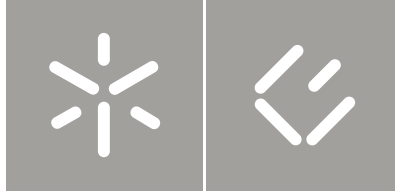


Universidade do Minho
Escola de Economia e Gestão

Paulo António Gonçalves da Silva

**Competências Transversais dos Licenciados
e sua Integração no Mercado de Trabalho**

Março de 2008



Universidade do Minho
Escola de Economia e Gestão

Paulo António Gonçalves da Silva

**Competências Transversais dos Licenciados
e sua Integração no Mercado de Trabalho**

Tese de Mestrado
Gestão de Recursos Humanos

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Carlos Cabral-Cardoso

Março de 2008

DECLARAÇÃO

Nome: PAULO ANTÓNIO GONÇALVES DA SILVA

Endereço Electrónico: psilva@tecminho.uminho.pt **Telefone:** 934 733 483

N.º do Bilhete de Identidade: 10167607

Título da Dissertação:

Competências Transversais dos Licenciados e sua Integração no Mercado de Trabalho

Orientador:

Professor Doutor Carlos Cabral-Cardoso

Ano de conclusão: 2008

Designação do Mestrado:

Gestão de Recursos Humanos

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO,
MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, / /

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Embora seja das primeiras partes a ser apresentada, os agradecimentos são, normalmente, a última a ser concebida, uma vez que o resultado final de um percurso de investigação decorre de um conjunto de contributos que, de forma directa ou indirecta, consciente ou inconsciente, nos ajudam a alcançar os nossos objectivos.

Assim, agradeço ao director do Mestrado em Gestão de Recursos Humanos da Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho e meu orientador, Professor Doutor Carlos Cabral-Cardoso, pela orientação deste trabalho, caracterizada pela autonomia concedida, que em muito contribuiu para o meu crescimento em termos de investigação, bem como pela atenção demonstrada, em momentos em que a sua disponibilidade de tempo era escassa.

À minha entidade empregadora – TecMinho –, nomeadamente na pessoa da Eng^a Manuela Neves, que, na qualidade de coordenadora das minhas actividades profissionais, desde o início me proporcionou esta oportunidade de aprendizagem e crescimento.

Ao Professor Doutor Carlos Estêvão do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, meu professor dos tempos de licenciatura, companheiro de outros projectos e uma referência na minha formação, pelo apoio amigo que me proporcionou no âmbito de todo o trabalho em torno das competências transversais, que antecedeu esta dissertação.

Aos meus colegas de mestrado que, directa ou indirectamente, foram contribuindo para que este trabalho se tornasse realidade, ora seja através de algumas ajudas muito válidas, ora seja através de partilha de angústias e palavras de encorajamento.

Aos diplomados da Universidade do Minho que responderam ao inquérito por questionário, sem os quais este trabalho não teria, sem dúvida, sido possível.

Aos representantes das entidades empregadoras que, dentro da sua pouca disponibilidade, responderam ao inquérito por questionário a eles dirigido, contribuindo, assim, para a melhoria substancial deste estudo.

À minha esposa, Paula, a quem dedico os resultados deste trabalho.

RESUMO

O presente estudo tem como objectivo analisar as competências transversais dos diplomados do ensino superior, nomeadamente quanto à sua importância, qualidade e papel das instituições de ensino superior e das organizações empregadoras no seu desenvolvimento. Para o efeito, foram aplicados inquéritos por questionário a uma amostra de 423 diplomados das diferentes áreas de formação da Universidade do Minho entre os anos lectivos 1997/1998 e 2002/2003, bem como a 52 representantes de entidades empregadoras de diferentes sectores de actividade dos distritos de Aveiro, Braga, Porto e Viana do Castelo.

Através da análise descritiva de dados, análise factorial, de correlações e testes não paramétricos, foi possível concluir que tanto diplomados como empregadores atribuem um elevado nível de importância às competências transversais, embora os diplomados das áreas das ciências sociais e humanas e os representantes de entidades empregadoras de maior dimensão tendam a apresentar uma maior valorização. Foram, também, detectadas lacunas nos diplomados relativamente às competências transversais, mais evidenciadas pelos empregadores do que pelos próprios, embora os diplomados das áreas das ciências exactas apresentem um maior nível de proficiência em competências mais instrumentais (resolução de problemas, tomada de decisão, entre outras) e os diplomados das áreas das ciências humanas e sociais se sintam mais capazes em competências relacionadas com a comunicação, relacionamento interpessoal, liderança, entre outras.

Parece ser consensual a opinião de que tanto as instituições de ensino superior como as entidades empregadoras devem ter um papel efectivo no desenvolvimento das competências transversais, embora os resultados do estudo apontem que umas e outras estão ainda aquém do que seria desejável nesta matéria. As instituições de ensino superior devem dar particular destaque a aspectos de natureza pedagógica e as entidades empregadoras devem melhorar a integração das competências transversais nas diferentes práticas de gestão de recursos humanos.

ABSTRACT

The present study aims to analyse the transferable competencies of higher education graduates, namely with regards to its importance, quality and the role of higher education institutions and employers in its development. To this effect, questionnaires were applied to 423 graduates from different fields of study from the University of Minho, between the school years of 1997/1998 and 2002/2003, as well as to 52 representative employers from different economic activities located in the districts of Aveiro, Braga, Oporto and Viana do Castelo.

Through descriptive analysis data, factor analysis, correlations and non parametric tests, it was possible to conclude that graduates and employers evaluate transferable competencies with a high level of importance, although graduates from fields of social sciences and large-scale employing organisations value these competencies more. Also, gaps regarding transferable competencies were detected in graduates, noted more by the employers than by the graduates themselves. Even though graduates from engineering and science fields show a higher level of proficiency in instrumental competencies (problem solving, decisiveness, among others) and graduates from human and social sciences feel more capable in competencies related to communication, leadership, interpersonal competencies, among others.

The opinion that higher education institutions and employers should have an effective role in the development of transferable competencies appears to be consensual. Even though the results indicate that both are not up to what is expected of them. Higher education institutions should pay particular attention to pedagogical aspects and employers should improve the integration of transferable competencies in the different human resource management practices.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
ÍNDICE.....	VI
LISTA DE TABELAS	VIII
LISTA DE FIGURAS	IX
LISTA DE GRÁFICOS	X
LISTA DE QUADROS.....	XI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – DA COMPETÊNCIA ÀS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	5
1. CONCEITO DE COMPETÊNCIA	6
1.1. <i>Competência como atributo, comportamento e padrão de trabalho.....</i>	<i>7</i>
1.2. <i>Perspectiva comportamentalista e perspectiva construtivista da competência..</i>	<i>10</i>
1.3. <i>Competência como denominador comum à Educação e à Gestão.....</i>	<i>15</i>
2. COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	24
2.1. <i>Emergência e delimitação do conceito</i>	<i>24</i>
2.2. <i>As competências transversais no Ensino Superior.....</i>	<i>29</i>
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E METODOLOGIA	35
1. JUSTIFICAÇÃO, OBJECTIVOS E NATUREZA DO ESTUDO	36
2. DIMENSÕES DE ANÁLISE E VARIÁVEIS.....	39
3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	47
3.1. <i>Questionário aos diplomados</i>	<i>47</i>
3.2. <i>Questionário aos empregadores</i>	<i>49</i>
4. TESTE DOS INSTRUMENTOS.....	52
4.1. <i>Questionário aos diplomados</i>	<i>52</i>
4.2. <i>Questionário aos empregadores</i>	<i>53</i>
5. DEFINIÇÃO DA AMOSTRA	56
5.1. <i>Amostra de diplomados</i>	<i>56</i>
5.2. <i>Amostra dos empregadores.....</i>	<i>58</i>

6. APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	61
7. PROCESSAMENTO DOS DADOS	62
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	63
1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	64
1.1. <i>Amostra dos diplomados</i>	64
1.2. <i>Amostra de empregadores</i>	68
2. IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS.....	71
3. QUALIDADE DAS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS.....	75
4. O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR RELATIVAMENTE ÀS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	82
5. O PAPEL DAS ORGANIZAÇÕES EMPREGADORAS RELATIVAMENTE ÀS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	89
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES	93
1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	94
2. CONCLUSÕES	105
3. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PISTAS PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA	108
BIBLIOGRAFIA.....	110
ANEXO A – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS.....	118
ANEXO B – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS EMPREGADORES DE DIPLOMADOS	132

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1. Diferenças na definição de competência entre a abordagem do Reino Unido e dos Estados Unidos
- Tabela 2. Competências transversais identificadas na revisão da literatura
- Tabela 3. População de diplomados, a partir da qual foi seleccionada a amostra
- Tabela 4. População de empregadores, a partir da qual foi seleccionada a amostra
- Tabela 5. Número de respostas dos diplomados por curso
- Tabela 6. Caracterização da amostra dos diplomados
- Tabela 7. Caracterização da amostra de empregadores
- Tabela 8. Número total de trabalhadores, número total de licenciados e percentagem de licenciados em relação ao número total de trabalhadores, por dimensão da entidade
- Tabela 9. Importância das competências transversais nos diplomados do ensino superior
- Tabela 10. Qualidade das competências transversais nos diplomados do ensino superior
- Tabela 11. Lacunas de competências nos diplomados do ensino superior
- Tabela 12. Constituição das componentes principais extraídas das lacunas de competências transversais dos diplomados do ensino superior
- Tabela 13. O contributo da Universidade para o desenvolvimento de competências transversais
- Tabela 14. Grau de concordância de diplomados e empregadores com o dever da Universidade em potenciar o desenvolvimento de competências transversais
- Tabela 15. Correlações das variáveis relacionadas com o desenvolvimento de competências transversais na Universidade
- Tabela 16. Mecanismos a utilizar pela Universidade para o desenvolvimento de competências transversais
- Tabela 17. Mecanismos utilizados pela entidade empregadora para promover o desenvolvimento das competências transversais nos diplomados
- Tabela 18. Utilização das competências transversais no âmbito das diferentes práticas de gestão de recursos humanos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Diferentes abordagens do conceito de competência

Figura 2. Categorização das competências segundo Barnett (1994)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Comparação da importância relativa das competências transversais face às competências técnicas / específicas, atribuída por diplomados e empregadores (%)

Gráfico 2. Contributos para a aquisição / reforço de competências transversais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Designações de competências transversais utilizadas internacionalmente

Quadro 2. Exemplo de projectos de desenvolvimento de competências transversais

Quadro 3. Dimensões de análise e variáveis do estudo

INTRODUÇÃO

O tema das competências invadiu o mundo da gestão, em geral, e o da gestão de recursos humanos, em particular, ao longo dos últimos anos, não havendo publicação académica e / ou profissional sobre a gestão das organizações que não aborde esta temática. Esta invasão está associada às mudanças que caracterizaram o mundo das organizações e, em particular, a organização do trabalho ao longo do século XX. Até à década de 70, as organizações foram dominadas pelos princípios do Fordismo, os quais estiveram na base de um crescimento económico considerável, com uma expansão dos mercados associada a ciclos de vida dos produtos simples e bastante previsíveis. A vantagem competitiva assentava nos baixos preços dos produtos, que eram conseguidos tendo por base uma organização do trabalho extremamente rotineira, sustentada por equipamentos especializados que, em consequência, tendia a relegar para segundo plano a qualificação dos trabalhadores (Kovács, 1993).

A partir da década de 70, o controlo manual das operações de produção, a divisão fragmentada do trabalho em pequenas tarefas, os sistemas de controlo da qualidade externamente impostos para identificar defeitos, os sistemas de produção determinados pelas necessidades do produto e do processo de produção (a lógica da engenharia), os produtos de baixo custo, qualidade marginal e baixa margem, a gama de produtos limitada para maximizar a eficiência nos custos e do sistema de gestão, a competitividade baseada no produto e numa hierarquia de controlo dão lugar a uma nova lógica, caracterizada pela monitorização e gestão de sistemas complexos de produção, com conteúdo de TIC e conhecimento, uma menor divisão do trabalho e incremento de responsabilidades, sistemas de gestão da qualidade geridos internamente para melhorar continuamente os produtos e processos, sistemas de produção determinados pelas necessidades do cliente e do mercado (lógica do consumidor), produtos de elevado custo, elevada qualidade e elevado valor acrescentado, cuja gama varia constantemente (curto ciclo de vida) para maximizar a satisfação do cliente, rápida resposta e antecipação da mudança, economia baseada no serviço, estruturas com poucos níveis de gestão e elevada responsabilidade (Mansfield, 2000). Ou, como refere Zarifian (2001), a introdução crescente da organização celular, em rede e por projectos.

Estas alterações acarretam mudanças significativas na força de trabalho, nomeadamente no que se refere à capacidade de se adaptar rapidamente a novas exigências e métodos de trabalho, à diminuição da necessidade de pessoas pouco

qualificadas, à necessidade de maior conhecimento para gerir e trabalhar com sistemas complexos e computadorizados, à responsabilidade dos próprios trabalhadores pela qualidade, melhoria e controlo das suas próprias actividades, ao maior contacto com clientes, ao aumento do trabalho em equipa, entre outras.

Actualmente, as organizações, inseridas num mercado cada vez mais globalizado, encaram como factor crítico de sucesso a criatividade, a inovação, o conhecimento e a *expertise* que são capazes de demonstrar, potencial este que normalmente é expresso em termos de competências nucleares (Hamel & Prahalad, 1990), as quais são criadas através de conexões entre os objectivos da organização, a sua estratégia, a estrutura, a cultura, bem como as suas práticas de gestão e as competências individuais e colectivas dos seus recursos humanos (Bergenenegouwen *et al*, 1996).

É neste contexto de mudança que as qualificações dão lugar às competências, nomeadamente porque aquelas, pelo facto de preconizarem uma gestão das pessoas nas organizações de acordo com as suas certificações académicas, não conseguem responder eficazmente às novas exigências, nem permitem predizer o desempenho dos indivíduos (McLelland, 1973; Dugué, 1999). As organizações passam progressivamente de uma estrutura hierarquizada, com actividades estanques, associada à descrição de funções, com prevalência de um número limitado de actividades no espaço e no tempo para uma organização baseada em competências (Lawler, 1994), onde o ponto de partida para a gestão de recursos humanos deixa de ser a função e passa a ser o indivíduo, com a sua flexibilidade e capacidade de adaptação para fazer face aos requisitos de constante mudança.

Assim, dentro do contexto da gestão baseada em competências, já não é suficiente uma força de trabalho capaz de realizar actividades técnicas que requerem elevado grau de especialização, mas, simultaneamente, evidenciar um leque alargado de competências que podem ser mobilizadas num conjunto variado de situações profissionais, designadas de competências transversais (Raybould & Sheedy, 2005; Chadha, 2006; Mansfield, 2003; Gibbons-Woo & Lange, 2000; Stewart & Knowles, 1999; Drumond *et al*, 1998; McLean *et al*, 1998, Assiter, 1995).

Estas tendências no mundo das organizações em geral têm implicações no sistema de educação e formação, nomeadamente no âmbito do ensino superior. Tendo como responsabilidade dotar os alunos com as competências necessárias para o mercado de trabalho, são relativamente comuns as referências à insatisfação dos empregadores com as competências adquiridas pelos diplomados do ensino superior no

âmbito dos seus cursos de graduação (Kemp & Seagraves, 1995; Greenan *et al*, 1997; Bennett, 2002).

Este domínio é particularmente importante para Portugal, dado que o número de diplomados do ensino superior tem evoluído significativamente ao longo dos últimos anos (entre 1996/97 e 2005/2006 passou-se de cerca de 46 mil para 72 mil, um aumento de cerca de 55%) segundo os dados do Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Ciência e Ensino Superior. Ainda de acordo com os dados do Eurostat (2007), Portugal é dos países que registou um dos maiores aumentos do número de estudantes no ensino superior entre 1994 e 2004 (43,1%), muito acima da média da Zona Euro (16,4%).

No entanto, a este aumento não tem correspondido uma efectiva capacidade de absorção dos diplomados no mercado de trabalho. De acordo com dados do IEFP (2002, 2005 e 2008), o número de desempregados com habilitações de nível superior passou de 20.707 em 1999 para 38.795 em 2007, um aumento de cerca de 87%. Na totalidade dos desempregados com idades entre os 25 e os 34, mais de 50% têm habilitações de nível superior. São, também, os desempregados com este nível de habilitações que apresentam uma menor taxa de procura, por parte do mercado de emprego (cerca de 2%).

A literatura tem enfatizado este aspecto do desemprego dos diplomados do ensino superior como um dos factores, a par das mudanças na estrutura e funcionamento das organizações acima identificadas, para a preocupação, por parte das instituições de ensino, com o desenvolvimento das competências transversais dos seus estudantes, futuros profissionais (Harvey, 2000; Harvey *et al*, 1997; Gammie *et al*, 2002, Drummond *et al*, 1998; Smith *et al*, 1989; Quek, 2005; Abouchedid, 2005; Nabi & Bagley, 1999; Binks, 1996; Knight & Yorke, 2002; Fallows & Steven, 2000; Bowers Brown & Harvey, 2004).

O trabalho aqui apresentado insere-se nesta articulação entre o ensino superior e o mercado de trabalho, tomando como referencial as competências transversais dos diplomados do ensino superior. Pretende-se, deste modo, identificar quais as competências transversais que os diplomados necessitam para fazer face aos desafios do mercado de trabalho, analisar as suas lacunas face a essas necessidades e, finalmente, avaliar o papel das instituições de ensino superior e das entidades empregadoras no processo de desenvolvimento das competências transversais. Dada a ausência de estudos no nosso país sobre esta problemática, optou-se pela realização de um estudo de natureza exploratória, contemplando como fontes de informação os

diplomados da Universidade do Minho entre anos lectivos de 1997/98 e 2002/2003 (inclusive) e representantes de entidades empregadoras da região Norte de Portugal.

O trabalho está organizado em 4 partes. Na primeira é apresentada uma revisão da literatura sobre o tema em análise no estudo – as competências. Para o efeito, são abordadas as várias perspectivas sobre o conceito de competência em geral, bem como a sua integração no contexto das organizações e do sistema de educação e formação, numa lógica de denominador comum às duas realidades. Nesta primeira parte é, ainda, abordado o tema específico das competências transversais, nomeadamente no que se refere à sua emergência e perspectivas conceptuais, bem como o seu desenvolvimento no âmbito do ensino superior.

A segunda parte destina-se à contextualização do estudo e à apresentação da metodologia utilizada. Em termos concretos, justifica-se a pertinência do estudo empírico, os seus objectivos e a sua natureza, bem como se apresentam as dimensões de análise e as variáveis que se constituem como o referencial do trabalho de campo e de análise dos resultados. No que à recolha de informação diz respeito, são apresentados os instrumentos de recolha de dados, o procedimento para o seu teste e aplicação, bem como a definição da amostra e a estratégia adoptada para o processamento e análise dos dados.

Na terceira parte são apresentados os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário aplicados aos diplomados e aos representantes das entidades empregadoras, de acordo com as diferentes dimensões previamente identificadas.

Finalmente, na quarta parte é apresentada a discussão dos resultados, as principais conclusões, as limitações do estudo e algumas pistas para investigação futura.

Capítulo I – Da Competência às Competências Transversais

1. Conceito de Competência

Apesar do conceito de competência ser utilizado de forma mais abundante nos tempos mais recentes, na realidade já Taylor, no início do século XX, se preocupava em identificar o que constituía competência no contexto de trabalho (Sandberg, 2000). No âmbito do seu trabalho enquanto engenheiro, identificou diferenças significativas entre as melhores e piores formas dos trabalhadores executarem as suas tarefas. Baseando-se nos princípios da administração científica, era, então, possível, identificar as competências dos trabalhadores e reduzi-las a regras, leis e fórmulas que constituíam o referencial para os gestores desenvolverem os trabalhadores e aumentarem a eficácia das organizações.

Grande parte do século XX foi caracterizada por uma lógica de emprego assente na relação do indivíduo com a organização e a forma como esta estrutura a gestão de recursos humanos (Bellier, 2000). Esta lógica baseia-se na estabilidade das actividades de trabalho, em organizações caracterizadas por um controlo manual das operações de produção (tendencialmente em massa), determinada pelas necessidades do produto e do processo de produção, numa divisão fragmentada do trabalho em pequenas tarefas e numa hierarquia de controlo (Mansfield, 2003). Todavia, a partir de meados do mesmo século, as organizações passaram a estruturar a sua actuação na lógica do consumidor pertencente a um mercado global, obrigando a uma rápida resposta à mudança, com produtos com um ciclo de vida curto, com uma menor divisão do trabalho e a um incremento de responsabilidades (Mansfield, 2003). É a passagem à lógica da competência (Bellier, 2000)

Um dos autores pioneiros na abordagem do conceito de competência na articulação entre a formação e o mercado de trabalho foi McClelland (1973), num célebre artigo intitulado “testing for competency rather than intelligence”, no âmbito do qual o autor reflecte sobre as limitações dos processos de selecção convencionais baseados em testes de inteligência, que, segundo ele, eram incapazes de prever o desempenho dos indivíduos nos contextos de trabalho, tendo concluído, essencialmente, que:

- Os resultados escolares não predizem o sucesso profissional;
- Os testes de inteligência não predizem o sucesso ocupacional nem outros resultados importantes na vida do indivíduo;
- Os testes e o desempenho académico apenas predizem o desempenho no trabalho, mas esta relação é influenciada pelo estatuto social, já que estes

testes não predizem o sucesso das minorias. Os resultados acadêmicos são o resultado do estatuto social;

- As competências são mais capazes de prever importantes comportamentos do que os testes tradicionais.

Desde 1973 são várias as publicações que citam este artigo e, apesar de algumas críticas (Barrett & Depinet, 1991), continua a ser uma referência na literatura associada às competências e à gestão por competências, tendo influenciado um conjunto diversificado de pesquisas e trabalhos práticos sobre o tema.

Se é certo que o conceito de competência foi sendo progressivamente integrado na linguagem da educação e do mercado de trabalho, nomeadamente nos processos de gestão de recursos humanos, também é certo que este conceito ainda não encerra um grau de consenso suficiente que permita uma compreensão comum sempre que o mesmo é convocado.

A utilização do conceito por diferentes áreas do conhecimento (psicologia, gestão, gestão de recursos humanos, educação, política, entre outros), bem como os objectivos com que o mesmo é utilizado ou a sua utilização racional (Hoffman, 1999) não têm facilitado uma definição mais ou menos consensual, dando origem a um certo estado de confusão (Woodruffe, 1993).

1.1. Competência como atributo, comportamento e padrão de trabalho

Apesar de não existir consenso, as diferentes perspectivas ou abordagens normalmente utilizadas relativamente ao conceito de competência podem, genericamente, organizar-se em duas grandes linhas (Pate *et al*, 2003; Garavan & McGuire, 2001; Moore *et al*, 2002; Robotham & Jubb, 1996; Mansfield, 2003; Woodruffe, 1991):

- Competência como padrão de desempenho, que permite reconhecer o trabalho como competente (*competence*);
- Competência como comportamento exibido pelo indivíduo, que permite a execução do trabalho com competência (*competency*).

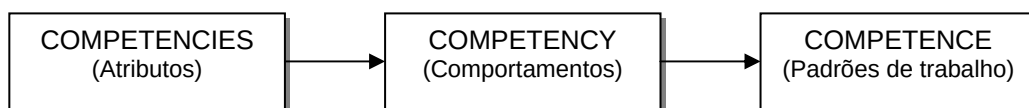
Trata-se de duas abordagens distintas, que muitos sugerem complementares (Woodruffe, 1991), uma delas “work-oriented” e a outra “worker-oriented” (Garavan & McGuire, 2001). A primeira abordagem, mais utilizada no Reino Unido, muito por

influência da *Management Charter Initiative* (MCI), uma iniciativa no âmbito da qual foram analisadas as tarefas de cerca de 3000 gestores, dando origem à produção de um conjunto de standards, contendo os critérios que representam as competências requeridas pelos gestores em todas as organizações em todos os sectores, que serviu de referência para a criação do NVQ (National Vocational Qualifications), considera a competência como a capacidade para desempenhar actividades dentro de uma função. Estando associada a áreas de trabalho ou áreas de competência (como, por exemplo, “recrutar e seleccionar pessoal”) ou padrões de desempenho, a avaliação das competências realiza-se com base na análise funcional (Moore *et al*, 2002), tendo como referência a acção ou resultado (*outputs*) que o indivíduo deve ser capaz de apresentar. Trata-se de uma abordagem que alguns autores (Strebler *et al*, 1997) referem ser mais utilizada no sector público, mais orientada para os padrões ou qualidade do resultado do desempenho.

