes universitários privilegiam as competências técnicas e não tem noção da importância e quais as competências transversais exigidas pelo mercado de trabalho. Além disso, no estudo realizado por estes autores é concluído que as competências transversais que as empresas procuram encontrar num estudante passam por competências como orientação para aprender, trabalho em equipa, ética e integridade, comunicação, profissionalismo, capacidade de adaptação, orientação para objetivos e inteligência emocional. Contudo, concluíram que as empresas consideram que os estudantes possuem, tanto as competências académicas/específicas necessárias como as transversais, sendo estas esforço-extra, capacidade de adaptação, trabalho em equipa e capacidades de comunicação. Assim, segundo os autores,

existem dissemelhanças entre as competências que as empresas consideram que os estudantes possuem e aquelas que estes efetivamente procuram nos mesmos. Além disso, no seu estudo, concluíram que existem diferenças entre as competências transversais que as empresas requerem e as que os estudantes universitários consideram que estas procuram nos mesmos. Matsouka e Mihail (2016) concluíram, através dos resultados que obtiveram, que existem diferenças entre as competências transversais que os estudantes universitários consideram que possuem e as competências que as empresas consideram que estes possuem.

#### **1.2.5. O papel do ensino superior: a perspetiva das entidades empregadoras e dos estudantes universitários**

Como foi afirmado anteriormente, e como apontado na literatura, são muitos os estudos que indicam que não só a relevância das competências transversais pode ser percecionada de modo distinto dependendo das partes – empregadores e estudantes – como as próprias competências transversais nomeadas como mais importantes são distintas (Sá & Serpa, 2018).

Segundo alguns autores, os empregadores consideram que isto se deve à priorização das competências técnicas em relação às transversais por parte das instituições do ensino superior, sendo estas criticadas pelos empregadores por não desenvolverem as competências necessárias para o mercado de trabalho (Nabi & Bangle, 1998; Oliveira et al., 2010).

No entanto, existem muitos outros estudos que revelam que tanto os empregadores como os estudantes universitários têm opiniões convergentes, pelo que ambos consideram que estas competências transversais são importantes (Sá & Serpa, 2018). A título de exemplo, Cabral-Cardoso et al. (2006), num estudo com o objetivo de perceber a importância das competências transversais para os estudantes universitários e qual o papel das entidades empregadoras e das instituições do ensino superior na aquisição dessas, concluíram que tanto os empregadores como os estudantes universitários consideram que as instituições do ensino superior necessitam de promover mais o desenvolvimento das competências transversais.

Neste sentido, entende-se que, tal como é defendido por Cassidy (2006), na perspetiva dos empregadores as instituições de ensino superior são responsáveis por desenvolver e melhorar as competências exigidas pelo mercado de trabalho de modo a aumentar a empregabilidade dos recém-diplomados. Também os resultados do estudo realizado por Deepa e Seth (2013) revelaram que os recrutadores não estão satisfeitos com a nova força de trabalho que sai das instituições do ensino superior e defendem que estes, para entrarem e permanecerem no mercado de trabalho, devem estar muito melhor equipados com competências transversais além das competências técnicas. Ou seja, percebe-se que, apesar da implementação do Processo de Bolonha com o intuito de promover esse mesmo desenvolvimento de competências transversais através da adaptação dos planos curriculares, o valor das competências transversais ainda está a ser relevado de modo lento e progressivo.

Os empregadores são então da opinião de que as instituições do ensino superior devem preencher a lacuna existente entre o que é desenvolvido em termos de competências e as expectativas do mercado de

trabalho (Deepa & Seth, 2013). Além disso, os empregadores acreditam que, além da adaptação dos planos curriculares, as instituições do ensino superior devem oferecer estágios e outro tipo de programas baseados nas necessidades do mercado de trabalho para melhorar a empregabilidade dos estudantes universitários. Para tal, segundo Sá e Serpa (2018), as instituições do ensino superior devem adotar novas práticas de ensino e de avaliação e devem incentivar tanto os estudantes como os docentes a darem mais relevância às competências transversais.

Segundo as conclusões do estudo de Cabral-Cardoso et al. (2006) já mencionado anteriormente, tanto os estudantes como os empregadores possuem a mesma opinião em relação às formas através das quais as instituições do ensino superior devem promover a aquisição de competências transversais, sendo que a mais valorizada por ambos é a criação de estágios ao longo da licenciatura e a menos valorizada por ambos é relativa às disciplinas opcionais em que sejam trabalhadas competências transversais.

#### **1.2.6. O papel dos estudantes no desenvolvimento de competências transversais**

Apesar de os empregadores e as instituições do ensino superior desempenharem um papel importante no desenvolvimento de competências transversais para melhorar a empregabilidade dos estudantes universitários, os próprios estudantes devem, desde cedo, ter a iniciativa de estarem ativamente envolvidos na sua carreira profissional de modo independente de outras partes durante a sua passagem pelo ensino superior (Matsouka & Mihail, 2016; Nabi & Bangley, 1998).

Tem também sido salientado pelos empregadores, que, em alguns casos, as notas dos estudantes universitários não representam as suas competências enquanto candidatos (Teichle, 2009, cit in. Small et al., 2018) e, inclusive, tem sido requerido aos estudantes universitários que tenham notas consideravelmente boas que demonstrem as suas capacidades interpessoais e qualidades que os diferenciam dos demais (Chadha, 2006). Por isso, atualmente, segundo Pereira e Rodrigues (2013), os empregadores procuram mais do que um diploma, pois pretendem selecionar os melhores candidatos que possuam os conhecimentos e competências necessárias, procurando características diferenciadoras entre os candidatos que, por sua vez, detém percursos académicos semelhantes (Tomlinson, 2012), o que revela, assim, que ter as competências técnicas e um diploma do ensino superior já não é o suficiente para garantir a empregabilidade, devido também à massificação do ensino superior (Fallows & Steven, 2000; Mok et al., 2016).

Pereira e Rodrigues (2013) argumentam que é essencial os estudantes universitários complementarem a sua formação base de modo a se diferenciarem no mercado de trabalho através do desenvolvimento das suas competências transversais, pois, como defendido por Clarke (2008), a atitude e os comportamentos dos estudantes são determinantes para a sua empregabilidade. A par disto, os requisitos pelos quais os empregadores se regem nos processos de recrutamento e seleção acompanharam estas mudanças. Segundo Cernuşca et al. (2017), estes requisitos são: competências técnicas e, paralelamente, o curso que frequentou e, apesar de ser dada cada vez menos importância, a média final do mesmo, tal como a reputação da instituição do ensino superior (estando este aspeto relacionado com as creditações das instituições do

ensino superior como entidades de referência para o mercado), competências transversais, experiência profissional do candidatos, os estágios que realizou tanto a nível nacional como a nível internacional, participação no Programa Erasmus de mobilidade internacional e, por fim, a participação de diferentes atividades extracurriculares e outras experiências profissionais (Oliveira & Guimarães, 2010).

Analisando a perspectiva dos estudantes universitários, Matsouka e Mihail (2016) concluíram, no estudo que realizaram com objetivo de conhecer as opiniões de estudantes universitários e das empresas relativamente às competências transversais dos estudantes exigidas pelo mercado de trabalho, que os estudantes universitários consideram que adquiriram competências transversais durante o seu percurso académico, através das seguintes formas: trabalhos académicos, experiência profissional anterior, através dos programas dos ciclo de estudos, participação em conferências, voluntariado, Erasmus, estágios e voluntariado.

*Esta página foi deixada intencionalmente em branco.*



## Capítulo II - Metodologia

### 2.1. Método e técnica de investigação

Com base na revisão de literatura anteriormente realizada, pretende-se com o presente estudo identificar o nível de importância dada às competências transversais dos recém-diplomados enquanto facilitador da sua inserção no mercado de trabalho e também conhecer a opinião dos empregadores sobre o papel das instituições do ensino superior e dos próprios estudantes no desenvolvimento dessas competências. Para tal, definiram-se objetivos gerais e, posteriormente, objetivos específicos para melhor responder ao pretendido. Seguidamente, apresentam-se os mesmos:

- Perceber se os empregadores e os recém-diplomados valorizam mais as competências transversais quando comparadas com as competências específicas.
  - Qual é o nível de importância que os recém-diplomados e os empregadores dão às competências transversais em relação às específicas para a inserção dos recém-diplomados no mercado de trabalho?
- Comparar as competências transversais mais valorizadas pelos recém-diplomados com as mais valorizadas pelos empregadores para a inserção dos recém-diplomados no mercado de trabalho.
  - Quais são as competências transversais mais valorizadas pelos recém-diplomados e pelos empregadores para a inserção dos recém-diplomados no mercado de trabalho?
- Compreender se, na perspetiva dos recém-diplomados e dos empregadores, as instituições do ensino superior promovem a aquisição de competências transversais dos estudantes universitários
  - Será que, na perspetiva dos recém-diplomados e dos empregadores, as instituições do ensino superior, preparam os estudantes universitários para as exigências do mercado de trabalho atuais?
- Identificar o modo como os recém-diplomados procuraram adquirir competências transversais.
  - Será que os recém-diplomados procuraram adquirir competências transversais durante a sua passagem pelo ensino superior?
  - Quais são os modos através dos quais os recém-diplomados procuraram adquirir competências transversais durante a sua passagem pelo ensino superior?
- Conhecer a autoavaliação que os recém-diplomados fazem relativamente às competências transversais que consideram possuir.
  - Quais são as competências transversais que os recém-diplomados procuraram adquirir durante a sua passagem pelo ensino superior?
  - Quais são as competências transversais que os recém-diplomados consideram possuir?
  - Será que as competências transversais que os recém-diplomados consideram possuir correspondem às que mais valorizam para a sua inserção no mercado de trabalho?

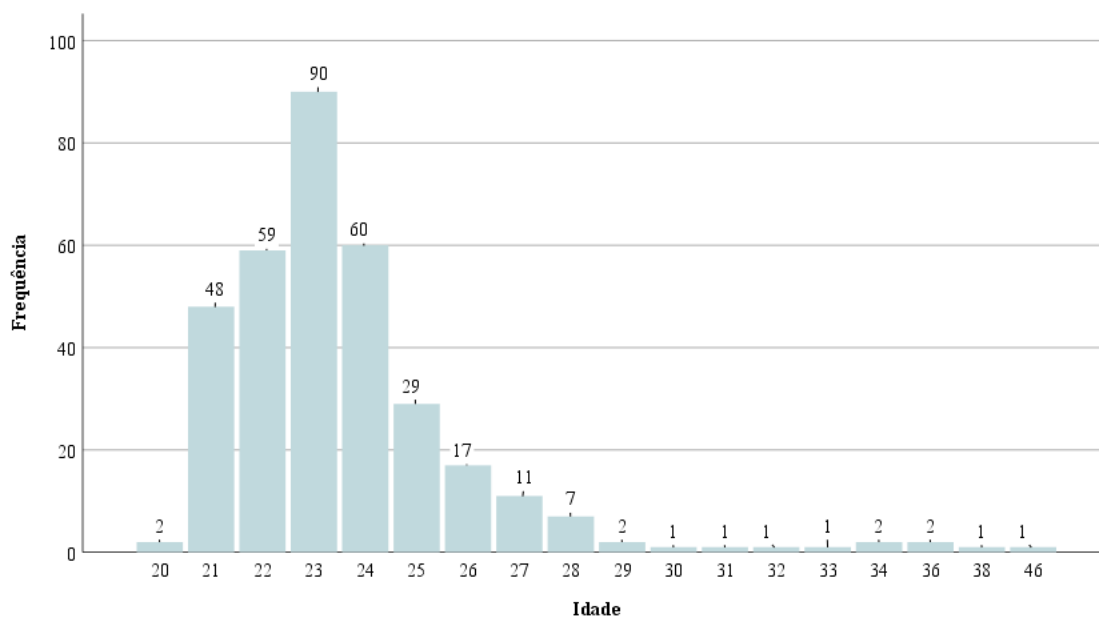
- Compreender se, na perspectiva dos empregadores, os fatores relativos ao percurso académico dos recém-diplomados facilitam a inserção no mercado de trabalho.
  - Será que as competências transversais que os empregadores mais valorizam quando estão a recrutar um recém-diplomado correspondem às competências transversais que consideram que os estes possuem atualmente?
  - Será que as competências transversais que os empregadores consideram que os recém-diplomados possuem correspondem às que os recém-diplomados consideram possuir?
  - Será que as atividades extracurriculares através das quais os recém-diplomados procuraram adquirir competências transversais correspondem às que os empregadores consideram serem as mais diferenciadores entre os candidatos num processo de recrutamento e seleção?

Assim, de forma a responder aos objetivos supramencionados, selecionou-se a metodologia mais adequada à investigação em questão. Posto isto, realizou-se um estudo descritivo, pois, por um lado, pretendeu-se descrever e entender determinados perfis de indivíduos, tal como os factos de uma certa realidade (Robson, 2002, cit in. Saunders et al., 2009); por outro lado, o processo de investigação baseou-se numa abordagem *top-down*, em que foi, primeiramente, realizada uma revisão de literatura, o que permitiu formular os objetivos da investigação e, conseqüentemente, selecionar o melhor método para tal – realizou-se, então, um estudo de natureza dedutiva, o que permitiu generalizar as conclusões retiradas (Ragab & Arisha, 2017).

## **2.2. Amostra dos recém-diplomados**

De forma a dar resposta aos objetivos propostos, participaram, nesta investigação, 335 recém-diplomados, sendo que 71,6% dos respondentes são do sexo feminino e 28,4% são do sexo masculino.

No que diz respeito à idade dos recém-diplomados, verifica-se (Figura 2.1) que a idade dos respondentes está distribuída entre os 20 e os 46 anos. Apesar deste intervalo de idades, salienta-se que 312 dos 335 recém-diplomados têm idades compreendidas entre os 21 e os 26 anos, sendo que 90 destes têm 23 anos. A média de idade dos recém-diplomados é de 23,65 anos.



**Figura 1:** Distribuição dos recém-diplomados, segundo a idade

Relativamente ao percurso académico dos recém-diplomados, estes formaram-se em diferentes áreas, nomeadamente educação; artes e humanidades; ciências sociais, comércio e direito; ciências, matemática e informática; engenharia, indústrias transformadoras e construção; saúde e serviços. Encontra-se, no Quadro 2.1, a distribuição de recém-diplomados segundo a sua área de formação, sendo que os cursos em que a grande maioria dos recém-diplomados se formaram foram da área de ciências sociais, comércio e direito (77%), seguindo-se da área de engenharia, indústrias transformadoras e construção (17%). A área menos representada é a de artes e humanidades, com apenas um formando.

**Quadro 2.1:** Distribuição dos recém-diplomados, segundo a sua área de formação

	Frequência	Percentagem
Educação	4	1,2
Artes e Humanidades	1	,3
Ciências Sociais, Comércio e Direito	258	77,0
Ciências, Matemática e Informática	6	1,8
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	57	17,0
Saúde	5	1,5
Serviços	4	1,2
Total	335	100,0

Ainda relativamente às habilitações académicas (Quadro 2.2), 61,2% dos recém-diplomados são licenciados, sendo que os restantes 38,8% possuem o grau de mestre.

**Quadro 2.2:** Distribuição dos recém-diplomados, segundo as suas habilitações académicas

	Frequência	Percentagem
Licenciatura	205	61,2
Mestrado	130	38,8
Total	335	100,0

No que diz respeito à média conclusão de curso (Quadro 2.3), mais de metade dos recém-diplomados concluíram ou esperam concluir os seus cursos com uma média final entre os 14 e os 16 valores, correspondendo a 69,6% dos respondentes; assim, apenas 16,7% e 13,7% dos recém-diplomados concluíram ou irão concluir os seus cursos com uma média entre 10 e 13 valores e 17 e 20 valores, respetivamente.

**Quadro 2.3:** Distribuição dos recém-diplomados, segundo a média final de curso

	Frequência	Percentagem
10 - 13 valores	56	16,7
14 - 16 valores	233	69,6
17 - 20 valores	46	13,7
Total	335	100,0

Concluindo a análise de percursos académicos dos respondentes, verifica-se (Quadro 2.4) que 264 dos 335 respondentes frequentaram institutos superiores universitários, sendo que apenas 36 passaram pelo ensino privado; assim, os restantes 71 recém-diplomados frequentaram institutos superiores públicos politécnicos.

**Quadro 2.4:** Distribuição dos recém-diplomados, segundo o estabelecimento de ensino e o tipo de ensino frequentado

		Tipo de ensino		Total
		Ensino Público	Ensino Privado	
Estabelecimento de ensino onde fez o seu curso	Instituto Superior Universitário	228	36	264
	Instituto Superior Politécnico	71	0	71
Total		299	36	335

Em relação à situação e experiência profissional dos recém-diplomados, percebe-se (Quadro 2.5) que cerca de 51,3% dos recém-diplomados já se encontra a trabalhar e os restantes 48,7% ainda não estão empregados. Além disto, dos recém-diplomados que estão empregados, 98 conseguiram encontrar emprego num espaço de tempo inferior a 6 meses e 50 ficaram empregados antes de concluírem os seus cursos. Isto faz com que seja reduzido o número de recém-diplomados que teve mais dificuldades em encontrar emprego, sendo que

19 demoraram cerca de 6 e 12 meses após a conclusão do curso e outros 5 apenas se empregaram depois de 12 a 18 meses após a sua graduação.

**Quadro 2.5:** Distribuição dos recém-diplomados, segundo o tempo necessário para obter o seu primeiro emprego após a saída do ensino superior

	Frequência	Porcentagem
0 a 6 meses	98	29,3
6 a 12 meses	19	5,7
12 a 18 meses	5	1,5
Ainda não obtive o meu primeiro emprego após saída do ensino superior.	163	48,7
Comecei a trabalhar antes de concluir o curso.	50	14,9
Total	335	100,0

Relativamente às áreas profissionais onde se encontram a trabalhar ou em que os recém-diplomados que ainda não estão empregados gostariam de vir a trabalhar no futuro (Quadro 2.6), percebe-se que 40,56% dos recém-diplomados estão empregados ou têm interesse na área de Recursos Humanos, seguindo-se pela área de Consultoria como a segunda mais nomeada (29,72%), tendo sido a área do setor imobiliário a menos nomeada (1,24%).

**Quadro 2.6:** Distribuição dos recém-diplomados, segundo a sua área de atividade de profissão/ interesse profissional

	N	Porcentagem
Recursos Humanos	131	40,56
Consultoria	96	29,72
Tecnologia/ Sistemas de Informação	60	18,58
Marketing	58	17,96
Retalho/ Distribuição/ Logística	50	15,48
Banca/ Área Financeira	45	13,93
Comunicação	40	12,38
Indústria	22	6,81
Saúde	21	6,50
Turismo/ Hotelaria	18	5,57
Educação	17	5,26
Energia	16	4,95
Engenharia/ Construção Civil	16	4,95
Comércio	15	4,64
Área Desportiva	9	2,79
Área Farmacêutica	8	2,48
Telecomunicações	8	2,48

Direito	8	2,48
Restauração	7	2,17
Automóvel	6	1,86
Imobiliária	4	1,24

É de salientar que (Quadro 2.7) apesar de 57,3% dos recém-diplomados não estarem a trabalhar em nenhuma destas áreas, este elevado número está relacionado com o facto de 87,5% destes, apenas terem concluído seu curso no ano de 2020.

**Quadro 2.7:** Distribuição dos recém-diplomados, segundo o tempo necessário para encontrar o primeiro emprego

	Frequência	Percentagem
0 a 6 meses	57	17,0
6 a 12 meses	46	13,7
12 a 18 meses	27	8,1
18 a 24 meses	13	3,9
Não estou a trabalhar em nenhuma das áreas nomeadas.	192	57,3
Total	335	100,0

### 2.3. Amostra dos empregadores de recém-diplomados

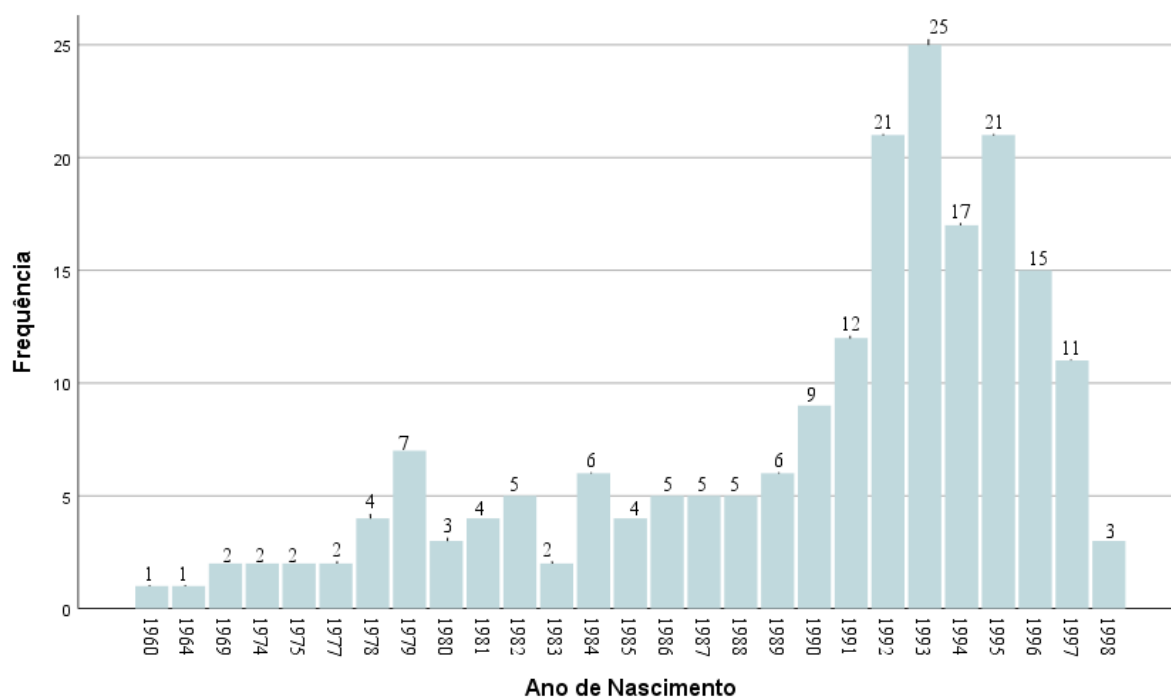
De forma a dar resposta aos objetivos propostos, participaram, nesta investigação, 200 empregadores, sendo que 79% dos respondentes são do sexo feminino e 21% são do sexo masculino.

Em relação à idade dos respondentes, nota-se (Figura 2.2) que esta está distribuída entre os 60 e os 22 anos, tendo estes nascido entre 1960 e em 1998, respetivamente. Salienta-se que a maioria dos respondentes nasceu nos anos 90, o que faz com que 134 dos 200 empregadores tenham idades compreendidas entre os 30 e os 22 anos, sendo que 25 destes têm 27 anos de idade. Assim, são apenas 4 os respondentes que nasceram na década de 60, 19 que nasceram na década de 70 e os restantes 43 nasceram na década de 80.

No que diz respeito à função que os empregadores ocupam na sua empresa (Quadro 2.8), são variadas as funções nomeadas, sendo que 90% dos empregadores são profissionais da área de Recursos Humanos e os restantes 10% são empregadores de outras áreas, em que 5% destes encontram-se nos quadros superiores da sua empresa. Em relação aos profissionais de recursos humanos, 29,5% são técnicos/assistentes de recursos humanos, 25% trabalham na área de recrutamento e seleção, 19% encontram-se nos quadros superiores da empresa na área de recursos humanos, 8,5% são especialistas de recursos humanos e, por fim, 8% são consultores de recursos humanos.

No que diz respeito à antiguidade dos respondentes (Quadro 2.9) 7% dos empregadores exercem funções na empresa há menos de 1 ano e apenas 1,5% têm uma antiguidade superior a 20 anos. Porém, 63,5% dos

respondentes, ou seja, mais de metade dos empregadores, trabalham na sua empresa há um período entre 1 a 2 anos.