A abordagem baseada nos comportamentos exibidos pelo indivíduo, mais típica do contexto norte-americano, apresenta o seu foco nos comportamentos que o indivíduo necessita de demonstrar (Hoffman, 1999), ou seja, na habilidade e qualidade que o indivíduo exibe em ordem a apresentar um desempenho competente (Woodruffe, 1991). As abordagens baseadas nesta perspectiva, que Strebler *et al* (1997) assumem como mais típica de organizações do sector privado, tendem a incidir a montante do desempenho, normalmente no âmbito do sistema de formação, nomeadamente no que respeita à capacitação dos indivíduos para o desempenho competente de uma actividade profissional. A definição dos programas de formação partiriam, assim, da identificação dos comportamentos de trabalho que permitem caracterizar um desempenho como competente (Woodruffe, 1993).

Para além destas duas abordagens, cuja existência parece merecer consenso generalizado, há alguns autores que apontam uma abordagem ainda mais a montante destas duas, que resulta dos atributos e das características basilares do indivíduo (*competencies*), que estão na origem da manifestação de comportamentos que têm relação com um desempenho superior (Boyatzis, 1982; Mansfield, 2003; Hoffman, 1999; Moore *et al*, 2002). As abordagens sobre o conceito de competência situar-se-iam, assim, num *continuum*, que poderia ir de um foco nos atributos, passando pelos comportamentos até aos padrões de desempenho (Figura1).

Figura 1 – Diferentes abordagens do conceito de competência



Fonte: Adptado de Moore *et al* (2002) e Hoffman (1999)

Para além de se constituírem como 3 abordagens possíveis, alguns autores referem que estas abordagens são complementares e têm relações de dependência entre si (Moore *et al*, 2002), nomeadamente porque os atributos se constituem como condição para a exibição de determinados comportamentos e que estes, por sua vez, ditam a qualidade do resultado do trabalho desenvolvido pelo indivíduo.

Ainda que alguns autores apresentem abordagens que não se circunscrevem apenas a uma das 3 perspectivas apresentadas (por exemplo, Boyatzis, 1982), Garavan & McGuire (2001) e Spencer & Spencer (1993) apresentam formas de articulação entre as mesmas. A abordagem multi-dimensional referida por Garavan & MacGuire (2001) consiste em articular os atributos pessoais com as actividades do contexto de trabalho. Spencer & Spencer (1993) sugerem o modelo do *iceberg*, onde a parte oculta contém as características básicas (atributos), tais como o auto-conceito, as atitudes, os valores e os motivos e a parte visível contempla os comportamentos, através dos conhecimentos aplicados e a perícia revelada nos conhecimentos técnicos. Estes autores consideram que os motivos, traços e o auto-conceito predizem os comportamentos, os quais, por sua vez, predizem os resultados do desempenho, numa dinâmica em que as competências incluem sempre uma intenção, sem a qual não é possível falar em competência.

Na mesma linha das três perspectivas anteriormente apresentadas, Civieli (1999) dá conta de 3 abordagens distintas, que correspondem a 3 diferentes contextos. A primeira abordagem, de tradição norte-americana, é orientada pela teoria de David McClelland, segundo a qual as competências correspondem a características fundamentais do indivíduo que têm relação com um desempenho de nível superior, sendo o principal representante desta abordagem Boyatzis (1982). A segunda abordagem, de tradição francesa, cujo principal representante é Claude Levy-Leboyer, relaciona as competências com atitudes, traços de personalidade e conhecimento adquirido. A terceira abordagem, predominante no Reino Unido, ligada à MCI (*Management Charter Initiative*) e ao NCVQ (*National Council for Vocational Qualification*), como acima referido, concebe a competência como a capacidade para desempenhar actividades no âmbito de uma função, de acordo com os *standards* esperados.

Esta diferença entre diferentes contextos é particularmente reforçada por Garavan & McGuire (2001), que apresentam uma distinção entre a abordagem predominante no Reino Unido e nos Estados Unidos no que se refere à definição de competência, tomando como referência um conjunto de dimensões (Tabela 1).

Tabela 1 – Diferenças na definição de competência entre a abordagem do Reino Unido e dos Estados Unidos

Dimensão	Abordagem predominante no Reino Unido	Abordagem predominante nos Estados Unidos
Propósito	Avaliação e certificação	Desenvolvimento de competências para melhorar a performance
Foco / ênfase	Características do trabalho e acumulação de competências	Comportamentos e atributos individuais
Procedimento para o desenvolvimento	Produzir padrões de desempenho para as funções e profissões	Produzir descrições de comportamentos e atributos excelentes para definir os padrões
Papel do contexto organizacional	O contexto não é tão significativo como a área profissional e as funções específicas	O contexto define os comportamentos e os traços requeridos
Conceptualização do trabalho / indivíduo	As características do trabalho são o ponto de partida	Há uma grande ênfase no indivíduo em detrimento de tarefas específicas
Abordagem metodológica	Multi-método e quantitativo	Racionalista e positivista
Abrangência	As competências são específicas a profissões e funções	As competências são específicas das organizações
Medida	A documentação de evidência das actividades do trabalho denota a evidência da competência	Medida quantitativa e identificação de correlações entre a posse de atributos e a performance no trabalho
Papel do assessor	Formalmente avaliada por um assessor externo para determinar o nível	Avaliação da performance pelos supervisores e pelo ocupante da função
Perspectiva da aprendizagem	Perspectiva construtivista	Perspectiva cognitivista

Fonte: Garavan & McGuire (2001)

1.2. Perspectiva comportamentalista e perspectiva construtivista da competência

Alguns autores (Sandberg, 2000; Pate *et al*, 2003) referem a existência de duas perspectivas diferentes do conceito de competência, tendo como referência as assunções epistemológicas do uso do termos: a abordagem behaviorista / cognitivista, (racionalista) e a abordagem construtivista (subjectivista).

Na abordagem racionalista defende-se que a competência é um conjunto específico de atributos usados no desempenho das tarefas da função. Esta abordagem resulta de uma epistemologia objectivista, que distingue o trabalho do trabalhador, sendo possível, em última análise, compilar descrições de actividades do trabalho que são independentes dos trabalhadores que as realizam.

Dentro da perspectiva racionalista, é possível encontrar, na linha do que refere Garavan & McGuire (2001), uma abordagem orientada para o trabalhador (*worker-*

oriented) e uma abordagem orientada para as tarefas (*task-oriented* ou *work-oriented*). No âmbito da primeira, a competência é definida em termos de características basilares dos trabalhadores de elevada performance e inclui factores como motivos, traços e habilidades sociais, que podem ser aprendidas através da educação, experiência e formação profissional. Esta abordagem não está ausente de críticas, sendo as mais referidas o facto de não ser claro o impacto da educação e formação na competência e, também, de não ser tida em conta a aprendizagem experiencial, uma vez que se concentra geralmente em torno de habilidades cognitivas.

Na abordagem orientada para as tarefas ou para o trabalho (*work-oriented*) define-se a competência em termos de comportamento dos indivíduos e como eles actuam no ambiente organizacional. Trata-se de uma abordagem em que é possível observar o comportamento dos trabalhadores e, a partir daí, derivar uma lista de competências baseadas no trabalho. Esta abordagem tem sido criticada pelo seu carácter redutor, por ser muito estática e, ainda, por se apresentar mais táctica do que estratégica (Lindsay & Stuart, 1997). Simultaneamente, também é referida a crítica relativa ao facto das listas de actividades de trabalho não indicarem os atributos requeridos para executar essas actividades de forma eficiente.

Ainda dentro da perspectiva racionalista, Velde (2000) refere as 3 concepções de competência defendidas por Gonczi:

- Behaviorista: a competência é concebida em termos de comportamentos discretos associados à realização de tarefas atomizadas. Não há preocupação com as conexões entre as tarefas e é ignorada a possibilidade da articulação entre as tarefas produzir transformação (o todo não é melhor que a soma das partes). A evidência do domínio das competências é baseada na observação directa do desempenho;
- Genérica: Concentra-se nos atributos basilares, como, por exemplo, conhecimento e pensamento crítico, que fornecem as bases para atributos transferíveis ou mais específicos. Neste modelo, as competências são perspectivadas em termos de atributos gerais, ignorando o contexto em que eles são aplicados;
- Integrada: a competência é conceptualizada em termos de conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes apresentadas num contexto de uma escolha cuidada de tarefas profissionais realistas (acções intencionais) que têm um nível apropriado de generalidade.

A perspectiva racionalista de competência tem-se apresentado relativamente atractiva pela sua simplicidade e lógica linear. No entanto, esta simplicidade parece, também, ser uma das fontes de fraqueza da abordagem, uma vez que assume, de forma irrealista, que as tarefas e situações estão pré-determinadas. Pate *et al* (2003), referem, a este propósito, que as competências são situacionais e que o planeamento e a acção estão intimamente ligados.

De acordo com Velde (2000), o facto das competências serem concebidas na perspectiva de atributos tendem a produzir habilidades técnicas redutoras e a ignorar o significado das experiências práticas do trabalhador, ou seja, a operacionalização dos atributos em medidas quantitativas resulta, muitas vezes, em descrições simplificadas, abstractas e redutoras que não representam a complexidade da competência no desempenho do trabalho. Por outro lado, as descrições das competências são indirectas, ou seja, separadas do contexto, já que resultam de um conjunto de atributos que especificam os pré-requisitos para desempenhar o trabalho de forma competente (Sandberg, 2000).

A perspectiva construtivista da competência, baseada na epistemologia subjectivista, considera que o trabalhador e o trabalho são uma entidade da experiência vivida do trabalho (Sandberg, 2000). Assumindo como pressuposto que a realidade do trabalho é composta por experiências e personalidade das pessoas, combinadas com os factores relacionados com o trabalho que advêm da organização formal e informal, esta perspectiva focaliza-se na interacção entre o indivíduo e o trabalho, pelo que duas pessoas podem ter, *a priori*, os mesmos recursos (cognitivos, instrumentais, ...), mas desempenharem o trabalho de forma diferente (Pate *et al*, 2003).

A perspectiva construtivista ou interpretativa, parte, assim, de uma base fenomenológica, que estipula que a pessoa e o mundo estão intrinsecamente ligados através das experiências vividas pela pessoa no mundo e, por conseguinte, advoga que a competência é constituída pelo significado que o trabalho tem para o trabalhador na sua relação com aquele. Os atributos utilizados num determinado trabalho adquirem a sua dependência do contexto, através da forma como os trabalhadores experienciam esse trabalho.

Trata-se, portanto, do domínio do tácito (Polanyi, 1967), onde a pessoa é capaz de desempenhar um trabalho de forma competente, mas não é capaz de explicitar como é que o faz. A forma como as pessoas trabalham, difere da forma como as organizações descrevem esse trabalho nos manuais, nos programas de formação, nos esquemas organizacionais e nas descrições de funções (Sandberg, 2000).

O que deve constar como ponto de partida para a competência não devem ser, então, os atributos (perspectiva racionalista), mas sim as concepções que os indivíduos têm sobre o trabalho. Isto porque os atributos (conhecimentos, capacidades e outros) que o indivíduo utiliza na execução do trabalho são precedidos por e baseados nas suas concepções de trabalho. Sandberg (2000), pôde constatar alguns resultados de investigação levada a cabo sobre esta matéria:

- Os atributos só adquirem significados a partir da forma como o trabalho é concebido pelos trabalhadores;
- As concepções do trabalho estipulam não só o significado dos atributos mas também quais os atributos são desenvolvidos e mantidos na execução do trabalho;
- As concepções do trabalho pelos trabalhadores não só dão origem a diferentes formas de competência, como também a uma hierarquia de competência no trabalho;
- As concepções de trabalho permitem não só compreender o que constitui a competência, mas também como ela é desenvolvida, sendo possível identificar basicamente duas formas de desenvolvimento: alterar a actual concepção para uma nova concepção de trabalho; desenvolver e aprofundar as formas actuais de desenvolver o trabalho.

Tendo como base estas duas perspectivas, podemos dizer que estamos perante duas visões diferentes da competência (Mansfield, 2003). Uma visão mais restrita, baseada na ideia de que a eficiência e a eficácia envolve pouco mais do que o seguimento de regras e procedimentos e o desempenho de tarefas rotineiras e limitadas, típica das indústrias de produção em massa e de sistemas altamente burocratizados, onde a competência significa, de certa forma, submissão e onde a formação tem como papel o desenvolvimento de habilidades ocupacionais específicas e a instrução relativa a tarefas separadas entre si; e uma visão alargada, onde as pessoas tendem a ter mais responsabilidade no seu ambiente de trabalho, nomeadamente no que se refere a flexibilidade, adaptabilidade, habilidades diversificadas, versatilidade, típica das indústrias actuais, pouco previsíveis, com necessidades de rápida adaptação e mudança, exigindo uma formação que não trabalhe as competências de forma isolada, nem para a realização de tarefas específicas.

Um dos autores que mais se tem destacado nesta linha construtivista da abordagem da competência, embora não comungando das mesmas posições da generalidade dos autores, é Le Boterf (1999), para quem a competência é mais do que

simples acumulação de recursos (conhecimentos, saberes-fazer variados, aptidões e qualidades, recursos do contexto, recursos fisiológicos, ...), uma vez que agir com competência pressupõe um saber combinatório, convocando os recursos necessários para uma dada situação. Não há uma única forma de ser competente quando se trata de agir, uma vez que a competência é subjectiva (Le Boterf, 2003). Neste sentido, a pessoa competente é aquela que sabe construir as competências pertinentes (mobilizar os recursos necessários e combiná-los) para gerir situações profissionais cada vez mais complexas.

Le Boterf (1999) considera que agir com competência pressupõe considerar três componentes: saber agir (possuir os recursos necessários); querer agir (componente motivacional da competência); poder agir (legitimidade da acção). Neste sentido, a competência deve ser algo que:

- Acompanha a evolução dos contextos e situações de trabalho, considerando-os para além da lógica taylorista “the one best way”, implicando que o indivíduo tenha respostas singulares e apropriadas para situações de trabalho cada vez mais complexas e imprevistas;
- Possui uma dimensão individual e colectiva, uma vez que agir com competência pressupõe agir com outrem, apoiando-se em corpos de saberes que são elaborados socialmente e a actuação de um indivíduo competente deve ter sempre como base as normas e regras do meio profissional;
- Não é somente uma disposição para agir, mas também um processo;
- É uma combinação de recursos numa determinada situação;
- É da ordem do invisível, podendo ser, apenas inferida, através da observação da actividade;
- É avaliável, nomeadamente no que se refere aos modos de agir e a formas de trabalhar.

Tal como referido na introdução ao conceito, a competência apareceu numa nova era de funcionamento das organizações, que apela a uma capacidade alargada dos seus trabalhadores, nomeadamente no que respeita à adaptação à mudança e à resposta ao inesperado. Neste sentido, importa analisar o papel das instituições de educação e formação neste novo ambiente, nomeadamente no que respeita à incorporação nos processos de aprendizagem deste novo paradigma, tendo em conta que a competência se constitui, também, como um denominador comum à educação e à gestão das organizações.

1.3. Competência como denominador comum à Educação e à Gestão

A competência pode ser entendida como uma forma de discurso entre a educação e o mercado de trabalho, sendo esta uma perspectiva utilizada na Europa continental e no Reino Unido (Garavan & McGuire, 2001). A necessidade deste discurso advém de tendências verificadas no mercado de trabalho e no sistema educativo. No âmbito do mercado de trabalho, as tendências estão relacionadas com a flexibilidade, a empregabilidade, a potencial obsolescência dos conhecimentos e das capacidades e a emergência do conhecimento como factor de produção. Estas tendências influenciam a visão sobre a forma como os indivíduos são educados e formados nas instituições de educação, pressupondo-se, desta forma, que o sistema educativo seja um parceiro na criação de conhecimento e no desenvolvimento de recursos humanos flexíveis e capazes de trabalharem em ambientes inovadores. No âmbito do sector educativo assiste-se a uma preocupação crescente em sair dos modelos pedagógicos tradicionais e passar a utilizar estratégias que permitam aos estudantes aprenderem com base em ambientes de aprendizagem mais realistas (Dall’Alba & Sandberg, 1996).

O desafio de uma sociedade educativa baseada em competências será, então, o de articular o mundo do trabalho e o mundo da educação, permitindo aos dois mundos defender as suas funções e desafios (Pinte, 2004)

1.3.1. A competência no âmbito da Educação

“Afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?[...] Desenvolver uma competência é assunto da escola? Ou a escola deve limitar-se à transmissão de conhecimento?” (Perrenoud, 1999: 7, 9). Estas questões, que servem de introdução à obra “Construir Competências a partir da Escola” reflectem o dilema que enfrentam actualmente as instituições educativas, nomeadamente no que respeita às estratégias de ensino / aprendizagem e ao currículo, sendo possível encontrar essencialmente duas visões quanto a este último: (i) abordagem centrada na transmissão de conhecimentos, em que se tenta percorrer o caminho mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupação com a sua mobilização em situação; (ii) abordagem centrada nas competências, na qual se aceita limitar a quantidade de conhecimentos, para exercitar de forma intensiva a sua mobilização para situações

complexas. Trata-se, como refere Perrenoud (1999), de escolher entre “cabeças bem-cheias” ou “cabeças bem-feitas” (p.10).

A implementação de programas escolares por competências parece ter surgido como uma alternativa aos programas por objectivos (Toussaint & Xypas, 2004). Parece, então, haver necessidade de utilizar estratégias pedagógicas, capazes de desenvolverem o indivíduo mais do que atingir objectivos pré-determinados em termos de conteúdos a armazenar. A mesma linha de raciocínio segue Perrenoud (1999) quando refere que se pode ensinar e avaliar por objectivos, sem preocupação com a transferência dos conhecimentos e com a sua mobilização para situações complexas, sugerindo que uma aquisição escolar verificável não é uma competência, que, de acordo com Le Boterf (1999), pressupõe um saber mobilizar.

A emergência do conceito de competência no contexto educativo está fortemente associada a um certo declínio do conceito de qualificação (Pinte, 2004). Esta, que tinha aparecido durante os anos 30 e 40 do século XX, associada a questões de remuneração e baseada num paradigma de estabilidade dos postos de trabalho, numa época de crescimento económico, dá lugar, a partir dos anos 80 do mesmo século, à noção de competência, num contexto em que se exige uma maior responsabilidade, autonomia e criatividade do indivíduo. A qualificação está associada ao colectivo, muito ligada aos sindicatos e às reivindicações salariais, enquanto a competência está associada ao indivíduo e à gestão da sua própria carreira, no sentido de se manter empregável e dentro de um mercado de trabalho cada vez mais instável e competitivo, que coincide com uma mudança de paradigma do posicionamento das empresas e organizações num mercado global.

À qualificação foram assinaladas várias críticas (Dugué, 1999), entre as quais se destacam: (i) o facto de nunca ter resolvido a questão do reconhecimento dos saberes adquiridos no âmbito do trabalho e da mobilidade profissional, uma vez que a posição na organização hierarquizada do trabalho depende do diploma, fazendo, assim, com que a escola seja um lugar de selecção; (ii) sendo um conceito rígido, foi incapaz de se adaptar às evoluções do sistema de produção, uma vez que está associada a um contexto pautado por organizações estáveis, características do modelo taylorista; (iii) teve dificuldades em adaptar-se aos contextos das organizações dos serviços, com características significativamente diferentes das organizações industriais tradicionais.

Neste sentido, a qualificação cede o lugar à competência, precisamente porque aquela assenta em dois sistemas que estão a ser ultrapassados: quer nas convenções colectivas que classificam e hierarquizam os postos de trabalho, quer no ensino

profissional que classifica e organiza os saberes em redor dos diplomas. Como afirma Dugué (1999:9) a este propósito: "A qualificação fornece, pois, a estrutura a partir da qual se organiza todo o ensino profissional, pela escola ou pela aprendizagem" e que o Estado homologa pela concessão de um diploma.

Actualmente, os contextos de trabalho são vistos também como contextos de formação, de aprendizagem, que os sistemas oficiais de acreditação de competências devem reconhecer e validar. Então, a noção de competência parece legitimar uma fórmula mais ágil de cidadania ao propiciar realizações pessoais e profissionais mais de acordo com os investimentos individuais na gestão da formação e da sua mobilidade (Cabral-Cardoso *et al*, 2006).

Mas a competência não tem a ver apenas com a resposta técnica à evolução dos sistemas de trabalho, uma vez que ela modifica profundamente também os sistemas de formação, sendo, também, no âmbito destes sistemas que as questões relacionadas com a competência têm emergido, quer em termos de orientações políticas, quer em termos da gestão do próprio processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com as exigências da lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo, foi consagrada a transição de um sistema de ensino baseado na ideia de transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências. Nesse sentido, foi proposto, por exemplo, um novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos desenvolvidos no âmbito do Processo de Bolonha, em que a definição de cada um dos ciclos deverá obedecer às competências a adquirir, tendo presente que o desenvolvimento de competências pelos próprios alunos é uma questão crítica central em toda a Europa (Cabral-Cardoso *et al*, 2006). Aliás, o decreto-lei nº 42/2005, de 22/2 (relativo a princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior), refere que no âmbito do ensino superior se preconiza "uma importante mudança nos paradigmas de formação, centrando-a na globalidade da actividade e nas competências que os jovens devem adquirir, e projectando-a para várias etapas da vida de adulto, em necessária ligação com a evolução do conhecimento e dos interesses individuais e colectivos" (preâmbulo do diploma referido).

Este novo posicionamento vai exigir um novo perfil de profissionais a formar, que sejam capazes, de acordo com o decreto-lei nº 74/2006, de 24/3, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), relativo aos graus académicos e diplomas do ensino superior: de saber aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão adquiridos de forma a evidenciarem uma abordagem profissional ao

trabalho desenvolvido na sua área vocacional; de saber resolver problemas no âmbito da sua área de formação e de construir e fundamentar a sua própria argumentação; de recolher, seleccionar e interpretar a informação relevante, particularmente na sua área de formação; de mobilizar competências que lhes permitam comunicar informação, ideias, problemas e soluções; de mobilizar competências de aprendizagem que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida com elevado grau de autonomia.

Este novo figurino de profissional vai requerer, conseqüentemente, de acordo com Cabral-Cardoso *et al* (2006) uma nova organização do trabalho do aluno, que deve desenvolver-se em cada unidade curricular – incluindo sessões de ensino de natureza colectiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projectos, trabalho de campo, estudo e avaliação – e a sua expressão em créditos, de acordo com o sistema europeu de transferência de créditos.

A educação baseada em competências, embora pressuponha um processo educativo que cruze inter-relações entre as diferentes disciplinas ou unidades curriculares, não representa a eliminação destas em prol de uma aposta total em competências transversais e numa formação pluri, inter ou transdisciplinar (Perrenoud, 1999: 40), não se assumindo, como refere Rey (1996), que todas as competências são transversais. Tendo como referência que o conceito de competência está associado ao saber mobilizar e saber agir contextualizado (Le Boterf, 1999), importa reter, de acordo com Perrenoud (1999) que essa acção decorre de aspectos disciplinares, embora não se esgote neles, pelo que não se deve considerar tudo disciplinar, nem tudo transversal.

A adopção da educação baseada em competências acarreta algumas mudanças para a prática docente, nomeadamente no que respeita à abordagem dos conhecimentos como recursos a serem mobilizados, a trabalhar com base em problemas, a negociar e conduzir projectos com os alunos, a adoptar um planeamento flexível, a praticar uma avaliação formativa, e praticar uma menor compartimentação disciplinar, entre outros (Perrenoud, 1999). Tendo como referência a perspectiva interpretativa das competências, Dall’Alba & Sandberg (1996) propõem alguns princípios nos quais se deve basear uma educação para as competências: (i) Estruturar os programas tendo como ponto de partida a experiência dos estudantes na prática profissional; (ii) Sentido de uma prática competente como um todo, dado que os estudantes necessitam de desenvolver um sentido de que a prática profissional envolve os seus estudos desde o início e durante os mesmos. A reflexão crítica dos estudantes acerca da relação entre a educação e a prática é essencial para que os programas sejam efectivamente educacionais; (iii) Significado das partes no todo, que apela à necessidade de aprender acerca do sentido da teoria e prática profissional como um todo e acerca do lugar e do significado das

partes no todo; (iv) Experiência dos aspectos essenciais da prática, em que os estudantes ganhem experiência sozinhos e não, apenas, através da observação dos profissionais com experiência; (v) Integrar o saber-fazendo, porque a integração na prática e a reflexão sobre a mesma são aspectos centrais do desenvolvimento de competências; (vi) Adequação dos métodos, assumindo-se que não existe um conjunto de procedimentos para educar que sejam igualmente aplicáveis a todos os programas, sendo, por isso, necessário fornecer aos estudantes formas de experienciarem a prática num conjunto de situações; (vii) Avaliação e feedback, focalizados nos aspectos essenciais da prática.

Também Pate *et al* (2003), ao advogarem a supremacia da perspectiva construtivista das competências face à perspectiva comportamentalista, remetem para que as mesmas sejam adquiridas através de processos de aprendizagem que tenham como referência a teoria da aprendizagem situada, salientando: (i) A focalização na prática de trabalho, ocorrendo nomeadamente em comunidades (de trabalho) mais do que com especialistas. As acções são, muitas vezes, inconscientes, pelo que a forma como os indivíduos actuam é muitas vezes bastante diferente das descrições que os manuais de aprendizagem contemplam; (ii) A inter-relação entre os especialistas e os iniciados, onde há a possibilidade destes últimos, através das comunidades de aprendizagem tomarem contacto com aqueles e aprenderem, mesmo que, numa fase inicial, tal aconteça numa lógica de “learning-by-copying”; (iii) Existência de interdependência entre as comunidades de aprendizagem, onde a dependência se relaciona com serviços, ideias e outros recursos, incluindo entrada de novos membros.