**Figura 2:** Distribuição dos empregadores, segundo o ano de nascimento

**Quadro 2.8:** Distribuição dos empregadores, segundo a função que ocupam na empresa onde estão empregados

	Frequência	Porcentagem
Quadros Superiores na área de Recursos Humanos	38	19,0
Especialista de Recursos Humanos	17	8,5
Profissional de Recrutamento e Seleção	50	25,0
Consultor de Recursos Humanos	16	8,0
Técnico/Assistente de Recursos Humanos	59	29,5
Quadros Superiores da empresa	10	5,0
Outras funções	10	5,0
Total	200	100,0

**Quadro 2.9:** Distribuição dos empregadores, segundo a sua antiguidade na empresa

	Frequência	Porcentagem
Menos de 1 ano	14	7,0
1 a 2 anos	127	63,5
3 a 5 anos	39	19,5
6 a 10 anos	11	5,5
11 a 20 anos	6	3,0
Mais de 20 anos	3	1,5
Total	200	100,0

Analisando os dados relativos às entidades empregadoras (Quadro 2.10), são muito diversificadas as áreas de atividades onde as mesmas operam, sendo que a maioria atua na área tecnologia/ sistemas de informação (21%), seguindo-se das empresas a atuar na área de recursos humanos e consultoria, a corresponder a 17% e 14,5% das entidades empregadores respondentes, respetivamente. As áreas das empresas menos representadas são a área desportiva e a área da educação, existindo apenas uma empresa de cada uma destas.

**Quadro 2.10:** Distribuição dos entidades empregadores, segundo a área de atividade em que atuam

	Frequência	Percentagem
Tecnologia/ Sistemas de Informação	42	21,0
Recursos Humanos	34	17,0
Consultoria	29	14,5
Retalho/ Distribuição/ Logística	21	10,5
Indústria	9	4,5
Automóvel	7	3,5
Banca/Área Financeira	7	3,5
Energia	6	3,0
Saúde	6	3,0
Turismo/ Hotelaria	6	3,0
Engenharia/ Construção Civil	5	2,5
Comércio	4	2,0
n/a	4	2,0
Telecomunicações	4	2,0
Área Farmacêutica	3	1,5
Comunicação	3	1,5
Direito	2	1,0
Imobiliária	2	1,0
Marketing	2	1,0
Restauração	2	1,0
Área Desportiva	1	,5
Educação	1	,5
Total	200	100,0

Como é possível observar através dos dados do Quadro 2.11, entre as 200 empresas respondentes, 113 são categorizadas como grandes empresas (possuem mais de 200 colaboradores), 60 como médias empresas (possuem entre 50 e 249 colaboradores), 19 como pequenas empresas (possuem entre 11 e 49 colaboradores) e, por fim, apenas 8 são consideradas microempresas (possuem menos de 10 colaboradores).

Além do número de colaboradores, é relevante salientar que 136 das 200 empresas respondentes - que equivale a 68% do total- recrutaram no último ano entre 0 e 25 recém-diplomados, sendo que apenas 13 das 200 empresas recrutaram mais do que 200 recém-diplomados.



Posto isto, é de evidenciar que 40,44% e 39,71% das empresas que recrutaram entre 0 e 25 recém-diplomados são, respetivamente, grandes e médias empresas; no entanto, também foram apenas grandes empresas que recrutaram mais do que 200 recém-diplomados, neste último ano.

#### **2.4. Conceção dos instrumentos de recolha de dados**

Recorrendo-se a um estudo descritivo de natureza dedutiva, compreendeu-se que o método mais adequado para responder aos objetivos propostos seria o quantitativo, através da técnica inquérito por questionário, pois permite uma elevada quantidade de respostas que, por sua vez, possibilita a comparabilidade dos dados e a generalização dos resultados.

Assim, considerando o objetivo principal, foram elaborados dois inquéritos por questionário – um realizado a recém-diplomados prestes a entrar no mercado de trabalho (Anexo A) e um outro às entidades empregadoras de recém-diplomados (Anexo B). Foi medida a consistência interna de ambos os questionários, tendo sido o valor do alfa de *Cronbach* de 0,667 e 0,694, respetivamente. Estes valores, embora não sejam elevados, de acordo com Murphy e Davidsholder (1988) cit in. Maroco e Garcia-Marques (2006) são aceitáveis por serem superiores a 0,60. Os dois questionários foram estruturados de modo semelhante, dado que se pretendia comparar os dados de ambas as fontes.

A conceção destes decorreu da revisão de literatura realizada - determinadas variáveis que compõem os mesmos foram baseadas nos questionários previamente aplicados por Cabral-Cardoso et al. (2006), Silva (2008), Deepa e Seth (2013) e Matsouka e Mihail (2016) nas suas investigações. No entanto, houve a necessidade de serem criadas questões e variáveis e foi necessário adaptar a estrutura dos mesmos e, conseqüentemente, das variáveis utilizadas para recolher os dados necessários de modo a responder aos objetivos propostos. Posto isto, demarcam-se quatro dimensões de análise, sendo estas a (1) importância das competências transversais na inserção do mercado de trabalho, (2) a valorização das competências transversais por parte dos empregadores e por parte dos recém-diplomados, (3) o papel das instituições do ensino superior na aquisição e desenvolvimento de competências transversais e, por fim, (4) o papel do próprio indivíduo nessa mesma aquisição e desenvolvimento.

De modo a garantir a comparabilidade dos dados, foi, primeiramente, aplicado o questionário aos empregadores de recém-diplomados para que, mais tarde, fosse criada uma lista com as áreas de atividades das empresas respondentes, incluindo a mesma no questionário a aplicar aos recém-diplomados.

**Quadro 2.11:** Relação entre o número de recém-diplomados recrutados no último ano e a classificação da empresa

			Classificação da Empresa				Total
			Grande Empresa	Média Empresa	Pequena Empresa	Microempresa	
Recém-diplomados recrutados no último ano	Entre 0 e 25	Empresas respondentes	55	54	19	8	136
		% dentro recém-diplomados recrutados no último ano	40,4%	39,7%	14,0%	5,9%	100,0%
		% dentro Classificação da Empresa	48,7%	90,0%	100,0%	100,0%	68,0%
	Entre 26 e 50	Empresas respondentes	21	4	0	0	25
		% dentro recém-diplomados recrutados no último ano	84,0%	16,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro Classificação da Empresa	18,6%	6,7%	0,0%	0,0%	12,5%
	Entre 51 e 100	Empresas respondentes	8	0	0	0	8
		% dentro recém-diplomados recrutados no último ano	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro Classificação da Empresa	7,1%	0,0%	0,0%	0,0%	4,0%
	Entre 101 e 200	Empresas respondentes	5	1	0	0	6
		% dentro recém-diplomados recrutados no último ano	83,3%	16,7%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro Classificação da Empresa	4,4%	1,7%	0,0%	0,0%	3,0%
	Mais do que 200	Empresas respondentes	13	0	0	0	13
		% dentro recém-diplomados recrutados no último ano	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro Classificação da Empresa	11,5%	0,0%	0,0%	0,0%	6,5%
Não sei/ não tenho essa informação	Empresas respondentes	11	1	0	0	12	
	% dentro recém-diplomados recrutados no último ano	91,7%	8,3%	0,0%	0,0%	100,0%	
	% dentro Classificação da Empresa	9,7%	1,7%	0,0%	0,0%	6,0%	
Total	Empresas respondentes	113	60	19	8	200	
	% dentro recém-diplomados recrutados no último ano	56,5%	30,0%	9,5%	4,0%	100,0%	
	% dentro Classificação da Empresa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

### **2.4.1. Seleção das competências transversais mais valorizadas**

Cabral-Cardoso et al. (2006), para alcançar os objetivos propostos da sua investigação elaboraram uma lista de quarenta competências transversais com base nas competências mais referenciadas por diversos autores, tendo esta mesma lista sido utilizada na conceção dos seus instrumentos de recolha igualmente utilizados por Silva (2008) (Anexo C). Posto isto, aquando da realização dos inquéritos por questionário do presente estudo, foi utilizada essa mesma lista.

No entanto, para efeitos do presente estudo, foram encontradas certas limitações na referida lista: primeiramente, considerou-se que uma lista de quarenta competências transversais era muito extensiva; segundo, considerando que o estudo realizado por Cabral-Cardoso, Silva e Estêvão data o ano de 2006, foi necessário perceber quais destas competências transversais estão de acordo com as exigências do mercado de trabalho atual. Assim, para ultrapassar estas limitações, foi realizado um inquérito por questionário a 41 técnicos de recursos humanos, consultores especializados em recrutamento e seleção e outros profissionais que intervêm frequentemente em processos de recrutamento e seleção, pedindo o sua avaliação em relação à importância das competências transversais apresentadas. Através dos resultados obtidos, a lista foi reduzida a vinte competências transversais (Anexo D).

### **2.5. Questionário realizado aos recém-diplomados**

O inquérito por questionário realizado aos recém-diplomados era constituído por cinco partes:

- A primeira parte do questionário teve como objetivo recolher dados de enquadramento dos respondentes, incluindo variáveis pertinentes para futuras correlações e análises. Assim, foram integradas questões relacionadas com o sexo, data de nascimento e habilitações académicas, nomeadamente o ciclo de estudos e cursos completado/ a completar, a instituição do ensino superior frequentada, o ano de conclusão e, por fim, média final de curso;
- A segunda parte destinava-se à recolha de informações acerca da experiência profissional dos recém-diplomados, nomeadamente acerca da área em que gostaria de ser empregado, há quanto tempo se encontra a trabalhar nessa área, caso esteja empregado, no máximo, há dois anos, e também quanto tempo foi necessário para obter o primeiro emprego após a conclusão do curso, caso não tenha começado a trabalhar antes de o concluir;
- A parte seguinte relacionava-se com a perceção dos recém-diplomados no que diz respeito à valorização das competências transversais em comparação com as específicas enquanto facilitadoras na entrada no mercado de trabalho. Além disso, pretendeu-se ainda perceber quais são as competências mais valorizadas pelos recém-diplomados para ingressar mais facilmente no mercado de trabalho, tal como quais consideram ser as mais valorizadas pelas entidades empregadoras aquando do recrutamento e seleção de recém-diplomados e, por fim, quais são as competências transversais que consideram possuir;

- Numa quarta parte pretendia-se recolher informações sobre a opinião dos recém-diplomados acerca do papel das instituições do ensino superior na aquisição e desenvolvimento de competências transversais nos estudantes e sobre as formas através das quais o fazem;
- Por fim, na quinta parte do questionário, tinha-se como objetivo compreender a autopercepção que os recém-diplomados possuem relativamente ao seu papel individual na aquisição de competências transversais. Para tal, procurou-se perceber se estes tinham ou não procurado adquirir este tipo de competências durante o seu percurso académico através de atividades extracurriculares, tal como quais foram as competências transversais que procuraram adquirir e as formas que utilizaram para tal.

## **2.6. Questionário realizado aos empregadores de recém-diplomados**

O inquérito por questionário realizado aos empregadores de recém-diplomados era, igualmente, constituído por cinco partes:

- A primeira e a segunda parte do questionário tiveram como objetivo a recolha de dados de enquadramento, tanto da entidade empregadora, como do empregador, respetivamente – através de questões como o nome da empresa, tendo sido esta uma pergunta de resposta opcional por uma questão de confidencialidade, dimensão da empresa, número total de colaboradores, número de recém-diplomados recrutados, função que o respondente ocupa na empresa e a sua antiguidade;
- Através da terceira parte, que era dedicada às competências transversais no mercado de trabalho, pretendia-se não só recolher informações acerca da opinião dos empregadores relativamente à importância destas quando comparadas com as específicas, mas também quais consideram serem as mais valorizadas ao recrutar um recém-diplomado, quais as que os recém-diplomados devem possuir para ingressar mais facilmente no mercado de trabalho e quais é que consideram que estes possuem nos dias de hoje;
- Com a quarta parte, sendo esta acerca do papel dos próprios recém-diplomados na aquisição de competências transversais, pretendia-se compreender, na perspetiva dos empregadores, quais são as experiências e atividades extracurriculares que são consideradas mais diferenciadoras aquando do recrutamento e seleção de recém-diplomados;
- Por fim, a quinta parte do questionário destinava-se à recolha de informações sobre a opinião dos empregadores relativamente ao papel das entidades do ensino superior no que diz respeito à promoção de aquisição e desenvolvimento de competências transversais nos seus estudantes e às formas através das quais as mesmas poderão promover a aquisição e desenvolvimento deste tipo de competências.

## **2.7. Pré-teste dos instrumentos de recolha de dados**

Como referido por Saunders et al. (2009: 371) ” a validade interna e a fiabilidade dos dados que recolhe e a taxa de resposta que obtém dependem, em grande medida, da conceção das suas perguntas, da estrutura do seu questionário e do rigor dos seus testes piloto” e, por este motivo, foi realizado um pré-teste aos questionários criados. Assim, considerando que o questionário aplicado aos empregadores dispunha de uma estrutura muito semelhante à do questionário realizado aos recém-diplomados, apenas foi necessário sujeitar este último a um pré-teste, sendo o objetivo não só identificar a compreensão das questões alteradas e incluídas no questionário, mas também perceber que questões permitiriam recolher as informações mais fiáveis e válidas e, porventura, compreender se seria necessário incluir ou retirar questões do questionário.

A realização do pré-teste do questionário, que foi testado junto de 57 recém-diplomados – finalistas e recém-diplomados empregados, no máximo, há dois anos -, originou ligeiras alterações, nomeadamente: foram retiradas questões sobre a aquisição das competências transversais, incluiu-se mais uma questão acerca da importância das competências transversais para ingressar no mercado de trabalho mais facilmente e, por fim, retiraram-se as questões cuja forma de categorização e apresentação das variáveis levou a respostas com muito pouca variabilidade e fiabilidade.

## **2.8. Procedimento**

Tanto o questionário realizado aos recém-diplomados como o aplicado aos empregadores de recém-diplomados foi partilhado *online*, tanto através de redes sociais (*Facebook* e *LinkedIn*), como de partilha com a rede de contactos. Após aplicação de ambos os questionários, passou-se à fase de processamento de dados, para o qual foi utilizado o *software* IBM SPSS, tendo-se procedido à codificação dos mesmos e à inserção dos dados das variáveis de respostas múltiplas. A fase seguinte passou pelo tratamento de dados, tendo sido realizadas frequências dos dados, análises descritivas, cruzamento de variáveis e ainda testes de hipóteses, quando aplicável.

*Esta página foi deixada intencionalmente em branco.*

### Capítulo III – Apresentação e análise de resultados

No presente capítulo, serão apresentados os resultados tanto das respostas ao questionário realizado aos recém-diplomados, como as do questionário efetuado aos empregadores de recém-diplomados, sendo realizada, a par da apresentação dos dados, uma análise dos mesmos.

#### 3.1. Questionário realizado aos recém-diplomados

##### 3.1.1. A valorização das competências transversais para a entrada dos recém-diplomados no mercado de trabalho, segundo a perspectiva dos recém-diplomados

Para se analisar o grau de concordância dos recém-diplomados com o facto de as competências transversais serem mais valorizadas do que as específicas para os recém-diplomados entrarem mais facilmente no mercado de trabalho, foi utilizada uma escala tipo *Likert*, correspondendo o 1 ao valor mínimo (discordo totalmente) e 5 o valor máximo (concordo totalmente).

De acordo com os dados do Quadro 3.1, verifica-se que as afirmações que indicam uma maior valorização das competências transversais em relação às específicas, apresentam valores acima do ponto médio e uma tendência de concordância no sentido positivo. Primeiramente, os recém-diplomados concordam parcialmente que as competências transversais são um critério importante nas entrevistas num processo de recrutamento e seleção ( $M=4,24$ ;  $DP=0,957$ ) – no entanto, a maioria dos respondentes (173 recém-diplomados) concordam totalmente com esta afirmação. Contudo, em termos médios, não concordam nem discordam que possuem as competências transversais necessárias para se inserirem facilmente no mercado de trabalho ( $M=3,40$ ;  $DP=1,009$ ), existindo, contudo, uma tendência para concordarem com este facto, visto que 128 dos recém-diplomados concordam parcialmente que possuem as competências transversais necessárias. Especificamente em relação à valorização das competências transversais quando comparadas com as específicas, os recém-diplomados possuem uma opinião relativamente oposta em relação ao facto de as competências transversais serem ligeiramente mais valorizadas do que as competências específicas, dado que a média de concordância é de 3,22 e de desvio-padrão de 1,176, o que é justificado pelo facto de 97 dos respondentes concordarem parcialmente e 89 discordarem parcialmente; apesar de, em termos médios, os recém-diplomados não concordarem nem discordarem que as competências transversais são claramente mais valorizadas que as específicas ( $M=3,20$ ;  $DP=1,143$ ), a maioria dos recém-diplomados respondeu que concorda parcialmente com este facto. Independentemente de as afirmações seguintes terem significados opostos, em termos médios, os recém-diplomados não concordam nem discordam com ambas. Porém, têm uma opinião mais dividida em relação ao facto de as competências específicas serem claramente mais valorizadas do que as transversais ( $M=2,96$ ;  $DP=1,262$ ), pois 99 dos respondentes concordam parcialmente com isto, enquanto que 90 discordam parcialmente, sendo que a maioria dos recém-diplomados discordam parcialmente que as competências

específicas são claramente menos valorizadas do que as transversais na entrada no mercado de trabalho (M=2,49; DP=1,105). Com isto, em média, demonstram discordar parcialmente que ambos os tipos de competências têm o mesmo valor (M=2,47; DP=1,088).

É ainda de salientar que, apesar de existirem mínimas diferenças em termos de média, em todas as afirmações o valor de desvio-padrão é superior a 1, o que demonstra que a opinião entre os recém-diplomados tem um elevado grau de variância, como foi possível verificar, visto que o ponto da escala com maior número de respostas é distinto da média de concordância.

**Quadro 3.1:** Grau de concordância dos recém-diplomados em relação à valorização superior das competências transversais relativamente às específicas para a sua entrada no mercado de trabalho

	Média	Desvio-padrão
As competências transversais são claramente mais valorizadas do que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	3,20	1,143
As competências transversais são ligeiramente mais valorizadas do que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	3,22	1,176
As competências transversais têm o mesmo valor que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	2,47	1,088
As competências específicas são claramente mais valorizadas do que as competências transversais para entrar na entrada no mercado de trabalho.	2,96	1,262
As competências específicas são claramente menos valorizadas do que as competências transversais na entrada no mercado de trabalho.	2,49	1,105
As competências transversais são um critério importante nas entrevistas num processo de recrutamento e seleção.	4,24	,957
Os recém-diplomados possuem as competências transversais para se inserirem facilmente no mercado de trabalho.	3,40	1,009

Ainda no que diz respeito à valorização das competências transversais como facilitadoras da entrada dos recém-diplomados no mercado de trabalho, verifica-se, através dos dados do Quadro 3.2, que as competências transversais mais nomeadas por mais de metade dos recém-diplomados como sendo mais importantes para ingressar no mercado de trabalho mais facilmente são: comunicação oral (77,61%), adaptação à mudança (61,79%), trabalho em grupo (61,49%), resolução de problemas (61,19%) e autonomia (57,91%), automotivação (57,31%) e disponibilidade para a aprendizagem contínua (52,24%). As menos nomeadas como sendo importantes, ou seja, as competências transversais nomeadas por menos de 50% dos respondentes são: relacionamento interpessoal (43,28%), inovação e criatividade (42,99%), capacidade para ouvir (40,30%), tolerância ao stress (39,70%), gestão de conflitos (33,73%), tomada de decisão (33,43%) compromisso ético (32,84%) persistência (32,84%) autoconfiança (29,85%), conviver



com a multiculturalidade/ diversidade (26,57%), tecnologias de informação e comunicação (23,88%), comunicação escrita (17,31%) e orientação para o cliente (15,82%).

**Quadro 3.2:** Competências transversais que os recém-diplomados consideraram mais importantes para ingressar no mercado de trabalho

	N	%
Comunicação Oral	260	77,61
Adaptação à Mudança	207	61,79
Trabalho em Grupo	206	61,49
Resolução de Problemas	205	61,19
Autonomia	194	57,91
Automotivação	192	57,31
Disponibilidade para a Aprendizagem contínua	175	52,24
Relacionamento Interpessoal	145	43,28
Inovação e Criatividade	144	42,99
Capacidade para Ouvir	135	40,30
Tolerância ao Stress	133	39,70
Gestão de Conflitos	113	33,73
Tomada de Decisão	112	33,43
Compromisso Ético	110	32,84
Persistência	110	32,84
Autoconfiança	100	29,85
Conviver com a Multiculturalidade/ Diversidade	89	26,57
Tecnologias de Informação e Comunicação	80	23,88
Comunicação Escrita	58	17,31
Orientação para o Cliente	53	15,82

As competências transversais que os recém-diplomados consideraram que as empresas mais valorizam quando estão a recrutar um recém-diplomado (Quadro 3.3), ou seja, as que foram nomeadas por mais de metade dos recém-diplomados respondentes são: resolução de problemas (60,30%), comunicação oral (58,81%), autonomia (56,12%) e automotivação (50,45%). As nomeadas por menos de metade dos respondentes como sendo importantes para ingressar no mercado de trabalho mais facilmente são: trabalho em grupo (48,96%), inovação e criatividade (48,06%), adaptação à mudança (45,07%), disponibilidade para a aprendizagem contínua (43,28%), tolerância ao stress (42,09%), relacionamento interpessoal (35,82%), orientação para o cliente (33,43%), capacidade para ouvir (31,34%), gestão de conflitos (30,45%), tomada de decisão (30,15%), autoconfiança (29,25%) são tecnologias de informação e comunicação (26,27%), persistência (25,37%), compromisso ético (21,49%), comunicação escrita (18,21%), conviver com a multiculturalidade/ diversidade (14,33%).

**Quadro 3.3:** Competências transversais que os recém-diplomados consideraram que as empresas mais valorizam quando estão a recrutar um recém-diplomado

	N	%
Resolução de Problemas	202	60,30
Comunicação Oral	197	58,81
Autonomia	188	56,12
Automotivação	169	50,45
Trabalho em Grupo	164	48,96
Inovação e Criatividade	161	48,06
Adaptação à Mudança	151	45,07
Disponibilidade para a Aprendizagem contínua	145	43,28
Tolerância ao Stress	141	42,09
Relacionamento Interpessoal	120	35,82
Orientação para o Cliente	112	33,43
Capacidade para Ouvir	105	31,34
Gestão de Conflitos	102	30,45
Tomada de Decisão	101	30,15
Autoconfiança	98	29,25
Tecnologias de Informação e Comunicação	88	26,27
Persistência	85	25,37
Compromisso Ético	72	21,49
Comunicação Escrita	61	18,21
Conviver com a Multiculturalidade/ Diversidade	48	14,33

### 3.1.2. O papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais, segundo a perspetiva dos recém-diplomados

De modo a compreender a perceção que os recém-diplomados possuem em relação ao papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais, foi utilizada, para obter os seguintes quadros, uma escala tipo *Likert*, correspondendo o 1 ao valor mínimo (discordo totalmente) e 5 o valor máximo (concordo totalmente).

Nos dados do Quadro 3.4 - grau de concordância em relação ao papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais nos estudantes – verifica-se que todas as afirmações apresentam valores acima do ponto médio.

Em média, os recém-diplomados concordam parcialmente que uma das obrigações das instituições do ensino superior é promover a aquisição de competências transversais nos seus estudantes ( $M=4,26$ ;  $DP=0,977$ ), contudo, 173 dos respondentes concorda totalmente com esta afirmação e 110 concordam parcialmente. Em relação ao facto de as instituições do ensino superior potenciarem a aquisição de competências transversais nos seus estudantes, os recém-diplomados, em termos médios, não concordam

nem discordam com esta afirmação (M=3,36; DP=1,093), mas 129 destes concordam parcialmente com este facto. Os recém-diplomados, em média, não concordam nem discordam que a reputação das mesmas sugere uma melhor capacidade para garantir a aquisição de competências transversais nos seus estudantes (M=3,39; DP=1,204) - todavia, apesar da média de concordância, existe uma tendência para os recém-diplomados concordarem com a afirmação, pois a maioria destes respondeu que concorda parcialmente.

Ainda em relação ao papel das instituições do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito às disciplinas lecionadas, os recém-diplomados, em média, não concordam nem discordam com o facto de existirem disciplinas opcionais nas quais são trabalhadas as competências transversais (M=3,50; DP= 1,336), no entanto, existe uma tendência dos recém-diplomados concordarem com esta afirmação, visto que 113 concordam parcialmente e 91 concordam totalmente com este facto; tal análise é semelhante respetivamente ao facto de as disciplinas do curso frequentadas pelos respondentes facilitarem a aquisição de competências transversais (M=3,47; DP=1,160) e relativamente à forma como as disciplinas foram lecionadas facilitarem a aquisição deste tipo de competências (M=3,32; DP= 1,152) – de igual modo, independentemente da média, a tendência é para existir concordância, pois, em ambas as opções a maioria dos recém-diplomados respondeu que concorda parcialmente.

Por fim, é de salientar que todas as opções apresentam um valor de desvio-padrão muito elevados, o que revela, mais uma vez, que as opiniões entre os recém-diplomados variam bastante.

**Quadro 3.4:** Grau de concordância dos recém-diplomados em relação ao papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais nos estudantes

	Média	Desvio-padrão
As disciplinas do curso que frequentei facilitaram a aquisição de competências transversais.	3,47	1,160
A forma como as disciplinas foram lecionadas (métodos e técnicas pedagógicas utilizadas) do curso que frequentei facilitou a aquisição de competências transversais.	3,32	1,152
Existem disciplinas opcionais nas quais são trabalhadas as competências transversais.	3,50	1,336
Uma das obrigações das instituições do ensino superior é promover a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.	4,26	,977
De uma forma geral, as instituições do ensino superior potenciam a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.	3,36	1,093
A reputação da instituição do ensino superior sugere uma melhor capacidade para garantir a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.	3,39	1,204

Relativamente às formas através das quais as instituições do ensino superior poderão promover a aquisição de competências transversais nos seus estudantes (Quadro 3.5), é de notar que todas as opções expostas

apresentam valores acima do ponto médio, inclusive, acima do ponto 4 da escala, o que significa que existe uma concordância geral relativamente à percepção que os recém-diplomados possuem em relação às formas como as instituições do ensino superior poderão promover a aquisição de competências transversais.

Além disto, os recém-diplomados, em média, concordam parcialmente que as instituições do ensino superior poderão promover competências transversais através da criação de estágios ao longo do curso (M=4,59; DP=0,764), através da alteração de métodos de ensino utilizados pelos professores (M=4,27; DP=0,948), através de atividades formativas extracurriculares ministradas por formadores externos à instituição (M=4,24; DP=0,969), através da organização de atividades extracurriculares onde os estudantes sejam chamados a intervir (M=4,22; DP=0,902), através da criação de pequenas empresas dentro da instituição do ensino superior geridas pelos alunos (M=4,16; DP=1,100), através de atividades formativas extracurriculares ministradas por formadores internos à instituição (M=4,12; DP=0,945), através da promoção de formas de participação mais alargadas dos estudantes em cargos de gestão da instituição do ensino superior (M=4,11; DP=0,988) e, por fim, através de disciplinas opcionais em que sejam trabalhadas as competências transversais (M=4,11; DP=0,997).

Além disto, apesar de os valores de desvio-padrão da maioria das opções apresentadas serem inferior a 1, estes ainda são relativamente elevados, o que revela que a média do grau de concordância entre os recém-diplomados é dispersa, o que também justifica o facto de a média ser inferior ao ponto da escala com maior número de respostas que, em todas as afirmações, é o ponto que corresponde à opção concordo totalmente.

**Quadro 3.5:** Grau de concordância dos recém-diplomados em relação às formas como as instituições do ensino superior poderão promover a aquisição de competências transversais nos estudantes

	Média	Desvio-padrão
Através de disciplinas opcionais em que sejam trabalhadas as competências transversais.	4,11	,997
Através de atividades formativas extracurriculares ministradas por formadores externos à instituição, onde sejam trabalhadas as competências transversais.	4,24	,969
Através de atividades formativas extracurriculares ministradas por formadores internos à instituição, onde sejam trabalhadas as competências transversais.	4,12	,945
Alteração de métodos de ensino utilizados pelos professores para que, no âmbito das disciplinas normais, fossem adquiridas competências transversais (ex: aprendizagem baseada em problemas, pedagogia por projetos, estudos de caso, etc).	4,27	,948
Organização de atividades extracurriculares onde os estudantes fossem chamados a intervir (seminários, jornadas, congressos, workshops).	4,22	,902
Criação de pequenas empresas dentro da instituição do ensino superior geridas pelos alunos.	4,16	1,100

Criação de estágios ao longo do curso.	4,59	,764
Promoção de formas de participação mais alargadas dos estudantes em cargos de gestão da instituição do ensino superior.	4,11	,988

### 3.1.3. O papel individual dos recém-diplomados na aquisição de competências transversais, segundo a perspetiva dos recém-diplomados

Antes de compreender o papel individual dos estudantes na aquisição de competências transversais, importa perceber, primeiramente, quais são as competências transversais que os recém-diplomados consideram que possuem, atualmente, ou seja, aquelas que estes foram adquirindo até ao momento (Quadro 3.6). Assim, no que diz respeito às competências transversais que os recém-diplomados consideram possuir e que foram nomeadas por mais de 50% dos destes são: disponibilidade para a aprendizagem contínua (77,91%), trabalho em grupo (74,93%), automotivação (74,03%), capacidade para ouvir, (68,96%) e adaptação à mudança (67,76%), comunicação oral (67,46%), resolução de problemas (57,61%), compromisso ético (55,82%), relacionamento interpessoal (55,52%) autonomia (54,63%), persistência (53,43%), conviver com a multiculturalidade/ diversidade (52,84%). As que foram nomeadas por menos de metade dos respondentes são: comunicação escrita (46,27%), tolerância ao stress (41,49%), inovação e criatividade (35,52%), tecnologias de informação e comunicação (34,93%), gestão de conflitos (31,64%), autoconfiança (31,34%), tomada de decisão (30,45%) e, por fim, orientação para o cliente (28,96%).

**Quadro 3.6:** Competências transversais que os recém-diplomados consideram que os próprios possuem, atualmente

	N	%
Disponibilidade para a Aprendizagem contínua	261	77,91
Trabalho em Grupo	251	74,93
Automotivação	248	74,03
Capacidade para Ouvir	231	68,96
Adaptação à Mudança	227	67,76
Comunicação Oral	226	67,46
Resolução de Problemas	193	57,61
Compromisso Ético	187	55,82
Relacionamento Interpessoal	186	55,52
Autonomia	183	54,63
Persistência	179	53,43
Conviver com a Multiculturalidade/ Diversidade	177	52,84
Comunicação Escrita	155	46,27
Tolerância ao Stress	139	41,49
Inovação e Criatividade	119	35,52
Tecnologias de Informação e Comunicação	117	34,93

Gestão de Conflitos	106	31,64
Autoconfiança	105	31,34
Tomada de Decisão	102	30,45
Orientação para o Cliente	97	28,96

A par disto, concluiu-se que 307 dos recém-diplomados respondentes, ou seja, 91,6%, procuraram adquirir competências transversais durante a sua passagem no ensino superior como modo de facilitar a sua entrada no mercado de trabalho, ao contrário dos 8,4% recém-diplomados que não procuraram adquirir qualquer competência transversal através de atividades extracurriculares.

Posto isto, considerando que 307 dos 335 recém-diplomados procuraram adquirir competências transversais durante o seu percurso académico, importa conhecer quais foram essas mesmas competências. Assim, as competências transversais que os recém-diplomados mais nomearam como estando no seu portfólio de competências a adquirir (Quadro 3.7) são: comunicação oral (75,33%), trabalho em grupo (66,78%) e resolução de problemas (63,82%); relativamente às que foram nomeadas por menos de 50% recém-diplomados como competências transversais a adquirir, estas são: tolerância ao stress (49,01%), adaptação à mudança (47,37%), relacionamento interpessoal (47,37%), autonomia (46,71%), gestão de conflitos (44,74%), capacidade para ouvir (41,78%), tomada de decisão (40,79%), inovação e criatividade (40,46%), tecnologias de informação e comunicação (38,82%), disponibilidade para a aprendizagem contínua (35,86%), autoconfiança (33,88%), comunicação escrita (33,88%), automotivação (32,89%), conviver com a multiculturalidade/ diversidade (29,28%), persistência (27,63%), compromisso ético (20,72%) e, finalmente, orientação para o cliente (15,79%).

**Quadro 3.7:** Competências transversais que os recém-diplomados procuraram adquirir durante a sua passagem pelo ensino superior

	N	%
Comunicação Oral	229	75,33
Trabalho em Grupo	203	66,78
Resolução de Problemas	194	63,82
Tolerância ao Stress	149	49,01
Adaptação à Mudança	144	47,37
Relacionamento Interpessoal	144	47,37
Autonomia	142	46,71
Gestão de Conflitos	136	44,74
Capacidade para Ouvir	127	41,78
Tomada de Decisão	124	40,79
Inovação e Criatividade	123	40,46
Tecnologias de Informação e Comunicação	118	38,82
Disponibilidade para a Aprendizagem contínua	109	35,86
Autoconfiança	103	33,88

Comunicação Escrita	103	33,88
Automotivação	100	32,89
Conviver com a Multiculturalidade/ Diversidade	89	29,28
Persistência	84	27,63
Compromisso Ético	63	20,72
Orientação para o Cliente	48	15,79

De modo a concluir a análise do papel dos próprios recém-diplomados na aquisição de competências transversais, é relevante conhecer as formas através das quais os recém-diplomados procuraram adquirir estas competências transversais. Assim, pode-se observar no Quadro 3.8 (ver Anexo E para informações mais detalhadas) quais as atividades ou experiências extracurriculares nomeadas pelos 307 recém-diplomados que pretenderam adquirir competências transversais durante a frequência do seu curso.

Assim, as atividades e experiências extracurriculares nomeadas foram diversas, no entanto, podem-se destacar as seguintes: formações extra à formação académica (69,38%), tendo sido o modo mais utilizado entre os nomeados a participação conferências/ workshops/ palestras/ seminários (42,02%); seguindo-se da realização de atividades dentro da universidade (44,63%), em que os associativismo estudantil foi o mais nomeado (22,15%) e de experiências diversas que permitam o desenvolvimento de competências transversais (35,83%); além destas, 25,08% afirmam que adquiriram competências transversais através da própria frequência do curso, nomeadamente através de trabalhos de grupo (9,45%). As formas que os recém-diplomados menos utilizaram como modo de adquirir competências transversais durante a sua passagem no ensino superior foram: realização de estágios (13,68%), nomeadamente estágios curriculares (5,21%); atividades relacionadas com cidadania/ solidariedade social (14,66%), sendo que 9,45% dos recém-diplomados nomearam como experiência o voluntariado; e, por fim, experiência profissional (11,40%), nomeadamente trabalho part-time/ trabalhador estudante (6,19%).

**Quadro 3.8:** Atividades e experiências extracurriculares utilizadas pelos recém-diplomados para adquirir competências transversais

Atividades e experiências extracurriculares utilizadas pelos recém-diplomados para adquirir competências transversais	Nº de respostas	% de respostas por total de respondentes
Realização de Estágios	42	13,68
Experiência Internacional	14	4,56
Cidadania/ Solidariedade Social	31	10,10
Experiência Profissional	35	11,40
Atividades dentro da Universidade	137	44,63
Frequência do Curso	77	25,08
Formação Extra	213	69,38
Experiências diversas que permitam o desenvolvimento de competências transversais	110	35,83
Total de respondentes	307	214,66

### **3.1.3.1. Diferenças do grau de concordância dos recém-diplomados em relação à importância das competências transversais em prol das específicas, segundo a frequência de uma universidade ou de um politécnico**

Além disto, é relevante compreender se, em média, o grau de concordância dos recém-diplomados relativamente à importância de competências transversais em relação às específicas para a entrada dos recém-diplomados no mercado de trabalho é diferente, segundo o tipo de instituição do ensino superior que frequentou – universitário ou politécnico.

Para tal, realizou-se o teste *t* de igualdade de médias para duas amostras independentes (Anexo F), tendo sido necessário verificarem-se, para todas as variáveis em análise, os pressupostos para a realização do teste: as amostras são independentes, pois os recém-diplomados que frequentaram universidades e os que frequentaram politécnicos não estão relacionados entre si; o pressuposto da normalidade foi igualmente verificado pela aplicação do Teorema do Limite Central, visto que a amostra dos recém-diplomados que frequentaram uma universidade tem uma grande dimensão ( $n=264>30$ ), tal como a amostra dos que frequentaram um instituto politécnico ( $n=71>30$ ).

Assim, com base no teste *t* de igualdade de médias para duas amostras independentes, pode-se concluir que existem evidências estatísticas para afirmar que a média do grau de concordância em relação à valorização das competências transversais em benefício das específicas dos recém-diplomados que frequentaram institutos universitários é diferente da dos recém-diplomados que frequentaram institutos politécnicos.

Em relação ao facto de as competências transversais serem claramente mais valorizadas do que as competências específicas ( $t(333) = -2,787$ ;  $p=0,006$ ), a média do grau de concordância é superior nos estudantes que frequentaram um instituto politécnico ( $M=3,54$ ;  $DP=1,080$ ) do que nos estudantes que frequentaram uma universidade ( $M=3,11$ ;  $DP=1,145$ ), o que também se verifica relativamente ao facto de as competências específicas serem claramente menos valorizadas do que as transversais ( $t(333) = -2,194$ ;  $p=0,029$ ), visto que os recém-diplomados que frequentaram politécnicos ( $M=2,75$ ;  $DP=1,192$ ) concordam mais com esta afirmação do que os que frequentaram universidades ( $M=2,42$ ;  $DP= 1,072$ ). Por fim, esta diferença é notória também em relação ao facto de as competências transversais serem um critério importante nas entrevistas num processo de recrutamento e seleção ( $t(333)=2,303$ ;  $p=0,022$ ), sendo que os recém-diplomados que frequentaram universidades ( $M=4,31$ ;  $DP=0,927$ ) concordam mais com esta afirmação do que os recém-diplomados que frequentaram politécnicos ( $M=4,01$ ;  $DP= 1,035$ ).



### **3.1.3.2. Diferenças do grau de concordância dos recém-diplomados em relação ao papel das instituições do ensino superior, segundo a frequência de uma universidade ou de um politécnico**

Após esta análise, torna-se importante compreender se, em média, o grau de concordância dos recém-diplomados relativamente ao papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais difere, segundo o tipo de instituição do ensino superior que frequentou – universitário ou politécnico.

Para isto, realizou-se o teste *t* de igualdade de médias para duas amostras independentes (Anexo G), tendo sido necessário verificarem-se, para todas as variáveis em análise, os pressupostos para a realização do mesmo: as amostras são independentes, pois os recém-diplomados que frequentaram universidades e os que frequentaram politécnicos não estão relacionados entre si; o pressuposto da normalidade foi igualmente verificado pela aplicação do Teorema do Limite Central, visto que a amostra dos recém-diplomados que frequentaram uma universidade é de grande dimensão ( $n=264>30$ ), tal como a dos que frequentaram um instituto politécnico ( $n=71>30$ ).

Assim, com base no teste *t* de igualdade de médias para duas amostras independentes, pode-se concluir que existem evidências estatísticas para afirmar que a média do grau de concordância dos recém-diplomados em relação ao facto de existirem disciplinas opcionais nas quais são trabalhadas as competências transversais ( $t(333) = 2,27$ ;  $p=0,23$ ) e em relação ao facto de uma das obrigações das instituições do ensino superior ser promover a aquisição de competências transversais nos seus estudantes ( $t(333) = 2,293$ ;  $p=0,022$ ), é significativamente distinta entre os recém-diplomados que frequentaram institutos universitários e os que frequentaram institutos politécnicos.

Assim, os estudantes de politécnicos concordam menos ( $M=3,18$ ;  $DP=1,291$ ) que as disciplinas opcionais possibilitam a aquisição de competências transversais do que os recém-diplomados que frequentaram universidades ( $M=3,59$ ;  $DP=1,337$ ); tal como o recém-diplomados que frequentaram universidades concordam mais ( $M=4,33$ ;  $DP=0,894$ ) que uma das obrigações instituições do ensino superior é promover a aquisição de competências transversais nos seus estudantes do que os recém-diplomados que frequentaram institutos politécnicos ( $M=4,03$ ;  $DP= 1,219$ ).

### **3.1.3.3. Diferenças do grau de concordância dos recém-diplomados em relação às formas através das quais as instituições do ensino superior poderão promover a aquisição de competências transversais, segundo a frequência de uma universidade ou de um politécnico**

Após esta análise, torna-se importante compreender se, em média, o grau de concordância dos recém-diplomados relativamente às formas através das quais as instituições do ensino superior poderão promover

a aquisição de competências transversais difere, dependendo se o curso foi frequentado numa universidade ou num politécnico.

Para isto, realizou-se o teste *t* de igualdade de médias para duas amostras independentes (Anexo H), tendo sido necessário verificarem-se, para todas as variáveis em análise, os pressupostos para a realização do teste *t*: as amostras são independentes, pois os recém-diplomados que frequentaram universidades e os que frequentaram politécnicos não estão relacionados entre si; o pressuposto da normalidade foi também verificado através da aplicação do Teorema do Limite Central, dado que a amostra dos recém-diplomados que frequentaram uma universidade é de grande dimensão ( $n=264>30$ ), tal como os que frequentaram um instituto politécnico ( $n=71>30$ ).

Assim, com base no teste *t* de igualdade de médias para duas amostras independentes, pode-se concluir que existem evidências estatísticas para afirmar que a média do grau de concordância dos recém-diplomados em relação a algumas das formas através das quais as instituições do ensino superior poderão potenciar competências transversais é diferente entre os recém-diplomados formados em institutos universitários e institutos politécnicos, nomeadamente em relação à promoção de aquisição de competências transversais através de disciplinas opcionais em que sejam trabalhadas as competências transversais ( $t(94,799) = 3,109$ ;  $p=0,002$ ), de atividades formativas extracurriculares ministradas por formadores internos à instituição e ( $t(333) = 2,090$ ;  $p=0,037$ ) e através de criação de estágios ao longo do curso ( $t(91,483) = 2,640$ ;  $p=0,044$ ).

Assim, de um modo geral, os recém-diplomados formados em universidades tendem a concordar mais que as instituições do ensino superior poderão promover competências transversais através das formas nomeadas do que os recém-diplomados em politécnicos – ou seja, estes últimos concordam menos ( $M=3,75$ ;  $DP=1,168$ ) que é possível a promoção da aquisição de competências transversais através de disciplinas opcionais em que sejam trabalhadas esse tipo de competências do que os recém-diplomados formados em universidades ( $M=4,21$ ;  $DP=,923$ ); os estudantes formados em politécnicos concordam menos com a possibilidade de se promover a aquisição de competências transversais através de atividades formativas extracurriculares ministradas por formadores internos à instituição ( $M=3,92$ ;  $DP=1,066$ ) do que os formados em universidades ( $M=4,18$ ;  $DP=0,903$ ), tal como concordam menos que as instituições do ensino superior poderão promover a aquisição de competências transversais através da criação de estágios ao longo do curso ( $M=4,39$ ;  $DP=0,948$ ) do que os recém-diplomados formados em universidades ( $M=4,64$ ;  $DP=0,700$ ).

#### **3.1.3.4. Diferenças do grau de concordância dos recém-diplomados em relação à importância das competências transversais em prol das específicas, segundo a frequência a área de formação**

Torna-se igualmente fundamental entender se, em média, o grau de concordância dos recém-diplomados relativamente à importância das competências transversais em relação às específicas para a entrada dos recém-diplomados no mercado de trabalho difere segundo a área de formação dos recém-diplomados.

Para alcançar este objetivo, realizou-se o teste  $t$  de igualdade de médias para duas amostras independentes (Anexo I), tendo sido necessário verificarem-se, para todas as variáveis em análise, os pressupostos para a realização do teste: as amostras são independentes, pois os recém-diplomados que se formaram em áreas relacionadas Ciências Sociais, Humanidades e Serviços não estão relacionados com os que se formaram em áreas como Engenharias, Matemáticas e Saúde; além disto, a amostra dos recém-diplomados que se formaram nas áreas de Ciências Sociais, Humanidades e Serviços ( $n=267>30$ ) é de grande dimensão, tal como a amostra dos que se formaram nas áreas de Engenharias, Matemáticas e Saúde ( $n=68>30$ ), tendo o pressuposto da normalidade sido verificado pela aplicação do Teorema do Limite Central.

Assim, com base no teste  $t$  de igualdade de médias para duas amostras independentes, pode-se concluir que existem evidências estatísticas para afirmar que a média do grau de concordância dos recém-diplomados no que diz respeito ao facto de as competências específicas serem claramente menos valorizadas do que as competências transversais na entrada no mercado de trabalho ( $t(333) = 2,288$ ;  $p = 0,023$ ), é significativamente diferente entre os recém-diplomados formados em áreas de Ciências Sociais, Humanidades e os formados em áreas de Engenharias, Matemáticas e Saúde.

De um modo geral, os recém-diplomados formados em áreas de Ciências Sociais, Humanidades e Serviços tendem a concordar mais que as competências específicas são claramente menos valorizadas do que as transversais na entrada no mercado de trabalho dos recém-diplomados ( $M=2,56$ ;  $DP=1,110$ ) do que os recém-diplomados formados em áreas de Engenharias, Matemáticas e Saúde ( $M=2,22$ ;  $DP=1,049$ ).

### **3.1.3.5. Diferenças do grau de concordância dos recém-diplomados em relação ao papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais, segundo a frequência a área de formação**

Finalmente, pretende-se entender se, em média, o grau de concordância dos recém-diplomados relativamente ao papel das instituições do ensino superior difere segundo a área de formação dos recém-diplomados.

Para isto, realizou-se o teste  $t$  de igualdade de médias para duas amostras independentes (Anexo J), tendo sido necessário verificarem-se, para todas as variáveis em análise, os pressupostos para a realização do teste: as amostras são independentes, os recém-diplomados que se formaram em áreas relacionadas a Ciências Sociais, Humanidades e Serviços não estão relacionados com os que se formaram em áreas como Engenharias, Matemáticas e Saúde; além disto, a amostra dos recém-diplomados que se formaram nas áreas de Ciências Sociais, Humanidades e Serviços ( $n=267>30$ ) é de grande dimensão, tal como a amostra dos que se formaram nas áreas de Engenharias, Matemáticas e Saúde ( $n=68>30$ ), tendo o pressuposto da normalidade sido verificado pela aplicação do Teorema do Limite Central.

Assim, com base no teste *t* de igualdade de médias para duas amostras independentes, pode-se concluir que existem evidências estatísticas para afirmar que a média do grau de concordância dos recém-diplomados relativamente ao facto de as disciplinas do curso terem facilitado a aquisição de competências transversais ( $t(333) = 2,558$ ;  $p = 0,011$ ) e em relação ao modo como as disciplinas foram lecionadas terem facilitado a aquisição de competências transversais ( $t(333) = 2,607$ ;  $p = 0,010$ ), é significativamente distinta entre os recém-diplomados de Ciências Sociais, Humanidades e Serviços e os de Engenharias, Matemáticas e Saúde.