E educação baseada em competências tem, necessariamente, influência nas práticas de avaliação (Humphreys *et al*, 1997), sendo que, por um lado, essa avaliação deverá considerar outros aspectos que estão muito para além da mera aquisição de conhecimentos e, por outro, a própria avaliação deverá constituir-se como uma competência a desenvolver. A auto-avaliação e avaliação dos pares e o trabalho em grupo parecem ser estratégias importantes a incluir no processo de aprendizagem no ensino superior, porque quando os estudantes ingressarem nos contextos de trabalho vão ter de exercitar este tipo de competências. No caso do trabalho em grupo, é possível verificar que actualmente os profissionais gastam grande parte do seu tempo em trabalho com outras pessoas, tanto da organização como de fora dela, sendo por isso importante que os estudantes experienciem os comportamentos associados a esse trabalho em grupo. No que respeita à avaliação, os indivíduos em contexto de trabalho tendem, também, cada vez mais, a exercitar esta tarefa, como por exemplo, nos sistemas de

avaliação de desempenho, nos quais é comum auto-avaliarem-se e, muitas vezes, avaliarem os seus pares.

1.3.2. A competência no âmbito da Gestão das Organizações

À semelhança de uma parte significativa dos conceitos na área de gestão, a abordagem das competências é de proveniência norte-americana, emergindo nas décadas de 1960 e 1970, sobretudo no mundo anglo-americano como parte de um movimento mais vasto de ideias que reflectiam uma perspectiva das organizações que privilegiava o controlo interno, efectuado a partir da identificação da missão da organização e da definição dos objectivos comportamentais necessários à sua prossecução (Burgoyne, 1993). A escola norte-americana tem desenvolvido sobretudo as abordagens que atrás foram mencionadas como sendo baseadas nos *inputs*, isto é, que vêem as competências como atributos do indivíduo. Por seu lado, a escola britânica que tem privilegiado as abordagens baseadas nos *outputs*, que vêem as competências como comportamentos.

A abordagem das competências como atributos do desempenho é bastante apelativa para a gestão de recursos humanos, onde tem vindo a ser profusamente utilizada nas operações de recrutamento, selecção, avaliação e formação (Cabral-Cardoso *et al*, 2006), mas pressupõe, todavia, uma visão funcionalista das organizações. Segundo este paradigma, as organizações são vistas como tendo um objectivo central que pode ser desagregado em objectivos parciais de cada função e de cada posto de trabalho. A análise funcional permite identificar e definir os comportamentos e contribuições necessárias para o alcance desses objectivos, cabendo aos gestores de recursos humanos encontrar, promover e desenvolver, em cada indivíduo, as competências adequadas ao desempenho dessa função. As competências aparecem, assim, associadas a diversas operações de gestão de recursos humanos, tais como a descrição e especificação de funções, a identificação de necessidades de formação, e a definição de grelhas de avaliação, operações realizadas com indivíduos cujos comportamentos se admite que possam ser antecipados e mensurados (Burgoyne, 1993).

As organizações procuram implementar e desenvolver sistemas de gestão de recursos humanos e de aprendizagem organizacional capazes de desenvolver competências que respondam às necessidades do negócio, de forma rápida e flexível

(Garavan & McGuire, 2001). Neste sentido, o conceito de competência fornece ao gestor de recursos humanos uma retórica e uma linguagem que é facilmente entendida por outras áreas da gestão, permitindo-lhe justificar e legitimar a sua acção, “objectivando” decisões de recrutamento e selecção, planos e orçamentos de formação e processos de avaliação, sistemas de compensação e de carreiras, entre outras operações.

A utilização de modelos de competências facilita a identificação das necessidades de formação. Ao empregado, estes modelos proporcionam o reconhecimento dos seus saberes e atributos que lhe permitem uma mobilidade mais fácil e uma maior empregabilidade, sobretudo se forem reconhecidas através de um processo de certificação. Ou seja, ao nível da sociedade, as competências permitem definir qualificações e padrões de desempenho profissionais, criando uma métrica essencial ao funcionamento eficiente do mercado de trabalho e à competitividade das economias (Cabral-Cardoso *et al*, 2006).

Não surpreende, por isso, que a abordagem das competências tenha vindo a ganhar terreno e aceitação na generalidade das economias ocidentais (Garavan & McGuire, 2001), e que diversos modelos de competências tenham vindo a ser desenvolvidos (por ex., Shippmann *et al.*, 2000), ainda que maioritariamente nas grandes empresas e nas áreas dos serviços (Strebler *et al*, 1997), nomeadamente com o objectivo de melhorar o desempenho da organização, de criar uma linguagem comum para facilitar a mudança, de flexibilizar a força de trabalho (contemplando aspectos para além das tarefas específicas associadas às funções), entre outras.

Apesar deste entusiasmo, os desafios que a adopção de modelos de competências acarretam são, muitas vezes, negligenciados e minimizadas as suas implicações para a estrutura e a gestão de recursos humanos. Estas dificuldades prendem-se com as transformações decorrentes de um sistema baseado na função para um sistema baseado em competências. Note-se que a primeira é ainda a lógica que prevalece nas organizações (Lawler, 1994). É o paradigma da função que está subjacente aos processos de selecção, formação, avaliação de desempenho e compensação. Os empregados são seleccionados para desempenhar uma dada função, formados para a desempenhar melhor, e avaliados em função desse desempenho. No centro dos sistemas de gestão de recursos humanos, tem, assim, estado sempre a função. Ela corresponde à célula base do que tradicionalmente foi considerada a melhor maneira de estruturar uma organização. Daí a importância tradicionalmente atribuída à análise e descrição de funções.

A mudança para um sistema de gestão de recursos humanos baseado nas competências implica mudanças em todos aqueles sistemas e operações, o que requer uma mudança de mentalidade e a consideração, por parte da organização, dos processos de adaptação individual a um modelo mais fluido (Cabral-Cardoso *et al*, 2006). Todavia, ela permite à organização tornar-se mais flexível e adaptável e, assim, responder melhor aos desafios das envolventes (Lawler, 1994). As descrições de funções, pela sua natureza estática, inibe a capacidade de adaptação e de resposta, dificultando a mudança naquilo que os empregados fazem.

Com esta transformação, os sistemas de gestão de recursos humanos deixam de ser centrados na função e nas tarefas a ela associadas, para passar a ser baseados no indivíduo e nas suas competências. A selecção de pessoal deixa de ter por objectivo a escolha do indivíduo que melhor se ajusta a uma dada função, para passar a centrar-se no ajustamento à organização. As políticas salariais passam a ter por referência as competências detidas por cada empregado, em lugar de ter por base a sua função e posição na hierarquia, podendo implicar diferenciação salarial consoante a importância estratégica das competências detidas pelos diferentes indivíduos. Por outro lado, a compensação com base no mérito significa, aqui, que o salário está associado à forma como as competências são utilizadas em benefício da organização. As políticas de formação e desenvolvimento envolvem, normalmente, planos individuais de formação e têm em vista a aquisição de novas competências, que contribuam para alcançar os objectivos estratégicos da organização. Note-se que a compensação baseada nas competências cria, normalmente, um ambiente receptivo à frequência de acções de formação, por parte dos empregados que procuram enriquecer a sua carteira de competências e experiências. As carreiras são também diferentes nas organizações que adoptam sistemas de gestão de recursos humanos baseados nas competências. Em lugar de carreiras verticais, o conceito de carreira passa a envolver trajectórias múltiplas de aquisição de competências, diversificando os percursos seguidos pelos empregados (Cabral-Cardoso *et al*, 2006).

Todavia, e apesar da elegância do conceito de competência, a sua transposição para as práticas de gestão de recursos humanos tem enfrentado algumas dificuldades. São diversos os autores (p.ex., Burgoyne, 1993) que identificam estas dificuldades, as quais se situam, essencialmente, a dois níveis: por um lado, a transposição do nível micro (indivíduo) para o nível macro (organização), isto é, como traduzir as competências de cada indivíduo em competências da organização (Godbout, 2000); por outro, a transposição da teoria para a prática de gestão, ou seja, na operacionalização do conceito e sua incorporação na gestão operacional de recursos humanos.

A perspectiva das competências tem também sido sujeita a variadas críticas, em diversos sectores. Estêvão (2003) refere mesmo que estamos perante um endeuamento das competências ou uma “ideologia da competência”, a qual nos remete para uma agenda oculta, que leva, entre outros aspectos, a realçar sobretudo a iniciativa individual, a desvalorizar o mecanismo da negociação colectiva e a fazer recair sobre o trabalhador o peso do seu permanente estado de graça, em termos de competência.

Por outro lado, uma das mais contundentes críticas ao sistema educativo-formativo, estruturado de acordo com a lógica das competências, de que a chamada formação profissional constitui um bom exemplo, aponta os efeitos perniciosos da ênfase colocada no saber fazer, e não no compreender. Segundo esta perspectiva, esta lógica contribui para criar uma força de trabalho que pode ser “competente” a fazer algo, mas incapaz de compreender as implicações do que faz no contexto em que se insere (Cabral-Cardoso *et al*, 2006).

Numa linha igualmente crítica partilhada por autores como Burgoyne (1993), a formação e o estudo das competências incide sobre os postos de trabalho existentes, acabando por dificultar a renovação de funções e postos de trabalho e a emergência de novas formas de trabalho. Segundo esta perspectiva crítica, a abordagem das competências contribui para o desenvolvimento de uma força de trabalho que “é competente” a implementar a ordem social e política estabelecida sem todavia a questionar criticamente. Nesta perspectiva, a standardização das qualificações e competências, patente por exemplo nos processos de certificação profissional é, em última análise, um instrumento de controlo social, como reconhece Mintzberg (1990).

2. Competências transversais

2.1. Emergência e delimitação do conceito

Na abordagem das competências, é possível identificar tentativas de classificação ou categorização das mesmas (Woodruffe, 1993; Nordaugh, 1998). Stewart & Knowles (1999), propõem uma classificação que contempla:

1. “Key (or core) skills” (competências chave ou nucleares): competências gerais necessárias em diferentes empregos, que inclui literacia e numeracia básica e um conjunto de competências pessoais transferíveis, como a habilidade para trabalhar com outros, comunicação, auto-motivação, capacidade para organizar o seu próprio trabalho, capacidade para usar as TIC.
2. “Vocational skills”(competências vocacionais / profissionais): necessárias em ocupações particulares ou grupos de ocupações, sendo menos úteis fora destas áreas. São menos gerais do que as *key skills*, mas podem ser transferíveis entre empregos de uma determinada área.
3. Competências específicas do emprego: competências muito limitadas a um emprego específico. São específicas de determinada empresa e são mais formas de conhecimento do que competências tal como estas são normalmente compreendidas.

Lawrence (2000) apresenta a seguinte classificação:

1. Competências académicas: conhecimentos e capacidades associadas às disciplinas de leitura, escrita, matemática e ciência.
2. Competências de empregabilidade: utilizadas para o desempenho eficaz no âmbito de um conjunto alargado de ocupações, como trabalho em equipa, tomada de decisão e resolução de problemas.
3. Competências ocupacionais ou técnicas: conhecimentos técnicos específicos necessários para o trabalho, como programação de base de dados, engenharia de reparação.

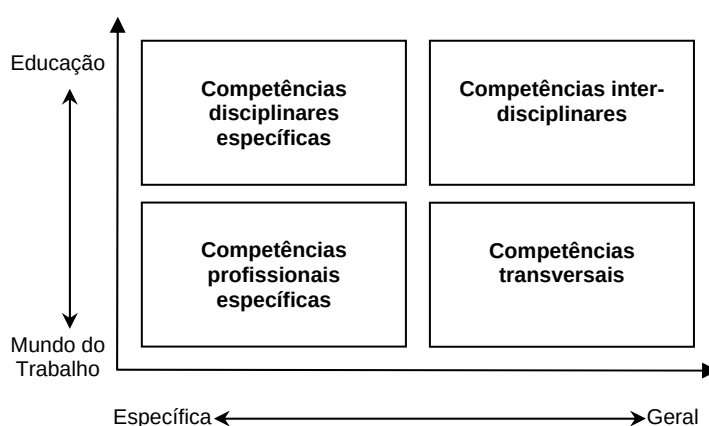
Kearns (2001), reportando-se à categorização da organização internacional do trabalho, contempla as seguintes categorias:

1. Competências fundadoras, incluindo literacia e numeracia.

2. Competências básicas, incluindo cálculo e resolução de problemas.
3. Competências gerais, que são transferíveis entre diferentes profissões, como tecnologias de informação e comunicação.
4. Competências específicas, que são específicas de um empregador.

Barnett (1994) propõe uma classificação das competências considerando dois eixos: um deles que põe em evidência a relação com a educação e o mercado de trabalho e o outro que contempla o grau de generalização ou especificação da competência (Figura 2).

Figura 2 – Categorização das competências segundo Barnett (1994)



Fonte: Barnett (1994)

Apesar de diversidade, em geral, todas as classificações podem ser organizadas nas seguintes duas categorias: (i) Competências técnicas ou específicas; (ii) Competências gerais ou transversais. Neste capítulo centraremos a abordagem nestas últimas, que constituem o tema central deste trabalho.

Um dos primeiros aspectos a assinalar relativamente às competências transversais é o facto de não haver uma designação universalmente aceite (quadro 1).

Quadro 1 – Designações de competências transversais utilizadas internacionalmente

<ul style="list-style-type: none"> - Competências básicas - Competências amplas - Resultados de aprendizagem comuns - Competências comuns - Competências nucleares - Competências de emprego (ou empregabilidade) - Competências de empresa 	<ul style="list-style-type: none"> - Competências de empreendedorismo - Competências extra-funcionais - Competências genéricas - Qualificações chave - Competências chave - Competências de vida 	<ul style="list-style-type: none"> - Competências não técnicas - Competências pessoais - Eficácia pessoal - Competências de processo - Competências sociais - Competências sociais e de vida - Competências transferíveis - Competências transversais
--	--	---

Fonte: Mansfield (2003)

Se no que respeita às designações existe uma grande diversidade, nas definições, embora possam ser encontrados aspectos comuns, é possível encontrar diferentes orientações, que vão desde habilidades pessoais de um indivíduo que podem passar de um emprego para outro, utilizadas dentro de uma determinada profissão e num determinado estágio dentro da sua carreira (Raybould & Sheedy, 2005), competências centrais para o desempenho em todos os sectores e a todos os níveis (Chadha, 2006), todas as competências que não são técnicas ou ocupacionais (Mansfield, 2003), competências transferíveis que suportam o desempenho competente em todos os campos (Gibbons-Wood & Lange, 2000), competências gerais necessárias em diferentes empregos (Stewart & Knowles, 1999), competências transferíveis para contextos fora do campo académico de estudo (Drummond *et al*, 1998), competências que permitem aos estudantes ter sucesso não apenas na sua carreira de estudantes mas também na sua subsequente vida pessoal e profissional (McLean *et al*, 1998) ou, ainda, capacidades genéricas que permitem aos indivíduos terem sucesso numa ampla variedade de tarefas e ocupações (Assiter, 1995), entre outras.

Apesar das diferentes definições, Tien *et al* (2003), apresentam como características das competências transversais as seguintes:

- Multifuncionalidade: são necessárias em diferentes facetas da vida, tais como família, vida social, profissional e no quotidiano.
- Transferibilidade: não são usadas apenas na escola, na sociedade ou no mundo do trabalho, mas também na vida pessoal, nomeadamente no desenvolvimento de carreira, na aprendizagem ao longo da vida, entre outros.
- Baseadas na cognição: a sua construção envolve reflexões individuais activas e processos mentais, que incluem pensamento crítico, resolução de problemas, aprendizagem auto-dirigida, criatividade e inovação.
- Multidimensionalidade: são compostas por diferentes *clusters* de competências, tais como cognitivo, interpessoal, empresarial, preparação para o trabalho.
- Aprendizagem: são aprendidas, no âmbito de um processo *on-going*, através de diferentes contextos, tais como a escola, as redes sociais, os contextos de trabalho.
- Abrangência: as competências transversais são mais abrangentes do que o conhecimento, sendo explanações e aplicações desse mesmo conhecimento.

A literatura parece reportar duas grandes abordagens sobre as competências transversais (Tien *et al*, 2003; Kearns, 2001). A primeira, designada de abordagem alargada, mais típica do contexto norte-americano, tende a considerar a existência de um conjunto mais holístico de competências, que inclui não apenas as competências básicas, os atributos pessoais, a ética e o juízo de valor, mas também as competências de aprendizagem ao longo da vida e empregabilidade. A abordagem restrita, mais típica do Reino Unido e da Austrália, tende a enfatizar as competências no contexto de trabalho compreendendo-as, assim, numa perspectiva mais instrumental. Trata-se de um modelo mais influenciado pela abordagem da formação baseada em competências (*competency-based training*), tendencialmente adoptada nos dois países referidos.

De acordo com Mansfield (2003), as competências transversais ("core skills") tendem a aparecer, no contexto das organizações, como uma reacção ao modelo ocupacional de competências, baseado na análise funcional. O pressuposto é o de que a mera descrição de habilidades ocupacionais específicas e o desempenho das tarefas é inadequado face às exigências das mudanças ao nível do mundo do trabalho. Este autor defende, então, uma visão alargada das competências actualmente exigidas pela natureza do funcionamento das organizações, pelo que, associadas às competências específicas de uma determinada função ou actividade profissional ("occupational skills"), é necessário acrescentar "algo mais", ou seja, as competências transversais.

Paralelamente a esta mudança nas organizações, as instituições de ensino superior começaram a preocupar-se com as competências transversais como uma reacção, por um lado, ao crescente número de alunos e às consequentes dificuldades com a transição dos mesmos para o mundo do trabalho e, por outro, à identificação de lacunas na formação dos estudantes para o emprego (Nabi & Bagley, 1999; Assiter, 1995). Em estudos reportados por esta última autora, já em 1985, no Reino Unido, eram identificadas lacunas, por parte dos empregadores, em relação aos seus colaboradores diplomados, em competências como apresentação oral, comunicação escrita, numeracia e habilidades relacionadas com as tecnologias de informação e comunicação. Começou a ser claro que os empregadores não recrutam apenas na base do estatuto da graduação / curso. Embora este seja importante, os empregadores procuram um conjunto de outros atributos no recrutamento e na retenção de diplomados (Stewart & Knowles, 1999), que não se compadecem com uma auto-sobreevalorização das suas capacidades e com expectativas irrealistas acerca do conteúdo do seu trabalho, relativamente comuns nos diplomados (Spurling, 1993).

Verificam-se, actualmente, algumas tendências no mercado de trabalho dos diplomados do ensino superior, que têm fortes implicações nas respectivas

competências. Entre essas tendências destacam-se a diminuição da percentagem de diplomados em empregos tradicionais típicos deste nível de profissionais, o desaparecimento da carreira tradicional (a redução dos níveis hierárquicos implica menos oportunidades para a promoção vertical), a tendência para haver mais diplomados a preencher empregos de não diplomados, nomeadamente em grandes empresas, o crescimento de graduados a adoptarem o auto-emprego como perspectiva de carreira, um crescente número de diplomados a lidarem com o desemprego, entre outros (Stewart & Knowles, 1999).

Todas estas tendências se apresentam num contexto de crescente número de indivíduos e ingressarem no ensino superior e de mudanças nas organizações, nomeadamente em termos de *downsizing* (redução da dimensão) de *delaying* (redução dos níveis da estrutura organizacional) e da relação contratual flexível, que inclui contratos em *part-time*, *outsourcing* e trabalho em casa (Harvey, 2000), que obrigam os diplomados a repensarem a gestão das suas carreiras, considerando, nomeadamente a possibilidade de fazerem carreiras inteligentes, numa lógica de portfólios de carreira, mais do que o emprego para a vida (Nabi & Bagley, 1999). Neste contexto, as instituições de ensino superior estão sujeitas a uma crescente pressão, no sentido de prepararem os seus estudantes para a transição para a vida activa e progressão na sua carreira. Ou como refere Harvey (2000), os diplomados têm de ser preparados para profissões menos claras (em termos de diplomados), que exigem maior flexibilidade e capacidade para trabalhar em grupos de projecto. Estas alterações estão, também, associadas, como refere Lawrence (2000), a uma profunda alteração no tipo de ocupações profissionais disponíveis, onde cerca de 65% de todos os empregos são ou irão ser em funções que exigem elevados níveis de competência, cerca de 20% são as profissões tradicionais como médicos, advogados, gestores e professores e, apenas os restantes 15% são de profissões que exigem pessoas pouco qualificadas.

No entanto, é consensual a ideia de que a Universidade não pode dotar os seus estudantes de todas as competências que vão ser necessárias nos seus contextos de trabalho, uma vez que as necessidades dos empregadores variam entre si e também se alteram em função das exigências do mercado. Quer isto dizer que as instituições de ensino superior se deparam com a necessidade de apoiar os estudantes no desenvolvimento de um conjunto alargado de competências, para além da sua área disciplinar específica, as quais serão necessárias aos empregadores no futuro (Hawkins & Winter, 1995). Estas competências parecem ser, aquando do processo de recrutamento, mais importantes do que a área de formação académica dos diplomados. Por exemplo, no Reino Unido, os empregadores tendem a recrutar diplomados

independentemente da sua área específica, sendo que a maior parte dos lugares preenchidos pelos diplomados não requerem uma área específica de formação (Harvey, 2000). Por exemplo, muitas empresas de consultoria de gestão e finanças no Reino Unido estão a recrutar diplomados em história, ciências sociais e física, em detrimento de contabilistas. As empresas de software não procuram especialistas em computadores, mas profissionais com literacia em TIC que consigam comunicar e trabalhar em grupo. Cabe, então, ao ensino superior um papel fundamental no desenvolvimento de um conjunto alargado de competências nos seus alunos que facilitem uma efectiva transição para o mercado de trabalho e contribuam para a empregabilidade.

2.2. As competências transversais no Ensino Superior

Se é certo que a emergência da preocupação com as competências transversais teve a sua origem, para além de outros factores, no número crescente de diplomados no ensino superior e as dificuldades com a sua transição para o mercado de trabalho (Nabi & Bagley, 1999; Bowers-Brown & Harvey, 2004), na verdade, o desenvolvimento de competências transversais nos estudantes do ensino superior também contribui para que os mesmos as utilizem durante o seu percursos académico, tornando-os mais capazes e mais adaptáveis e, por conseguinte, melhores alunos (Drummond *et al*, 1998; Whittle & Eaton, 2001).

É comum referir-se que os diplomados do ensino superior apresentam competências técnicas excelentes, mas no âmbito das suas actividades tendem a não ter em conta, por exemplo, constrangimentos financeiros ou o impacto nas pessoas que trabalham na organização (Spurling, 1993). Embora as instituições de ensino não possam ser totalmente responsabilizadas por esta situação, na realidade, há alguns autores, entre os quais Spurling (1993), que apresentam a cultura universitária como um dos factores que compromete a aquisição de competências para o trabalho. Refere, então, que enquanto estudantes, os diplomados trabalham numa lógica de rotina, que está estruturada à volta do processo regular de avaliação, onde as habilidades cognitivas contribuem mais do que a criatividade para o sucesso dos alunos. Este ambiente contrasta com o que os alunos encontram na sua passagem para o contexto de trabalho, o qual é caracterizado por um ambiente mais fluído, onde a regra é mudança, que implica capacidade para responder prontamente às pressões competitivas. Ainda a este respeito, Binks (1996) refere que a deficiente preparação dos alunos para as situações que têm de enfrentar nos contextos de trabalho advém, por um lado, do facto dos estudantes serem

pouco expostos a situações de trabalho e, por outro, do currículo ser desenvolvido em moldes que não encoraja os estudantes a adquirirem as qualidades que necessitarão após a graduação.

Não é, por isso, estranho que as instituições de ensino superior comecem a preocupar-se em dotar os seus estudantes com as competências compatíveis com as exigências do mercado de trabalho (Nasser & Abouché, 2005), nomeadamente no que se refere às competências transversais, cada vez mais valorizadas pelos empregadores.

Na literatura são, normalmente, apresentados três modelos que servem de referência ao desenvolvimento destas competências, no âmbito do ensino superior (Drummond *et al*, 1998):

1. Desenvolvimento inserido ou integrado. Trata-se do desenvolvimento das competências de forma integrada no currículo normal do curso, que pode ocorrer a diferentes níveis ao longo do programa (aleatoriamente intermeado, módulos nucleares, competências mapeadas com progresso, competências mapeadas sem progresso, ou desenvolvimento baseado em projectos);
2. Desenvolvimento paralelo (*stand-alone*). Trata-se de um modelo de desenvolvimento de competências em módulos separados, que não estão inseridos no currículo;
3. Em situação de trabalho ou em projectos baseados em trabalho. Trata-se de um modelo em que o estudante passa parte do seu tempo de formação em contexto de trabalho, como é o caso dos cursos em sandwich.