Os recém-diplomados formados em áreas de Ciências Sociais, Humanidades e Serviços tendem a concordar mais ( $M = 3,55$ ;  $DP = 1,134$ ) que as disciplinas que frequentaram facilitaram a aquisição de competências transversais dos que os recém-diplomados das áreas Engenharias, Matemáticas e Saúde ( $M = 3,15$ ;  $DP = 1,213$ ); além disso, além das disciplinas, os recém-diplomados das áreas de Ciências Sociais, Humanidades e Serviços concordam mais que a forma como as suas aulas são lecionadas potenciam a aquisição deste tipo de competências ( $M = 3,40$ ;  $DP = 1,128$ ) do que os recém-diplomados das áreas de Engenharias, Matemáticas e Saúde ( $M = 3,00$ ;  $DP = 1,197$ ).

### **3.2. Questionário realizado aos empregadores de recém-diplomados**

#### **3.2.1. A valorização das competências transversais para a entrada dos recém-diplomados no mercado de trabalho, segundo a perspectiva dos empregadores**

Para se analisar o grau de concordância dos empregadores com o facto de as competências transversais serem mais valorizadas que as específicas para os recém-diplomados entrarem mais facilmente no mercado de trabalho, foi utilizada uma escala tipo *Likert*, correspondendo o 1 ao valor mínimo (discordo totalmente) e 5 o valor máximo (concordo totalmente).

De acordo com o Quadro 3.9, verifica-se que as afirmações que indicam uma maior valorização das competências transversais em relação às específicas, apresentam valores acima do ponto médio e é saliente uma tendência dos empregadores para concordarem que as competências transversais são mais valorizadas do que as específicas para a entrada dos recém-diplomados no mercado de trabalho.

Os empregadores, em média, concordam parcialmente que as competências transversais são um critério importante nas entrevistas num processo de recrutamento e seleção ( $M = 4,41$ ;  $DP = 0,778$ ), sendo que, apesar da média, a maioria dos empregadores concorda totalmente com esta afirmação. Apesar de concordarem que as competências transversais são um fator a considerar nas entrevistas, a média de concordância em relação ao facto de os recém-diplomados possuírem as competências transversais necessárias para se inserirem facilmente no mercado de trabalho é apenas de 3,52 ( $DP = 0,862$ ) – contudo, mesmo sendo uma média que reflete uma opinião neutra, existe uma tendência para concordar mais do que para discordar com esta afirmação, pois a maioria dos empregadores respondeu que concorda parcialmente.

No que diz respeito à valorização das competências transversais em relação às específicas, 105 dos empregadores concorda parcialmente que as competências transversais são claramente mais valorizadas do que as competências específicas para entrada no mercado de trabalho (M=3,53; DP=1,041), tal como 80 dos empregadores, ou seja, a maioria, concorda parcialmente que as transversais são ligeiramente mais valorizadas do que as específicas (M=3,32; DP=1,097).

Com isto, é perceptível a tendência dos empregadores para concordarem que as transversais têm mais valor que as específicas para os recém-diplomados entrarem mais facilmente no mercado de trabalho, o que é reforçado pela média do grau de concordância em relação ao facto de as competências específicas serem claramente mais valorizadas do que as transversais (M= 2,75; DP= 1,223) e ao facto de as competências transversais terem o mesmo valor que as competências específicas (M=2,67; DP=1,148). Apesar de ambas as opções terem um grau de concordância próximo ponto 3 - não concordar nem discordar -, a maioria dos empregadores afirmou discordar parcialmente. No entanto, também demonstram uma tendência para discordar parcialmente que as competências específicas são claramente menos valorizadas do que as transversais (M=2,61; DP= 1,159), o que revela que, apesar de considerarem que têm menos valor, não deixam de ser relevantes.

Como é possível verificar, o valor de desvio-padrão em todas as opções é elevado, o que revela que a opinião entre os empregadores em relação à valorização de ambos os tipos de competências é bastante dispersa, algo que também justifica o facto de as médias de concordância serem distintas do ponto da escala com mais respostas.

**Quadro 3.9:** Grau de concordância dos empregadores em relação à valorização superior das competências transversais relativamente às específicas para os recém-diplomados entrarem mais facilmente no mercado de trabalho

	Média	Desvio-padrão
As competências transversais são claramente mais valorizadas do que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	3,53	1,041
As competências transversais são ligeiramente mais valorizadas do que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	3,32	1,097
As competências transversais têm o mesmo valor que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	2,67	1,148
As competências específicas são claramente mais valorizadas do que as competências transversais para entrar na entrada no mercado de trabalho.	2,75	1,223
As competências específicas são claramente menos valorizadas do que as competências transversais na entrada no mercado de trabalho.	2,61	1,159
As competências transversais são um critério importante nas entrevistas num processo de recrutamento e seleção.	4,41	,778

Os recém-diplomados possuem as competências transversais para se inserirem facilmente no mercado de trabalho.	3,52	,862
---	------	------

Após terem sido analisados os dados anteriores, torna-se relevante perceber qual o peso que os empregadores atribuem às competências transversais em relação às competências específicas quando estão a recrutar um recém-diplomado. Assim, com base no Quadro 3.10, é possível perceber que, num processo de recrutamento e seleção, 53% dos empregadores valorizam mais as competências transversais, ao contrário dos 27% que priorizam as competências específicas, sendo que os restantes 20% dão o mesmo nível de importância a ambos os tipos de competências. É de destacar que 23% dos empregadores, num processo de recrutamento e seleção, valoriza as competências transversais em 60%, e 22,5% valorizam as mesmas em 70%.

**Quadro 3.10:** Distribuição do peso atribuído às competências transversais em relação às competências específicas pelos empregadores num processo de recrutamento e seleção

	Frequência	Percentagem
10% a competências transversais e 90% a competências específicas	4	2,0
20% a competências transversais e 80% a competências específicas	11	5,5
30% a competências transversais e 70% a competências específicas	11	5,5
40% a competências transversais e 60% a competências específicas	28	14,0
50% a competências transversais e 50% a competências específicas	40	20,0
60% a competências transversais e 40% a competências específicas	46	23,0
70% a competências transversais e 30% a competências específicas	45	22,5
80% a competências transversais e 20% a competências específicas	15	7,5
Total	200	100,0

Ainda no que diz respeito à valorização das competências transversais como facilitadoras na entrada dos recém-diplomados no mercado de trabalho, verifica-se, através do Quadro 3.11, que as competências transversais que mais de 50% dos empregadores nomearam como sendo as mais importantes para ingressar no mercado de trabalho mais facilmente são: relacionamento interpessoal (71,50%), automotivação (71,00%), disponibilidade para a aprendizagem contínua (69,50%), comunicação oral (67,50%), adaptação à mudança (60,50%) e resolução de problemas (54,50%); além destas, os empregadores nomearam como importantes competências como capacidade de persuasão, responsabilidade para com as tarefas atribuídas, empatia, inteligência emocional e iniciativa. As competências transversais que menos de metade dos empregadores nomearam como sendo importantes são: trabalho em grupo (49,50%), capacidade para ouvir

(49,50%), compromisso ético (48,50%), inovação e criatividade (48,50%), autonomia (44,50%), tolerância ao stress (38,50%), persistência (38,50%), autoconfiança (29,50%), orientação para o cliente (27,50%), tecnologias de informação e comunicação (27,00%), conviver com a multiculturalidade/ diversidade (25,00%), gestão de conflitos (20,50%), comunicação escrita (19,00%) e, por fim, tomada de decisão (16,50%).

**Quadro 3.11:** Competências transversais que os empregadores consideram importantes para os recém-diplomados se inserirem mais facilmente

	N	%
Relacionamento Interpessoal	143	71,50
Automotivação	142	71,00
Disponibilidade para a Aprendizagem contínua	139	69,50
Comunicação Oral	135	67,50
Adaptação à Mudança	121	60,50
Resolução de Problemas	109	54,50
Trabalho em Grupo	99	49,50
Capacidade para Ouvir	99	49,50
Compromisso Ético	97	48,50
Inovação e Criatividade	97	48,50
Autonomia	89	44,50
Tolerância ao Stress	77	38,50
Persistência	77	38,50
Autoconfiança	59	29,50
Orientação para o Cliente	55	27,50
Tecnologias de Informação e Comunicação	54	27,00
Conviver com a Multiculturalidade/ Diversidade	50	25,00
Gestão de Conflitos	41	20,50
Comunicação Escrita	38	19,00
Tomada de Decisão	33	16,50

Tendo-se verificado anteriormente que os empregadores tendem a valorizar mais as competências transversais num processo de recrutamento e seleção, é interessante perceber quais as competências transversais que os empregadores mais valorizam quando estão a recrutar um recém-diplomado. Assim, através dos dados do Quadro 3.12, verifica-se que as competências transversais que mais de metade dos empregadores nomeou como sendo mais valorizadas são: automotivação (67,84%), comunicação oral (62,31%), disponibilidade para a aprendizagem contínua (55,78%), resolução de problemas (51,26%) e relacionamento interpessoal (50,75%). As menos nomeadas passaram por: adaptação à mudança (47,24%), trabalho em grupo (42,71%), compromisso ético (41,21%), autonomia (40,70%), inovação e criatividade (40,20%), tolerância ao stress (38,69%), capacidade para ouvir (38,69%), orientação para o cliente

(32,66%), persistência (26,63%), tecnologias de informação e comunicação (25,13%), conviver com a multiculturalidade/ diversidade (23,12%), autoconfiança (21,61%), gestão de conflitos (19,10%), tomada de decisão (18,09%) e comunicação escrita (15,58%).

**Quadro 3.12:** Competências transversais que os empregadores mais valorizam quando estão a recrutar um recém-diplomado

	N	%
Automotivação	135	67,84
Comunicação Oral	124	62,31
Disponibilidade para a Aprendizagem contínua	111	55,78
Resolução de Problemas	102	51,26
Relacionamento Interpessoal	101	50,75
Adaptação à Mudança	94	47,24
Trabalho em Grupo	85	42,71
Compromisso Ético	82	41,21
Autonomia	81	40,70
Inovação e Criatividade	80	40,20
Tolerância ao Stress	77	38,69
Capacidade para Ouvir	77	38,69
Orientação para o Cliente	65	32,66
Persistência	53	26,63
Tecnologias de Informação e Comunicação	50	25,13
Conviver com a Multiculturalidade/ Diversidade	46	23,12
Autoconfiança	43	21,61
Gestão de Conflitos	38	19,10
Tomada de Decisão	36	18,09
Comunicação Escrita	31	15,58

### 3.2.2. O papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais, segundo a perspetiva dos empregadores

De modo a compreender a perceção que os empregadores possuem em relação ao papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais nos estudantes, foi utilizada, para obter os seguintes quadros, uma escala tipo *Likert*, correspondendo o 1 ao valor mínimo (discordo totalmente) e 5 o valor máximo (concordo totalmente).

Assim, no Quadro 3.13 - que refere o grau de concordância dos empregadores em relação ao papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais nos estudantes universitários – verifica-se que, em média, os empregadores concordam que uma das obrigações das instituições do ensino superior é o desenvolvimento de competências transversais dos seus estudantes ( $M=4,32$ ;  $DP=0,814$ ), sendo



que a maioria dos empregadores concordam totalmente com esta afirmação. Apesar disto, revelam uma tendência para concordar parcialmente que, atualmente, existe uma lacuna entre as competências transversais exigidas pelo mercado de trabalho e as que são produzidas pelas instituições do ensino superior (M=3,94; DP=0,903). Ainda nesta ótica, concordam parcialmente que a reputação da instituição do ensino superior permite que os seus estudantes tenham uma entrada mais fácil no mercado de trabalho (M=3,83; DP=1,018), tendo esta sido a opinião da maioria dos empregadores. Ainda em relação ao papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais, os empregadores concordam parcialmente, em média, que adicionar a aquisição e desenvolvimento de competências transversais nos planos curriculares permitirá que os recém-diplomados tenham uma maior preparação para entrar mais facilmente no mercado de trabalho (M=4,40; DP=0,757), sendo que a grande maioria dos respondentes concorda totalmente com esta afirmação. Além disso, em média, não concordam nem discordam com o facto de as instituições do ensino superior potenciarem a aquisição de competências transversais nos seus estudantes (M=3,29; DP=1,058), no entanto, os empregadores, maioritariamente, responderam que concordam parcialmente com isto. Entre as opções relativas ao papel das instituições do ensino superior, observando os valores de desvio-padrão, percebe-se que, no geral, as opiniões entre os empregadores apresentam uma elevada variância, sendo a opinião mais divergente relativa facto de as instituições do ensino superior potenciarem a aquisição de competências transversais nos seus estudantes (DP=1,058) e a menos divergente ser relativa ao facto de a adição da possibilidade de se adquirir e desenvolver competências transversais nos planos curriculares permitir que os recém-diplomados tenham uma maior preparação para entrar mais facilmente no mercado de trabalho (DP=0,757).

**Quadro 3.13:** Grau de concordância dos empregadores em relação ao papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais nos estudantes

	Média	Desvio-padrão
Uma das obrigações das instituições do ensino superior é o desenvolvimento de competências transversais dos seus estudantes.	4,32	,814
De uma forma geral, as instituições do ensino superior potenciam a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.	3,29	1,058
Existe, hoje em dia, uma lacuna entre as competências transversais exigidas pelo mercado de trabalho e as produzidas pelas instituições do ensino Superior.	3,94	,903
Adicionar a aquisição e desenvolvimento de competências transversais nos planos curriculares permitirá que os recém-diplomados tenham uma maior preparação para entrar mais facilmente no mercado de trabalho.	4,40	,757
A reputação da instituição do ensino superior permite que os seus estudantes tenham uma entrada mais fácil no mercado de trabalho.	3,83	1,018

Relativamente ao Quadro 3.14 – que reflete o grau de concordância dos empregadores em relação às formas através das quais as instituições do ensino superior poderão promover a aquisição de competências transversais nos seus estudantes - é de notar que todas as opções expostas apresentam valores acima do ponto médio, inclusive, acima do ponto 4 da escala.

Assim, os empregadores, em média, concordam totalmente que as instituições do ensino superior podem potenciar a aquisição de competências transversais dos estudantes através de criação de estágios ao longo do curso ( $M=4,63$ ;  $DP=0,698$ ); concordam parcialmente que esta aquisição poderá ser potenciada através da alteração dos métodos de ensino utilizados pelos professores ( $M=4,42$ ;  $DP=0,732$ ), através da organização de atividades extracurriculares onde os estudantes sejam chamados a intervir (seminários, jornadas, congressos, workshops) ( $M=4,38$ ;  $DP=0,781$ ), através de criação de pequenas empresas dentro da instituição geridas pelos alunos ( $M=4,25$ ;  $DP=0,923$ ), através de atividades formativas extracurriculares ministradas por formadores externos à instituição, onde sejam trabalhadas as competências transversais ( $M=4,16$ ;  $DP=0,916$ ) e através da promoção de formas de participação mais alargadas dos estudantes em cargos de gestão da instituição do ensino superior ( $M=4,05$ ;  $DP=0,991$ ). Os empregadores, apesar de, em média, concordarem parcialmente que estas formas poderão potenciar a aquisição de competências transversais, a maioria dos respondentes concorda totalmente com estas afirmações.

Além destas formas nomeadas, os empregadores, em média, concordam parcialmente que as instituições de ensino superior poderão promover igualmente a aquisição de competências transversais através de atividades formativas extracurriculares ministradas por formadores internos à instituição, onde sejam trabalhadas as competências transversais ( $M=3,97$ ;  $DP=0,982$ ) e, por fim, através de disciplinas opcionais em que sejam trabalhadas as competências transversais ( $M=3,96$ ;  $DP=0,968$ ) – apesar de a média do grau de concordância ser inferior a 4, a maioria dos empregadores respondeu que concordam parcialmente com estas afirmações.

Ainda que o nível de concordância entre os empregadores respondentes varie em todas as opções apresentadas, é de salientar que a opinião relativa às formas como as instituições do ensino superior poderão potenciar a aquisição de competências transversais nos estudantes é mais uniforme do que a opinião relativa ao papel das mesmas em si nessa aquisição. Assim, observando os valores de desvio-padrão, percebe-se que a opinião mais divergente é relativa à promoção de formas de participação mais alargadas dos estudantes em cargos de gestão da instituição do ensino superior ( $M=0,991$ ) e a forma que gerou menos dispersão em termos de opinião é relativa à criação de estágios ao longo do curso ( $DP=0,698$ ) como forma de potenciar a aquisição de competências transversais no estudantes universitários.

**Quadro 3.14:** Grau de concordância dos empregadores em relação às formas como as instituições do ensino superior poderão promover a aquisição de competências transversais nos estudantes

	Média	Desvio-padrão
Através de disciplinas opcionais em que sejam trabalhadas as competências transversais.	3,96	,968
Através de atividades formativas extracurriculares ministradas por formadores externos à instituição, onde sejam trabalhadas as competências transversais.	4,16	,916
Através de atividades formativas extracurriculares ministradas por formadores internos à instituição, onde sejam trabalhadas as competências transversais.	3,97	,982
Alteração de métodos de ensino utilizados pelos professores para que, no âmbito das disciplinas normais, fossem adquiridas competências transversais (ex: aprendizagem baseada em problemas, pedagogia por projetos, estudos de caso, etc).	4,42	,732
Organização de atividades extracurriculares onde os estudantes fossem chamados a intervir (seminários, jornadas, congressos, workshops).	4,38	,781
Criação de pequenas empresas dentro da instituição do ensino superior geridas pelos alunos.	4,25	,923
Criação de estágios ao longo do curso.	4,63	,698
Promoção de formas de participação mais alargadas dos estudantes em cargos de gestão da instituição do ensino superior.	4,05	,991

### 3.2.3. O papel individual dos recém-diplomados na aquisição de competências transversais, segundo a perspetiva dos empregadores

Antes de compreender a perceção que os empregadores possuem relativamente ao papel individual dos recém-diplomados na aquisição de competências transversais, importa perceber, primeiramente, quais são as competências transversais que os empregadores consideram que os recém-diplomados possuem, atualmente, ou seja, aquelas que estes foram adquirindo até ao momento (Quadro 3.15). Assim, no que diz respeito às competências transversais que os empregadores consideram que os recém-diplomados possuem, as que foram nomeadas por mais de metade dos respondentes são apenas a disponibilidade para a aprendizagem contínua (59,50%) e tecnologias de informação e comunicação (54,50%). As restantes competências transversais nomeadas por menos de metade dos empregadores são: automotivação (48,00%), conviver com a multiculturalidade/ diversidade (47,00%), adaptação à mudança (43,50%), inovação e criatividade (43,50%), comunicação oral (43,00%), trabalho em grupo (40,50%), autoconfiança (34,50%), relacionamento interpessoal (33,00%), autonomia (15,50%), persistência (12,50%), resolução de problemas (12,00%), comunicação escrita (11,00%), compromisso ético (10,50%), tolerância ao stress (10,00%), capacidade para ouvir (9,00%), orientação para o cliente (7,50%), gestão de conflitos (3,50%) e tomada de decisão (3,00%).

**Quadro 3.15:** Competências transversais que os empregadores consideram que os recém-diplomados possuem, atualmente

	N	%
Disponibilidade para a Aprendizagem contínua	119	59,50
Tecnologias de Informação e Comunicação	109	54,50
Automotivação	96	48,00
Conviver com a Multiculturalidade/ Diversidade	94	47,00
Adaptação à Mudança	87	43,50
Inovação e Criatividade	87	43,50
Comunicação Oral	86	43,00
Trabalho em Grupo	81	40,50
Autoconfiança	69	34,50
Relacionamento Interpessoal	66	33,00
Autonomia	31	15,50
Persistência	25	12,50
Resolução de Problemas	24	12,00
Comunicação Escrita	22	11,00
Compromisso Ético	21	10,50
Tolerância ao Stress	20	10,00
Capacidade para Ouvir	18	9,00
Orientação para o Cliente	15	7,50
Gestão de Conflitos	7	3,50
Tomada de Decisão	6	3,00

Após isto, de forma a perceber de que modo é que as atividades e experiências extracurriculares dos recém-diplomados influenciam a sua entrada no mercado de trabalho, é importante conhecer quais são as atividades e experiências extracurriculares que os empregadores valorizam e consideram serem diferenciadoras entre os candidatos num processo de recrutamento e seleção (ver Anexo K para informações mais detalhadas), estando estas refletidas no Quadro 3.16. Assim, 46% dos empregadores nomearam experiências diversas que permitam o desenvolvimento de competências transversais, tendo sido, entre estas, o desporto federado o mais valorizado (18,00%); 44% dos empregadores consideram diferenciador experiências relativas a Cidadania/ Solidariedade Social, tendo sido o mais nomeado o voluntariado (40%); foram também nomeadas como diferenciadoras por 38,5% dos empregadores as atividades que os recém-diplomados frequentam dentro da Universidade como, por exemplo, o associativismo estudantil (28%); outra experiência muito valorizada é a experiência internacional (34%), nomeadamente a realização de Erasmus (20,5%); além destas, os empregadores consideram que experiência profissional (24%), nomeadamente experiência de trabalho em diversos setores/ independentemente do setor (6,5%), realização de estágios (22,5%), sendo indiferente o tipo de estágio realizado (10%), desenvolvimento de projetos

(9,5%), mais especificamente, projetos a título pessoal (6%) , formação extra (10%) – sendo valorizado pelos empregadores qualquer curso de formação extra (6%) e a participação em Conferências/ Workshops/ Palestras/ Seminários (4%) e outras (10,5%) como as atividades e experiências extracurriculares mais diferenciadoras num processo de recrutamento e seleção de um recém-diplomado.

**Quadro 3.16:** Atividades e experiências extracurriculares que os empregadores consideram diferenciadoras entre os candidatos num processo de recrutamento e seleção

Atividades e experiências extracurriculares que diferenciam candidatos	Nº de respostas	% segundo o total de respondentes
Realização de Estágios	45	22,50
Experiência Internacional	68	34,00
Cidadania/ Solidariedade Social	88	44,00
Experiência Profissional	48	24,00
Experiências diversas que permitam o desenvolvimento de competências transversais	92	46,00
Atividades dentro da Universidade	77	38,50
Desenvolvimento de Projetos	19	9,50
Formação Extra	20	10,00
Outras	21	10,50
Total de respondentes	200	239,00

### 3.3. Comparação de resultados

Após terem disso expostos os resultados do questionário realizado aos recém-diplomados e do questionário efetuado aos empregadores de recém-diplomados, será realizada uma comparação dos resultados obtidos em ambos os questionários.

#### 3.3.1. A valorização das competências transversais para a entrada dos recém-diplomados no mercado de trabalho

Relativamente ao grau de concordância em relação à valorização das competências transversais em benefício das específicas para os recém-diplomados entrarem mais facilmente no mercado de trabalho, verifica-se, com base nos Quadros 3.1 e 3.10, que tanto os recém-diplomados como os empregadores, concordam que as competências transversais são mais valorizadas do que as específicas para a entrada dos recém-diplomados no mercado de trabalho.

Tanto os recém-diplomados como os empregadores concordam totalmente com o facto de as competências transversais serem um importante critério nas entrevistas de seleção, apesar de, em média, os empregadores concordarem mais com isto (M=4,41) do que os recém-diplomados (M=4,24); contudo,

apesar de, tendencialmente, pelo maior número de respostas, os recém-diplomados e os empregadores concordarem parcialmente que os estudantes têm as competências necessárias para ingressar facilmente no mercado de trabalho, em média, os primeiros concordam menos ( $M=3,40$ ) que os segundos ( $M= 3,52$ ) em relação à posse de tais competências. Em média, os recém-diplomados, apesar de salientarem que as competências transversais são mais valorizadas do que as específicas para que estes tenham uma entrada mais fácil no mercado de trabalho, valorizam menos as transversais em relação às específicas do que os empregadores, tanto que estes últimos dão menos valor às específicas do que às transversais.

No que diz respeito às competências transversais que ambos consideram mais importantes para uma entrada mais fácil no mercado de trabalho, é de salientar, com base nos dados dos Quadros 3.2 e 3.11, que a maioria dos empregadores e dos recém-diplomados nomearam as mesmas competências - comunicação oral, adaptação à mudança, automotivação, resolução de problemas e disponibilidade para aprendizagem contínua – no entanto, mais de metade dos empregadores nomeou ainda a competência relacionamento interpessoal, ao contrário dos recém-diplomados que nomearam também as competências autonomia e trabalho em grupo. Apesar de as competências transversais nomeadas pela maioria dos empregadores e dos recém-diplomados corresponderem, não existe essa mesma correspondência em relação à percentagem de respondentes que as consideram como mais importantes. Relativamente às menos nomeadas, menos de 25% dos recém-diplomados nomearam as competências tecnologias de informação e comunicação (23,9%), comunicação escrita (17,3%) e orientação para o cliente, sendo que menos de 25% dos empregadores consideram como importantes competências como conviver com a multiculturalidade (25%), gestão de conflitos, comunicação escrita e tomada de decisão – ou seja, apenas uma das competências está entre as menos nomeadas por ambos os grupos.

No que diz respeito às competências transversais que são valorizadas num processo de recrutamento e seleção de um recém-diplomado, pode-se perceber, através dos dados dos Quadros 3.3 e 3.12, que tanto mais de metade dos recém-diplomados como dos empregadores consideram que são valorizadas para entrar numa empresa as competências resolução de problemas, comunicação oral e automotivação – apesar disto não existe essa mesma correspondência em relação à percentagem de respondentes que as consideram como mais importantes; ou seja, três das cinco competências transversais que os empregadores mais nomearam foram igualmente nomeadas pelos recém-diplomados como competências transversais que consideram serem valorizadas pelos empregadores, sendo que os primeiros nomearam também relacionamento interpessoal e disponibilidade para a aprendizagem, e os segundos nomearam autonomia a trabalho em grupo. Entre as competências transversais que menos de 25% dos recém-diplomados valorizam aquando do recrutamento e seleção de um recém-diplomado estão competências como persistência (25,4%), compromisso ético (21,5%), comunicação escrita (18,2%) e conviver com a multiculturalidade/diversidade (14,3%); menos de 25% dos empregadores nomearam que valorizam num processo de recrutamento e seleção competências como conviver com a multiculturalidade/ diversidade (23,12%), autoconfiança (21,61%), gestão de conflitos (19,10%), tomada de decisão (18,09%) e comunicação escrita (15,58%).

Assim, em relação às competências mais nomeadas, no geral, as competências transversais que os recém-diplomados consideram que os empregadores valorizam num processo de recrutamento e seleção são igualmente nomeadas por estes últimos, apesar de não estarem ao mesmo nível em relação à quantidade de nomeações. O mesmo não se verifica no que diz respeito às menos nomeadas – as competências transversais nomeadas por menos de 50% dos recém-diplomados não correspondem às nomeadas por menos de 50% dos empregadores, com exceção de apenas uma competência transversal.

### **3.3.2. O papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais**

Relativamente à opinião dos recém-diplomados e dos empregadores no que diz respeito ao papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais, através dos Quadros 3.4 e 3.13, verifica-se que é elevado o nível de concordância entre ambos, nomeadamente em relação ao facto de uma das obrigações das instituições do ensino superior ser promover a aquisição de competências transversais nos seus estudantes, sendo que os empregadores concordam ligeiramente mais com isto do que os estudantes. No entanto, os primeiros concordam mais do que os empregadores que as instituições do ensino superior potenciam a aquisição de competências transversais nos seus estudantes. E, neste sentido, os empregadores, em média, concordam mais do que os próprios recém-diplomados que a reputação das instituições do ensino superior tem um papel importante no que diz respeito à capacidade de permitir que os seus estudantes adquiram mais facilmente competências transversais.

Analisando comparativamente grau de concordância dos recém-diplomados e dos empregadores em relação às formas que poderão ser utilizadas pelas instituições do ensino superior para a aquisição de competências transversais dos seus estudantes (Quadros 3.5 e 3.14) - em média, ambos concordam parcialmente com as formas mencionadas, sendo que, no geral, a grande maioria dos empregadores e dos recém-diplomados concordam totalmente com as mesmas. Contudo, os recém-diplomados concordam mais do que os empregadores que as instituições do ensino superior poderão promover competências transversais através de disciplinas opcionais e através de atividades formativas extracurriculares ministradas por formadores externos ou internos à instituição facilitam a aquisição de competências transversais. Porém, os empregadores, em média, concordam mais do que os estudantes que a alteração dos métodos de ensino utilizados em disciplinas normais poderão potenciar mais a aquisição de competências transversais. Com exceção da promoção de formas de participação mais alargadas dos estudantes em cargos de gestão da instituição do ensino superior como forma de promover competências transversais, que tem um maior nível de concordância por parte dos recém-diplomados, os empregadores tendem a atribuir mais valor às restantes formas de agilizar a aquisição de competências transversais, tais como, organização de atividades extracurriculares onde os estudantes possam ser chamados a intervir, criação de pequenas empresas dentro da instituição do ensino superior geridas pelos alunos e criação de estágios ao longo do curso.

### 3.2.3. O papel individual dos recém-diplomados na aquisição de competências transversais

Em relação às competências transversais que os recém-diplomados consideram que possuem, atualmente (Quadro 3.6), mais de 50% dos respondentes nomearam doze das vinte competências transversais apresentadas, no entanto, apenas duas das vinte competências transversais foram nomeadas por mais de metade dos empregadores; além disso, dez das vinte competências foram nomeadas por menos de 25% dos empregadores, enquanto que nenhuma competência transversal foi nomeada por menos de 25% dos recém-diplomados. Estes números revelam que os recém-diplomados consideram que possuem muitas competências transversais e, na perspectiva dos empregadores (Quadro 3.15), estes não possuem essas mesmas competências. Assim, enquanto que as competências transversais nomeadas por mais de 50% dos recém-diplomados são disponibilidade para a aprendizagem contínua (77,91%), trabalho em grupo (74,93%), automotivação (74,03%), capacidade para ouvir (68,96%), adaptação à mudança (67,76%), comunicação oral (67,46%), resolução de problemas (57,61%), compromisso ético (55,82%), relacionamento interpessoal (55,52%), autonomia (54,63%), persistência (53,43%), conviver com a multiculturalidade/ diversidade (52,84%), as mais nomeadas por mais de metade dos empregadores foram apenas disponibilidade para a aprendizagem contínua (59,5%), que foi igualmente a mais nomeada pelos recém-diplomados, e tecnologias de informação e comunicação (54,5%), sendo que esta foi das menos nomeadas pelos recém-diplomados (34,9%); além desta, apenas 25 % dos empregadores considera que os recém-diplomados possuem competências como autonomia (15,50%) persistência (12,50%), resolução de problemas (12,00%), comunicação escrita (11,00%), compromisso ético (10,50%) tolerância ao stress (10,00%), capacidade para ouvir (9,00%), orientação para o cliente (7,50%), gestão de conflitos (3,50%) e tomada de decisão (3,00%). Como se pode perceber, dez das competências transversais nomeadas por mais de metade dos recém-diplomados correspondem a competências transversais que menos de 50% dos empregadores consideram que os estudantes possuem, ou seja, não existe alinhamento entre as competências transversais que os recém-diplomados consideram que possuem e as que os empregadores consideram que estes possuem.

Com base nesta análise, é importante comparar se as formas que os recém-diplomados utilizaram para adquirir competências transversais durante o seu percurso académico correspondem às atividades e experiências extracurriculares que os empregadores consideram diferenciadoras entre os candidatos recém-diplomados (Quadros 3.8 e 3.16). Assim, muitas das formas utilizadas pelos recém-diplomados para adquirir competências transversais correspondem às atividades e experiências extracurriculares que os empregadores consideram diferenciadoras, tais como: realização de estágios, experiência internacional, cidadania/ solidariedade social, experiência profissional, atividades dentro da instituição de ensino, formação extra e outras experiências diversas que permitam o desenvolvimento de competências transversais. No entanto, apesar de nomearem o mesmo tipo de atividades, no geral, os empregadores nomearam mais vezes as mesmas do que os recém-diplomados, com exceção da formação extra, visto que esta opção foi nomeada por 69,38% dos recém-diplomados e por apenas 10% dos empregadores.



## IV – Discussão de Resultados

### 4.1. A valorização das competências transversais para a entrada dos recém-diplomados no mercado de trabalho

Visando perceber se os empregadores e os recém-diplomados valorizam mais as competências transversais quando comparadas com as competências específicas, segundo os resultados obtidos no presente estudo, atualmente, ambos os grupos consideram que as competências transversais são mais valorizadas do que as específicas para a entrada no mercado de trabalho, o que vai ao encontro de estudos previamente realizados (Nicolaescu et al., 2017; Sá & Serpa, 2018). Contudo, os empregadores tendem a valorizar mais este tipo de competências do que os recém-diplomados, tal como verificado por Cabral-Cardoso et al. (2006). Apesar de a mesma conclusão estar presente em estudos como os de Cernuşca et al. (2017), Matsouka e Mihail (2016) e Nicolaescu et al. (2018), estes autores concluíram igualmente que a importância que os recém-diplomados dão às competências específicas é elevada e que estas são priorizadas pelos estudantes universitários, o que se opõe aos resultados obtidos no presente estudo - os recém-diplomados não consideram que as competências específicas são mais valorizadas que as transversais, apenas valorizam mais as específicas do que os empregadores. Porém, apesar disto, os empregadores não consideram que as específicas são claramente menos valorizadas do que as transversais, o que sugere que deve existir uma combinação e mobilização de ambos os tipos de competências (Deepa & Seth, 2013; Cardoso & Francisco, 1998, cit in. Perez, 2005).

Contudo, é de salientar que os resultados do presente estudo sugerem que os recém-diplomados que estudaram em politécnicos atribuem maior importância às competências transversais em relação às específicas do que os recém-diplomados formados em universidades, o que pode estar relacionado com o facto de o ensino nos institutos politécnicos estar direcionado para uma vertente mais prática, ao passo que o ensino nas universidades tende a ser mais academicista; além disso, os recém-diplomados das áreas Ciências Sociais, Humanidades e Serviços tendem a considerar mais que as competências específicas são menos valorizadas que as transversais na entrada no mercado de trabalho do que os recém-diplomados que se formaram em áreas de Engenharias, Matemáticas e Saúde, o que pode ser justificado pela especificidades técnicas destas últimas áreas.

Segundo os resultados obtidos, num processo de recrutamento e seleção, a maioria dos empregadores valoriza mais as competências transversais e são poucos os empregadores que priorizam as competências específicas. Além dos empregadores, também os recém-diplomados estão cientes desta mesma importância, pois, a maioria destes considera que as competências transversais são um critério importante nas entrevistas de seleção. No entanto, os recém-diplomados que frequentaram universidades concordam mais com esta afirmação do que os recém-diplomados que frequentaram politécnicos, o que revela que os estudantes que frequentaram politécnicos não estão tão alinhados com o que é valorizado pelos empregadores como os estudantes que frequentaram institutos universitários. Estes resultados são concordantes com o estudo de

Deepa e Seth (2013), onde os autores afirmam que os empregadores valorizam mais as competências transversais do que as específicas, o que se reflete especialmente nos processos de recrutamento e seleção. Os autores defendem ainda que o centro destes processos passou a estar na avaliação de competências transversais ao invés de nas específicas, tal como é possível de concluir no presente estudo.

Os empregadores e os recém-diplomados apresentam alguma semelhança nas competências transversais selecionadas como as mais valorizadas na inserção dos recém-diplomados no mercado de trabalho. Cinco das seis competências mais valorizadas pelos empregadores, estão também entre as mais valorizadas pelos recém-diplomados. É comum aos dois grupos a valorização de comunicação oral, adaptação à mudança, automotivação, resolução de problemas e disponibilidade para aprendizagem contínua. Estes resultados vão ao encontro dos resultados alcançados por Cabral-Cardoso et al. (2006), indo contra ao que é indicado por Serpa (2018), que referem que são diversos os estudos que indicam que as competências transversais nomeadas como mais importantes pelos estudantes e pelos empregadores são distintas, o que não é o caso, pois existem semelhanças entre estas.

Os resultados apontam também que os empregadores e os recém-diplomados estão relativamente de acordo no que concerne às competências transversais valorizadas num processo de recrutamento e seleção de um recém-diplomado, sendo que três das cinco competências transversais que os empregadores mais valorizam foram igualmente nomeadas pelos recém-diplomados como as mais valorizadas pelos empregadores (comunicação oral, tolerância ao stress e resolução de problemas). Estes resultados contradizem o estudo de Matsouka e Mihail (2016), pois concluíram que existem diferenças entre as competências transversais que as empresas procuram nos estudantes e as que os estudantes universitários consideram que estas efetivamente procuram.

#### **4.2. O papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais**

Os resultados obtidos no presente estudo apontam que tanto os recém-diplomados como os empregadores concordam que uma das obrigações das instituições do ensino superior é promover a aquisição de competências transversais nos seus estudantes, sendo que os empregadores concordam ligeiramente mais com isto do que os estudantes, o que denota a atualidade do estudo de Almeida (2012), que refere que existe uma pressão exercida sobre as instituições do ensino superior, tal como de outros estudos que concluem que faz parte da missão do ensino superior potenciar e facilitar a inserção profissional dos estudantes (Cernuşca et al., 2017; Clares & Morga, 2018; Tsankov, 2017).

Com os dados recolhidos, percebe-se que, ainda hoje, a visão proeminente face ao papel do ensino superior em relação à inserção do estudantes no mercado de trabalho é a funcionalista, pois preconiza que as instituições do ensino superior devem preparar os seus estudantes para o mercado de trabalho e sociedade em que vivem, o que está de acordo com Alves (2005). Contudo, apesar de ambos os grupos salientarem que esta é uma das obrigações das instituições do ensino superior, os recém-diplomados concordam mais do que os empregadores que estas potenciam efetivamente a aquisição de competências transversais nos

seus estudantes, o que leva a concluir que a expectativa dos recém-diplomados em relação ao papel das instituições do ensino superior é cumprida, ao contrário da expectativa dos empregadores, que parecem considerar que as instituições do ensino superior não estão a dotar os recém-diplomados com competências transversais, tal como deveriam.

A maior parte dos recém-diplomados respondentes concorda com as formas através das quais as instituições do ensino superior poderão potenciar a aquisição e desenvolvimento de competências transversais no estudantes, no entanto, percebe-se que, tal como concluído por Cabral-Cardoso et al. (2006), que o desenvolvimento que tem sido realizado não é suficiente nem o ambicionável, pelo que estas entidades devem promover ainda mais este tipo de competências.

No entanto, os recém-diplomados provenientes de áreas de Ciências Sociais, Humanidades e Serviços tendem a concordar mais que as instituições disciplinas que frequentaram facilitaram a aquisição de competências transversais dos que os recém-diplomados das áreas Engenharias, Matemáticas e Saúde, tal como concordam mais que a forma como as suas aulas foram lecionadas potenciaram a aquisição deste tipo de competências do que os recém-diplomados das áreas de Engenharias, Matemáticas e Saúde. Tais conclusões poderão estar relacionadas com a componente técnica exigida nestes cursos – no entanto, os planos de estudo e formas de lecionar as disciplinas deverão ser adaptadas no caso das áreas de Engenharias, Matemáticas e Saúde, de forma a potenciar competências transversais nos estudantes dessas áreas.

Os empregadores consideram que, atualmente, existe uma lacuna entre as competências transversais exigidas pelo mercado de trabalho e as produzidas pelas instituições do ensino superior, o que vai ao encontro das conclusões de outros estudos que indicam que os empregadores criticam as instituições do ensino superior por não desenvolverem as competências necessárias para o mercado de trabalho (Nabi & Bangley, 1998; Oliveira et al., 2010) e defendem que estas devem preencher a lacuna existente entre o que é desenvolvido em termos de competências e as expectativas do mercado de trabalho (Deepa & Seth, 2013), de modo a ficarem mais satisfeitos com a mão-de-obra recém formada. Segundo os resultados obtidos no presente estudo, a diferença na opinião dos recém-diplomados e dos empregadores no que diz respeito a potenciais formas através das quais as instituições do ensino superior poderão promover a aquisição de competências transversais não é significativa, à semelhança do que foi constatado por Cabral-Cardoso et al. (2006). Apesar de não haver distinções significativas na opinião dos empregadores e dos recém-diplomados, existem diferenças no que diz respeito à opinião entre os estudantes que frequentaram institutos universitários e politécnicos, revelando, mais uma vez, que os institutos politécnicos devem repensar as formas através das quais poderão promover a aquisição de competências transversais nos seus estudantes, nomeadamente no que diz respeito às disciplinas lecionadas, às formações com entidades internas à instituição e aos estágios curriculares, sendo esta forma a considerada como eficaz na promoção de competências transversais entre os empregadores.

Os dados recolhidos revelam que os empregadores não consideram que existe um alinhamento entre o que é desenvolvido pelas instituições do ensino superior e as exigências do mercado de trabalho e, apesar de os recém-diplomados considerarem que têm sido reunidos esforços para potenciar a aquisição de

competências transversais nos estudantes, estes ainda devem continuar a ser feitos, pois não são suficientes (Cabral-Cardoso et al., 2006). Além disso, apesar do objetivo da implementação do Processo de Bolonha, os resultados obtidos indicam que esse propósito ainda não foi atingido.

### **4.3. O papel individual dos recém-diplomados na aquisição de competências transversais**

Os recém-diplomados respondentes consideram que as competências transversais são importantes para o seu nível de empregabilidade e, tendo isto em consideração, segundo Matsouka e Mihail (2016) e Nabi e Bangley (1998), os estudantes universitários devem, de modo independente, procurar formas de desenvolverem e melhorarem o seu nível de empregabilidade.

A esmagadora maioria dos recém-diplomados afirmaram que procuraram adquirir competências transversais como forma de facilitar a sua entrada no mercado de trabalho, o que vai ao encontro das necessidades preconizadas em conclusões de estudos anteriores, revelando que, atualmente, os recém-diplomados estão cientes de que é essencial complementarem a sua formação com a aquisição de competências transversais como forma de se diferenciarem no mercado de trabalho e desenvolver o seu nível de empregabilidade (Clarke, 2008; Pereira & Rodrigues, 2013). Com base nos resultados obtidos no presente estudo, é possível concluir que as atividades e experiências extracurriculares que os recém-diplomados utilizaram de forma a adquirir competências transversais durante o seu percurso académico correspondem, na sua maioria, às que os empregadores consideram serem as mais diferenciadoras entre os candidatos num processo de recrutamento e seleção, o que revela que os esforços realizados pelos recém-diplomados para melhorar a sua empregabilidade e posição no mercado de trabalho são efetivamente valorizados pelos empregadores, sendo que estas mesmas atividades e experiências extracurriculares nomeadas correspondem às que foram salientadas por Oliveira e Guimarães (2009) e Matsouka e Mihail (2016).

No que diz respeito à autoavaliação dos recém-diplomados em relação às competências transversais, a maioria dos recém-diplomados procurou adquirir competências como comunicação oral, trabalho em grupo e resolução de problema, sendo que consideram possuir competências como disponibilidade para a aprendizagem contínua, trabalho em grupo, automotivação, capacidade para ouvir, adaptação à mudança, comunicação oral, resolução de problemas, compromisso ético, relacionamento interpessoal, autonomia, persistência e conviver com a multiculturalidade/ diversidade. Com isto, foram bastantes e diversas as competências transversais que os recém-diplomados procuraram adquirir, o que demonstra que os recém-diplomados têm noção de que necessitam de desenvolver este tipo de competências para melhorar a sua empregabilidade, tal como é constatado por Pereira e Rodrigues (2013).

As competências transversais que os recém-diplomados consideram possuir correspondem às que mais valorizam para a sua inserção no mercado de trabalho, pois, das doze competências transversais que os recém-diplomados consideram que possuem, sete correspondem a todas as competências transversais nomeadas como as que consideram serem as mais valorizadas para a sua entrada no mercado de trabalho

(disponibilidade para a aprendizagem contínua, trabalho em grupo, automotivação, comunicação oral, adaptação à mudança, resolução de problemas e autonomia) e, além disso, as competências transversais que os recém-diplomados consideram serem as mais valorizadas pelos empregadores num processo de recrutamento e seleção correspondem a algumas das que estes consideram que possuem atualmente (resolução de problemas, comunicação oral, autonomia e trabalho em grupo).

Finalmente, de modo a compreender se, na perspectiva dos empregadores, os fatores relativos ao percurso académico dos recém-diplomados facilitam a inserção no mercado de trabalho, conclui-se que a maioria dos empregadores valoriza aquando do recrutamento e seleção de recém-diplomados competências transversais como automotivação, comunicação oral, disponibilidade para a aprendizagem contínua, resolução de problemas e relacionamento interpessoal quando estão a recrutar um recém-diplomado. No entanto, a maioria considera também que os recém-diplomados possuem apenas as competências disponibilidade para a aprendizagem contínua e tecnologias de informação e comunicação, sendo que apenas uma das competências transversais é comum. Assim, os resultados obtidos na presente investigação vão ao encontro das conclusões retiradas no estudo de Matsouka e Mihail (2016): existem diferenças entre as competências transversais que as empresas consideram que os recém-diplomados possuem e as que estes efetivamente procuram nos mesmos.

*Esta página foi deixada intencionalmente em branco.*

## Conclusão

Esta reflexão sobre a importância das competências transversais na inserção de recém-diplomados no mercado de trabalho, tanto na perspectiva dos recém-diplomados como dos empregadores, levou a concluir que a posse de competências transversais por parte dos recém-diplomados, especialmente num mercado de trabalho afetado por alterações existentes a nível social, económico, tecnológico e político, é, atualmente, cada vez mais essencial.

É, então, consensual entre os empregadores e os recém-diplomados que as competências transversais são mais valorizadas do que as específicas para a entrada no mercado de trabalho, sendo que os empregadores as valorizam ligeiramente mais do que os recém-diplomados, nomeadamente nos processos de recrutamento e seleção, o que reforça a hipótese de que as competências transversais são um elemento facilitador para a entrada de recém-diplomados no mercado de trabalho.

São, assim, apresentadas semelhanças entre as competências transversais consideradas mais valorizadas para a entrada no mercado de trabalho por parte dos recém-diplomados e por parte dos empregadores (comunicação oral, adaptação à mudança, automotivação, resolução de problemas e disponibilidade para aprendizagem contínua), tal como existe um certo consenso entre as competências transversais que ambos consideram que são valorizadas num processo de recrutamento e seleção (comunicação oral, tolerância ao stress e resolução de problemas).

Embora, segundo os empregadores e os recém-diplomados, existirem diversas formas através das quais as instituições do ensino superior podem potenciar a aquisição de competências transversais eficazmente, ao contrário destes, os empregadores não consideram que as instituições do ensino superior estão a dotar os recém-diplomados com as competências transversais que são exigidas pelo mercado de trabalho, pelo que as instituições do ensino superior devem continuar a fazer esforços para potenciar a aquisição deste tipo de competências. Estes esforços devem ser especialmente realizados pelos institutos politécnicos, pois devem continuar a procurar atividades e outras estratégias, tal como adaptar os seus planos de estudos, de modo a potenciar competências transversais nos seus estudantes; e, embora sejam consideradas áreas que exigem competências mais específicas, as instituições do ensino superior devem alterar a estrutura das aulas lecionadas e o modo como as aulas são lecionadas para que os estudantes que estão a frequentar cursos das áreas de Engenharias, Matemáticas e Saúde adquiram competências transversais através das mesmas.

Os recém-diplomados, estando cientes da sua importância, procuraram adquirir competências transversais fora do contexto académico, sendo que os modos utilizados pelos mesmos vão ao encontro do que é valorizado a nível do mercado de trabalho. Porém, consideram que possuem muito mais competências transversais do que as que os empregadores consideram que possuem, o que revela que os recém-diplomados devem procurar alinhar-se mais com o mercado de trabalho e desenvolver ainda mais as competências transversais que consideram que possuem, pois existem diferenças entre as competências transversais que estes últimos consideram que os recém-diplomados possuem e as que estes procuram nos

mesmos, o que releva que os recém-diplomados não possuem as competências transversais necessárias para a sua entrada no mercado de trabalho.