No mesmo sentido, embora de forma mais detalhada, desdobrando os modelos de Drummond *et al* (1998) e referindo-se às competências de empregabilidade, Yorke & Knight (2006), consideram os seguintes modelos:

1. Empregabilidade através do currículo como um todo (*whole curriculum*), em que o objectivo do desenvolvimento das competências está patente em tudo o que respeita ao programa e à própria instituição. Trata-se de criar um ambiente propício ao desenvolvimento das competências de empregabilidade.
2. Empregabilidade no currículo nuclear. Trata-se de um modelo em que são seleccionados módulos específicos já existentes no programa, no âmbito dos quais são trabalhadas com mais intencionalidade as competências transversais ou de empregabilidade.
3. Aprendizagem baseada em trabalho (*work-based*) ou relacionada com trabalho (*work-related*) no âmbito do curriculum (cursos em *sandwich*)

4. Módulos relacionados com a empregabilidade dentro do currículo. Trata-se de módulos em que só são trabalhadas as competências transversais ou de empregabilidade.
5. Aprendizagem relacionada ou baseada no trabalho em paralelo com o currículo. Trata-se do desenvolvimento de actividades profissionais em *part-time* ao longo do percurso académico.

Na realidade, como refere Drummond *et al* (1998), é possível e comum encontrar uma mistura de modelos ou abordagens, dependendo do contexto institucional. Por exemplo, o modelo “paralelo” é, muitas vezes, misturado com o modelo inserido ou integrado, uma vez que o desenvolvimento de competências transversais não pode realizar-se no vácuo, necessitando, por exemplo, de estar associado a determinados conteúdos de uma disciplina.

Num estudo junto de instituições de ensino superior que estavam a implementar programas de desenvolvimento de competências transversais, Drummond *et al* (1998) identificaram constrangimentos de natureza institucional (macro), departamental (meso) e individual (micro) que contribuem para a dificuldade em implementar os referidos programas. A nível institucional é possível detectar as seguintes barreiras: (i) Dificuldade em promover e desenvolver a mudança, que é comum a todas as organizações de grande dimensão, sendo que, nas instituições de ensino superior este constrangimento é aumentado pelo facto da gestão ser, normalmente, levada a cabo por profissionais não executivos; (ii) A prioridade sistemática atribuída à investigação, desvalorizando, muitas vezes, a componente do ensino; (iii) A liberdade existente ao nível da educação de nível superior, que advém do seu grau de autonomia, no domínio da investigação e da pedagogia.

A nível meso, ou departamental, é comum encontrar as seguintes barreiras: (i) Escassez de recursos, que afecta a capacidade dos departamentos para responderem à mudança; (ii) Os sistemas de gestão departamental estão organizados de forma a dificultarem as iniciativas de desenvolvimento a longo prazo; (iii) A modularização complica o desenvolvimento compreensivo e coordenado de programas de desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente porque cada unidade curricular é encarada como separada das restantes e o desenvolvimento de competências, em geral, e de competências transversais, em particular, implica considerar, tendencialmente, de forma integrada os conteúdos das diferentes unidades; (iv) Relutância em adoptar abordagens inovadoras de ensino e particularmente de avaliação.

Ao nível individual, é possível apurar os seguintes constrangimentos: (i) A progressão na carreira de muitos académicos é focada na investigação e com a pressão para contratos de curto prazo, sendo o comprometimento com o ensino baixo; (ii) Elevados níveis de comprometimento com a disciplina académica e a crença de que as competências transversais não estão associadas ao alcance dos objectivos académicos; (iii) Os académicos, que não foram treinados para o ensino, têm uma certa relutância e pouca confiança na adopção de outras estratégias de ensino. Harvey *et al* (1997) referem, a este respeito, que a preocupação em desenvolver competências para o mercado de trabalho tende a ameaçar a autonomia e liberdade académica.

Estas barreiras não estão desligadas do tipo de abordagem pela qual as instituições optam para o desenvolvimento de competências transversais. É claro que, por exemplo, uma abordagem do tipo embebido ou integrado no currículo, faz com que as competências transversais tenham o mesmo estatuto que os conteúdos específicos das disciplinas e obrigam os professores a dominá-las e a adoptarem novas estratégias pedagógicas (Harvey, 2000).

Várias são as iniciativas desenvolvidas por instituições de ensino superior para desenvolver as competências transversais dos seus diplomados (Gammie *et al*, 2002; Binks, 1996, ...), algumas de natureza institucional (em instituições específicas de ensino superior, por sua iniciativa) outras mais abrangentes, promovidas através de iniciativas governamentais ou consórcios de entidades regionais.

No Reino Unido, já em 1987, foi instituída a iniciativa “Enterprise in Higher Education”, que tinha como principal objectivo encorajar o desenvolvimento de pessoas empreendedoras no âmbito do ensino superior, através do incremento de competências como adaptabilidade, criatividade, inovação, dinamismo, entre outras. Na base desta iniciativa estava a constatação de que os diplomados estavam deficientemente preparados para as situações com que eram confrontados depois de deixarem o ensino superior (Binks, 1996). Apesar da diversidade dos modelos em que esta iniciativa foi aplicada em cada instituição, o certo é que em todas houve a preocupação e o interesse em desenvolver as competências transversais dos estudantes. Por exemplo, no caso concreto da Universidade de Nottingham, reportado por Binks (1996), a iniciativa “Enterprise in Higher Education” teve como impacto a implementação de uma abordagem mais sistemática para gerir e informar a mudança em novos desenvolvimentos de ensino e aprendizagem. Baseada em procedimentos de avaliação, começou a ser levada a cabo uma auditoria de processos que permite melhorar continuamente o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

Harvey *et al* (2002) reportaram um conjunto de casos de instituições ou consórcios que encetaram projectos de desenvolvimento das competências de empregabilidade nos seus estudantes, numa lógica de estabelecimento de ligações entre o ensino superior e o mercado de trabalho.

Quadro 2 – Exemplo de projectos de desenvolvimento de competências transversais

Projecto	Instituições	Breve descrição
Industrial Advisory Board,	Universidade de Dundee	Trata-se de um grupo que inclui membros de organizações multinacionais relacionadas com o software, comunicações, computadores, membros do sector das tecnologias de informação incluindo o governo local e membros de empresas de jogos de computador. Cada membro dá a sua contribuição sobre o que é necessário nos diplomados para que sejam empregáveis.
IMPACT Programme	Universidades de Bradford, Huddersfield, Leeds e Leeds Metropolitan	Projecto que visa ajudar os estudantes de minorias étnicas e desenvolverem as suas competências de empregabilidade. Isto é desenvolvido através de desenvolvimento de competências relacionadas com candidaturas a emprego, com discussões “um para um”, com construção de confiança, mentoriação e workshops.
Graduates for Growth (GfG)	Serviços de carreira das Universidades de Edinburgo, Heriot-Watt, Napier e Queen Margaret University College	Este projecto tem como objectivo atrair os melhores diplomados para as PME, através do diagnóstico das aspirações de carreira dos diplomados e o encaminhamento para o possível mercado de trabalho das PME.
Learnin at Work Framework	Liverpool John Moores University	Trata-se de um projecto que permite a indivíduos que já trabalham a obtenção de diplomas de graduação e pós-graduação. No âmbito deste programa, os indivíduos não necessitam de ir à Universidade, uma vez que é desenhado um programa específico para cada indivíduo, contemplando, também, o reconhecimento de aprendizagens anteriores realizadas em contexto de vida ou trabalho.
Career Management Skills (CMS)	University of Reading	Programa de desenvolvimento de competências de gestão de carreira ao longo do curso. Constituído por 3 partes (Finding your profile; finding the fit; Effective Applications) o programa é, em grande medida, desenvolvido online e conta com créditos no final.
Media and Communications	University of Central England	Trata-se de um curso que contempla uma parte teórica na Universidade e uma parte que se constitui como um emprego em part-time numa empresa
Leisure and Tourism Management	York St John College	Trata-se de um curso que contempla uma parte (8 semanas) numa empresa, cujo objectivo consiste em desenvolver competências relacionadas com a compreensão das organizações, desenvolvimento pessoal, planeamento de carreira e competências transversais.
Business Enterprise Module	Universidade de Newcastle	Módulo paralelo aos cursos, que visa desenvolver competências de empreendedorismo que inclui a concepção de um plano de negócios.
Voluntary Service Learning	Universidade de Liverpool	Trata-se de um módulo integrado no departamento de sociologia em que os estudantes trabalham em instituições locais, permitindo-lhes compreender a acção social.
Peer Guidance Module	University of Wales	Trata-se de um módulo em que os alunos do 2º ano dão orientação e mentoriação aos alunos caloiros.
Work-based Learning	University of East London	Módulo integrado no 2º semestre do 2º ano, onde os alunos desenvolvem uma actividade numa organização.

Gammie *et al* (2002), no âmbito da avaliação dos resultados da implementação de um módulo para desenvolver as competências transversais num curso de graduação na área da contabilidade, registam que devem ser cuidadosamente seleccionados os

professores, os métodos (de acordo com os conteúdos e os objectivos a atingir), devem ser cuidadosamente monitorizados os resultados, para assegurar que os objectivos são alcançados, através de formas apropriadas de avaliação, tanto ao longo do programa como na avaliação sumativa e o módulo deve ser avaliado tanto pelos estudantes como pelos empregadores.

Há autores, como, por exemplo, Harvey *et al* (1997), que defendem que as competências transversais devem ser explicitamente desenvolvidas como parte do programa de estudo e devem ser incluídas como parte da avaliação dos resultados do estudante, fazendo sentido utilizar a experiência dos empregadores para desenvolver formas de avaliar estas competências. O desenvolvimento destas competências passa pelo empenhamento dos diferentes agentes envolvidos no âmbito do ensino superior, bem como pelas oportunidades de experiências de trabalho dadas aos estudantes. Tendo em conta que muitas competências transversais não são desenvolvidas no âmbito do currículo mas através de oportunidades de aprendizagem informais, as instituições de ensino superior devem, também, ser capazes de reconhecer as mesmas.

Apesar das iniciativas e projectos que têm lugar nas instituições de ensino para o desenvolvimento de competências transversais se centrarem no objectivo da empregabilidade dos estudantes e futuros profissionais, há casos em que a intenção se centra no desenvolvimento de competências que permitam ao aluno percorrer o seu processo de formação (Whittle & Eaton, 2001). Deste modo, competências como trabalho em grupo, iniciativa, recolha e tratamento de informação, apresentação, entre outras, ao contribuírem para o sucesso académico dos alunos durante o seu processo de formação, constituir-se-iam como uma mais-valia nos contextos profissionais que se lhe seguiriam.

CAPÍTULO II – Contextualização do Estudo e Metodologia

1. Justificação, objectivos e natureza do estudo

Na revisão da literatura levada a cabo, foram vários os trabalhos analisados sobre o tema das competências transversais. Numa primeira análise dos mesmos constata-se que a grande maioria teve lugar no contexto do Reino Unido (Whittle & Eaton, 2001; Laughton & Montanheiro, 1996; Murray & Robinson, 2001; Nabi & Bagley, 1999; Farmer & Campbell, 1997), o que não estará desligado do facto de neste contexto terem sido desenvolvidas várias iniciativas relacionadas com o desenvolvimento de competências no ensino superior e a sua relação com o mercado de trabalho, das quais se destaca a “Enterprise in Higher Education” (Binks, 1997).

A partir dos trabalhos analisados também é possível concluir que os mesmos se centram no que podemos designar por domínios da oferta (Whittle & Eaton, 2001; Gammie *et al*, 2001; Grenan *et al*, 1997; Fallows & Steven, 2000) e da procura dessas competências (Laughton & Montanheiro, 1997; Harvey *et al*, 1997; Farmer & Campbell, 1997; Nabi & Bagley, 1999; Murray & Robinson, 2001). Do lado da oferta temos os estudos que abordam o desenvolvimento das competências no âmbito do ensino superior e do lado da procura temos os estudos que abordam a importância das competências transversais para o desempenho profissional. No entanto, independentemente da perspectiva de investigação ou análise, o ensino superior permanece como a fonte privilegiada do desenvolvimento de competências, sendo analisado mesmo nos trabalhos em que a ênfase é colocada na perspectiva da procura.

Uma outra tendência verificada nos estudos desenvolvidos é o facto de ser, em regra, a mesma fonte de informação utilizada, ou seja, os diplomados (enquanto profissionais que passaram pelo ensino superior) ou os estudantes (que ainda permanecem nesse nível de ensino). Sendo o desenvolvimento de competências transversais um processo onde intervêm diferentes actores, não deixa de ser significativo o facto de ser apenas um dos intervenientes no processo a constituir-se como fonte de informação privilegiada para as pesquisas realizadas. McLarty (2000) e Harvey *et al* (1997) parecem ser dos poucos trabalhos que contrariam esta tendência, considerando, por exemplo, a perspectiva dos empregadores nos seus trabalhos.

Nabey & Bagley (1999), num estudo em que tentam conciliar perspectivas sobre a oferta (qualidade) e a procura (importância) das competências transversais adquiridas ao longo do curso superior, constataam que há uma tendência para avaliar a importância melhor do que a qualidade, ou seja, os diplomados parecem situar-se abaixo, em termos

de proficiência, do que a importância que eles mesmos lhes atribuem. Emerge, então, a necessidade das instituições de ensino superior intencionalizarem o desenvolvimento de competências transversais, fruto, por um lado, dos diplomados se apresentarem no mercado de trabalho sem o nível necessário de proficiência relativamente às competências e, por outro, do facto das mesmas serem consideradas amplamente importantes.

Se é certo que na maior parte dos estudos as competências transversais são apresentadas com um elevado nível de importância, cabe, contudo, registar alguns casos em que as mesmas tendem a ter uma importância moderada. Laughton & Montanheiro (1996) num estudo de avaliação de dois programas de ensino superior, registam o facto de cerca de metade dos inquiridos que se encontravam empregados terem atribuído baixa importância às competências transversais para conseguirem o primeiro emprego. Ainda que este estudo apresente como limitação o reduzido número de casos analisados, foi, ainda, possível constatar que os superiores hierárquicos também tendem a atribuir uma importância não muito elevada às competências transversais dos diplomados.

No trabalho levado a cabo por Harvey *et al* (1997), que contemplou a realização de 258 entrevistas a gestores de topo, gestores de linha, recém-diplomados e não diplomados de organizações públicas e privadas, foi patente o elevado grau de importância atribuída às competências transversais, tendo como referência, entre outros aspectos, as mudanças nos contextos de trabalho e as consequências que tal acarreta para as carreiras profissionais dos diplomados.

Mas se é certo que a maior parte dos trabalhos produzidos sobre as competências transversais se destina a identificar a sua necessidade e importância para os contextos de trabalho, Whittle & Eaton (2001) conduziram um estudo junto de estudantes do primeiro ano do curso de Medicina, no sentido de avaliar em que medida um módulo existente no primeiro ano contribuiu para que os estudantes adquirissem competências transversais que lhes permitissem acompanhar de forma mais efectiva o resto do curso. Não é, neste caso, apenas o objectivo da empregabilidade e do desempenho profissional que se visa com o desenvolvimento das competências transversais, mas, acima de tudo, o desempenho académico.

Farmer & Campbell (1997), através do questionamento de profissionais de informação, identificaram as 5 competências que mais se destacam em termos de importância para estes profissionais, nomeadamente tecnologias de informação e comunicação, comunicação e relacionamento interpessoal, investigação e tecnicidade, gestão e organização e, finalmente, competências de docência.

Em Portugal não existe investigação realizada sobre as competências transversais dos diplomados do ensino superior. Embora algumas instituições deste nível de ensino tenham já instituídos mecanismos de acompanhamento dos seus diplomados após a sua licenciatura, o mesmo contempla, apenas, uma análise dos percursos, em termos de emprego (e os diversos aspectos com ele relacionados) e não uma análise da relevância das competências adquiridas e a eventual emergência de novas competências para o desempenho profissional.

A mesma lógica segue, também, o Observatório dos Diplomados do Ensino Superior (ODES), em cujo primeiro relatório de resultados, não foi possível identificar uma preocupação em analisar as competências adquiridas pelos diplomados e a sua relação com as necessidades dos contextos de trabalho em que se encontram.

O único ensaio que conhecemos sobre a temática em Portugal foi protagonizado por Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995) e, mesmo aqui, a abordagem às competências transversais não foi o principal foco do estudo, tendo, contudo, emergido algumas competências como as consideradas mais importantes, tais como planeamento, organização, negociação, liderança, trabalho em equipa, inovação, entre outras.

Tendo, então, presente que em Portugal existe um vazio de investigação sobre este tema e que, a nível internacional as investigações conduzidas tendem a utilizar como fonte de informação os diplomados, encontramos, aqui, o espaço para a nossa investigação. Pretendemos, neste sentido, desenvolver um estudo sobre as competências transversais dos diplomados de ensino superior que se encontram em contexto de trabalho, contemplando a contribuição de diplomados e empregadores como fontes privilegiadas de informação.

Em termos concretos, definimos como objectivos os seguintes:

- Analisar a importância das competências transversais para o desempenho profissional dos diplomados;
- Conhecer o nível de proficiência (qualidade) em que se situam os diplomados do ensino superior face a essas competências;
- Averiguar o papel das instituições de ensino superior e das entidades empregadoras na aquisição e desenvolvimento dessas competências.

Para o efeito, optámos por um estudo exploratório de natureza indutiva, sem ter de antemão hipóteses de trabalho formuladas. Intencionalizámos, antes, a preocupação em considerar diferentes dimensões de análise que permitam recolher pistas para investigação futura sobre esta problemática em Portugal.

2. Dimensões de análise e variáveis

Tendo como objectivo a realização de um estudo exploratório que permita uma primeira abordagem à problemática das competências transversais dos diplomados do ensino superior em Portugal, sabemos de antemão que não é possível considerar todas as dimensões possíveis. Considerou-se, assim, a limitação do estudo a quatro grandes dimensões de análise: (i) a importância das competências transversais para o desempenho profissional dos diplomados do ensino superior; (ii) a qualidade das competências transversais dos diplomados do ensino superior; (iii) o papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento das competências transversais; (iv) o papel das entidades empregadoras no desenvolvimento das competências transversais.

A primeira dimensão de análise – importância das competências transversais – é, como já referido ao longo deste trabalho, a dimensão mais frequentemente encontrada nos estudos sobre a problemática das competências transversais (Goleman, 2000; Laughton & Montanheiro, 1996; Fallows & Steven, 2000; Binks, 1996; Smith e tal, 1989; McLean e tal, 1999; Gibbons-Wood & Lange, 2000; Hayes e tal, 2000; Arnold & Davey, 1994; Cabral-Cardoso & Gonçalves, 1995; Nabi & Bagley, 1999). Neste sentido, no âmbito desta dimensão pretende-se, não apenas identificar em que medida diplomados e empregadores consideram importantes as competências transversais, mas também identificar quais as competências transversais mais importantes.

Dos vários trabalhos produzidos sobre esta problemática emergem algumas categorizações das competências transversais. Harvey *et al* (1997) identifica 2 tipos de atributos que os diplomados do ensino superior devem possuir: (i) atributos pessoais, que contemplam o intelecto, o conhecimento, aprendizagem contínua, flexibilidade e adaptabilidade, auto-regulação, auto-motivação e auto-confiança; (ii) atributos de interacção, que incluem a comunicação, o relacionamento e o trabalho em grupo.

Kearns (2001) considera um conjunto de competências transversais agrupadas em 4 tipos: (i) preparação para o trabalho e hábitos de trabalho; (ii) empresa, inovação e criatividade; (iii) competências interpessoais; (iv) competências de aprendizagem, pensamento e adaptabilidade. Este mesmo autor, considera, ainda, uma outra arrumação das competências em três categorias: competências nucleares, valores nucleares e competências de gestão.

González & Wagenaar (2003), no âmbito do projecto Tuning¹, consideram a existência de 3 tipos de competências genéricas: (i) competências instrumentais, que têm uma função instrumental e relacionam-se com habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas; (ii) competências interpessoais, que se relacionam com capacidades individuais e sociais de relacionamento com os outros; (iii) competências sistémicas, que supõem a combinação da compreensão, sensibilidade e conhecimento que permitem perceber como a parte e o todo se relacionam e funcionam conjuntamente.

Atlay & Harris (2000) agregam as competências transversais em quatro categorias, nomeadamente recolha e tratamento de informação, comunicação e apresentação, planeamento e resolução de problemas e, finalmente, desenvolvimento social e interacção.

Wittle & Eaton (2001) contemplam uma lista de categorias mais alargada, com 7 tipos de competências transversais, nas quais se incluem tratamento de informação, numeracia e competências básicas, tecnologias de informação e comunicação, competências organizacionais, gestão, auto-aprendizagem e, ainda, apresentação.

McLean *et al* (1998) propõem quatro tipologias de competências transversais: (i) competências cognitivas (resolução de problemas, utilização de informação, avaliação e pensamento crítico); (ii) competências sociais (trabalhar com os outros, comunicação); (iii) competências de auto-gestão (flexibilidade, independência, iniciativa, assunção de risco); (iv) aprender a aprender (conhecer como se aprende em diferentes contextos e ser capaz de identificar e aplicar estilos apropriados de aprendizagem).

Associada à dimensão anterior está o nível de proficiência dos diplomados relativamente às diferentes competências transversais. Num estudo de Nabi & Bagley (1999) já referenciado neste trabalho, pôde concluir-se que os diplomados tendem a valorar mais as competências transversais do que o seu domínio das mesmas. Ainda nesta orientação, também é possível encontrar situações em que as competências transversais requeridas pelos empregadores são diferentes das oferecidas pelos diplomados (McLarty, 2000). Neste sentido, no âmbito desta dimensão, interessa analisar o nível de coincidência das competências possuídas pelos diplomados face às necessidades sentidas (por diplomados e empregadores) no exercício da actividade profissional.

¹ Tuning é um projecto de âmbito europeu, que visou, de acordo com o relatório da primeira fase, “harmonizar” as estruturas educacionais na Europa, através de um debate aberto, visando uma troca de informação e uma colaboração no desenvolvimento da qualidade, eficácia e transparência. Neste projecto foram analisadas as competências genéricas e específicas associadas a diferentes áreas de estudo.

A terceira dimensão de análise está relacionada com o papel das instituições de ensino superior na aquisição / desenvolvimento das competências transversais, que, na revisão da literatura, se constitui como o traço comum aos diferentes trabalhos científicos produzidos. Por exemplo, Assiter (1995) explora a discussão em torno do estatuto que as instituições de ensino superior tendem a dar às competências transversais, nomeadamente quanto ao facto do ensino das mesmas se poder constituir como uma função de nível inferior. Neste mesmo sentido, a autora questiona se o ensino superior deve potenciar a aquisição das competências transversais, dado que a fazê-lo estará a submeter-se às leis do mercado de trabalho. Estamos, aqui, perante a eterna discussão sobre o papel do ensino superior no que respeita à sua relação com o mercado de trabalho. Na literatura são apresentadas, essencialmente, duas abordagens sobre esta matéria: a abordagem funcionalista ou utilitarista e a abordagem culturalista ou liberal (Alves, 2005). A primeira prevê que o ensino superior tenha um contributo para o mercado de trabalho, produzindo qualificações e competências que se ajustem a este. Nesta perspectiva, assume-se, em certa medida, que o ensino superior só tem valor em função do mercado de trabalho, tendendo para uma “subjugação” daquele em relação a este. A segunda abordagem pressupõe uma certa supremacia do ensino superior face ao mercado de trabalho, ou, então, que o ensino superior tem valor por si mesmo, independentemente do mercado de trabalho. A abordagem prevalecente nos estudos analisados é a primeira. Por exemplo, Greenan *et al* (1997) apresentam vários trabalhos neste sentido, salientando que alguns relatórios realizados em Inglaterra referem, precisamente, a necessidade de estabelecer laços mais estreitos entre as instituições académicas e a indústria, o que está em coerência com outros trabalhos referenciados pelos autores que concluíram que uma elevada proporção de conteúdos nos cursos era irrelevante para as necessidades de desempenho dos gestores, que o sistema educacional ignora competências importantes nos indivíduos e que muitos cursos se afastam da realidade empresarial. Há, também, algumas iniciativas levadas a cabo por instituições de ensino superior, no sentido de desenvolver as competências transferíveis dos diplomados, das quais a “Entreprise in Higher Education” (Fallows & Steven, 2000) é um exemplo. Neste sentido, esta dimensão de análise do estudo tem como objectivo explorar / questionar as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino superior, bem como os *curricula* dos cursos, no sentido de se aferir até que ponto estes estão construídos no sentido de promoverem a aquisição / desenvolvimento de competências transversais.