As conclusões do presente estudo devem ser consideradas, por um lado, pelos recém-diplomados, de forma a tomarem conhecimento do que os empregadores procuram e esperam dos mesmos a nível de competências transversais, aumentando a sua empregabilidade; por outro lado, as instituições do ensino superior devem compreender a responsabilidade que possuem em relação à empregabilidade dos recém-diplomados através do desenvolvimento de competências transversais, procurando alinhar os seus esforços que reúnem para formarem os seus estudantes e o que é exigido pelo mercado de trabalho.

### **Limitações do estudo**

Uma primeira limitação associa-se ao questionário aplicado ao empregadores – primeiramente, foi necessário obter um certo número de respostas para conhecer o setor de atividade das empresas respondentes para incluir, posteriormente, no questionário aplicado aos recém-diplomados; foram, no final, colocadas as áreas de atividade, pois não foi possível determinar os setores de atividade; outra limitação prende-se com o reduzido número de respostas por parte dos empregadores, que foi bastante reduzido em comparação com o número de recém-diplomados respondentes; outra limitação relaciona-se com as questões que apresentam a listagem de competências transversais, sendo que teria sido mais vantajoso se as respostas fossem orientadas para se obter a média de importância, em vez das competências transversais mais nomeadas; uma quarta limitação relaciona-se com o facto de terem sido aplicados questionários, o que fez com que não fosse possível uma análise mais profunda e, além disso, seria vantajoso conhecer a opinião das instituições do ensino superior, de forma a obter uma análise mais completa da temática.

### **Orientações para pesquisas futuras**

O presente estudo contribui para o progresso no tema das competências transversais nos recém-diplomados em Portugal, sobretudo para identificação das mais valorizadas pelos empregadores e para o conhecimento da perceção da importância que os recém-diplomados atribuem às competências transversais para a sua inserção no mercado de trabalho.

Seria interessante a realização de futuras investigações para se aprofundar o conhecimento do modo a contribuir para diminuir o *gap* entre as exigências do mercado de trabalho e o que os recém-diplomados possuem, identificando, por exemplo, os modos como as instituições do ensino superior podem contribuir para o desenvolvimento das competências transversais valorizadas pelo mercado de trabalho, e perceber junto destas os facilitadores e entraves à diminuição do referido *gap*; seria também interessante perceber se as competências transversais que os empregadores consideram importantes para a entrada dos recém-diplomados no mercado de trabalho serão de facto as necessárias para o desempenho eficaz das suas funções.



## Referências bibliográficas

- Allen, J., & Van Der Velden, R. (2012). *Skills for the 21st Century: Implications for Education*.
- Almeida, A. (2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. *Revista de Ciências Da Educação*, 2, 51–58.
- Alves, M. G. (2005). A inserção profissional de diplomados do ensino superior numa perspectiva educativa. *Revista Europeia Formação Profissional*, (34), 31–44. Retrieved from [http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/409/34\\_pt\\_alves.pdf](http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/409/34_pt_alves.pdf)
- André, A., & Rodrigues, A. (2013). Emergência e Desenvolvimento do Conceito de Competência. *Atas Da Conferência Investigação e Intervenção Em Recursos Humanos, IV.*, 1–13. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão; Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Ciências Empresariais.
- Balcar, J., Janíčková, L., & Filipová, L. (2014). What general competencies are required from the czech labour force? *Prague Economic Papers*, (2), 250–265. <https://doi.org/10.18267/j.pep.483>
- Barrett, G., & Depinet, R. (1991). A reconsideration of testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 46(10), 1012–1024. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.10.1012>
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Bridges, D. (1993). Transferable skills: A philosophical perspective. *Studies in Higher Education*, 18(1), 43–51. <https://doi.org/10.1080/03075079312331382448>
- Burgoyne, J. G. (1993). The Competence Movement: Issues, Stakeholders and Prospects. *Personnel Review*, 22(6), 6–13. <https://doi.org/10.1108/EUM00000000000812>
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C., & Silva, P. (2006). *As Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior: Perspectiva dos Empregadores e dos Diplomados* (TecMinho). Guimarães.
- Cascão, F. (2004). *Entre a Gestão de Competências e a Gestão do Conhecimento. Um estudo exploratório de Inovações na Gestão de Pessoas*. Lisboa: RH, Editora.
- Cassidy, S. (2006). Developing employability skills: Peer assessment in higher education. *Education + Training*, 48(7), 508–517. <https://doi.org/10.1108/00400910610705890>
- Cavaco, F. (2016). Modernidade, competência e metacompetência. In M. Ceitil (Ed.), *Gestão e Desenvolvimento de Competências* (2nd ed., pp. 46–63). Lisboa: Edições Sílabo.
- Ceitil, M. (2016). *Gestão e Desenvolvimento de Competências* (2nd ed.; M. Ceitil, Ed.). Edições Sílabo.
- Ceruşca, L., Csorba, L., & Cilan, T.-F. (2017). Perceptions regarding the Hard and Soft Competencies necessary to access the Romanian Labor Market. *Journal of Economics and Business Research*, 23(1), 23–42.
- Chadha, D. (2006). A curriculum model for transferable skills development. *Engineering Education*, 1(1), 19–24. <https://doi.org/10.11120/ened.2006.01010019>
- Civelli, F. F. (1997). New competences, new organizations in a developing world. *Industrial and Commercial Training*, 29(7), 226–229. <https://doi.org/10.1108/00197859710190742>
- Clanchy, J., & Ballard, B. (1995). Generic Skills in the Context of Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 14(2), 155–166. <https://doi.org/10.1080/0729436950140202>
- Clares, P. M., & Morga, N. G. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XXI*, 21(1), 231–262. <https://doi.org/10.5944/educXXI.15662>
- Clarke, M. (2008). Understanding and managing employability in changing career contexts. *Journal of European Industrial Training*, 32(4), 258–284. <https://doi.org/10.1108/03090590810871379>
- Custódio, P. (2016). A gestão de competências e a gestão do conhecimento. In M. Ceitil (Ed.), *Gestão e Desenvolvimento de Competências* (2nd ed., pp. 67–81). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Davies, B., & Ellison, L. (1997). *School Leadership for the 21st Century - a competency and knowledge approach* (3rd ed.). London: Routledge.
- Deepa, S., & Seth, M. (2013). Do Soft Skills Matter? - Implications for Educators Based on Recruiters' Perspective. *The IUP Journal of Soft Skills*, 7(1), 7–20. Retrieved from <http://connection.ebscohost.com/c/articles/87710984/do-soft-skills-matter-implications-educators-based-recruiters-perspective>
- El Asame, M., & Wakrim, M. (2018). Towards a competency model: A review of the literature and the competency standards. *Education and Information Technologies*, 23(1), 225–236.

- <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9596-z>
- Fallows, S., & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum : a Stephen Fallows and. *Education+Training*, 42(2), 75–82. <https://doi.org/10.1108/00400910010331620>
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2004). Alinhando estratégia e competências. *Revista de Administração de Empresas*, 44(1), 44–57. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902004000100012>
- Garavan, T., & Mcguire, D. (2001). Competencies & workplace learning : some reflections on the rhetoric & the reality. *Journal of Workplace Learning*, 13(4), 144–164. <https://doi.org/10.1108/13665620110391097>
- Gilbert, P., & Parlier, M. (1992). La compétence: Du mot valise au concept opératoire. *Actualité de La Formation Permanente*, (116), 14–18.
- Hager, P, Holland, S., & Beckett, D. (2002). Enhancing the learning and employability of graduates: The role of generic skills. *B-Hert Position Paper*, (9), 3–15. Retrieved from <http://www.voced.edu.au/content/ngv7241>
- Hager, Paul. (2017). The Integrated View on Competence. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 203–228). The Netherlands: Springer Science & Business Media.
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). Employability: developing a framework for policy analysis. Department for Education and Employment, 107(85), 1–5. Retrieved from <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB85.pdf>
- Hoffman, T. (1999). The meaning of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23(6), 275–285. <https://doi.org/10.1108/03090599910284650>
- Hurrell, S. A., Scholarios, D., & Thompson, P. (2012). More than a ‘humpty dumpty’ term: Strengthening the conceptualization of soft skills. *Economic and Industrial Democracy*, 34(1), 161–182. <https://doi.org/10.1177/0143831X12444934>
- Introduction to Tuning. (2007). Retrieved from [https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_final\\_version.pdf](https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_final_version.pdf)
- Kearns, P. (2001). Review of research-generic skills for the new economy. National Centre for Vocational Education Research, 1–92.
- Klemp, G. (1980). Assessment of occupational competence. Final Report: I. Introduction and Overview. In National Institute of Education. Washington.
- Little, B., Braun, E., & Tang, W.-Y. (2008). Competences possessed and required by European graduates. Higher Education Funding Council for England. REFLEX Report, (4), 1–74.
- Loshkareva, E., Luksha, P., Ninenko, I., Smagin, I., & Sudakov, D. (2018). Skills of the future: How to thrive in the complex new world. In *Global Education Future & World Skills Russia*.
- Mansfield, B. (2003). Competence in transition. *Journal of European Industrial Training*, 28(2/3/4), 296–309. <https://doi.org/10.1108/03090590410527672>
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65–90.
- Martínez-Caro, E., & Cegarra-Navarro, J. G. (1989). El Desarrollo De Competencias Transversales Mediante Proyectos De Empredimiento En El Marco De Una Asignatura De Dirección De Operaciones. *Working Papers on Operations Management*, 3(2), 9–20. Retrieved from
- Matsouka, K., & Mihail, D. M. (2016). Graduates’ employability: What do graduates and employers think? *Industry and Higher Education*, 30(5), 321–326. <https://doi.org/10.1177/0950422216663719>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- McQuaid, R. W., & Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, Vol. 42, pp. 197–219. <https://doi.org/10.1080/0042098042000316100>
- Mok, K. H., Wen, Z., & Dale, R. (2016). Employability and mobility in the valorisation of higher education qualifications : the experiences and reflections of Chinese students and graduates (No. 2). London.
- Moore, D. R., Cheng, M., & Dainty, A. R. J. (2002). Competence, competency and competencies: performance assessment in organisations. *Work Study*, 51(6), 314–319. <https://doi.org/10.1108/00438020210441876>
- Moreno, M. (2006). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 33–48.

- Mulder, M. (2017). Competence Theory and Research: A Synthesis. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education* (pp. 1071–1106). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4>
- Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 67–88. <https://doi.org/10.1080/13636820601145630>
- Nabi, G., & Bangley, D. (1998). Graduates' perceptions of transferable personal skills and future career preparation in the UK. *Career Development International*, 3(1), 31–39. <https://doi.org/10.1108/00400919910370962>
- Neves, J., Garrido, M., & Simões, E. (2015). *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais: teoria e prática* (3rd ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Nicolaescu, C., David, D., & Farcas, P. (2017). Professional and Transversal Competencies in the Accounting Field: Do Employers' Expectations Fit Students' Perceptions? Evidence from Western Romania. *Studies in Business and Economics*, 12(3), 126–140. <https://doi.org/10.1515/sbe-2017-0041>
- Oliveira, E., & Guimarães, I. (2009). Employability through competencies and curricular innovation: a Portuguese account.
- Oliveira, E., & Guimarães, I. (2010). “Employability” through curriculum innovation and skills development. In *Higher Education Management and Policy* (Vol. 22). <https://doi.org/10.1787/hemp-22-5kmbq08jc4wk>
- Oliveira, E., Sottomayor, M., Meireles, A., Martins, A., & Rocha, M. (2010). Building up undergraduates skills- Empirical evidence from a Portuguese university. In *Journal of Policy Analysis and Management*. <https://doi.org/10.1002/pam.4050050224>
- Parente, C. (2008). *Competências: Formar e Gerir Pessoas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pearson, R. ., Perryman, S. ., Connor, H. ., Jagger, N. ., & La Valle, I. (1998). *The IES Annual Graduate Review 1997-1998: The Fragmenting Graduate Market*. United Kingdom.
- Pereira, L. A., & Rodrigues, A. C. (2013). Competências transversais dos recém-diplomados do ensino superior no mercado global. *Investigação e Intervenção Em Recursos Humanos - Os Novos Contextos Da Gestão de Recursos Humanos*, 1–13. <https://doi.org/10.26537/iirh.v0i4.2103>
- Perez, M. (2005). Competência: uma noção plástica, polissêmica e polimorfa. *Revista Práxis Educacional*, 1(1), 57–65.
- Ragab, M. A., & Arisha, A. (2017). Research Methodology in Business: A Starter's Guide. *Management and Organizational Studies*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.5430/mos.v5n1p1>
- Rainsbury, E., Hodges, D., Burchell, N., & Lay, M. (2002). Ranking Workplace Competencies: Student and Graduate Perceptions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 3(2), 8–18.
- Ramos, E., & Bento, S. (2016). As competências: quando e como surgiram. In *Gestão e Desenvolvimento de Competências* (pp. 86–118). Lisboa: Edições Sílabo.
- Ravenscroft, T., & Baker, L. (2019). *Towards a Universal Framework for Essential Skills: A Review of the Skills Builder Framework*.
- Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Sá, M., & Serpa, S. (2018). Transversal competences: Their importance and learning processes by higher education students. *Education Sciences*, 8(3), 1–12. <https://doi.org/10.3390/educsci8030126>
- Sandberg, J. (2000). Understanding Human Competence at Work: An Interpretative Approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9–25. <https://doi.org/10.5465/1556383>
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students* (5th editio). England: Prentice Hall.
- Silva, P. (2008). *Competências transversais dos Licenciados e sua Integração no Mercado de Trabalho (Universidade do Minho)*. Retrieved from [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9156/1/Relatorio de dissertacao Paulo Silva.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9156/1/Relatorio%20de%20dissertacao%20Paulo%20Silva.pdf)
- Silva, R. S., & Nascimento, I. (2014). Ensino superior e desenvolvimento de competências transversais em futuros economistas e gestores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 225–236.
- Small, L., Shacklock, K., & Marchant, T. (2017). Employability: a contemporary review for higher education stakeholders. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 148–166. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1394355>

- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work - Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Stewart, J., & Knowles, V. (2000). Graduate recruitment and selection: Implications for HE, graduates and small business recruiters. *Career Development International*, 5(2), 65–80. <https://doi.org/10.1108/13620430010318909>
- Telha, A., Rodrigues, A., Páscoa, C., & Tribolet, J. (2016). The Competency Architecture as Error Limiting Element and Efficiency Enhancer in Business Processes. *Procedia Computer Science*, 100, 665–670. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.09.209>
- Tomlinson, M. (2012). Graduate Employability : A Review of Conceptual and Empirical Themes. *Higher Education Policy* (2012), 25, 407–431. <https://doi.org/10.1057/hep.2011.26>
- Tsankov, N. (2017). Development of transversal competences in school education (a didactic interpretation). *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 5(2), 129–144. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1702129T>
- Velde, C. R., & Wai-Mui, C. (2017). The Changing of Business Education: Competency Requirements for the New Paradigma. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 57–86). The Netherlands: Springer Science & Business Media.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st Century Skills*. Discussion Paper.
- Winterton, J., Le Deist, F. D., & Stringfellow, E. (2006). Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. In European Centre for the Development of Vocational Training. Retrieved from [http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/3048\\_EN.PDF](http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/3048_EN.PDF)
- Woodruffe, C. (1993). What Is Meant by a Competency? *Leadership & Organization Development Journal*, 14(1), 29–36. <https://doi.org/10.1108/eb053651>

## **Anexos**

### **Anexo A**

Este questionário enquadra-se num estudo intitulado “A importância das competências transversais dos recém-diplomados na inserção no mercado de trabalho”. O principal objetivo deste projeto é identificar o nível de importância dado às competências transversais dos recém-diplomados enquanto facilitador da sua inserção no mercado de trabalho e também conhecer a opinião das entidades empregadoras sobre o papel das instituições do ensino superior e dos próprios estudantes no desenvolvimento dessas competências.

A maioria das perguntas estão construídas de modo a que apenas tenha de assinalar a resposta que lhe parecer mais adequada, mas outras são de resposta aberta, pelo que deve refletir sobre a questão antes de escrever a sua resposta. Por favor, procure responder sem se deter demasiadamente em cada questão. Não há respostas certas ou erradas. O que interessa é exclusivamente a sua opinião pessoal.

Para efeitos de questionário, entende-se por competências transversais as competências com uma vertente não técnica e que envolvem competências sistémicas, interpessoais e instrumentais e que podem ser utilizadas em diferentes atividades profissionais, sendo fundamentais para o seu sucesso. São aquelas competências não específicas que podem surgir em qualquer profissão ou posto de trabalho independentemente das competências específicas que os mesmos requeiram.

Entende-se por recém-diplomados:

> os estudantes universitários, sem experiência profissional prévia, que se encontram a terminar, no presente ano letivo, a licenciatura ou mestrado e que pretendem ingressar no mercado de trabalho;

> os recém-diplomados com licenciatura ou mestrado concluído nos últimos dois anos letivos ou a concluir no presente ano letivo e que se encontram no mercado de trabalho, no máximo, há dois anos.

Os dados recolhidos serão exclusivamente analisados para fins académicos, estando garantido o anonimato.

Obrigado pela sua colaboração!

### **Parte 1 – Dados de enquadramento do inquirido**

#### 1. Sexo

- Masculino
- Feminino

#### 2. Data de Nascimento

### 3. Habilitações académicas

> Caso seja finalista, deve colocar o grau que está a concluir ou acabou de concluir e, caso já esteja empregado, mas terminou o seu grau académico nos últimos dois anos letivos, deve colocar o último grau que concluiu.

- Licenciatura
- Mestrado

- Se Licenciatura, então:

4. Em que curso fez a sua licenciatura?

---

5. Em que Instituição do Ensino Superior fez a licenciatura?

---

6. Em que ano concluiu a sua licenciatura ou está prestes a concluir?

- 2018
- 2019
- 2020
- Outro

7. Qual foi a sua média de final de licenciatura?

- 10 - 13 valores
- 14 - 16 valores
- 17 - 20 valores

- Se Mestrado, então:

8. Em que curso fez o seu mestrado?

---

9. Em que Instituição do Ensino Superior fez a mestrado?

---

10. Em que ano concluiu o seu mestrado ou está prestes a concluir?

- 2018

- 2019
- 2020
- Outro

11. Qual foi a sua média de final de mestrado?

- 10 - 13 valores
- 14 - 16 valores
- 17 - 20 valores

## **Parte 2 - Experiência Profissional**

12. Encontra-se empregado ou gostava de, nos próximos 6 a 9 meses, estar empregado em alguma das seguintes áreas do mercado de trabalho? Pode, caso não esteja empregado em alguma destas e se preferir, colocar mais do que uma opção.

- Tecnologia/ Sistemas de Informação
- Recursos Humanos
- Área Farmacêutica
- Retalho/ Distribuição/ Logística
- Consultoria
- Saúde
- Telecomunicações
- Restauração
- Banca/ Área Financeira
- Área Desportiva
- Educação
- Direito
- Comunicação
- Marketing
- Automóvel
- Energia
- Imobiliária Turismo/ Hotelaria
- Comércio
- Indústria
- Engenharia/ Construção Civil
- Outra: \_\_\_\_\_

13. Caso esteja empregado e a trabalhar em alguma das áreas do mercado de trabalho acima nomeadas, há quanto tempo se encontra a trabalhar na mesma?

- 0 a 6 meses
- 6 a 12 meses
- 12 a 18 meses
- 18 a 24 meses
- Não estou a trabalhar em nenhuma das áreas nomeadas.

14. Desde que concluiu a sua licenciatura/mestrado, quanto tempo foi necessário para a obtenção do seu primeiro emprego? (em meses)

- 0 a 6 meses
- 6 a 12 meses
- 12 a 18 meses
- 18 a 24 meses
- Ainda não obtive o meu primeiro emprego após a minha saída do Ensino Superior.
- Comecei a trabalhar antes de concluir o curso.

### Parte 3 - As competências transversais vs competências específicas dos recém-diplomados

15. Enquanto recém-diplomado, indique em que medida concorda que as competências transversais são mais valorizadas do que as competências específicas para entrar no mercado de trabalho mais facilmente.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
As competências transversais são claramente mais valorizadas do que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



---

As competências transversais são ligeiramente mais valorizadas do que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As competências transversais têm o mesmo valor que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As competências específicas são claramente mais valorizadas do que as competências transversais para entrar na entrada no mercado de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As competências específicas são claramente menos valorizadas do que as competências transversais na entrada no mercado de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As competências transversais são um critério importante nas entrevistas num processo de recrutamento e seleção.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os recém-diplomados possuem as competências transversais para se inserirem facilmente no mercado de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Das competências transversais abaixo nomeadas, quais são as que considera mais importantes para ingressar no mercado de trabalho mais facilmente?

- 1 - Comunicação Oral
- 2 - Compromisso Ético
- 3 - Adaptação à mudança
- 4 - Motivação
- 5 - Tolerância ao Stress
- 6 - Resolução de Problemas
- 7 - Disponibilidade para a aprendizagem contínua
- 8 - Autonomia
- 9 - Trabalho em Grupo
- 10 - Orientação para o Cliente
- 11 - Relacionamento Interpessoal
- 12 - Capacidade para Ouvir
- 13 - Tecnologias de Informação e Comunicação
- 14 - Tomada de Decisão
- 15 - Gestão de Conflitos
- 16 - Autoconfiança
- 17 - Inovação e criatividade
- 18 - Comunicação escrita
- 19 - Conviver com a multiculturalidade/ diversidade
- 20 – Persistência
- Outra: \_\_\_\_\_

17. Das competências transversais abaixo nomeadas, quais são as que considera que as empresas mais valorizam quando estão a recrutar um recém-diplomado?

- 1 - Comunicação Oral
- 2 - Compromisso Ético
- 3 - Adaptação à mudança
- 4 - Motivação
- 5 - Tolerância ao Stress
- 6 - Resolução de Problemas
- 7 - Disponibilidade para a aprendizagem contínua
- 8 - Autonomia

- 9 - Trabalho em Grupo
- 10 - Orientação para o Cliente
- 11 - Relacionamento Interpessoal
- 12 - Capacidade para Ouvir
- 13 - Tecnologias de Informação e Comunicação
- 14 - Tomada de Decisão
- 15 - Gestão de Conflitos
- 16 - Autoconfiança
- 17 - Inovação e criatividade
- 18 - Comunicação escrita
- 19 - Conviver com a multiculturalidade/ diversidade
- 20 – Persistência
- Outra: \_\_\_\_\_

18. Das competências transversais abaixo nomeadas, quais são que considera que possui atualmente?

- 1 - Comunicação Oral
- 2 - Compromisso Ético
- 3 - Adaptação à mudança
- 4 - Motivação
- 5 - Tolerância ao Stress
- 6 - Resolução de Problemas
- 7 - Disponibilidade para a aprendizagem contínua
- 8 - Autonomia
- 9 - Trabalho em Grupo
- 10 - Orientação para o Cliente
- 11 - Relacionamento Interpessoal
- 12 - Capacidade para Ouvir
- 13 - Tecnologias de Informação e Comunicação
- 14 - Tomada de Decisão
- 15 - Gestão de Conflitos
- 16 - Autoconfiança
- 17 - Inovação e criatividade
- 18 - Comunicação escrita
- 19 - Conviver com a multiculturalidade/ diversidade

- 20 – Persistência
- Outra: \_\_\_\_\_

#### Parte 4 - O papel das Instituições do Ensino Superior

19. Enquanto recém-diplomado, indique em que medida concorda com as seguintes afirmações sobre o papel das instituições do ensino superior na aquisição de competências transversais nos estudantes.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
As disciplinas do curso que frequentei facilitaram a aquisição de competências transversais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A forma como as disciplinas foram lecionadas (métodos e técnicas pedagógicas utilizadas) do curso que frequentei facilitou a aquisição de competências transversais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existem disciplinas opcionais nas quais são trabalhadas as competências transversais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma das obrigações das instituições do Ensino Superior é promover a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De uma forma geral, as	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

instituições do Ensino Superior potencializam a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.