Finalmente, a quarta dimensão de análise deste estudo está relacionada com o papel das entidades empregadoras face às competências transversais. Interessa, então, saber em que medida as entidades empregadoras, por um lado, demonstram, através

das suas políticas e práticas de gestão, a valorização das competências transversais e, por outro, em que medida incorporam, na sua acção, mecanismos tendentes a desenvolver as competências transversais dos diplomados do ensino superior ao seu serviço.

O quadro 4 sintetiza as variáveis associadas a estas quatro dimensões.

Quadro 3 - Dimensões de análise e variáveis do estudo

		IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS <ul style="list-style-type: none"> – Nível de importância atribuído pelos diplomados – Nível de importância atribuído pelos empregadores – Importância das competências transversais vs competências técnicas 	
PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	<ul style="list-style-type: none"> – Contributo da licenciatura para a aquisição de competências transversais – Contributo das actividades extracurriculares para a aquisição de Competências transversais – Contributo dos cursos de pós-graduação frequentados no ensino superior – Contributo da estrutura curricular (disciplinas) para a aquisição de CT – Contributo das estratégias pedagógicas para a aquisição de competências transversais – Estratégias a adoptar pela universidade para o desenvolvimento de CT 	VARIÁVEIS TRANSVERSAIS <ul style="list-style-type: none"> – Idade – Curso – Duração do curso – Média final – Nº de anos necessários para a conclusão do curso – Ano de conclusão do curso – Existência de estágio curricular no curso – Responsabilidade de colocação em estágio – Tempo necessário para a obtenção do primeiro emprego – Situação profissional no momento – Formação pós-graduada frequentada – Percorso profissional representativo – Formação profissional representativa – Sector da entidade empregadora – Dimensão da entidade empregadora – Função do respondente da entidade empregadora – Habilitações do respondente da entidade empregadora – Área de formação do respondente na entidade empregadora – Antiguidade do respondente na entidade empregadora – Nº de licenciados contratados nos últimos 2 anos pela entidade empregadora 	
		<ul style="list-style-type: none"> – Contributo da experiência profissional para a aquisição de competências transversais – Contributo da formação profissional adquirida para a aquisição de competências transversais – Grau de preocupação das entidades empregadoras com o desenvolvimento de competências transversais – Mecanismos utilizados pelas entidades empregadoras para o desenvolvimento das competências transversais – Formas de recrutamento de diplomados do ensino superior – Razões para contratar DES em detrimento de não diplomados 	
		QUALIDADE DAS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS <ul style="list-style-type: none"> – Nível de qualidade atribuído pelos diplomados – Nível de qualidade atribuído pelos empregadores 	
		PAPEL DAS ENTIDADES EMPREGADORAS	

De acordo com a revisão da literatura, foi possível identificar um conjunto de competências transversais que serviram de base para o estudo empírico (tabela 2).

Tabela 2- Competências transversais identificadas na revisão da literatura

Nº	Competência	Autores	Designação da competência pelos autores
1	Tecnologias de Informação e Comunicação	Hogarth <i>et al</i> (2001)	Informática na óptica do utilizador
		González & Wagenaar (2003)	Capacidade de utilização de software genérico
		Hawkins & Winter (1995)	Utilização de TIC
		Nabi & Bagley (1999)	Processamento Word
		Nabi & Bagley (1999)	Folha de cálculo
		Nabi & Bagley (1999)	Bases de Dados
		Stewart & Knowles (2000)	TIC
		McLarty ((2000)	TIC
2	Comunicação oral	Hogarth <i>et al</i> (2001)	Comunicação oral e escrita
		González & Wagenaar (2003)	Capacidade de utilização e adaptação de diversas técnicas de comunicação oral e escrita com os utilizadores de informação
		Nabi & Bagley (1999)	Apresentação oral
		Smith <i>et al</i> (1989)	Comunicar as ideias oralmente
		Smith <i>et al</i> (1989)	Seleccionar o canal de comunicação apropriado
		Stewart & Knowles (2000)	Comunicação escrita e oral
		McLarty (2000)	Comunicação
		Allen(1993)	Comunicação
		Stuart & Dahm (1999)	Comunicação
		Goleman (2000)	Comunicação
3	Comunicação escrita	González & Wagenaar (2003)	Capacidade de utilização e adaptação de diversas técnicas de comunicação oral e escrita com os utilizadores de informação
		Rees <i>et al</i> (2007)	Comunicação escrita
		Hawkins & Winter (1995)	Capacidades de escrita
		Smith <i>et al</i> (1989)	Comunicar as ideias de forma escrita
		Stewart & Knowles (2000)	Comunicação oral e escrita
4	Trabalho em grupo	Hogarth <i>et al</i> (2001)	Trabalho em grupo
		González & Wagenaar (2003)	Trabalho em grupo / trabalhar com outros
		Rees <i>et al</i> (2007)	Trabalhar em grupo
		Nabi & Bagley (1999)	Trabalhar em grupo
		Smith <i>et al</i> (1989)	Trabalho em equipa
		Stewart & Knowles (2000)	Trabalho em equipa
		McLarty (2000)	Trabalho em grupo
		Allen(1993)	Capacidades de grupo
		Goleman (2000)	Capacidades de grupo
5	Orientação para o cliente	Hogarth <i>et al</i> (2001)	Relacionamento com os clientes / orientação para os clientes
		Goleman (2000)	Orientação para o serviço
6	Resolução de problemas	Hogarth <i>et al</i> (2001)	Resolução de problemas
		Hawkins & Winter (1995)	Resolução de problemas
		Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Resolução de problemas
		Stewart & Knowles (2000)	Resolução de problemas
		Allen(1993)	Resolução de problemas
		Stuart & Dahm (1999)	Resolução de problemas
7	Numeracia	Hogarth <i>et al</i> (2001)	Numeracia e literacia
		Nabi & Bagley (1999)	Numeracia
		Smith <i>et al</i> (1989)	Compreender informação numérica rapidamente e com precisão
		Stewart & Knowles (2000)	Numeracia
8	Línguas estrangeiras	Hogarth <i>et al</i> (2001)	Línguas estrangeiras
		González & Wagenaar (2003)	Com conhecimento oral e escrito de uma língua estrangeira (preferencialmente o inglês)
		Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Domínio de línguas estrangeiras

Nº	Competência	Autores	Designação da competência pelos autores
9	Autonomia	McLarty (2000)	Habilidades linguísticas
		González & Wagenaar (2003)	Capacidade de aprendizagem autónoma / Autonomia
		Nabi & Bagley (1999)	Independência
10	Adaptação à mudança	González & Wagenaar (2003)	Capacidade para adaptação à mudança
		Nabi & Bagley (1999)	Flexibilidade
		McLarty (2000)	Flexibilidade
		Goleman (2000)	Adaptabilidade
11	Inovação / criatividade	González & Wagenaar (2003)	Capacidade para empreender melhorias e propor inovações
		Pires (1994)	Criatividade
		Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Inovação
		Smith <i>et al</i> (1989)	Mostrar criatividade e imaginação no pensamento
		Stewart & Knowles (2000)	Criatividade
		McLarty (2000)	Criatividade
		Stuart & Dahm (1999)	Pensamento criativo
		González & Wagenaar (2003)	Capacidade de gestão e liderança
12	Liderança	Pires (1994)	Liderança
		Nabi & Bagley (1999)	Liderança
		Smith <i>et al</i> (1989)	Liderança
		Stewart & Knowles (2000)	Capacidade de liderança
		McLarty (2000)	Liderança
		González & Wagenaar (2003)	Capacidade de análise e de síntese, aplicados à gestão e organização de informação
13	Recolha e tratamento de informação	Rees <i>et al</i> (2007)	Análise
		Nabi & Bagley (1999)	Pesquisar informação
		Nabi & Bagley (1999)	Avaliação de informação
		Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Análise de informação e elaboração de relatórios
		Stuart & Dahm (1999)	Capacidade analítica
		González & Wagenaar (2003)	Capacidade de organização e planificação do próprio trabalho
14	Planeamento / organização	Pires (1994)	Sentido de organização
		Rees <i>et al</i> (2007)	Planeamento e Organização
		Nabi & Bagley (1999)	Gestão do tempo
		Nabi & Bagley (1999)	Planeamento / Organização
		Nabi & Bagley (1999)	Estabelecimento de prioridades
		Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Planeamento / organização
		Smith <i>et al</i> (1989)	Especificar objectivos
		Smith <i>et al</i> (1989)	Estabelecer prioridades
		Smith <i>et al</i> (1989)	Organizar o próprio trabalho
		Stewart & Knowles (2000)	Organização
		McLarty (2000)	Planeamento
		Hawkins & Winter (1995)	Planeamento da acção
		Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Gestão de projectos
15	Conviver com a multiculturalidade / diversidade	González & Wagenaar (2003)	Reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade nos contextos de trabalho
16	Espírito crítico	González & Wagenaar (2003)	Raciocínio crítico na análise e valorização de alternativas
		Rees <i>et al</i> (2007)	Julgamento / espírito crítico
		Pires (1994)	Espírito crítico
		Nabi & Bagley (1999)	Capacidade crítica
		Smith <i>et al</i> (1989)	Pensamento crítico
17	Compromisso ético	González & Wagenaar (2003)	Compromisso ético nas relações com as pessoas e na gestão da informação

Nº	Competência	Autores	Designação da competência pelos autores
18	Sensibilização para os negócios	Rees <i>et al</i> (2007)	Sensibilidade organizacional
		McLarty (2000)	Conhecimento do mercado
		McLarty (2000)	Conhecimento do produto
		McLarty (2000)	Conhecimento do sector
19	Tolerância ao stress	Nabi & Bagley (1999)	Tolerância ao stress
20	Auto-confiança	Hawkins & Winter (1995)	Confiança
		Pires (1994)	Autoconfiança
		McLarty (2000)	Confiança
		Hawkins & Winter (1995)	Auto-confiança
		Goleman (2000)	Autoconfiança
21	Cultura geral	Hawkins & Winter (1995)	Conhecimento / cultura geral
22	Disponibilidade para a aprendizagem contínua	Harvey <i>et al</i> (1997)	Eficácia na aprendizagem
		Cassidy (2006)	Estratégias de aprendizagem
		Kearns (2001)	Aprender a aprender
		Qwek (2005)	Competências de aprendizagem
23	Atenção ao detalhe	Rees <i>et al</i> (2007)	Atenção ao detalhe
24	Influência / persuasão	Rees <i>et al</i> (2007)	Influência
		Pires (1994)	Persuasão
		Goleman (2000)	Influência
25	Capacidade para questionar	Rees <i>et al</i> (2007)	Questionamento
26	Capacidade para ouvir	Rees <i>et al</i> (2007)	Capacidade de ouvir
		Smith <i>et al</i> (1989)	Escutar os pontos de vista dos outros
		Nabi & Bagley (1999)	Escuta
27	Relacionamento interpessoal	Rees <i>et al</i> (2007)	Sensibilidade Interpessoal
		Stewart & Knowles (2000)	Relacionamento interpessoal
		Stuart & Dahm (1999)	Relacionamento interpessoal
		Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Relacionamento interpessoal
		McLarty (2000)	Habilidades sociais
28	Planeamento - acção	Hawkins & Winter (1995)	Planeamento-acção
		Smith <i>et al</i> (1989)	Pôr ideias em prática
29	Negociação	Hawkins & Winter (1995)	Negociação
		Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Negociação
		Smith <i>et al</i> (1989)	Capacidade de negociação
		Hawkins & Winter (1995)	Negociação
		Stuart & Dahm (1999)	Capacidade de negociação e influência
30	Apresentação pessoal	Hawkins & Winter (1995)	Apresentação
31	Iniciativa	Pires (1994)	Espírito de iniciativa
		Nabi & Bagley (1999)	Iniciativa
		Stewart & Knowles (2000)	Iniciativa
		Hawkins & Winter (1995)	Exploração e criação de oportunidades
32	Persistência	Pires (1994)	Perseverança
		Nabi & Bagley (1999)	Tenacidade / persistência
		Goleman (2000)	Optimismo
33	Autocontrolo	Pires (1994)	Autocontrolo
		Goleman (2000)	Autodomínio
34	Tomada de decisão	Nabi & Bagley (1999)	Tomada de decisão
		Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Tomada de decisão
		Hawkins & Winter (1995)	Tomada de decisão
		Smith <i>et al</i> (1989)	Avaliar alternativas
35	Motivação	Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Motivação
		Stewart & Knowles (2000)	Motivação

Nº	Competência	Autores	Designação da competência pelos autores
36	Gestão de conflitos	McLarty (2000)	Motivação
		McLarty (2000)	Comprometimento / empenhamento
		McLarty (2000)	Dedicação
		McLarty (2000)	Entusiasmo
		Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Gestão de conflitos
		Smith <i>et al</i> (1989)	Resolução / gestão de conflitos
		Goleman (2000)	Gestão de conflitos
37	Motivação dos outros	Cabral-Cardoso & Gonçalves (1995)	Motivação dos outros
		Smith <i>et al</i> (1989)	Motivar outros
		Goleman (2000)	Inspiração de confiança
38	Criação de laços / redes	Hawkins & Winter (1995)	Redes de contactos
		Goleman (2000)	Criar laços
39	Assunção de risco	Hawkins & Winter (1995)	Trabalhar com incerteza
40	Desenvolvimento dos outros	Goleman (2000)	Desenvolver os outros

3. Instrumentos de recolha de dados

Para a realização do trabalho empírico, seleccionou-se o inquérito por questionário como o instrumento de recolha de dados. Tendo como referência que se pretendia considerar a recolha de dados junto de duas fontes, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Questionário aos diplomados do ensino superior;
- Questionário aos empregadores de diplomados do ensino superior.

A concepção destes instrumentos teve como base a revisão da literatura levada a cabo. A estrutura de ambos os questionários foi relativamente semelhante, dado o facto de se pretender comparar os dados recolhidos de ambas as fontes e, simultaneamente, validar os dados recolhidos, através do cruzamento dos dados provenientes dos dois instrumentos.

3.1. Questionário aos diplomados

O questionário aos diplomados era constituído por 7 partes. Na primeira parte pretendia-se fazer um enquadramento do respondente, através de algumas variáveis independentes que depois podiam servir para efectuar correlações com outras variáveis dependentes, relacionadas mais especificamente com o objecto de estudo. Neste sentido, foram incluídas nesta primeira parte algumas questões relacionadas com a idade, a área de formação (curso frequentado na Universidade), a existência ou não de estágio curricular no curso, o tempo necessário para a obtenção do primeiro emprego, os cursos de pós-graduação frequentados, o exercício ou não de uma actividade profissional actualmente.

A segunda parte do questionário destinava-se a recolher informação sobre o percurso profissional do respondente. Assim, pretendeu-se saber o sector, a dimensão da organização, a função exercida, a antiguidade e a relação da actividade profissional com a formação adquirida na Universidade. De forma a termos uma noção mais alargada do percurso profissional do indivíduo, foram solicitados os mesmos dados relativamente a outras actividades profissionais anteriormente desenvolvidas.

Um dos factores que pode influenciar o domínio de determinadas competências transversais é a quantidade e o tipo de acções de formação profissional frequentadas. Neste sentido, a terceira parte do questionário consistia na recolha de informação sobre

os referidos cursos (designação, duração, de quem foi a iniciativa e o ano em que frequentou o curso).

A quarta parte do questionário era dedicada especificamente às competências transversais. Assim, pretendeu-se saber:

- Qual a importância das diferentes competências transversais para o desempenho da actividade profissional actual;
- Qual o nível e domínio / posse das diferentes competências transversais no final da passagem pela Universidade como consequência da aprendizagem obtida no curso;
- Qual o nível de domínio / posse das diferentes competências transversais no final da passagem pela Universidade como consequência de toda a aprendizagem anterior (e não apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso superior frequentado);
- Qual o nível de domínio / posse das diferentes competências transversais actualmente;
- Quais os factores (e em que medida) contribuíram para a aquisição / reforço das competências transversais;
- Qual o nível de importância das competências transversais relativamente às competências técnicas / específicas.

Em todas estas variáveis foi utilizada uma escala de concordância tipo Likert, contemplando 5 níveis, desde Total Discordância (1) até Total Concordância (5).

A quinta parte do questionário tinha como objectivo recolher informação sobre o papel das instituições de ensino superior no que concerne às competências transversais, nomeadamente:

- Em que medida a organização curricular dos cursos facilitava a aquisição das competências transversais;
- Em que medida os métodos e técnicas pedagógicas utilizadas pelos professores facilitavam a aquisição das competências transversais;
- Em que medida a Universidade deve ter um papel activo no processo de aquisição das competências transversais dos seus alunos;
- Em que medida a Universidade potencia, efectivamente, a aquisição das competências transversais dos seus alunos.

Pretendeu-se, ainda, saber que estratégias as instituições de ensino superior podiam utilizar para melhorar a aquisição de competências transversais por parte dos seus alunos.

A sexta parte do questionário destinava-se a recolher informação sobre o papel das entidades empregadoras relativamente às competências transversais. Neste sentido pretendeu-se saber, por um lado, se as entidades empregadoras deviam contribuir para que os seus quadros superiores adquirissem competências transversais e, por outro, em que medida a entidade empregadora actual e as anteriores desenvolviam mecanismos que permitiam a aquisição / desenvolvimento das competências transversais. De forma mais específica, pretendeu-se saber quais os mecanismos que a entidade empregadora actual utiliza e como é que ela reflecte a valorização das competências transversais.

Finalmente, o questionário incluía uma parte destinada a comentários e observações sobre as diferentes questões colocadas ao longo do questionário.

Em anexo foi colocada uma descrição sumária do significado de cada competência transversal incluída nas diferentes questões do questionário.

3.2. Questionário aos empregadores

A estrutura do questionário aos empregadores era relativamente semelhante à do questionário aos diplomados (possuindo, também, 7 partes).

Neste sentido, a primeira parte destinou-se a recolher dados de enquadramento, tanto da entidade como do respondente nomeadamente:

- Sector de actividade;
- Dimensão da entidade;
- Número de trabalhadores com licenciatura por área de formação;
- Número de trabalhadores com licenciatura por área de formação admitidos na empresa nos últimos 2 anos;
- Função, habilitações literárias, área de formação e antiguidade na organização do respondente;

A segunda parte do questionário incidia sobre as competências transversais dos diplomados, em geral, onde se procurou recolher informação sobre:

- A importância atribuída às diferentes competências transversais;

- O nível de importância das competências transversais em relação às competências específicas / técnicas.

Na terceira parte do questionário pretendia-se saber em que medida os licenciados ao serviço na empresa, em geral, possuíam as diferentes competências transversais. Ainda relativamente à qualidade das competências transversais, nas partes 4 e 5 do questionário visava-se recolher informação sobre as competências transversais do “melhor” e do “pior” licenciado ao serviço da empresa/organização. Esta orientação do questionário está relacionada com a necessidade de objectivar o máximo possível quais as competências de referência (a seguir), que nos eram dadas pelo “melhor licenciado” e as competências em que havia mais lacunas, que seriam recolhidas através do “pior licenciado”. Para além das competências em que “o melhor” e “o pior” licenciado se distinguia (pela positiva e pela negativa, respectivamente), foi considerado oportuno recolher informação sobre outras variáveis dos licenciados em causa, tais como a idade, o sexo, a antiguidade, a área de formação, a instituição onde se formou, a função exercida e o nível de responsabilidade na empresa / organização (direcção, gestão ou execução).

Na sexta parte do questionário recolheu-se informação sobre o papel da empresa / organização nas competências transversais, nomeadamente sobre os mecanismos utilizados pela organização para o desenvolvimento das mesmas, bem como os resultados alcançados com a utilização desses mecanismos. Pretendia-se, ainda, saber como é que a empresa transmitia aos seus colaboradores a valorização das competências transversais.

A sétima parte do questionário relacionava-se com o papel das instituições de ensino superior relativamente às competências transversais. A intenção foi saber em que medida as entidades empregadoras consideravam que as instituições de ensino superior deveriam potenciar o desenvolvimento das competências transversais, bem como se, de acordo com a experiência já vivida ao nível da contratação de licenciados, consideram que, efectivamente, essas competências são desenvolvidas. Recolheu-se, ainda, a opinião sobre possíveis formas através das quais as instituições de ensino superior podem potenciar a aquisição das competências transversais dos licenciados.

Finalmente, na última parte do questionário, abordou-se o processo de recrutamento dos licenciados, nomeadamente quais as formas de recrutamento utilizadas, qual o nível de experiência requerido e, ainda, as razões pelas quais se pode justificar o recrutamento de um licenciado em detrimento de um não licenciado.

Foram colocados dois anexos no questionário: um deles continha a descrição das 40 competências transversais e o outro a classificação das áreas de formação académica de base.

4. Teste dos instrumentos

Ambos os questionários foram sujeitos a um pré-teste, com o objectivo de, por um lado, identificar dificuldades de compreensão das questões e, por outro, recolher opiniões sobre questões a introduzir ou a retirar do questionário.

Os questionários foram testados numa primeira fase junto de quadros da TecMinho e, numa segunda fase junto de licenciados em empresas relativamente às quais a TecMinho tinha facilidade de contacto.

O processo de teste dos questionários originou várias alterações, algumas delas mais profundas, como a inclusão de determinadas perguntas, outras mais superficiais, relacionadas, por exemplo, com a linguagem utilizada.

4.1. Questionário aos diplomados

Após o pré-teste do questionário aos diplomados, foram efectuadas as seguintes alterações:

1. Reformulação do texto de enquadramento, tornando-o mais simples e curto
2. Colocação das seguintes questões:
 - Ano em que terminou o curso, a fim de podermos cruzar as respostas a outras questões.
 - Criação de um quadro para a descrição da actividade profissional actual, separada da informação sobre o percurso profissional, dado que se considerou que a inclusão da informação sobre a profissão actual no quadro sobre a experiência profissional podia suscitar dúvidas aos inquiridos.
 - Cursos de pós-graduação frequentados, que nos podia dar algumas indicações sobre o tipo de competências adicionais que o respondente procurou adquirir.
 - Pergunta sobre o grau em que possuía as competências transversais no final da passagem pela Universidade como consequência de toda a aprendizagem anterior e não apenas como consequência da aprendizagem adquirida na passagem pela Universidade. Esta pergunta permite isolar um pouco mais o contributo da Universidade para a aquisição / desenvolvimento de competências transversais.

3. Na descrição das escalas foi acrescentada a indicação sobre o tipo de concordância. Por exemplo, em vez de colocar apenas “Discordo Totalmente”, foi colocado “Discordo Totalmente que é importante” ou “Discordo Totalmente que possuo essa competência”.
4. Reformulação da pergunta sobre a importância das competências transversais face às competências técnicas / específicas. Esta pergunta tinha apenas 3 possibilidades de resposta, no sentido de indicar apenas se as competências transversais têm sido mais importantes, menos importantes ou têm tido a mesma importância. De forma a uniformizar todas as respostas, de acordo com a escala tipo Likert, foi transformada esta pergunta no sentido de possuir os 5 graus de concordância utilizados em todas as restantes questões.

4.2. Questionário aos empregadores

Depois de aplicado o pré-teste do questionário aos empregadores, foram realizadas as seguintes alterações:

1. Acrescentou-se uma pergunta sobre a designação da empresa, no sentido de controlarmos as respostas dos questionários.
2. Foi introduzida uma pergunta sobre as habilitações literárias do respondente.
3. A pergunta sobre a antiguidade na empresa passou a ser respondida em anos e não em meses, dado que quem já trabalhasse há muito tempo na empresa teria mais dificuldades em fazer esse cálculo, demorando, por isso, mais tempo e, consequentemente desmobilizando-se para a resposta.
4. Reformulação da pergunta sobre a importância das competências transversais nos diplomados do ensino superior. A versão inicial era: “ Em que medida concorda que os licenciados, de uma forma geral, devem possuir as seguintes competências transversais?”. A versão definitiva foi: “Em que medida concorda ser importante que os licenciados, de uma forma geral, possuam as seguintes competências transversais?”.
5. Reformulação da pergunta sobre a importância das competências transversais face às competências técnicas. A questão inicial era: “Indique o seu nível de concordância com a ideia segundo a qual as competências transversais são mais importantes do que as competências técnicas / específicas para um bom desempenho profissional de um licenciado”. A versão definitiva foi: “Indique em que medida concorda que as competências transversais são mais importantes do

que as competências técnicas / específicas para o bom desempenho profissional de um licenciado”.