---

A reputação da Instituição do Ensino Superior sugere uma melhor capacidade para garantir a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.

---

20. Enquanto recém-diplomado, indique em que medida concorda com as seguintes afirmações sobre possíveis formas através das quais as Instituições do Ensino Superior poderão potenciar a aquisição de competências transversais nos estudantes.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Através de disciplinas opcionais em que sejam trabalhadas as competências transversais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Através de atividades formativas extracurriculares ministradas por formadores externos à instituição, onde sejam trabalhadas as competências transversais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Através de atividades formativas extracurriculares ministradas por formadores internos à instituição, onde sejam trabalhadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

as competências transversais.					
Alteração de métodos de ensino utilizados pelos professores para que, no âmbito das disciplinas normais, fossem adquiridas competências transversais (ex: aprendizagem baseada em problemas, pedagogia por projetos, estudos de caso, etc).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização de atividades extracurriculares onde os estudantes fossem chamados a intervir (seminários, jornadas, congressos, workshops).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de pequenas empresas dentro da instituição do ensino superior geridas pelos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de estágios ao longo do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção de formas de participação mais alargadas dos estudantes em cargos de gestão da instituição do ensino superior.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Parte 5 - Papel individual na aquisição de competências transversais

21. Durante a sua passagem pelo ensino superior procurou adquirir por si próprio competências transversais como forma de facilitar a sua entrada no mercado de trabalho?

- Sim

- Não

22. Enquanto recém-diplomado e futuro profissional, quais foram as competências transversais que procurou adquirir ou tinha intenção de adquirir ao longo da sua passagem pelo Ensino Superior? Selecione entre as competências transversais que estão abaixo nomeadas.

- 1 - Comunicação Oral
- 2 - Compromisso Ético
- 3 - Adaptação à mudança
- 4 - Motivação
- 5 - Tolerância ao Stress
- 6 - Resolução de Problemas
- 7 - Disponibilidade para a aprendizagem contínua
- 8 - Autonomia
- 9 - Trabalho em Grupo
- 10 - Orientação para o Cliente
- 11 - Relacionamento Interpessoal
- 12 - Capacidade para Ouvir
- 13 - Tecnologias de Informação e Comunicação
- 14 - Tomada de Decisão
- 15 - Gestão de Conflitos
- 16 - Autoconfiança
- 17 - Inovação e criatividade
- 18 - Comunicação escrita
- 19 - Conviver com a multiculturalidade/ diversidade
- 20 – Persistência
- Outra: \_\_\_\_\_

23. Quais foram as formas através das quais procurou adquirir as diferentes competências transversais que possui atualmente?

*Esta página foi deixada intencionalmente em branco.*



## **Anexo B**

Este questionário enquadra-se num estudo intitulado de “A importância das competências transversais dos recém-diplomados na inserção no mercado de trabalho”. O principal objetivo deste projeto é identificar o nível de importância dado às competências transversais dos recém-diplomados enquanto facilitador da sua inserção no mercado de trabalho e também conhecer a opinião das entidades empregadoras sobre o papel das instituições do ensino superior e dos próprios estudantes no desenvolvimento dessas competências.

A maioria das perguntas estão construídas de modo a que apenas tenha de assinalar a resposta que lhe parecer mais adequada, mas outras são de resposta aberta, pelo que deve refletir sobre a questão antes de escrever a sua resposta. Por favor, procure responder sem se deter demasiadamente em cada questão. Não há respostas certas ou erradas. O que interessa é exclusivamente a sua opinião pessoal.

Para efeitos de questionário, entende-se por competências transversais as competências com uma vertente não técnica e que envolvem competências sistémicas, interpessoais e instrumentais e que podem ser utilizadas em diferentes atividades profissionais, sendo fundamentais para o seu sucesso. São aquelas competências não específicas que podem surgir em qualquer profissão ou posto de trabalho independentemente das competências específicas que os mesmos requeiram.

Os dados recolhidos serão exclusivamente analisados para fins académicos, estando garantido o anonimato.

### **Parte 1 - Dados de Enquadramento sobre a Empresa**

> Caso seja uma empresa de consultoria ou que presta serviços de outsourcing, considere, por favor, que quando se aborda aqui recrutar recém-diplomados, deve-se entender que estes passaram a integrar a empresa como colaboradores internos à mesma.

1. Nome da empresa em que está empregado (opcional)

---

2. Setor de atividade da empresa

---

3. Número total de colaboradores

> Caso não tenha conhecimento do número real, coloque, por favor, o número total de colaboradores aproximado.

---

4. No último ano, quantos recém-diplomados foram recrutados para trabalharem na empresa onde está empregado? \*

> Entende-se por recém-diplomados os estudantes universitários, sem experiência profissional prévia, que se encontram a terminar, no presente ano letivo, a licenciatura ou mestrado e que pretendem ingressar no mercado de trabalho e recém-diplomados com licenciatura ou mestrado concluído nos últimos dois anos letivos ou a concluir no presente ano letivo e que se encontram no mercado de trabalho, no máximo, há dois anos.

- Entre 0 e 25 recém-diplomados
- Entre 26 a 50 recém-diplomados
- Entre 51 a 100 recém-diplomados
- Entre 101 a 200 recém-diplomados
- Mais do que 200 recém-diplomados
- Não sei/ não tenho essa informação

5. Sexo

- Masculino
- Feminino

6. Ano de Nascimento

---

7. Função que ocupa na empresa, atualmente

---

8. Antiguidade na empresa (em anos)

---

**Parte 3 - Competências transversais dos recém-diplomados**

9. Enquanto empregador, indique em que medida concorda que as competências transversais são mais valorizadas do que as competências técnicas para os recém-diplomados entrarem no mercado de trabalho mais facilmente.

		Não		
Discordo	Discordo	concordo	Concordo	Concordo
totalmente	parcialmente	nem	parcialmente	totalmente
		discordo		

---

As competências transversais são claramente mais valorizadas do que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As competências transversais são ligeiramente mais valorizadas do que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As competências transversais têm o mesmo valor que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As competências específicas são claramente mais valorizadas do que as competências transversais para entrar na entrada no mercado de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As competências específicas são claramente menos valorizadas do que as competências transversais na entrada no mercado de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As competências transversais são um critério	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

importante nas  
entrevistas num  
processo de  
recrutamento e  
seleção.

---

Os recém-  
diplomados  
possuem as  
competências  
transversais para  
se inserirem  
facilmente no  
mercado de  
trabalho

10. Quando, para a sua empresa, se está a recrutar recém-diplomados prestes a entrar no mercado de trabalho, qual é o peso atribuído às competências transversais em relação às competências específicas?

- 10% a competências transversais e 90% a competências específicas
- 20% a competências transversais e 80% a competências específicas
- 30% a competências transversais e 70% a competências específicas
- 40% a competências transversais e 60% a competências específicas
- 50% a competências transversais e 50% a competências específicas
- 60% a competências transversais e 40% a competências específicas
- 70% a competências transversais e 30% a competências específicas
- 80% a competências transversais e 20% a competências específicas
- 90% a competências transversais e 10% a competências específicas

11. Enquanto empregador, quais considera serem as competências transversais que os recém-diplomados devem possuir para se inserirem mais facilmente no mercado de trabalho? Selecione entre as competências transversais que estão abaixo nomeadas.

- 1 - Comunicação Oral
- 2 - Compromisso Ético
- 3 - Adaptação à mudança
- 4 - Motivação
- 5 - Tolerância ao Stress
- 6 - Resolução de Problemas
- 7 - Disponibilidade para a aprendizagem contínua

- 8 - Autonomia
- 9 - Trabalho em Grupo
- 10 - Orientação para o Cliente
- 11 - Relacionamento Interpessoal
- 12 - Capacidade para Ouvir
- 13 - Tecnologias de Informação e Comunicação
- 14 - Tomada de Decisão
- 15 - Gestão de Conflitos
- 16 - Autoconfiança
- 17 - Inovação e criatividade
- 18 - Comunicação escrita
- 19 - Conviver com a multiculturalidade/ diversidade
- 20 – Persistência
- Outra: \_\_\_\_\_

12. Num processo de recrutamento e seleção para a sua empresa, quais são as competências transversais que mais valorizam quando se está a recrutar um recém-diplomado? Selecione entre as competências transversais que estão abaixo nomeadas.

- 1 - Comunicação Oral
- 2 - Compromisso Ético
- 3 - Adaptação à mudança
- 4 - Motivação
- 5 - Tolerância ao Stress
- 6 - Resolução de Problemas
- 7 - Disponibilidade para a aprendizagem contínua
- 8 - Autonomia
- 9 - Trabalho em Grupo
- 10 - Orientação para o Cliente
- 11 - Relacionamento Interpessoal
- 12 - Capacidade para Ouvir
- 13 - Tecnologias de Informação e Comunicação
- 14 - Tomada de Decisão
- 15 - Gestão de Conflitos
- 16 - Autoconfiança

- 17 - Inovação e criatividade
- 18 - Comunicação escrita
- 19 - Conviver com a multiculturalidade/ diversidade
- 20 – Persistência
- Outra: \_\_\_\_\_

13. Quais são, na sua perspectiva, as competências transversais que os recém-diplomados possuem, atualmente? Selecione entre as competências transversais que estão abaixo nomeadas.

- 1 - Comunicação Oral
- 2 - Compromisso Ético
- 3 - Adaptação à mudança
- 4 - Motivação
- 5 - Tolerância ao Stress
- 6 - Resolução de Problemas
- 7 - Disponibilidade para a aprendizagem contínua
- 8 - Autonomia
- 9 - Trabalho em Grupo
- 10 - Orientação para o Cliente
- 11 - Relacionamento Interpessoal
- 12 - Capacidade para Ouvir
- 13 - Tecnologias de Informação e Comunicação
- 14 - Tomada de Decisão
- 15 - Gestão de Conflitos
- 16 - Autoconfiança
- 17 - Inovação e criatividade
- 18 - Comunicação escrita
- 19 - Conviver com a multiculturalidade/ diversidade
- 20 – Persistência
- Outra: \_\_\_\_\_

14. Indique em que medida concorda com as seguintes afirmações sobre o papel dos estudantes na aquisição de competências transversais.

Discordo	Discordo	Não	Concordo	Concordo
totalmente	parcialmente	concordo	parcialmente	totalmente

---

nem  
discordo

---

O curso frequentado pelos estudantes influencia a sua entrada no mercado de trabalho

---

A instituição do ensino superior selecionada para a frequência do curso por parte dos estudantes influencia a sua entrada no mercado de trabalho.

---

Os recém-diplomados com elevadas médias de final de curso têm maior probabilidade de ser inseridos mais facilmente no mercado de trabalho em relação aos que têm médias inferiores.

---

Os recém-diplomados que passaram por diferentes experiências e atividades extracurriculares têm maior probabilidade de se inserirem mais facilmente no mercado de trabalho em relação aos que não se envolveram

---

---

em outras  
experiências e  
atividades  
extracurriculares.

---

15. Num processo de recrutamento e seleção, quando de trata de recrutar um recém-diplomado, quais são as experiências e atividades extracurriculares que considera serem diferenciadoras entre os candidatos?
- 

#### Parte 4 - O Papel das Instituições do Ensino Superior

16. Indique em que medida concorda com as seguintes afirmações sobre o papel das Instituições do Ensino Superior na aquisição de competências transversais.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Uma das obrigações das instituições do ensino superior é o desenvolvimento de competências transversais dos seus estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De uma forma geral, as instituições do ensino superior potenciam a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe, hoje em dia, uma lacuna entre as competências transversais exigidas pelo mercado de trabalho e as produzidas pelas instituições do ensino superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---



---

Adicionar a aquisição e desenvolvimento de competências transversais nos planos curriculares permitirá que os recém-diplomados tenham uma maior preparação para entrar mais facilmente no mercado de trabalho.

---

A reputação da Instituição do Ensino Superior permite que os seus estudantes tenham uma entrada mais fácil no mercado de trabalho.

---

17. Enquanto empregador, indique em que medida concorda com as seguintes afirmações sobre possíveis formas através das quais as Instituições do Ensino Superior poderão promover a aquisição de competências transversais nos estudantes.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
--	------------------------	--------------------------	------------------------------------	--------------------------	------------------------

---

Através de disciplinas opcionais em que sejam trabalhadas as competências transversais.

---

Através de atividades formativas extracurriculares ministradas por formadores externos à instituição, onde sejam trabalhadas

---

---

as competências transversais.

---

Através de atividades formativas extracurriculares ministradas por formadores internos à instituição, onde sejam trabalhadas as competências transversais.

---

Alteração de métodos de ensino utilizados pelos professores para que, no âmbito das disciplinas normais, fossem adquiridas competências transversais (ex: aprendizagem baseada em problemas, pedagogia por projetos, estudos de caso, etc).

---

Organização de atividades extracurriculares onde os estudantes fossem chamados a intervir (seminários, jornadas, congressos, workshops).

---

Criação de pequenas empresas dentro da instituição do ensino superior geridas pelos alunos.

---

---

---

Criação de  
estágios ao longo  
do curso

Promoção de  
formas de  
participação mais  
alargadas dos  
estudantes em  
cargos de gestão  
da instituição do  
ensino superior.

---

Promoção de  
formas de  
participação mais  
alargadas dos  
estudantes em  
cargos de gestão  
da instituição do  
ensino superior.

---

---

*Esta página foi deixada intencionalmente em branco.*

## Anexo C

Competência transversal	Definição
Tecnologias de Informação e Comunicação	> Utilização de computadores (incluindo hardware e software), nomeadamente processamento de texto, folha de cálculo, apresentações, bases de dados, correio eletrónico e Internet.
Comunicação Oral	> Transmitir informação a outras pessoas de forma eficaz; > Capacidade para comunicar informação e ideias, através da fala, de forma a que os outros compreendam.
Comunicação Escrita	> Escrever de forma eficaz de forma a que os destinatários da escrita compreendam a mensagem; > Capacidade para comunicar informação e ideias através da escrita, de forma a que os outros compreendam.
Trabalho em Grupo	> Construir e desenvolver relações apropriadas com colegas, clientes e fornecedores a todos os níveis de uma organização; > Pode significar chegar a consensos sobre determinada situação, comunicar eficazmente com elementos de outras áreas, entre outros; > Capacidade para modelar qualidades de equipa como o respeito, a ajuda e a cooperação.
Orientação para o cliente	> Ter como referência o cliente e as suas necessidades no desenvolvimento das atividades profissionais; > Pensar no cliente no momento de tomar uma decisão; > Antecipar, reconhecer e ir ao encontro das necessidades dos clientes.
Resolução de Problemas	> Identificar problemas e rever informação relacionada com os mesmos para avaliar e desenvolver opções e implementar soluções; > Capacidade para aplicar regras gerais a situações específicas, de forma a produzir respostas que façam sentido
Numeracia	> Capacidade para adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir rápida e corretamente; > Raciocínio lógico-matemático; > Capacidade para escolher métodos matemáticos ou fórmulas para resolver um problema.
Línguas estrangeiras	> Expressar-se de forma oral e escrita numa ou mais línguas estrangeiras; > Compreender mensagens orais e escritas em uma ou mais línguas estrangeiras; > Compreender o significado e a grafia de palavras, regras de composição, gramática e pronúncia de uma ou mais línguas estrangeiras.
Autonomia	> Capacidade para resolver problemas e enfrentar situações sem necessidade de perguntar a outras pessoas; > Capacidade para se responsabilizar pelas suas próprias decisões.
Adaptação à mudança	> Responde positivamente a mudanças externas, reconhecendo situações em que a abordagem corrente não funcionará; > Desafio ao “status quo” para reconhecer a necessidade de mudança;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Capacidade para lidar com múltiplas exigências, prioridades em constante mutação e mudanças rápidas;</li> <li>&gt; Flexibilidade na forma de encarar as situações / acontecimentos.</li> </ul>
Inovação e criatividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Procura de novas formas de fazer as coisas;</li> <li>&gt; Quebra com a forma normal de ver as coisas;</li> <li>&gt; Quebra de padrões;</li> <li>&gt; Pensamento lateral;</li> <li>&gt; Abertura a novas ideias e novas formas de fazer as coisas;</li> <li>&gt; Apresentação de novas propostas e ideias;</li> <li>&gt; Capacidade para apresentar ideias não usuais acerca de um determinado tópico ou situação, ou desenvolver formas criativas de resolver problemas;</li> <li>&gt; Desenvolvimento, desenho ou criação de novas aplicações, ideias, relações, sistemas ou produtos.</li> </ul>
Liderança	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Capacidade para gerir uma equipa, no sentido do alcance de objetivos comuns;</li> <li>&gt; Colocar membros de um grupo a trabalhar em conjunto para a realização de tarefas;</li> <li>&gt; Inspirar e guiar indivíduos ou grupos.</li> </ul>
Recolha e tratamento de informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Obter informação junto de fontes relevantes;</li> <li>&gt; Compilar, codificar, categorizar ou verificar informação ou dados;</li> <li>&gt; Identificar os princípios básicos, razões ou factos de informação, através da separação da informação ou dos dados em partes distintas.</li> </ul>
Planeamento / organização	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Estabelecer um plano de ação para si e/ou outros para alcançar um alvo específico;</li> <li>&gt; Planear as tarefas próprias e a alocação de recursos;</li> <li>&gt; Agendar eventos, programas e atividades, bem como o trabalho dos outros (quando aplicável);</li> <li>&gt; Estabelecer objetivos e especificar as estratégias e ações para os alcançar.</li> </ul>
Conviver com a multiculturalidade / diversidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Capacidade para intervir em contextos profissionais que impliquem o contacto com diferentes culturas, raças e formas de vida;</li> <li>&gt; Respeitar e relacionar-se bem com pessoas de antecedentes variados;</li> <li>&gt; Desafio dos preconceitos e da intolerância:</li> <li>&gt; Ver a diversidade como uma oportunidade, criando uma ambiente em que as pessoas diferentes possam prosperar.</li> </ul>
Espírito crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Capacidade para julgar as vantagens e desvantagens de uma determinada situação, produto, ideia, etc.</li> </ul>
Compromisso ético	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Agir de acordo com o respeito pelas normas éticas relativamente às pessoas, à informação/dados, ao ambiente, etc.</li> </ul>
Sensibilização para os negócios	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Capacidade para compreender o funcionamento básico de uma empresa / organização, bem como o ambiente em que a mesma opera.</li> </ul>
Tolerância ao stress	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Capacidade para trabalhar sob pressão mantendo os níveis de desempenho.</li> </ul>
Autoconfiança	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Confia nas suas capacidades e na sequência disso, é capaz de assumir responsabilidades e responder por elas;</li> <li>&gt; Capacidade para manifestar perspetivas impopulares e de passar maus bocados por aquilo que está certo.</li> </ul>

Cultura geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Domínio de um vasto leque de conhecimentos, relacionados com diferentes áreas (sociedade, política, ambiente, educação, cultura, ...), aproveitando-os para a tomada de decisões e definição de objetivos;</li> <li>&gt; Conhecimento de aspetos sociais e políticos.</li> </ul>
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Interesse constante em frequentar cursos de formação;</li> <li>&gt; Curiosidade por saber coisas novas, tanto relacionadas com a sua função como com outras áreas que não a sua;</li> <li>&gt; Leitura de livros e revistas sobre as diferentes áreas, incluindo a sua área específica de trabalho.</li> </ul>
Atenção ao detalhe	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Realizar tarefas tendo em conta todas as áreas envolvidas, não interessando se a tarefa é pequena ou grande.</li> </ul>
Influência/persuasão	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Capacidade de levar os outros a aderir às suas propostas, através de argumentos lógicos e suportados;</li> <li>&gt; Utilização de estratégias para atingir o consenso.</li> </ul>
Capacidade para questionar	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Utilização de uma abordagem apropriada para questionar pessoas, no sentido de conseguir informação para tomar decisões e tirar conclusões ou de levar o interlocutor a refletir (por exemplo, pôr algo em questão).</li> </ul>
Capacidade para ouvir	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Mostrar, através de um conjunto de sinais verbais e não-verbais, que a informação está a ser recebida e compreendida.</li> </ul>
Relacionamento interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Relacionar-se com os outros de forma eficaz, comunicando assertivamente, de forma a ganhar a sua confiança e cooperação, diminuindo as possibilidades de aparecimento de conflitos.</li> </ul>
Planeamento – ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Capacidade para pôr as ideias em prática.</li> </ul>
Negociação	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Capacidade para reconciliar diferenças, levando os outros a ceder nas suas posições</li> </ul>
Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Demonstrar uma boa apresentação física;</li> <li>&gt; Comportar-se adequadamente em eventos sociais / organizacionais.</li> </ul>
Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Identificar oportunidades e ser proativo em promover ideias e soluções potenciais.</li> </ul>
Persistência	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Capacidade para não desistir perante uma determinada situação / problema, levando, normalmente os seus projetos/atividades até ao fim;</li> <li>&gt; Capacidade para perseguir objetivos, apesar dos obstáculos e reveses;</li> <li>&gt; Capacidade para funcionar na base da esperança e do êxito e não do medo e do malogro.</li> </ul>
Autocontrolo	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Capacidade para controlar os seus afetos;</li> <li>&gt; Pensar antes de reagir perante uma determinada situação menos positiva;</li> <li>&gt; Gerir corretamente os sentimentos impulsivos e as emoções deprimentes;</li> <li>&gt; Capacidade para se manter positivo e imperturbável mesmo em momentos difíceis;</li> <li>&gt; Pensar com clareza e manter a atenção concentrada sob pressão.</li> </ul>
Tomada de decisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Capacidade para analisar informação e avaliar os resultados para, com base nisso, escolher a melhor solução perante diferentes alternativas.</li> </ul>
Automotivação	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Emprego de elevados níveis de esforço para atingir as metas da empresa;</li> <li>&gt; Trabalha com dedicação e, muitas vezes, para além do que é exigido;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; É um trabalhador que alia os benefícios pessoais aos benefícios da entidade patronal;</li> <li>&gt; Trabalha com gosto.</li> </ul>
Gestão de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Tratar reclamações, diminuir as disputas, diminuir as injustiças entre as pessoas;</li> <li>&gt; Negociar e resolver desacordos.</li> </ul>
Motivação dos outros	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Capacidade para levar os outros e empenharem-se na realização das tarefas, fazendo-os sentir a importância dos seus resultados.</li> </ul>
Criação de laços/redes	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Capacidade para cultivar e manter extensas redes informais;</li> <li>&gt; Capacidade para fazer e manter amizade pessoal com os seus associados no trabalho.</li> </ul>
Assunção de risco	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Capacidade para num situação de incerteza ser capaz de tomar a decisão de avançar.</li> </ul>
Desenvolvimento de outros	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Reconhecer os pontos fortes e pontos fracos dos outros;</li> <li>&gt; Capacidade para formar outros (colegas, subordinados, etc), utilizando metodologias eficazes facilitadoras da aquisição de novos conhecimentos / competências.</li> </ul>

Fonte: Silva, 2008



## Anexo D

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Comunicação Oral	41	4	5	4,78	,419
Compromisso ético	41	3	5	4,68	,521
Adaptação à mudança	41	3	5	4,66	,530
Automotivação	41	3	5	4,59	,591
Tolerância ao stress	41	3	5	4,59	,547
Resolução de Problemas	41	3	5	4,59	,591
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	41	3	5	4,51	,553
Autonomia	41	3	5	4,51	,553
Trabalho em Grupo	41	3	5	4,51	,711
Orientação para o Cliente	41	3	5	4,51	,637
Relacionamento interpessoal	41	3	5	4,49	,711
Capacidade para ouvir	41	3	5	4,46	,596
Tecnologias de Informação e Comunicação	41	2	5	4,44	,673
Tomada de decisão	41	3	5	4,41	,631
Gestão de Conflitos	41	1	5	4,41	,921
Autoconfiança	41	3	5	4,39	,666
Inovação e criatividade	41	3	5	4,39	,703
Comunicação escrita	41	3	5	4,39	,703
Conviver com a multiculturalidade/ diversidade	41	3	5	4,37	,662
Persistência	41	1	5	4,37	,888
Valid N (listwise)	41				