6. No grupo de questões sobre “o melhor” licenciado e o “menos bom” licenciado, foram acrescentadas as seguintes questões: instituição de ensino onde obteve a licenciatura; sexo.
7. Nas questões sobre o domínio de competências transversais do “melhor” e do “menos bom” licenciado, foi alterado o tipo de resposta. Assim, no lugar de ser assinalado o grau de concordância sobre o domínio de cada competência transversal, foi solicitado ao respondente que assinalasse quais as competências que fazem com que o licenciado em causa se distinga pela positiva (“melhor” licenciado) ou pela negativa (“menos bom” licenciado).
8. Foi reformulada a pergunta sobre os mecanismos existentes na empresa para facilitar o desenvolvimento de competências transversais dos seus quadros, de forma a que o respondente assinalasse, por um lado, se os diferentes mecanismos apresentados existem na empresa e, por outro, se têm permitido a aquisição / reforço das competências transversais dos licenciados da organização.
9. Foi reformulada a pergunta sobre as fontes de recrutamento de licenciados. A pergunta inicial era “Assinale em que medida concorda que a sua organização utiliza as fontes de recrutamento a seguir apresentadas para o recrutamento de licenciados”. A versão definitiva foi “Assinale em que medida as seguintes afirmações reflectem a forma como a sua empresa geralmente procede no recrutamento de licenciados”.
10. Foi reformulada a pergunta relativa à valorização da experiência profissional no recrutamento de licenciados. A pergunta inicial era “Qual tem sido a tendência de recrutamento de licenciados para a empresa / organização, no que concerne à sua experiência? Ordene as seguintes possibilidades por ordem de tendência.”. A versão definitiva foi “Qual tem sido a tendência em termos de prioridade no recrutamento de licenciados que tem prevalecido na sua empresa / organização, quanto à experiência profissional? Ordene numericamente (1º, 2º, 3º) os três perfis apresentados.”
11. Reformulação da pergunta sobre as razões de recrutar licenciados em detrimento de não licenciados. A versão inicial era “Assinale em que medida concorda que as seguintes podem ser razões para o recrutamento de um licenciado em detrimento de um colaborador que não seja licenciado”. A versão definitiva foi “A partir da

experiência da sua empresa, assinale em que medida cada uma das seguintes razões pode ser considerada para justificar o recrutamento de um licenciado em detrimento de um não licenciado”. Também foi reformulado o item de resposta “os licenciados podem não possuir os conhecimentos necessários”, passando a ter a seguinte descrição: “só os licenciados possuem os conhecimentos necessários”.

5. Definição da amostra

5.1. Amostra de diplomados

A definição da população dos diplomados baseou-se no universo de ex-alunos da Universidade do Minho, que terminaram os seus cursos entre os anos lectivos de 1997/98 e 2002/2003. Na base desta decisão esteve o facto de pretendermos dividir a nossa população em 3 grupos: os que terminaram o curso há bastante tempo (6 e 5 anos), os que já têm tempo para estarem integrados no mercado de trabalho (3 e 4 anos) e os que terminaram nos últimos dois anos (recém-licenciados e/ou com pouca experiência profissional).

Tabela 3 – População de diplomados, a partir da qual foi seleccionada a amostra

Curso	Ano Lectivo						Total
	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	
Administração Pública	37	42	41	45	43	75	283
Biologia Aplicada			22	29	23	55	129
Comunicação Social	40	47	48	55	56	69	315
Direito	25	30	56	47	75	72	305
Economia		45	48	48	80	65	286
Educação	40	48	46	42	57	63	296
Engenharia Biológica	32	31	36	40	45	53	237
Engenharia Civil	46	60	97	94	70	95	462
Engenharia de Materiais	9	12	18	12	17	20	88
Engenharia de Polímeros	39	24	39	20	35	32	189
Engenharia de Gestão Industrial *	49	51	56	48	41	46	291
Engenharia de Sistemas e Informática	74	62	56	53	49	62	356
Engenharia do Vestuário	8	11	16	10	9	14	68
Engenharia Electrónica Industrial	33	54	63	53	37	46	286
Engenharia Mecânica	44	44	45	48	55	49	285
Engenharia Têxtil	30	24	33	44	30	43	204
Física Aplicada - Ramo Óptica	23	18	21	15	12	22	111
Geografia e Planeamento			30	38	32	38	138
Gestão *	56	58	53	62	55	98	382
História - Ramo Científico		11	6	16	13	19	65
Informática de Gestão	66	59	62	53	63	64	367
Matemática e Ciências de Computação	10	6	14	22	25	20	97
Psicologia	59	56	73	61	86	92	427
Química - Ramo Controlo de Qualidade de Materiais Têxteis	16	8	14	21	19	26	104
Química - Ramo Controlo de Qualidade de Materiais Plásticos	25	15	11	17	34	34	136
Relações Internacionais - Ramo Relações Culturais e Políticas	52	58	40	54	55	12	271
Relações Internacionais - Ramo Relações Económicas e Políticas	55	48	63	52	48	69	335
Sociologia *	49	38	54	55	16	73	285
Total Geral	917	960	1161	1154	1180	1426	6798

* Trata-se de cursos que foram reestruturados. Por exemplo o curso de Engenharia e Gestão Industrial substituiu o curso de Engenharia de produção, o curso de Gestão substituiu o curso de Gestão de Empresas; o curso de Sociologia substituiu o curso de Sociologia das Organizações. Com a finalidade de facilitar o estudo, optou-se por juntar os dois cursos.

Após a definição da população, optou-se pela amostragem estratificada, pois acredita-se que esta estratificação possibilitará a redução da dispersão da população, visto que se criam grupos homogêneos e com pouca variabilidade. A dispersão total da população decompõe-se nas dispersões intra-estratos e inter-estratos.

Assim sendo, os estratos são os diferentes cursos e os sub-estratos são os anos lectivos de finalização do curso, previamente agrupados em 3 blocos. (Bloco 1 – 1997/1998 e 1998/1999; Bloco 2 – 1999/2000 e 2000/2001; Bloco 3 – 2001/2002 e 2002/2003).

Para a definição da amostra, partiu-se da informação de que cada aluno pertence a um e um só ano de finalização do respectivo curso, pelo que podemos afirmar que os estratos são mútua e exaustivamente exclusivos. A probabilidade de um aluno estar representado na amostra será directamente proporcional à dimensão do conjunto de alunos num determinado ano do curso a que pertence.

Uma vez que se pretendia com o estudo estimar proporções de algumas características, das quais não temos qualquer informação, utilizou-se para o cálculo da dimensão da amostra uma fórmula que nos permitia fixar *a priori* uma margem de erro admissível:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$
 Onde n é a dimensão da amostra a recolher, N é a dimensão da população e $n_0 = z_{0.975}^2 \times \frac{1}{4\varepsilon^2}$, sendo ε o erro fixado.

Considerou-se que $\varepsilon = 0.03$, seria um erro admissível. Assim, $n_0 = 1.96^2 \times \frac{1}{4 \times 0.02^2} \approx 2393$ e $n = \frac{2393}{1 + \frac{2393}{6798}} = 1770$. Assim, a nossa amostra, fixando $\varepsilon = 0.03$, deverá conter 1770 observações.

Conhecida a dimensão da amostra, procedeu-se à distribuição dos indivíduos pelos 3 sub-estratos.

5.2. Amostra dos empregadores

Para a determinação da população de entidades empregadoras a questionar, partiu-se da informação constante numa base de dados existente na TecMinho, que havia sido anteriormente adquirida ao Instituto Nacional de Estatística (INE) e que tem sido permanentemente actualizada com a introdução de novos organismos e actualização de dados de organismos já existentes.

Para facilitar a recolha de informação, assumiu-se que seriam consideradas apenas entidades inseridas nos distritos de Aveiro, Braga, Porto e Viana do Castelo. Sendo a ideia inicial circunscrever à região Norte (em que Aveiro ficaria excluído), decidiu-se, numa segunda fase, retirar os distritos de Vila Real e Bragança, dado o baixo número de empresas nesta região e incluir uma região altamente empresarial, como é Aveiro. Utilizando estes critérios, verificou-se a existência de 5341 entidades, distribuídas pelos diferentes grupos da Classificação das Actividades Económicas (CAE).

Tabela 4 – População de empregadores, a partir da qual foi seleccionada a amostra

Grupo da CAE	Aveiro	Braga	Porto	Viana do Castelo	Total
1	1	4	7		12
2		1			1
5	1		1		2
14	15	3	5	2	25
15	77	69	141	23	310
17	32	497	262	3	794
18	20	306	165	8	499
19	86	97	128	7	318
20	41	32	40	13	126
21	10	15	27	3	55
22	20	33	96	3	152
23			1		1
24	25	17	84	4	130
25	30	25	59	1	115
26	111	74	68	14	267
27	34	35	51	3	123
28	155	108	178	14	455
29	70	57	83	1	211
30	6	4	14	1	25
31	24	25	43	4	96
32	2	4	4		10
33	1	5	15		21
34	12	11	34	3	60
35	23	2	4	3	32
36	63	90	180	6	339
37	5	6	16		27
40		7	8		15
41		1	5		6
42			1		1

Grupo da CAE	Aveiro	Braga	Porto	Viana do Castelo	Total
45	10	45	21	1	77
50	8	10	14	5	37
51	9	49	80	2	140
52	5	26	16	1	48
54	2				2
55	2	28	58	21	109
60	2	9	26	6	43
61		1	15	1	17
62		1	3		4
63	1	3	3	2	9
64	1	12	24		37
65		1	2		3
66		4			4
70		1	3	1	5
71		4	18	2	24
72	4	46	23		73
73		3	2		5
74	29	141	196	9	375
75			1		1
80		2	30	2	34
84		1			1
85	1	6	6		13
90		6	7		13
91	1	15	16	1	33
92		1	1		2
93		2	2		4
Total	939	1945	2287	170	5341

Após a definição da população, optou-se pela amostragem estratificada, pois acredita-se, com base no que foi analisado anteriormente para a definição da amostra dos diplomados, que é a mais adequada para o estudo. Os estratos são os diferentes grupos da CAE e os sub-estratos são os distritos (Aveiro, Braga, Porto, Viana do Castelo).

A amostra foi definida considerando que cada organização pertence a um e um só distrito, pelo que podemos afirmar que os estratos são mutuamente exclusivos. Para o

cálculo da dimensão da amostra iremos utilizar a fórmula $n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$, que nos permite

fixar *a priori* uma margem de erro admissível, onde n é a dimensão da amostra a

recolher, N é a dimensão da população e $n_0 = z_{0,975}^2 \times \frac{1}{4\varepsilon^2}$, sendo ε o erro fixado.

Foi escolhido um $\varepsilon = 0,02$. Assim $n_0 = 1,96^2 \times \frac{1}{4 \times 0,02^2} \approx 2388$ e

$$n = \frac{2388}{1 + \frac{2388}{5341}} = 1650$$

Posteriormente, foi feita a selecção da amostra dos empregadores a inquirir de forma a garantir um grau de confiança de 95%.

Com o objectivo de serem seleccionados aleatoriamente as empresas de cada distrito, foram gerados números aleatórios recorrendo ao Excel.

6. Aplicação dos instrumentos de recolha de dados

O questionário aos diplomados foi enviado por correio, acompanhado de uma carta, onde se apresentavam os objectivos genéricos do projecto e se sensibilizava o destinatário para a importância da sua resposta. Para os que pretendessem enviar o questionário por correio, foi facultado um envelope de resposta sem franquia (RSF), a fim de aumentar a probabilidade de resposta.

Como alternativa e para facilitar a resposta o questionário foi colocado na Web, sendo os seus destinatários informados sobre essa possibilidade, que, por um lado, evitava que o respondente tivesse que se deslocar a um posto de correio para enviar o questionário e, por outro, facilitava à equipa de investigação a inserção dos dados no programa informático.

Mesmo perante todos estes cuidados, verificou-se, numa fase inicial, uma reduzida taxa de resposta, o que obrigou a equacionar a possibilidade de utilizar estratégias alternativas.

A opção, recorrente, consistiu no contacto telefónico para a morada permanente de cada ex-aluno (normalmente a morada dos pais) solicitando-se o contacto actual. Procedeu-se, em seguida, ao contacto directo com o ex-aluno com dois objectivos: verificar se havia recebido a informação e sensibilizar para o preenchimento do questionário, preferencialmente via internet.

Depois deste *follow-up*, verificou-se uma melhoria significativa no número de questionários recebidos, dando-se o processo por terminado, após um longo período de contactos, com 423 questionários (23,9%).

No questionário aos empregadores utilizou-se um procedimento semelhante ao questionário aos diplomados (carta por correio, com RSF e sítio na internet). Procedeu-se, também, a um contacto telefónico posterior no sentido de verificar se as cartas tinham efectivamente chegado ao destino e apelar à resposta. Ressalvamos que no caso dos empregadores foram sentidas enormes dificuldades na obtenção das respostas, pelo que, neste caso, a reforço telefónico teve que ser realizado com maior insistência.

Apesar deste esforço suplementar, verificou-se uma taxa de resposta significativamente inferior quando comparado com o questionário aos diplomados.

7. *Processamento dos dados*

Para o processamento e análise dos dados foi utilizado o Statistical Package for Social Sciences (SPSS), dado ser a ferramenta informática mais ajustada ao tratamento deste tipo de dados. Todos os questionários foram inseridos no suporte Web para os dois questionários e posteriormente importados para o SPSS. Optou-se por este procedimento atendendo ao facto de muitos questionários terem sido respondidos via Web, pelo que fazia todo o sentido importar conjuntamente os dados.

No tratamento dos dados foi inicialmente feita uma análise descritiva, avançando-se posteriormente para um tratamento / análise mais apurado, utilizando cruzamentos de variáveis e correlações, quando considerado necessário. Procedeu-se, também à análise factorial de componentes principais para a análise das lacunas de competências dos diplomados e procedeu-se, ainda, à realização de testes não paramétricos para a aferição do comportamento de algumas variáveis em função de outras variáveis independentes do estudo.

CAPÍTULO III – Apresentação e análise dos dados

1. Caracterização da amostra

1.1. Amostra dos diplomados

A amostra do inquérito por questionário aos diplomados é constituída por 423 respostas válidas. O curso relativamente ao qual se registaram mais respostas foi “Comunicação Social” (29) e o curso com menos respostas (apenas uma) foi “Engenharia do Vestuário”.

Tabela 5 – Número de respostas dos diplomados por curso

CURSO	N	%.
Comunicação Social	29	6,9
Psicologia	26	6,1
Engenharia Mecânica	25	5,9
Economia	24	5,7
Informática de Gestão	23	5,4
Engenharia de Sistemas e Informática	21	5,0
Relações Internacionais - Culturais e Políticas	21	5,0
Relações Internacionais - Económicas e Políticas	20	4,7
Gestão de Empresas	19	4,5
Administração Pública	18	4,3
Educação	17	4,0
Sociologia das Organizações	17	4,0
Engenharia Electrónica Industrial	16	3,8
Engenharia Biológica	15	3,5
Direito	14	3,3
Engenharia Civil	14	3,3
Engenharia Têxtil	14	3,3
Geografia e Planeamento	12	2,8
Matemática e Ciências de Computação	11	2,6
Engenharia de Polímeros	8	1,9
História - Ramo Científico	8	1,9
Biologia Aplicada	7	1,7
Gestão	7	1,7
Engenharia de Materiais	6	1,4
Física Aplicada - Ramo Óptica	6	1,4
Sociologia	6	1,4
Química - Ramo Controlo de Qualidade de Materiais Têxteis	5	1,2
Química - Ramo Controlo de Qualidade de Matérias Plásticas	5	1,2
Engenharia de Produção	4	,9
Engenharia de Gestão Industrial	2	,5
Engenharia do Vestuário	1	,2
Total	421	99,5
Não respondeu	2	,5
Total	423	100,0

Segue-se um pequeno resumo da caracterização da amostra de diplomados.

Tabela 6 – Caracterização da amostra dos diplomados

Variável de caracterização	Freq.	%
Nº de respostas recebidas	423	100
Nº de Respostas por Área de Formação	421	100
<i>Ciências sociais, comércio e direito</i>	224	23%
<i>Engenharia, indústrias transformadoras e construção</i>	100	24%
<i>Ciências</i>	72	17%
<i>Educação</i>	17	4%
<i>Artes e Humanidades</i>	8	2%
Nº de respostas por idade	421	100
<i>Média de idades</i>	29	
<i>Idade máxima</i>	51	
<i>Idade mínima</i>	23	
<i>Idade com maior frequência</i>	25	
Distribuição por duração dos cursos	423	100%
<i>5 anos</i>	309	73%
<i>< 5 anos</i>	114	27%
Classificações finais dos cursos	423	100%
<i>Média global</i>	13,3	
Número de anos para concluir o curso	423	100%
<i>No tempo previsto</i>	279	66%
<i>Fora do tempo previsto</i>	144	34%
Ano de fim de curso	423	100
<i>Até 1999</i>	112	26%
<i>2000 e 2001</i>	152	36%
<i>Depois de 2001</i>	159	38%
Tempo para conseguir o 1º emprego	384	100
<i>Logo após o fim do curso</i>	121	31,5%
<i>1 a 6 meses</i>	195	50,8%
<i>Mais de 6 meses</i>	68	17,7%
Situação face ao emprego	405	100%
<i>Empregado</i>	363	89,6%
<i>Desempregado</i>	42	10,4%
Tipologia de emprego	363	100%
<i>Por conta de outrem</i>	332	91,5%
<i>Por conta própria</i>	31	8,5%
Sector de actividade profissional	348	100 %
<i>Educação</i>	38	10,9%
<i>Administração Pública, defesa e segurança</i>	36	10,3%
<i>Actividades financeiras</i>	21	6%
<i>Construção</i>	19	5,5%
<i>Actividades imobiliárias, alugueres e serviços às empresas</i>	15	4,3%
<i>Comércio por grosso / retalho e reparação de veículos automóveis</i>	14	4%
<i>Saúde e Acção Social</i>	14	4%
<i>Outras</i>	18	5,2%
Tipo de Actividade / profissão	361	100%
<i>Quadros superiores da Adm. Pub. e Quadros Superiores de Empresas</i>	68	18,8%
<i>Especialistas das profissões intelectuais e científicas</i>	172	47,6%
<i>Técnicos profissionais de nível intermédio</i>	58	16,1%
<i>Pessoal administrativo e similares</i>	23	6,4%
<i>Pessoal dos serviços e vendedores</i>	40	11,1%

Numa análise mais global por área de formação (de acordo com a tipologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior), verifica-se que a maior parte dos diplomados que responderam ao questionário têm formação académica na área de Ciências Sociais, Comércio e Direito, seguida das Engenharias, Indústrias Transformadoras e Construção. A área das Artes e Humanidades regista apenas 2%, com as respostas do curso de História, que é o único pertencente a esta área.

A média de idades situa-se nos 29 anos, sendo a idade máxima 51 e a idade mínima os 23 anos.

A maioria dos inquiridos frequentou cursos com a duração de 5 anos (73%), oscilando as classificações finais de curso entre os 11 e os 17 valores, situando-se a média nos 13,3 valores e a maior frequência nos 12 e 13 valores. Verificam-se algumas diferenças significativas na média final de curso por área de formação, destacando-se as áreas das Engenharias, Indústrias Transformadoras e Construção como as que apresentam notas de final de curso mais baixas, quando comparadas com as restantes áreas.

Cerca de 66% dos inquiridos terminaram o curso no tempo previsto. No entanto, verificam-se algumas diferenças entre as diferentes áreas de formação, relativamente a este aspecto. Assim, enquanto que todos os inquiridos da área da Educação terminaram o curso no tempo previsto (nº de anos do curso), das áreas das Ciências e da Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção apenas 46% o fizeram. Na área das Ciências Sociais, Comércio e Direito registou-se uma percentagem de 79% e na área das Humanidades 75%.

Embora a amostra inicialmente definida incluísse apenas diplomados que terminaram as suas licenciaturas entre os anos lectivos 1997/1998 e 2002/2003, foram obtidas algumas respostas fora destes intervalos, mais concretamente 11 respostas antes de 1998 e 5 respostas depois de 2003. Neste sentido, concebemos 3 grupos distintos consoante o ano de fim de curso:

- Até 1999 (mais antigos), com 126 respostas (26%);
- 2000 e 2001 (intermédios), com 152 respostas (36%);
- Depois de 2001 (mais recentes), com 159 respostas (38%)

A maior parte dos diplomados que responderam ao questionário (74%) frequentaram um curso que incluía um estágio curricular. Em 56% dos casos, foi o aluno que conseguiu a instituição para a realização do estágio, o que pode apontar, desde logo, para alguma iniciativa da parte dos mesmos. Os cursos em que esta situação se verificou

com maior frequência foram “Comunicação Social” (86% conseguiram eles próprios), “Engenharia Biológica” (87%) e “Psicologia” (88%). Inversamente, os cursos em que foi maior a intervenção da Universidade na obtenção do estágio foram “Administração Pública” (94%), “Educação” (94%), “Engenharia de Sistemas e Informática” (81%) e “Gestão” (100%).

Mais de 80% dos diplomados conseguiram emprego num período igual ou inferior a 6 meses após o final do curso. É, no entanto, de ressaltar o facto de 31% terem conseguido um emprego imediatamente e 14% num período de um mês. Os diplomados dos cursos das áreas das Ciências e das Engenharias são os que mais rapidamente conseguem emprego após o final do curso.

Cerca de 90% dos inquiridos encontram-se neste momento a desenvolver uma actividade profissional. Destes, 91% desenvolvem uma actividade por conta de outrem, registando-se, apenas 32 casos que desenvolvem uma actividade por conta própria.

Cerca de 28% dos inquiridos já frequentaram um curso de pós-graduação. Os diplomados que terminaram o curso no período compreendido entre 2000 e 2001 parecem ser os que mais frequentaram cursos de pós-graduação (37,5%), sendo os mais recentes (a partir de 2001) os que menos frequentaram esse tipo de formação (22%).

Mais de 30% dos diplomados exercem actividade profissional no sector dos serviços, seguido das Indústrias Transformadoras e da Educação (cabe aqui reforçar que, apesar de haver uma percentagem significativa de inquiridos a trabalhar neste sector, não foram incluídos na amostra os diplomados de licenciaturas das áreas do ensino).

A maior parte dos diplomados exercem uma actividade profissional no âmbito das Profissões Intelectuais e Científicas, que incluem os especialistas em informática, os arquitectos e engenheiros, os especialistas das ciências da vida, os docentes do ensino básico, secundário e superior, os gestores / técnicos de formação, os formadores, os especialistas das profissões administrativas e comerciais, os advogados e magistrados, especialistas das ciências entre outros. Cerca de 19% dos inquiridos exercem profissões no âmbito da categoria dos Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas, que inclui profissões como Director Geral, Quadros Superiores da Administração Pública, Directores de Produção, Directores de Empresas, entre outros. Há, ainda, uma fatia relativamente significativa de pessoas que desenvolvem actividades profissionais enquadradas na categoria de Técnicos Profissionais de Nível Intermédio, que inclui profissões como Técnicos de Investigação Física e Química,

profissões ligadas à Qualidade, Higiene e Segurança, Profissionais Técnicos da Medicina, Inspectores da Polícia Judiciária, entre outros.

1.2. Amostra de empregadores

Tabela 7 – Caracterização da amostra de empregadores

Variável de caracterização	Freq.	%
Nº de respostas válidas	52	100
Distribuição por sector de actividade	44	100
<i>Têxtil, vestuário e calçado</i>	13	29,5%
<i>Prod. Químicos, borracha e outros produtos minerais não metálicos</i>	10	22,7%
<i>Metalurgia e metalomecânica</i>	13	29,5%
<i>Outros (mobiliário, construção, serviços às empresas, ...)</i>	8	18,3%
Dimensão	51	100
<i>Menos de 50 trabalhadores</i>	21	41,2%
<i>51 a 250</i>	17	33,3%
<i>Mais de 250</i>	13	25,5%
Nº de diplomados do ensino superior ao serviço na totalidade dos empregadores inquiridos	703	100%
<i>Engenharia, indústria transformadora e construção</i>	484	68,8%
<i>Ciências sociais, comércio e direito</i>	126	17,9%
<i>Ciências</i>	44	6,3%
<i>Serviços</i>	22	3,1%
<i>Artes e Humanidades</i>	17	2,4%
<i>Outros</i>	10	1,5%
Nº de diplomados por dimensão da organização	670	100%
<i>Até 50 trabalhadores</i>	74	11,1%
<i>51 a 250</i>	411	61,3%
<i>Mais de 250</i>	185	27,6%
Função do responsável pelo preenchimento do questionário	45	100%
<i>Responsável RH</i>	19	42,2%
<i>Gerente / director geral</i>	10	22,2%
<i>Responsável Financeiro</i>	8	17,8%
<i>Responsável pela área da qualidade, ambiente e segurança</i>	3	6,7%
<i>Responsável Serviços Administrativos</i>	3	6,7%
<i>Outros</i>	2	4,4%
Habilitações literárias do respondente	52	100%
<i>Bacharelato / licenciatura</i>	39	75%
<i>Mestrado / Doutoramento</i>	3	5,8%
<i>Ensino secundário</i>	8	15,4%
<i>Outros</i>	2	3,8%
Área de formação do respondente	41	100%
<i>Ciências Sociais, comércio e direito</i>	23	56,1%
<i>Engenharia, indústria transformadora e construção</i>	12	29,3%
<i>Ciências</i>	3	7,3%
<i>Outras</i>	3	7,3%
Antiguidade do respondente	52	100%
<i>1 a 2 anos</i>	10	19,2%
<i>2 a 5 anos</i>	11	21,2%
<i>6 a 10 anos</i>	6	11,5%
<i>11 a 20 anos</i>	13	25%
<i>Mais de 20 anos</i>	12	23,1%

No questionário às entidades empregadoras foram consideradas válidas 52 respostas, com uma larga preponderância na indústria transformadora, sendo os sectores da indústria Têxtil, Vestuário e Calçado (29,5%) e da Metalomecânica (29,5%), os mais representados, estando em consonância com a prevalência destes sectores em Portugal, em geral, e na região Norte, em particular.