*Esta página foi deixada intencionalmente em branco.*

## Anexo E

Formas utilizadas para adquirir competências transversais	Exemplos de formas utilizadas para adquirir competências transversais	Nº de respostas por exemplo	% de respostas por total de respostas
Realização de Estágios	Estágios	13	4,23
	Estágios Profissionais	1	0,33
	Estágios de Verão	9	2,93
	Estágio Extracurricular	3	0,98
	Estágios Curriculares	16	5,21
Cidadania/ Solidariedade Social	Erasmus	12	3,91
	Voluntariado Internacional	2	0,65
	Voluntariado	29	9,45
	Contacto com realidades culturais distintas	2	0,65
Experiência Profissional	Experiência com Contacto com o Público/Atendimento ao Público	1	0,33
	Trabalho em diversos setores/ áreas diferentes da área de formação	5	1,63
	Trabalho Part-Time/ trabalhador estudante	19	6,19
	Trabalho na área	4	1,30
	Trabalhos Sazonais/ temporários	6	1,95
Atividades dentro da Universidade	Associativismo (estudantil)	68	22,15
	Participação em Júnior Empresas	18	5,86
	<i>Summer Schools/ Bootcamps/Feiras de Emprego</i>	8	2,61
	Iniciativas com estudantes de diversos backgrounds académicos	1	0,33
	Organização de Eventos	11	3,58
	Programa de Competências transversais da universidade	1	0,33
	Gabinete de Apoio à Carreira	3	0,98
	Outras atividades/ eventos/ iniciativas dentro da Universidade	27	8,79
Frequência do Curso	Frequência do Curso/ passagem pela universidade como um todo	11	3,58
	Aulas lecionadas	8	2,61

	Trabalhos de Grupo	29	9,45
	Elaboração de trabalhos/ documentos	2	0,65
	Apresentações Orais	6	1,95
	Projetos Diversos	5	1,63
	Concursos/Competições inerentes à universidade	3	0,98
	Unidades Curriculares opcionais	5	1,63
	Unidades curriculares que desenvolvem competências transversais	7	2,28
	Unidades Curriculares de Outros Cursos	1	0,33
Formação Extra	Formação Extra	50	16,29
	Formações ministradas pela Instituição do Ensino Superior	8	2,61
	Formações externas à Instituição do Ensino Superior	13	4,23
	Cursos Online	11	3,58
	Webinars	2	0,65
	Participação em Conferências/ Workshops/ Palestras/ Seminários	129	42,02
	Escola de Línguas	1	0,33
Experiências diversas que permitam o desenvolvimento de competências transversais	Pesquisa Online	7	2,28
	Criação de blogs/ artigos	1	0,33
	Atividades que possibilitam a transposição de matérias lecionadas para a prática	1	0,33
	Atividades Fora do Contexto Académico	7	2,28
	Autoaprendizagem Autónoma	8	2,61
	Confronto com situações do dia-a-dia	11	3,58
	Estudo/ Leitura de artigos/ livros	14	4,56
	Programa de Embaixadores	3	0,98
	Atividades Fora da Zona de Conforto	4	1,30
	Participação em Entrevistas de Emprego	1	0,33

	Outras Atividades Extracurriculares (que tenha possibilitado o desenvolvimento de CT)	33	10,75
	Atividades Artísticas e Culturais	4	1,30
	Aprendizagem com quem tem mais experiência/ Feedback de Outros	6	1,95
	Desporto	10	3,26
Total de respondentes		307	214,98

*Esta página foi deixada intencionalmente em branco.*

## Anexo F

	Estabelecimento de Ensino onde fez o seu curso	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
As competências transversais são claramente mais valorizadas do que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	Instituto Superior Universitário	264	3,11	1,145	,070
	Instituto Superior Politécnico	71	3,54	1,080	,128
As competências transversais são ligeiramente mais valorizadas do que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	Instituto Superior Universitário	264	3,24	1,218	,075
	Instituto Superior Politécnico	71	3,15	1,009	,120
As competências transversais têm o mesmo valor que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	Instituto Superior Universitário	264	2,47	1,109	,068
	Instituto Superior Politécnico	71	2,49	1,012	,120
As competências específicas são claramente mais valorizadas do que as competências transversais para entrar na entrada no mercado de trabalho.	Instituto Superior Universitário	264	2,94	1,244	,077
	Instituto Superior Politécnico	71	3,01	1,336	,159
As competências específicas são claramente menos valorizadas do que as competências transversais na entrada no mercado de trabalho.	Instituto Superior Universitário	264	2,42	1,072	,066
	Instituto Superior Politécnico	71	2,75	1,192	,141

As competências transversais são um critério importante nas entrevistas num processo de recrutamento e seleção.	Instituto Superior Universitário	264	4,31	,927	,057
	Instituto Superior Politécnico	71	4,01	1,035	,123
Os recém-diplomados possuem as competências transversais para se inserirem facilmente no mercado de trabalho.	Instituto Superior Universitário	264	3,44	,993	,061
	Instituto Superior Politécnico	71	3,23	1,058	,126

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
As competências transversais são claramente mais valorizadas do que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	Equal variances assumed	,993	,320	-2,787	333	,006	-,422	,151	-,719	-,124
	Equal variances not assumed			-2,882	115,860	,005	-,422	,146	-,711	-,132
As competências transversais	Equal variances assumed	10,456	,001	,532	333	,595	,084	,157	-,226	,393



são ligeiramente mais valorizadas do que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	Equal variances not assumed			,592	130,231	,555	,084	,141	-,196	,363
As competências transversais têm o mesmo valor que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	Equal variances assumed	1,209	,272	-,186	333	,853	-,027	,146	-,314	,260
	Equal variances not assumed			-,196	119,204	,845	-,027	,138	-,301	,247
As competências específicas são claramente mais valorizadas do que as competências transversais para entrar na entrada no mercado de trabalho.	Equal variances assumed	1,562	,212	-,442	333	,659	-,075	,169	-,407	,258
	Equal variances not assumed			-,424	104,922	,672	-,075	,176	-,424	,274
As competências específicas	Equal variances assumed	1,380	,241	-2,194	333	,029	-,322	,147	-,611	-,033

são claramente menos valorizadas do que as competências transversais na entrada no mercado de trabalho.	Equal variances not assumed			- 2,064	102,510	,042	-,322	,156	-,632	-,013
As competências transversais são um critério importante nas entrevistas num processo de recrutamento e seleção.	Equal variances assumed	,433	,511	2,303	333	,022	,293	,127	,043	,543
	Equal variances not assumed			2,161	102,217	,033	,293	,135	,024	,561
Os recém-diplomados possuem as competências transversais para se inserirem facilmente no mercado de trabalho.	Equal variances assumed	,475	,491	1,618	333	,107	,218	,135	-,047	,483
	Equal variances not assumed			1,560	105,475	,122	,218	,140	-,059	,495

## Anexo G

	Estabelecimento de Ensino onde fez o seu curso	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
As disciplinas do curso que frequentei facilitaram a aquisição de competências transversais.	Instituto Superior Universitário	264	3,48	1,127	,069
	Instituto Superior Politécnico	71	3,42	1,284	,152
A forma como as disciplinas foram lecionadas (métodos e técnicas pedagógicas utilizadas) do curso que frequentei facilitou a aquisição de competências transversais.	Instituto Superior Universitário	264	3,35	1,150	,071
	Instituto Superior Politécnico	71	3,23	1,161	,138
Existem disciplinas opcionais nas quais são trabalhadas as competências transversais.	Instituto Superior Universitário	264	3,59	1,337	,082
	Instituto Superior Politécnico	71	3,18	1,291	,153
Uma das obrigações das instituições do ensino superior é promover a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.	Instituto Superior Universitário	264	4,33	,894	,055
	Instituto Superior Politécnico	71	4,03	1,219	,145
De uma forma geral, as instituições do ensino superior potenciam a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.	Instituto Superior Universitário	264	3,36	1,094	,067
	Instituto Superior Politécnico	71	3,34	1,095	,130
A reputação da Instituição do Ensino	Instituto Superior Universitário	264	3,45	1,207	,074

Superior sugere uma melhor capacidade para garantir a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.	Instituto Superior Politécnico	71	3,17	1,171	,139
---	--------------------------------	----	------	-------	------

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
As disciplinas do curso que frequentei facilitaram a aquisição de competências transversais.	Equal variances assumed	2,941	,087	,353	333	,725	,055	,155	-,251	,360
	Equal variances not assumed			,327	100,865	,744	,055	,167	-,277	,387
A forma como as disciplinas foram lecionadas (métodos e técnicas pedagógicas utilizadas) do curso que frequentei facilitou a aquisição de competências transversais.	Equal variances assumed	,019	,891	,799	333	,425	,123	,154	-,180	,426
	Equal variances not assumed			,795	109,778	,428	,123	,155	-,184	,430

Existem disciplinas opcionais nas quais são trabalhadas as competências transversais.	Equal variances assumed	,358	,550	2,277	333	,023	,404	,177	,055	,753
	Equal variances not assumed			2,324	113,695	,022	,404	,174	,060	,748
Uma das obrigações das instituições do ensino superior é promover a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.	Equal variances assumed	3,692	,056	2,293	333	,022	,298	,130	,042	,553
	Equal variances not assumed			1,923	91,201	,058	,298	,155	-,010	,605
De uma forma geral, as instituições do ensino superior potenciam a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.	Equal variances assumed	,004	,948	,149	333	,882	,022	,146	-,266	,310
	Equal variances not assumed			,149	110,537	,882	,022	,146	-,268	,312
A reputação da instituição do ensino superior sugere uma melhor capacidade para garantir a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.	Equal variances assumed	,549	,459	1,780	333	,076	,286	,160	-,030	,601
	Equal variances not assumed			1,812	113,299	,073	,286	,158	-,027	,598

*Esta página foi deixada intencionalmente em branco.*

## Anexo H

	Estabelecimento de Ensino onde fez o seu curso	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Através de disciplinas opcionais em que sejam trabalhadas as competências transversais.	Instituto Superior Universitário	264	4,21	,923	,057
	Instituto Superior Politécnico	71	3,75	1,168	,139
Através de atividades formativas extracurriculares ministradas por formadores externos à instituição, onde sejam trabalhadas as competências transversais.	Instituto Superior Universitário	264	4,30	,937	,058
	Instituto Superior Politécnico	71	4,06	1,068	,127
Através de atividades formativas extracurriculares ministradas por formadores internos à instituição, onde sejam trabalhadas as competências transversais.	Instituto Superior Universitário	264	4,18	,903	,056
	Instituto Superior Politécnico	71	3,92	1,066	,126
Alteração de métodos de ensino utilizados pelos professores para que, no âmbito das disciplinas normais, fossem adquiridas competências transversais (ex: aprendizagem baseada em problemas, pedagogia por projetos, estudos de caso, etc).	Instituto Superior Universitário	264	4,31	,882	,054
	Instituto Superior Politécnico	71	4,13	1,158	,137

Organização de atividades extracurriculares onde os estudantes fossem chamados a intervir (seminários, jornadas, congressos, workshops).	Instituto Superior Universitário	264	4,24	,873	,054
	Instituto Superior Politécnico	71	4,14	1,004	,119
Criação de pequenas empresas dentro da instituição do ensino superior geridas pelos alunos.	Instituto Superior Universitário	264	4,21	1,054	,065
	Instituto Superior Politécnico	71	3,99	1,248	,148
Criação de estágios ao longo do curso.	Instituto Superior Universitário	264	4,64	,700	,043
	Instituto Superior Politécnico	71	4,39	,948	,113
Promoção de formas de participação mais alargadas dos estudantes em cargos de gestão da instituição do ensino superior.	Instituto Superior Universitário	264	4,14	,959	,059
	Instituto Superior Politécnico	71	3,99	1,089	,129

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Através de disciplinas opcionais em que sejam	Equal variances assumed	6,291	,013	3,556	333	,000	,466	,131	,208	,723



trabalhadas as competências transversais.	Equal variances not assumed			3,109	94,799	,002	,466	,150	,168	,763
Através de atividades formativas extracurriculares ministradas por formadores externos à instituição, onde sejam trabalhadas as competências transversais.	Equal variances assumed	,955	,329	1,852	333	,065	,239	,129	-,015	,493
	Equal variances not assumed			1,718	100,866	,089	,239	,139	-,037	,515
Através de atividades formativas extracurriculares ministradas por formadores internos à instituição, onde sejam trabalhadas as competências transversais.	Equal variances assumed	1,158	,283	2,090	333	,037	,263	,126	,015	,510
	Equal variances not assumed			1,900	98,691	,060	,263	,138	-,012	,537
Alteração de métodos de ensino utilizados pelos professores para que, no âmbito das disciplinas normais, fossem adquiridas competências transversais (ex: aprendizagem baseada em problemas, pedagogia por projetos, estudos de caso, etc).	Equal variances assumed	1,095	,296	1,453	333	,147	,184	,127	-,065	,433
	Equal variances not assumed			1,244	92,939	,217	,184	,148	-,110	,477
Organização de atividades extracurriculares	Equal variances assumed	,175	,676	,842	333	,400	,102	,121	-,136	,339

onde os estudantes fossem chamados a intervir (seminários, jornadas, congressos, workshops).	Equal variances not assumed			,777	100,251	,439	,102	,131	-,158	,361
Criação de pequenas empresas dentro da instituição do ensino superior geridas pelos alunos.	Equal variances assumed	2,208	,138	1,542	333	,124	,226	,147	-,062	,515
	Equal variances not assumed			1,399	98,473	,165	,226	,162	-,095	,547
Criação de estágios ao longo do curso.	Equal variances assumed	11,586	,001	2,423	333	,016	,246	,101	,046	,445
	Equal variances not assumed			2,040	91,483	,044	,246	,121	,006	,485
Promoção de formas de participação mais alargadas dos estudantes em cargos de gestão da instituição do ensino superior.	Equal variances assumed	,026	,871	1,168	333	,244	,154	,132	-,105	,414
	Equal variances not assumed			1,086	101,076	,280	,154	,142	-,128	,436

## Anexo I

	Grupo de área de formação	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
As competências transversais são claramente mais valorizadas do que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	Ciências Sociais, Humanidades e Serviços	267	3,25	1,111	,068
	Engenharias, Matemáticas e Saúde	68	3,01	1,252	,152
As competências transversais são ligeiramente mais valorizadas do que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	Ciências Sociais, Humanidades e Serviços	267	3,20	1,168	,071
	Engenharias, Matemáticas e Saúde	68	3,29	1,210	,147
As competências transversais têm o mesmo valor que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	Ciências Sociais, Humanidades e Serviços	267	2,42	1,068	,065
	Engenharias, Matemáticas e Saúde	68	2,66	1,154	,140
As competências específicas são claramente mais valorizadas do que as competências transversais para entrar na entrada no mercado de trabalho.	Ciências Sociais, Humanidades e Serviços	267	3,01	1,267	,078
	Engenharias, Matemáticas e Saúde	68	2,74	1,229	,149
As competências específicas são claramente menos valorizadas do que as competências transversais na entrada no mercado de trabalho.	Ciências Sociais, Humanidades e Serviços	267	2,56	1,110	,068
	Engenharias, Matemáticas e Saúde	68	2,22	1,049	,127

As competências transversais são um critério importante nas entrevistas num processo de recrutamento e seleção.	Ciências Sociais, Humanidades e Serviços	267	4,23	,941	,058
	Engenharias, Matemáticas e Saúde	68	4,29	1,023	,124
Os recém-diplomados possuem as competências transversais para se inserirem facilmente no mercado de trabalho.	Ciências Sociais, Humanidades e Serviços	267	3,37	,973	,060
	Engenharias, Matemáticas e Saúde	68	3,51	1,139	,138

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
As competências transversais são claramente mais valorizadas do que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	Equal variances assumed	1,994	,159	1,525	333	,128	,236	,155	-,069	,541
	Equal variances not assumed			1,420	95,597	,159	,236	,166	-,094	,566

As competências transversais são ligeiramente mais valorizadas do que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	Equal variances assumed	,271	,603	-,575	333	,566	-,092	,160	-,406	,223
	Equal variances not assumed			-,563	101,149	,575	-,092	,163	-,416	,232
As competências transversais têm o mesmo valor que as competências específicas na entrada no mercado de trabalho.	Equal variances assumed	1,166	,281	- 1,618	333	,107	-,239	,147	-,529	,052
	Equal variances not assumed			- 1,545	98,218	,126	-,239	,154	-,545	,068
As competências específicas são claramente mais valorizadas do que as competências transversais para entrar na entrada no mercado de trabalho.	Equal variances assumed	,040	,842	1,613	333	,108	,276	,171	-,061	,612
	Equal variances not assumed			1,642	106,200	,103	,276	,168	-,057	,609
As competências específicas	Equal variances assumed	1,487	,224	2,288	333	,023	,341	,149	,048	,635

são claramente menos valorizadas do que as competências transversais na entrada no mercado de trabalho.	Equal variances not assumed			2,366	108,459	,020	,341	,144	,055	,627
As competências transversais são um critério importante nas entrevistas num processo de recrutamento e seleção.	Equal variances assumed	,268	,605	-,476	333	,635	-,062	,130	-,318	,194
	Equal variances not assumed			-,453	97,851	,652	-,062	,137	-,333	,210
Os recém-diplomados possuem as competências transversais para se inserirem facilmente no mercado de trabalho.	Equal variances assumed	2,820	,094	-1,077	333	,282	-,148	,137	-,417	,122
	Equal variances not assumed			-,981	93,408	,329	-,148	,150	-,446	,151

## Anexo J

	Grupo de área de formação	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
As disciplinas do curso que frequentei facilitaram a aquisição de competências transversais.	Ciências Sociais, Humanidades e Serviços	267	3,55	1,134	,069
	Engenharias, Matemáticas e Saúde	68	3,15	1,213	,147
A forma como as disciplinas foram lecionadas (métodos e técnicas pedagógicas utilizadas) do curso que frequentei facilitou a aquisição de competências transversais.	Ciências Sociais, Humanidades e Serviços	267	3,40	1,128	,069
	Engenharias, Matemáticas e Saúde	68	3,00	1,197	,145
Existem disciplinas opcionais nas quais são trabalhadas as competências transversais.	Ciências Sociais, Humanidades e Serviços	267	3,57	1,291	,079
	Engenharias, Matemáticas e Saúde	68	3,24	1,477	,179
Uma das obrigações das instituições do ensino superior é promover a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.	Ciências Sociais, Humanidades e Serviços	267	4,28	,950	,058
	Engenharias, Matemáticas e Saúde	68	4,19	1,083	,131
De uma forma geral, as instituições do ensino superior potenciam a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.	Ciências Sociais, Humanidades e Serviços	267	3,39	1,089	,067
	Engenharias, Matemáticas e Saúde	68	3,22	1,104	,134
A reputação da instituição do ensino	Ciências Sociais, Humanidades e Serviços	267	3,43	1,195	,073

superior sugere uma melhor capacidade para garantir a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.	Engenharias, Matemáticas e Saúde	68	3,24	1,235	,150
---	----------------------------------	----	------	-------	------

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
As disciplinas do curso que frequentei facilitaram a aquisição de competências transversais.	Equal variances assumed	2,500	,115	2,558	333	,011	,400	,156	,092	,707
	Equal variances not assumed			2,458	98,940	,016	,400	,163	,077	,722
A forma como as disciplinas foram lecionadas (métodos e técnicas pedagógicas utilizadas) do curso que frequentei facilitou a aquisição de competências transversais.	Equal variances assumed	,390	,533	2,607	333	,010	,404	,155	,099	,710
	Equal variances not assumed			2,517	99,437	,013	,404	,161	,086	,723



Existem disciplinas opcionais nas quais são trabalhadas as competências transversais.	Equal variances assumed	6,485	,011	1,848	333	,066	,334	,181	-,022	,690
	Equal variances not assumed			1,706	94,701	,091	,334	,196	-,055	,723
Uma das obrigações das instituições do ensino superior é promover a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.	Equal variances assumed	1,162	,282	,675	333	,500	,090	,133	-,172	,351
	Equal variances not assumed			,625	94,924	,534	,090	,144	-,195	,375
De uma forma geral, as instituições do ensino superior potenciam a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.	Equal variances assumed	,005	,943	1,139	333	,256	,169	,148	-,123	,461
	Equal variances not assumed			1,129	102,722	,261	,169	,150	-,128	,466
A reputação da Instituição do Ensino	Equal variances assumed	,173	,678	1,219	333	,224	,199	,163	-,122	,521

<p>Superior sugere uma melhor capacidade para garantir a aquisição de competências transversais nos seus estudantes.</p>	<p>Equal variances not assumed</p>			<p>1,195</p>	<p>101,271</p>	<p>,235</p>	<p>,199</p>	<p>,167</p>	<p>-,131</p>	<p>,530</p>
--	------------------------------------	--	--	--------------	----------------	-------------	-------------	-------------	--------------	-------------

## Anexo K

Atividades extracurriculares que diferenciam candidatos	Exemplos de atividades extracurriculares valorizadas	Nº de respostas por exemplo	% segundo o total de respondentes
Realização de Estágios	Estágios	20	10,00
	Estágios Profissionais	2	1,00
	Estágios de Verão	10	5,00
	Estágio Extracurricular	4	2,00
	Estágios Curriculares	9	4,50
Experiência Internacional	Programas de Intercâmbio	4	2,00
	Erasmus	41	20,50
	Viagens	6	3,00
	Experiência Internacional	17	8,50
Cidadania/Solidariedade Social	Voluntariado	80	40,00
	Participação em projetos pro-bono/solidários	3	1,50
	Contacto com realidades distintas (sociais, económicas, culturais)	5	2,50
Experiência Profissional	Experiência com contacto com o Público/Atendimento ao Público	7	3,50
	Experiência de trabalho em diversos setores/independentemente do setor	13	6,50
	Trabalho Part-Time/ trabalhador estudante	14	7,00
	Experiência de Trabalho na área	7	3,50
	Trabalhos Sazonais	7	3,50
Experiências diversas que permitam o desenvolvimento de competências transversais	Qualquer Atividade extracurricular (que tenha possibilitado o desenvolvimento de CT)	28	14,00
	Atividades Artísticas e Culturais	8	4,00
	Atividades em Equipa	10	5,00
	Desporto Federado	36	18,00
	Hobbies	6	3,00
	Escutismo	4	2,00
Atividades dentro da Universidade	Associativismo (estudantil)	56	28,00
	Participação em Júnior Empresas	5	2,50
	Summer Schools/ Bootcamps	4	2,00

	Organização de Eventos/Feiras	4	2,00
	Outras atividades/ eventos dentro da Universidade	8	4,00
Desenvolvimento de Projetos	Trabalhos/ projetos desenvolvidos a título pessoal	12	6,00
	Desenvolvimento de projetos para terceiros	1	0,50
	Projetos na área do curso	3	1,50
	Projetos Diversos	3	1,50
Formação Extra	Cursos de Formação Extra	12	6,00
	Participação em Conferências/ Workshops/ Palestras/ Seminários	8	4,00
Outras	Participação em eventos da área	1	0,50
	Atividades que possibilitam a transposição de matérias lecionadas para a prática	1	0,50
	Trabalhos de Investigação	3	1,50
	Interesse em conhecer informação acerca do mundo atual	5	2,50
	Atividades Fora da Zona de Conforto	2	1,00
	Participação em atividades pouco conhecidas/ inovadoras	8	4,00
	Simulação Empresarial	1	0,50
Total de respondentes		200	239,00