Quanto ao número de trabalhadores das entidades inquiridos, o mesmo vai de 5 a mais de 1300, situando-se a média em 167. Quase metade das entidades que responderam têm menos de 50 trabalhadores, sendo que as grandes empresas representam apenas 25%.

Apesar dos número de entidades empregadoras que responderam ao questionário ser relativamente reduzido, o número de diplomados que serve de base à análise dessas mesmas entidades (número de diplomados do ensino superior ao seu serviço) é relativamente elevado (703), empregando cada entidade, em média, 14 diplomados.

Por área de formação, verifica-se que a maior parte dos diplomados ao serviço nas entidades empregadoras que responderam ao questionário (69%) se enquadra nas Engenharias, Indústrias Transformadoras e Construção, seguida das Ciências Sociais, Comércio e Direito (18%) e das Ciências (6%).

Proporcionalmente a percentagem de licenciados em empresas de maior dimensão é relativamente inferior à percentagem verificada em empresas de pequena ou média dimensão (entre 51 e 250).

Tabela 8 – Número total de trabalhadores, número total de licenciados e percentagem de licenciados em relação ao número total de trabalhadores, por dimensão da entidade

Dimensão da empresa	Nº total de trabalhadores	Nº de licenciados	Percentagem de licenciados
Até 50	576	74	13%
De 51 a 250	1815	411	23%
Mais de 250	5384	185	3%

Cerca de metade dos questionários recebidos foram preenchidos pelo responsável pela Gestão de Recursos Humanos da organização. O gerente / director geral foi o responsável pelo preenchimento em organizações de menor dimensão, em que não existe um departamento de recursos humanos estruturado.

Nestas situações, há, ainda, outros perfis de profissionais que assumem a responsabilidade pelo preenchimento, como sejam o responsável financeiro, o responsável pelas áreas da Qualidade, Ambiente e Higiene e Segurança no Trabalho.

Quase a totalidade dos responsáveis pelo preenchimento do questionário possuíam formação de nível superior (bacharelato / licenciatura, mestrado / doutoramento). Cerca de 15% possuíam apenas o ensino secundário, sendo residual a percentagem de inquiridos que possuíam outro tipo de habilitações.

Mais de metade dos responsáveis pelo preenchimento do questionário possuíam formação nas áreas das Ciências Sociais, Comércio e Direito (56%), seguido da Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (29%). Com pouca expressão surgem as áreas das Ciências, das Artes e Humanidades, da Agricultura e dos Serviços.

A antiguidade do respondente na empresa é muito diversificada, sendo o mínimo de 1 ano e o máximo de 34 anos, cifrando-se a média nos 10 anos. Mais de metade tem menos de 10 anos de trabalho na organização, destacando-se, ainda, o facto de mais de 20% terem uma antiguidade na organização de 2 ou menos anos.

As entidades que responderam ao questionário, contrataram, nos últimos 2 anos um total de 131 licenciados (cerca de 19% dos licenciados que têm ao seu serviço), o que significa que, em média, cada entidade terá contratado cerca de 2 a 3 licenciados.

2. Importância das competências transversais

A média de concordância dos diplomados e empregadores sobre a importância das competências transversais no contexto de trabalho, considerando uma escala de 1 (Totalmente Desacordo) até 5 (Totalmente de Acordo), consta da tabela 9.

Tabela 9 – Importância das competências transversais nos diplomados do ensino superior

Competências Transversais	Importância global	Diplomados	Empregadores	Empregadores – Diplomados
Tecnologias de Informação e Comunicação	4,57	4,56	4,62	0,05
Comunicação oral	4,52	4,53	4,41	-0,11
Comunicação escrita	4,41	4,41	4,40	-0,02
Trabalho em grupo	4,37	4,35	4,59	0,25
Orientação para o cliente	4,22	4,20	4,38	0,19
Resolução de problemas	4,60	4,59	4,67	0,10
Numeracia	3,66	3,61	4,04	0,41
Línguas estrangeiras	3,89	3,85	4,20	0,35
Autonomia	4,29	4,29	4,22	-0,05
Adaptação à mudança	4,50	4,49	4,60	0,12
Inovação / criatividade	4,43	4,42	4,54	0,12
Liderança	4,16	4,14	4,28	0,14
Recolha e tratamento de informação	4,25	4,26	4,20	-0,06
Planeamento / organização	4,59	4,60	4,50	-0,08
Conviver com a multiculturalidade / diversidade	4,10	4,09	4,18	0,11
Espírito crítico	4,27	4,28	4,18	-0,10
Compromisso ético	4,35	4,35	4,37	0,03
Sensibilidade para os negócios	3,78	3,74	4,08	0,33
Tolerância ao stress	4,35	4,38	4,10	-0,29
Auto-confiança	4,50	4,51	4,39	-0,11
Cultura geral	4,07	4,06	4,14	0,09
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,51	4,51	4,52	0,01
Atenção ao detalhe	4,26	4,27	4,16	-0,14
Influência / persuasão	4,02	4,01	4,08	0,08
Capacidade para questionar	4,24	4,23	4,26	0,03
Capacidade para ouvir	4,45	4,46	4,44	-0,05
Relacionamento interpessoal	4,54	4,54	4,54	-0,02
Planeamento - acção	4,43	4,42	4,49	0,07
Negociação	3,92	3,90	4,08	0,14
Apresentação pessoal	3,97	3,96	4,02	0,04
Iniciativa	4,34	4,33	4,40	0,04
Persistência	4,31	4,30	4,32	0,00
Autocontrolo	4,39	4,39	4,41	0,01
Tomada de decisão	4,36	4,36	4,36	-0,01
Motivação	4,54	4,54	4,54	-0,02
Gestão de conflitos	4,26	4,24	4,44	0,17
Motivação dos outros	4,12	4,10	4,28	0,16
Criação de laços / redes	4,00	4,00	4,06	0,04
Assunção de risco	3,90	3,89	3,94	0,04
Desenvolvimento dos outros	3,88	3,85	4,10	0,24

As competências globalmente mais valorizadas, considerando uma análise conjunta dos dados recolhidos junto dos diplomados e empregadores, são, por ordem decrescente, resolução de problemas (4,60), planeamento / organização (4,59), tecnologias de informação e comunicação (4,57), motivação (4,54), relacionamento interpessoal (4,54), disponibilidade para a aprendizagem contínua (4,51) e adaptação à mudança e auto-confiança (ambas com 4,50).

As menos valorizadas nesta análise conjunta, são a numeracia (3,66), a sensibilidade para os negócios (3,78), o desenvolvimento dos outros (3,88), as línguas estrangeiras (3,89), a assunção de risco (3,90), a negociação (3,92) e a apresentação pessoal (3,97).

Estes dados não sofrem grandes diferenças se considerarmos a análise separada das duas fontes de informação. Assim, as 9 competências mais valorizadas na análise conjunta, continuam a ser as 9 mais valorizadas pelos diplomados separadamente, registando-se, assim, uma valorização bastante idêntica entre as duas fontes. Das 9 competências consideradas mais importantes, apenas duas não são comuns, ou seja, comunicação oral e auto-confiança, por parte dos diplomados, e trabalho em grupo e inovação / criatividade, por parte dos empregadores. Todas as restantes estão entre as 9 competências mais valorizadas:

- Planeamento / organização
- Resolução de problemas
- Tecnologias de Informação e Comunicação
- Relacionamento Interpessoal
- Motivação
- Disponibilidade para a aprendizagem contínua
- Adaptação à mudança

Verifica-se a mesma tendência relativamente às competências menos valorizadas. Das 8 competências às quais é atribuída menor grau de importância, apenas duas, de cada grupo, não são comuns: línguas estrangeiras e desenvolvimento dos outros, por parte dos diplomados; influência / persuasão e tolerância ao stress, por parte dos empregadores. As restantes 6 competências são comuns:

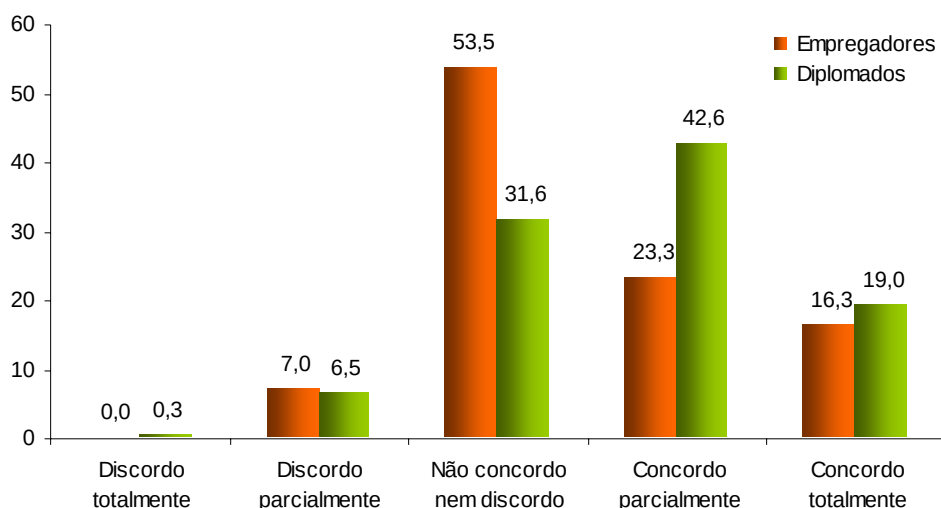
- Numeracia
- Sensibilidade para os negócios

- Assunção de risco
- Negociação
- Apresentação pessoal
- Criação de redes

Globalmente, os empregadores tendem a atribuir um maior nível de importância às competências transversais. Nas 40 competências previamente seleccionadas, apenas uma apresenta um nível médio de valorização semelhante (persistência). Os empregadores valorizam mais 26 competências, entre as quais se destacam a numeracia (+0,41), as línguas estrangeiras (+0,35), a sensibilidade para os negócios (+0,33), o trabalho em grupo (+0,25) e o desenvolvimento dos outros (+0,24). Os empregadores registam um menor nível de importância do que os diplomados em 13 competências, das quais se destacam a tolerância ao stress (-0,29), atenção ao detalhe (-0,14), comunicação oral e auto-confiança (-0,11) e espírito crítico (-0,10).

O elevado nível de importância atribuído genericamente às diferentes competências transversais é confirmado pelas respostas à pergunta que coloca em confronto as competências transversais com as competências técnicas / específicas.

Gráfico 1– Comparação da importância relativa das competências transversais face às competências técnicas / específicas, atribuída por diplomados e empregadores (%)



Não obstante termos verificado que os empregadores tendem a valorizar um pouco mais as competências transversais do que os diplomados, constata-se, a partir do gráfico anterior que quando se pede para comparar a importâncias dessas competências com as competências técnicas / específicas, os diplomados tendem a concordar mais com a supremacia das competências transversais. Enquanto que cerca de 40% dos

empregadores concordam total ou parcialmente com essa ideia, a percentagem sobe para 62% nas respostas dos diplomados. A percentagem de discordância é residual nos dois grupos.

Nos diplomados verifica-se uma correlação estatisticamente significativa entre a maior importância comparativa atribuída às competências transversais face às competências técnicas / específicas e a média da importância globalmente atribuída àquelas ($r=0,145$, $p<0,01$). Os resultados do questionário aos empregadores não reflectem esta correlação, apontando, deste modo, para uma importância relativa das competências transversais mais moderada.

3. Qualidade das competências transversais

A qualidade das competências transversais refere-se ao nível de proficiência que os diplomados apresentam relativamente às mesmas, tanto do seu ponto de vista como dos empregadores.

Tabela 10 – Qualidade das competências transversais nos diplomados do ensino superior

Competências	Média global	Diplomados	Empregadores	Diplomados - Empregadores
Tecnologias de Informação e Comunicação	4,34	4,35	4,24	0,11
Comunicação oral	4,27	4,3	3,93	0,37
Comunicação escrita	4,28	4,33	3,75	0,58
Trabalho em grupo	4,32	4,35	4,05	0,3
Orientação para o cliente	4,01	4,03	3,8	0,23
Resolução de problemas	4,30	4,34	3,95	0,39
Numeracia	3,71	3,7	3,78	-0,08
Línguas estrangeiras	3,88	3,9	3,63	0,27
Autonomia	4,21	4,28	3,54	0,74
Adaptação à mudança	4,36	4,4	3,98	0,42
Inovação / criatividade	4,18	4,2	3,93	0,27
Liderança	3,91	3,95	3,55	0,4
Recolha e tratamento de informação	4,29	4,34	3,78	0,56
Planeamento / organização	4,27	4,32	3,8	0,52
Conviver com a multiculturalidade / diversidade	4,22	4,27	3,68	0,59
Espírito crítico	4,25	4,31	3,65	0,66
Compromisso ético	4,36	4,4	3,88	0,52
Sensibilidade para os negócios	3,68	3,7	3,5	0,2
Tolerância ao stress	4,03	4,05	3,75	0,3
Auto-confiança	4,10	4,12	3,92	0,2
Cultura geral	4,03	4,08	3,6	0,48
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,48	4,52	4,15	0,37
Atenção ao detalhe	4,20	4,24	3,75	0,49
Influência / persuasão	3,88	3,93	3,48	0,45
Capacidade para questionar	4,28	4,32	3,88	0,44
Capacidade para ouvir	4,39	4,42	4	0,42
Relacionamento interpessoal	4,36	4,37	4,25	0,12
Planeamento - acção	4,18	4,21	3,88	0,33
Negociação	3,75	3,77	3,6	0,17
Apresentação pessoal	4,15	4,17	3,98	0,19
Iniciativa	4,13	4,17	3,74	0,43
Persistência	4,22	4,25	3,92	0,33
Autocontrolo	4,19	4,22	3,85	0,37
Tomada de decisão	4,13	4,17	3,65	0,52
Motivação	4,20	4,21	4,13	0,08
Gestão de conflitos	3,99	4	3,82	0,18
Motivação dos outros	3,87	3,89	3,62	0,27
Criação de laços / redes	3,96	3,99	3,69	0,3
Assunção de risco	3,82	3,84	3,54	0,3
Desenvolvimento dos outros	3,85	3,87	3,59	0,28

A competência relativamente à qual os diplomados parecem revelar-se mais proficientes é a disponibilidade para a aprendizagem contínua (4,48), seguida de capacidade para ouvir (4,39) e relacionamento interpessoal, adaptação à mudança e compromisso ético (as três com 4,36 de média). As tecnologias de informação e comunicação (4,34), o trabalho em grupo (4,32), a resolução de problemas (4,30) e a recolha e tratamento de informação (4,29) perfazem o grupo das nove competências em que os diplomados se revelam mais capazes.

Não se verificam diferenças dignas de realce no que respeita à comparação entre diplomados e empregadores em relação à ordem das competências de maior qualidade nos diplomados. Nas nove competências em que se verifica maior nível de proficiência, apenas duas não são comuns: do lado dos diplomados o compromisso ético e a recolha e tratamento de informação; do lado dos empregadores, a motivação e a apresentação pessoal. Todas as restantes, que genericamente coincidem com as que maior concordância global merecem, são comuns aos dois grupos: disponibilidade para a aprendizagem contínua, capacidade para ouvir, adaptação à mudança, relacionamento interpessoal, tecnologias de informação e comunicação, trabalho em grupo e resolução de problemas.

No que se refere às competências relativamente às quais os diplomados apresentam um menor nível de qualidade, encontram-se a sensibilidade para os negócios (3,68), a numeracia (3,70), a negociação (3,75) e a assunção de risco (3,82), todas elas, exceptuando a numeracia, competências relacionadas com o empreendedorismo. Completam a lista das competências com menor qualidade a motivação dos outros (3,87), as línguas estrangeiras e a influência e persuasão (ambas com 3,88 de média) e a liderança (3,91).

Quando comparadas as 9 competências relativamente às quais diplomados e empregadores consideram constar em menor nível no desempenho dos diplomados, apenas duas não são comuns: da parte dos diplomados as competências línguas estrangeiras e numeracia; da parte dos empregadores, cultura geral e autonomia. À excepção destas, todas as restantes competências consideradas, na média global, como aquelas em que os diplomados se apresentam menos proficientes, são comuns aos dois grupos.

Apesar da ordem pela qual diplomados e empregadores avaliam a qualidade das competências transversais nos diplomados ser idêntica, existem, contudo, algumas diferenças no que se refere ao nível que as duas fontes assinalaram relativamente a essa qualidade. Assim, os diplomados parecem realizar uma auto-avaliação mais favorável

quando comparada com a avaliação que os empregadores realizam relativamente às competências dos diplomados. Estes dados sugerem que, apesar de alguma consciência da necessidade de melhoria nas competências transversais, os diplomados tendam, ainda, a sobrevalorizar o domínio das mesmas.

Existe, apenas, uma competência (numeracia) relativamente à qual os diplomados se auto-avaliam de forma menos positiva, comparativamente aos empregadores. As competências em que a diferença entre as duas avaliações é mais acentuada são a autonomia (0,74), o espírito crítico (0,66), conviver com a multiculturalidade / diversidade (0,59). Do lado oposto, as competências em que a avaliação de ambos os grupos se aproxima são a motivação (0,08), as tecnologias de informação e comunicação (0,11) e o relacionamento interpessoal (0,12). Estes dados contrastam com a avaliação que ambos os grupos fazem relativamente à importância, em que os empregadores tendem a atribuir uma classificação superior à generalidade das competências.

Independentemente destes resultados, os dados parecem indicar a existência de uma correlação positiva entre a média da importância e a média da qualidade das competências transversais ($r=0,492$, $p<0,001$). Quer isto dizer que a uma avaliação mais positiva da importância das competências corresponde uma maior qualidade evidenciada relativamente a essas mesmas competências.

No entanto, os dados sobre a qualidade das competências dos diplomados não traduz, por si só, as suas lacunas, uma vez que estas decorrem do diferencial existente entre essa qualidade e a importância atribuída. Assim, as competências em que se verificam maiores lacunas são a auto-confiança (0,40), a motivação (0,34), tolerância ao stress e planeamento / organização (ambas com 0,32) e resolução de problemas (0,30). Do lado oposto, as competências em que se verifica um nível mais baixo ou ausência de lacunas são a apresentação pessoal (-0,19), o convívio com a multiculturalidade / diversidade (-0,12), a numeracia (-0,05) e a capacidade para questionar e a recolha e tratamento de informação (ambas com -0,04), todas estas competências com um nível de qualidade superior ao nível de importância.

Se considerarmos a análise das lacunas com base apenas nos diplomados, continuamos a verificar que a ordem das mais deficitárias é muito semelhante. No entanto, no que respeita às competências em que não se verificam lacunas (qualidade maior do que a importância), o número aumenta bastante, constatando-se a existência de 11 competências em que isso se verifica, contra a apenas 5 quando a análise contempla os dados oriundos dos dois grupos de respondentes. Acrescem, então, ao grupo das “superavitárias”, as línguas estrangeiras, o compromisso ético, o espírito crítico, o

desenvolvimento dos outros, a cultura geral e a disponibilidade para a aprendizagem contínua.

Quando analisadas as respostas dos empregadores face às lacunas de competências dos diplomados, constata-se uma maior diferença entre a importância e a qualidade do que a verificada na análise global e junto dos diplomados. Assim, enquanto que a competência onde se verifica um maior nível de lacunas apresenta, no âmbito da análise global, uma diferença de 0,40 e na análise dos dados dos diplomados 0,39, na análise dos empregadores apresenta uma diferença de 0,73. Por outro lado, os empregadores não consideram nenhuma competência com uma qualidade superior à importância. A soma global do défice de lacunas apresenta, considerando ambas as fontes de informação juntas, um valor de 5,26, quando contemplados apenas os diplomados, um valor de 3,71, sendo que, tendo como referência apenas as respostas dos empregadores, o valor sobe para 20,38. Os dados apontam, assim, para que os empregadores tendam a apresentar um maior nível de lacunas de competências dos diplomados comparativamente com os resultados da auto-avaliação realizada pelos próprios diplomados.

Tabela 11 – Lacunas de competências nos diplomados do ensino superior

Competência	Global	Diplomados	Empregadores
Tecnologias de Informação e Comunicação	0,23	0,21	0,38
Comunicação oral	0,25	0,22	0,48
Comunicação escrita	0,13	0,08	0,65
Trabalho em grupo	0,06	0,00	0,54
Orientação para o cliente	0,21	0,16	0,58
Resolução de problemas	0,30	0,25	0,72
Numeracia	-0,05	-0,08	0,27
Línguas estrangeiras	0,01	-0,05	0,57
Autonomia	0,08	0,01	0,69
Adaptação à mudança	0,14	0,09	0,63
Inovação / criatividade	0,26	0,22	0,61
Liderança	0,25	0,20	0,73
Recolha e tratamento de informação	-0,04	-0,08	0,43
Planeamento / organização	0,32	0,28	0,70
Conviver com a multiculturalidade / diversidade	-0,12	-0,19	0,51
Espírito crítico	0,02	-0,03	0,53
Compromisso ético	0,00	-0,05	0,49
Sensibilidade para os negócios	0,10	0,04	0,58
Tolerância ao stress	0,32	0,32	0,35
Auto-confiança	0,40	0,39	0,46
Cultura geral	0,03	-0,02	0,54
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	0,03	-0,01	0,37
Atenção ao detalhe	0,06	0,03	0,41
Influência / persuasão	0,13	0,08	0,61
Capacidade para questionar	-0,04	-0,08	0,39

Competência	Global	Diplomados	Empregadores
Capacidade para ouvir	0,07	0,03	0,44
Relacionamento interpessoal	0,17	0,16	0,29
Planeamento - acção	0,24	0,20	0,61
Negociação	0,16	0,13	0,48
Apresentação pessoal	-0,19	-0,21	0,04
Iniciativa	0,20	0,16	0,66
Persistência	0,09	0,06	0,40
Autocontrolo	0,21	0,17	0,56
Tomada de decisão	0,23	0,19	0,71
Motivação	0,34	0,33	0,41
Gestão de conflitos	0,27	0,24	0,62
Motivação dos outros	0,26	0,21	0,66
Criação de laços / redes	0,04	0,01	0,37
Assunção de risco	0,08	0,05	0,40
Desenvolvimento dos outros	0,03	-0,02	0,51
Total	5,26	3,71	20,38

Enquanto que na análise dos dados dos empregadores, as lacunas de competências apresentam uma correlação negativa com a qualidade das mesmas, no caso dos diplomados, para além desta, verifica-se também, uma correlação positiva com a sua importância. Os resultados das lacunas junto dos diplomados apresentam, ainda, uma ligeira correlação negativa com a dimensão da organização onde actualmente exercem a actividade profissional, indicando, desta forma que quanto menor é a dimensão maiores são as lacunas de competências.

A fim de identificar grupos de competências que pudessem explicar a variabilidade das lacunas de competências dos diplomados, aplicou-se aos dados do questionário aos diplomados a análise factorial de componentes principais. O teste KMO (0,90) permite concluir que se trata de uma análise de qualidade boa (Pestana & Gageiro, 2000) e o teste Bartlett permite rejeitar a hipótese de que a matriz das correlações é a identidade (sig.=0,000).

Os dados da análise factorial permitiram extrair 9 factores que explicam 56,7% da variância, agrupados de acordo com a tabela seguinte:

Tabela 12- Constituição das componentes principais extraídas das lacunas de competências transversais dos diplomados do ensino superior

Competências Transversais	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Desenvolvimento dos outros	0,790								
Motivação dos outros	0,707								
Criação de laços / redes	0,632								
Assunção de risco	0,596								
Gestão de conflitos	0,580								
Auto-confiança		0,700							
Tolerância ao stress		0,606							
Auto-controlo		0,605							
Disponibilidade para a aprendizagem contínua			0,610						
Cultura geral			0,575						
Atenção ao detalhe			0,559						
Comunicação escrita				0,781					
Comunicação oral				0,685					
Tecnologias de Informação e Comunicação				0,533					
Autonomia					0,698				
Adaptação à mudança					0,546				
Orientação para o cliente						0,775			
Sensibilidade para os negócios						0,660			
Capacidade para ouvir							0,699		
Relacionamento interpessoal							0,661		
Compromisso ético							0,512		
Planeamento / organização								0,804	
Recolha e tratamento de informação								0,669	
Planeamento - acção								0,549	
Conviver com a multiculturalidade / diversidade									0,679
Espírito crítico									0,505

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
Rotation converged in 12 iterations.

Verifica-se, portanto, uma distribuição das competências relativamente homogénea pelos diferentes componentes extraídos, aos quais foram atribuídas as seguintes designações:

1. Gestão das relações, constituída pelas competências desenvolvimento dos outros, motivação dos outros, gestão de conflitos, criação de laços / redes e assunção do risco.
2. Auto-controlo, constituído pelas competências auto-controlo, tolerância ao stress e auto-confiança.
3. Aprendizagem contínua, contemplando a disponibilidade para a aprendizagem, a cultura geral e a atenção ao detalhe.
4. Comunicação, que engloba as competências comunicação escrita, comunicação oral e tecnologias de informação e comunicação.

5. Adaptação à mudança, constituída pelas competências autonomia e adaptação à mudança.
6. Negócios, que contempla a orientação para o cliente e sensibilidade para os negócios.
7. Relacionamento, contemplando a capacidade para ouvir, o relacionamento interpessoal e o compromisso ético
8. Planeamento, que contempla as competências de planeamento / organização, de recolha e tratamento de informação e de planeamento – acção.
9. Multiculturalidade, constituída por capacidade para conviver com a multiculturalidade / diversidade e espírito crítico.

Estes componentes apresentam correlações estatisticamente significativas com outras variáveis:

- Negócios: correlação negativa com a idade ($r=-0,111$, $p<0,05$), significando que quanto maior é a idade menor é o *gap* nas competências relacionadas com esta componente.
- Relacionamento interpessoal: Correlação positiva com o ano em que terminou o curso ($r=0,126$, $p<0,05$). Quanto mais tarde os diplomados terminaram o curso maior é o *gap* nas competências relacionadas com a capacidade para ouvir e com o relacionamento interpessoal, o que significa que se trata de competências que se vão adquirindo ao longo da experiência profissional.

4. O papel das instituições de ensino superior relativamente às competências transversais

As competências transversais cujo desenvolvimento / aquisição, segundo os diplomados inquiridos, a Universidade mais proporciona são a disponibilidade para a aprendizagem contínua (4,04), o trabalho em grupo (3,96), a recolha e tratamento de informação (3,88), o relacionamento interpessoal (3,85), o planeamento / organização (3,75), a capacidade para ouvir (3,74), o convívio com a multiculturalidade / diversidade, a comunicação escrita e o espírito crítico (as 3 com 3,71).

Do lado inverso, as competências menos potenciadas pela Universidade são a sensibilidade para os negócios (2,58), a orientação para o cliente (2,65), a negociação (2,83), a assunção de risco (3,00), a liderança (3,01), as línguas estrangeiras (3,03), o desenvolvimento dos outros (3,09), a influência / persuasão (3,10) e a motivação dos outros (3,12).

Tabela 13 – O contributo da Universidade para o desenvolvimento de competências transversais

Competências Transversais	Importância das competências	Nível de desenvolvimento na Universidade	Lacunas no desenvolvimento de competências na Universidade
Tecnologias de Informação e Comunicação	4,56	3,55	1,00
Comunicação oral	4,53	3,49	1,04
Comunicação escrita	4,41	3,71	0,71
Trabalho em grupo	4,35	3,96	0,38
Orientação para o cliente	4,20	2,65	1,55
Resolução de problemas	4,59	3,44	1,15
Numeracia	3,61	3,23	0,39
Línguas estrangeiras	3,85	3,03	0,81
Autonomia	4,29	3,50	0,79
Adaptação à mudança	4,49	3,50	0,99
Inovação / criatividade	4,42	3,47	0,95
Liderança	4,14	3,01	1,14
Recolha e tratamento de informação	4,26	3,88	0,38
Planeamento / organização	4,60	3,75	0,84
Conviver com a multiculturalidade / diversidade	4,09	3,71	0,37
Espírito crítico	4,28	3,71	0,58
Compromisso ético	4,35	3,58	0,77
Sensibilidade para os negócios	3,74	2,58	1,16
Tolerância ao stress	4,38	3,20	1,18
Auto-confiança	4,51	3,43	1,09
Cultura geral	4,06	3,60	0,45
Disponibilidade para a aprendizagem contínua	4,51	4,04	0,46
Atenção ao detalhe	4,27	3,60	0,66
Influência / persuasão	4,01	3,10	0,91
Capacidade para questionar	4,23	3,69	0,55
Capacidade para ouvir	4,46	3,74	0,72

Competências Transversais	Importância das competências	Nível de desenvolvimento na Universidade	Lacunas no desenvolvimento de competências na Universidade
Relacionamento interpessoal	4,54	3,85	0,69
Planeamento - acção	4,42	3,62	0,79
Negociação	3,90	2,83	1,07
Apresentação pessoal	3,96	3,12	0,84
Iniciativa	4,33	3,39	0,94
Persistência	4,30	3,52	0,78
Autocontrolo	4,39	3,46	0,93
Tomada de decisão	4,36	3,38	0,98
Motivação	4,54	3,57	0,98
Gestão de conflitos	4,24	3,13	1,10
Motivação dos outros	4,10	3,12	0,99
Criação de laços / redes	4,00	3,43	0,56
Assunção de risco	3,89	3,00	0,89
Desenvolvimento dos outros	3,85	3,09	0,76

Fonte: inquérito aos diplomados

Atendendo à diferença entre o nível de importância atribuída pelos diplomados às competências transversais para o desenvolvimento da sua actividade actual e o nível em que as mesmas foram desenvolvidas na Universidade, esta parece apresentar um papel menos efectivo no desenvolvimento das competências orientação para o cliente (1,55), tolerância ao stress (1,18), sensibilidade para os negócios (1,16), resolução de problemas (1,15), liderança (1,14), gestão de conflitos (1,10), auto-confiança (1,09), negociação (1,07) e comunicação oral (1,04). Destas competências, apenas 4 são comuns com as que foram menos desenvolvidas na Universidade (orientação para o cliente, sensibilidade para os negócios, liderança e negociação), sendo, por isso, aquelas às quais as instituições de ensino superior deverão dar mais atenção no desenvolvimento dos seus projectos educativos.

A média final do curso parece ter influência na percepção dos diplomados sobre o contributo da Universidade para o desenvolvimento de competências transversais ($r=0,099$, $p<0,05$). Os diplomados com médias mais elevadas, assinalam um papel mais preponderante da Universidade ao nível de desenvolvimento de competências transversais durante a frequência dos cursos e, por conseguinte para menores lacunas face à importância das competências transversais nos contextos profissionais.

Os diplomados que mais tempo demoraram para concluir o seu curso também são os que consideram ter desenvolvido mais as competências transversais durante a passagem pela Universidade ($r=-0,113$, $p<0,05$).

Os diplomados que terminaram o curso mais recentemente tendem a apreciar o papel da Universidade como mais positivo no desenvolvimento das competências transversais, sendo possível estabelecer uma correlação positiva entre o ano em que

terminou o curso e as lacunas nas competências transversais desenvolvidas ao longo da Universidade ($r=0,190$, $p<0,01$).

Finalmente, as lacunas de competências transversais (importância versus qualidade actual) têm uma correlação positiva com as lacunas no desenvolvimento das competências transversais aquando da passagem pela Universidade ($r=-0,180$, $p<0,01$), o que aponta para que a Universidade tenha um papel preponderante no que respeita ao desenvolvimento de competências transversais, uma vez que, quando a Universidade apresenta um papel positivo no desenvolvimento das competências, se regista um menor nível de lacunas.

No entanto, apesar da Universidade ter um papel importante no desenvolvimento das competências transversais e de tanto diplomados como empregadores considerarem que ela deve, efectivamente, ter esse papel (ver tabela 14) a Universidade não parece ser o principal contribuidor para o desenvolvimento de competências transversais (ver gráfico 2). Em primeiro lugar, os diplomados colocam a experiência profissional adquirida ao longo da sua carreira e, em segundo lugar, a formação adquirida depois de terminado o curso superior. Só em terceiro lugar aparece o curso de graduação frequentado na Universidade. Os cursos de pós-graduação, as actividades extra-profissionais actividades extra-curriculares parecem ser contributos menos efectivos para a aquisição / desenvolvimento de competências transversais.

Gráfico 2 – Contributos para a aquisição / reforço de competências transversais

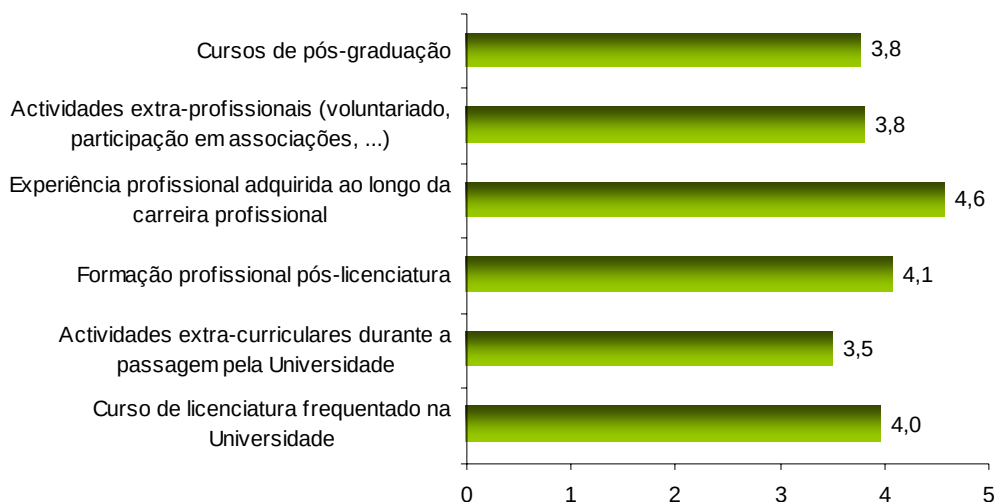


Tabela 14 – Grau de concordância de diplomados e empregadores com o dever da Universidade em potenciar o desenvolvimento de competências transversais

Nível de concordância	Empregadores		Diplomados	
	N	%	N	%
Discordo Totalmente	1	2,3	3	0,7
Discordo Parcialmente	1	2,3	10	2,5
Nem Concordo Nem Discordo	5	11,4	26	6,4
Concordo Parcialmente	15	34,1	160	39,3
Concordo Totalmente	22	50,0	208	51,1
Total	44	100,0	407	100,0

Apesar de tudo, importa referir a existência de uma correlação significativa entre os contributos “curso de licenciatura frequentado na Universidade” ($r=0,335$, $p<0,01$) e “actividades extra-curriculares em que estive envolvido durante a passagem pela Universidade” ($r=0,255$, $p<0,01$) com os resultados das respostas atribuídas ao contributo da Universidade para o desenvolvimento das diferentes competências transversais.

Ainda no que respeita ao papel da Universidade, os dados indicam que são tendencialmente os diplomados que mais concordaram com o curso como um contributo para o desenvolvimento de competências transversais, os que mais concordaram, também, com o plano de estudos do curso (disciplinas) ($r=0,467$, $p<0,01$), bem como com as estratégias pedagógicas (métodos de ensino / aprendizagem) utilizados pelos professores ($r=0,465$, $p<0,01$).

É no entanto, de realçar que os métodos de ensino dos professores se situam, em termos médios, abaixo do plano de estudos, o que aponta para que aqueles mereçam uma maior atenção por parte de docentes e responsáveis dos projectos educativos no ensino superior. Importa, a este respeito, salientar, ainda, que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre estas duas variáveis (planos de estudo e métodos de ensino) ($r=0,655$, $p<0,01$).

Tabela 15 – Correlações das variáveis relacionadas com o desenvolvimento de competências transversais na Universidade

		Média do desenvolvimento das competências transversais na Universidade	Lacunas no desenvolvimento de competências transversais da Universidade	Média Final	Quantos anos necessitou para concluir o curso?	Ano em que terminou	Média da importância das competências transversais	Média da qualidade das competências transversais	Competências transversais mais importantes que as técnicas?	Lacunas de competências transversais
Média do desenvolvimento das competências transversais na Universidade	Pearson Correlation	1								
	Sig. (2-tailed)									
	N	414								
Lacunas no desenvolvimento de competências transversais da Universidade	Pearson Correlation	-,790(**)	1							
	Sig. (2-tailed)	,000								
	N	409	409							
Média Final do Curso	Pearson Correlation	,099(*)	-,105(*)	1						
	Sig. (2-tailed)	,046	,035							
	N	409	404	415						
Quantos anos necessitou para concluir o curso?	Pearson Correlation	-,113(*)	,090	-,316(**)	1					
	Sig. (2-tailed)	,023	,072	,000						
	N	409	404	410	415					
Ano em que terminou	Pearson Correlation	,190(**)	-,161(**)	,058	-,005	1				
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,242	,927					
	N	409	405	410	410	415				
Média da importância das competências transversais	Pearson Correlation	,280(**)	,368(**)	-,016	-,033	,047	1			
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,753	,506	,339				
	N	409	409	406	406	407	411			
Média da qualidade das competências transversais	Pearson Correlation	,442(**)	-,085	-,005	-,016	,004	,538(**)	1		
	Sig. (2-tailed)	,000	,088	,928	,756	,934	,000			
	N	406	401	401	401	401	401	406		
Competências transversais mais importantes que as técnicas?	Pearson Correlation	-,065	,152(**)	-,087	-,008	-,025	,145(**)	,093	1	
	Sig. (2-tailed)	,194	,003	,086	,875	,625	,004	,067		
	N	399	395	394	394	394	395	392	399	
Lacunas de competências transversais	Pearson Correlation	-,180(**)	,464(**)	-,007	-,038	,031	,452(**)	-,508(**)	,043	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,891	,455	,543	,000	,000	,399	
	N	401	401	396	396	397	401	401	388	401

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

A Universidade parece ter um forte contributo para a performance dos diplomados relativamente às competências transversais, o que é corroborado pela existência de uma correlação positiva entre a média de desenvolvimento das competências transversais na Universidade e o nível de qualidade relativamente às mesmas actualmente ($r=0,442$, $p<0,001$).

Diplomados e empregadores parecem estar em sintonia quanto aos mecanismos a utilizar pela Universidade para o desenvolvimento das competências transversais nos alunos de graduação (tabela 16). A criação de estágios ao longo da licenciatura, a alteração dos métodos de ensino a utilizar pelos professores e a organização de actividades extra-curriculares onde os alunos sejam chamados a intervir, são, por esta ordem os mecanismos considerados mais adequados tanto por diplomados como empregadores. No que respeita especificamente às actividades extra-curriculares, existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre as mesmas como um mecanismo a adoptar pelas universidades e o facto de se terem elas próprias constituído como um mecanismo que potenciou o desenvolvimento das competências transversais ($r=0,271$, $p<0,01$). Quer isto dizer que, tendo-se verificado as actividades extra-curriculares como um dos menores contributos para o desenvolvimento de competências transversais, tal não significa que os diplomados não o considerem como um contributo efectivo, uma vez que aqueles que as consideraram como um contributo tendem a assinalá-lo como um mecanismo a utilizar, vendo, por isso, nessas actividades uma mais-valia para o desenvolvimento de competências.

Tabela 16 – Mecanismos a utilizar pela Universidade para o desenvolvimento de competências transversais

Mecanismos a utilizar na Universidade para o desenvolvimento de competências transversais	Diplomados	Empregadores
Disciplinas de opção que contemplem o desenvolvimento de competências transversais	4,12	3,98
Cursos de formação extra-curriculares ministrados por formadores externos à Universidade	3,99	4,09
Cursos de formação extra-curriculares ministrados por formadores internos à Universidade	3,49	3,64
Alteração dos métodos de ensino utilizados pelos professores (aprendizagem baseada em problemas, pedagogia por projecto, estudo de casos, etc...)	4,45	4,30
Organização de actividades extra-curriculares, onde os alunos sejam chamados a intervir (seminários, jornadas congressos, ...)	4,24	4,14
Criação de mini-empresas ou "quase-empresas" geridas pelos alunos	4,17	4,02
Criação de estágios ao longo da licenciatura	4,56	4,31
Promoção de formas de participação mais alargadas dos alunos em cargos de gestão da universidade	3,75	3,56

Depois das actividades extra-curriculares, os diplomados apresentam seguidamente a criação de mini-empresas geridas por alunos, as disciplinas de opção e os cursos de formação ministrados por formadores externos, enquanto que a ordem dos empregadores contempla os cursos ministrados por formadores externos, as mini-empresas e as disciplinas de opção. Os cursos de formação ministrados por formadores internos e as formas de participação alargadas em órgãos da Universidade são os mecanismos que merecem menor acolhimento por parte de ambos os grupos de respondentes.

5. O papel das organizações empregadoras relativamente às competências transversais

Praticamente a totalidade dos diplomados concorda que as entidades empregadoras devem criar mecanismos de desenvolvimento das competências transversais nos colaboradores diplomados que se encontram ao seu serviço. Apenas 0,5% dos respondentes discorda deste dever e 2,5% se mantêm indiferentes. A concordância parcial atinge os 33% e a concordância total os 64%.

Apesar dos diplomados terem apresentado um grau de concordância semelhante relativamente ao dever da Universidade no desenvolvimento das competências transversais, os dados apontam para que, na perspectiva dos respondentes, as entidades empregadoras tenham um papel ainda mais importante nesse processo, já que, relativamente às Universidades, a percentagem de discordantes é superior a 3% e de indecisos de 6,4%. Concordam parcialmente cerca de 39% (contra os 33% das entidades empregadoras), mas o nível de concordância total não ultrapassa os 51% (contra os 64% relativamente às entidades empregadoras). Em termos médios, numa escala de 1 a 5, no que se refere às Universidades, os diplomados apresentam um nível de concordância de 4,38, enquanto que relativamente às entidades empregadoras, esse valor sobe para 4,60.

No que respeita ao papel efectivo das entidades empregadoras no desenvolvimento de competências transversais, o nível de concordância dos diplomados parece ser significativamente inferior.

Tabela 17 – Mecanismos utilizados pela entidade empregadora para promover o desenvolvimento das competências transversais nos diplomados

Mecanismos utilizados pela entidade empregadora	Utilização		Eficácia	
	Diplomados	Empregadores	Diplomados	Empregadores
Cursos de formação	3,48	4,20	4,20	4,12
Actividades recreativas e culturais	2,88	3,11	3,74	3,33
Organização do trabalho em grupos (equipas, células, grupos autónomos, grupos semi-autónomos,...)	3,33	3,89	4,03	3,82
Rotatividade na execução das tarefas	3,01	3,62	3,75	3,55
Enriquecimento de tarefas (assumir mais responsabilidades)	3,68	3,98	4,23	3,95
Círculos de qualidade	3,02	3,39	3,70	3,31
Grupos de inovação	2,91	3,55	3,83	3,37
Organização de reuniões interdepartamentais para a discussão de assuntos relacionados com a empresa	3,46	4,10	4,16	4,00
Reuniões com pessoas externas (clientes, fornecedores,...)	3,61	4,02	4,05	4,03
Participação em eventos externos (ex: feiras)	3,39	3,95	4,00	4,03

Na entidade empregadora actual, o nível médio de concordância é de 3,79 e em entidades anteriores é de 3,52. Trata-se, portanto, de níveis de concordância bem inferiores ao nível de concordância sobre o dever da entidade empregadora criar condições para o desenvolvimento das competências.

No entanto, os dados do inquérito aos diplomados indicam a existência de uma correlação forte entre a média da qualidade das competências transversais e a utilização de mecanismos na entidade empregadora actual para o seu desenvolvimento ($r=0,286$, $p<0,01$).

Quanto ao tipo de mecanismos utilizados nas entidades empregadoras, constata-se, desde logo, que os representantes das mesmas apresentam um nível de concordância globalmente mais elevado do que os diplomados. Por outro lado, se é certo que os cinco mecanismos que obtêm maior concordância de ambos os grupos são semelhantes, a ordem é diferente. Assim, enquanto que, segundo os diplomados o enriquecimento de tarefas é o mecanismo mais utilizado, seguido de reuniões com pessoas externas, cursos de formação, reuniões interdepartamentais e participação em eventos externos, segundo os empregadores, os cursos de formação constituem-se como o mecanismo mais utilizado, seguido das reuniões interdepartamentais, de reuniões com pessoas externas, do enriquecimento de tarefas e da participação em eventos externos.

As actividades recreativas e culturais tendem a ser pouco utilizadas, bem como alguns mecanismos relacionados com formas modernas de organização do trabalho, como sejam os círculos de qualidade, os grupos de inovação e a organização do trabalho em equipas.

Se no que se refere à utilização dos diferentes mecanismos, os diplomados tendem a apresentar níveis de concordância mais modestos do que os empregadores, já relativamente à eficácia dos mesmos, os diplomados tendem a apresentar níveis superiores.

A ordenação dos diferentes mecanismos relativamente à eficácia mantém-se bastante idêntica às respostas dos diplomados relativamente à utilização. O enriquecimento de tarefas surge em primeiro lugar, os cursos de formação aparecem a seguir (na utilização apareciam em terceiro), a organização de reuniões interdepartamentais são classificadas em terceiro lugar (em 4º na utilização), as reuniões com pessoas externas em quarto (em 2º na utilização) e a organização do trabalho em grupos em quinto (na utilização aparecia em 6º). A participação em eventos externos, que no âmbito da utilização era classificada em quinto lugar, aparece, relativamente à

eficácia, em sexto. Do lado oposto da tabela, continuam aproximadamente os mesmos mecanismos contemplados ao nível da utilização, ou seja, os círculos de qualidade, as actividades recreativas e culturais, a rotatividade nas tarefas / funções e os grupos de inovação são considerados, pelos diplomados, como os mecanismos menos eficazes para o desenvolvimento de competências transversais nas entidades empregadoras.

No que respeita aos empregadores, a ordenação relativa à eficácia é, também, muito semelhante à utilização. Os cursos de formação, a participação em eventos externos, as reuniões com pessoas externas, as reuniões departamentais e o enriquecimento de tarefas são considerados os mais eficazes, enquanto que os círculos de qualidade, as actividades recreativas, os grupos de inovação, a rotatividade e o trabalho em grupos pertencem ao grupo dos menos eficazes.

Quando comparados os dados dos diplomados com os dos empregadores relativamente à eficácia dos mecanismos, verifica-se uma coincidência total na ordem pelos quais os mesmos são classificados.

A existência, no âmbito das respostas dos diplomados, de uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a média da utilização e a eficácia dos diferentes mecanismos utilizados pelas entidades empregadoras para o desenvolvimento das competências transversais dos diplomados ao seu serviço ($r=0,394$, $p<0,01$) apontam para a importância das entidades empregadoras intencionalizarem cada vez mais a utilização destes mecanismos.

As competências transversais tendem, ainda, a ser pouco valorizadas / utilizadas no âmbito das diferentes práticas de gestão de recursos humanos.

Tabela 18 – Utilização das competências transversais no âmbito das diferentes práticas de gestão de recursos humanos

Práticas de GRH	Diplomados	Empregadores
Avaliação de desempenho	3,69	3,28
Processo de recrutamento e selecção	3,57	3,20
Atribuição de incentivos / prémios	3,37	3,12
Elogios pela chefia / gerência / administração	3,66	3,71
Progressão na carreira	3,62	3,38

De acordo com as respostas dos diplomados, a avaliação de desempenho constitui-se como a prática onde mais são valorizadas as competências transversais, seguida dos elogios por parte das chefias, da progressão na carreira e, finalmente, dos processos de recrutamento e selecção e da atribuição de prémios / incentivos.

Os empregadores são da opinião de que a prática onde mais se reflecte a valorização das competências transversais é nos elogios das chefias, seguida da progressão na carreira e da avaliação de desempenho. O recrutamento e selecção e a atribuição de prémios e incentivos são, segundo os empregadores, as práticas que menos contemplam as competências transversais.

Os resultados relativos à qualidade das competências transversais nos diplomados apresentam uma correlação estatisticamente significativa com os resultados relativos à valorização das competências transversais em todas as práticas de gestão de recursos humanos (sig.=0,000), o que aponta, mais uma vez, para que a integração das competências transversais nas práticas de gestão seja um factor que tende a potenciar o nível de proficiência dos diplomados relativamente às mesmas.

CAPÍTULO IV – Discussão dos Resultados e Conclusões

1. Discussão dos resultados

Os objectivos deste estudo consistiam em: (i) Analisar a importância das competências transversais para o desempenho profissional dos diplomados do ensino superior; (ii) Conhecer o nível de proficiência em que se situam os diplomados face a essas competências; (iii) Averiguar o papel das instituições de ensino superior e das entidades empregadoras na aquisição e desenvolvimento das competências transversais.

De uma forma geral, tanto os diplomados como os representantes das entidades empregadoras apresentam um elevado nível de concordância quanto à importância das competências transversais para o desempenho profissional dos diplomados. Apenas as competências assunção de risco e desenvolvimento dos outros são contempladas com um grau de concordância inferior a 4, numa escala de 1 (discordância total) a 5 (concordância total).

A análise desta variável, considerando conjuntamente as duas fontes de informação (diplomados e representantes das entidades empregadoras), reporta uma valorização superior das competências resolução de problemas, planeamento / organização, tecnologias de informação e comunicação, motivação, relacionamento interpessoal, disponibilidade para a aprendizagem contínua, adaptação à mudança e auto-confiança. Inversamente, as competências que emergem como menos importantes são a numeracia, sensibilidade para os negócios, desenvolvimento dos outros, línguas estrangeiras, assunção de risco, negociação e apresentação pessoal.

Não existem, genericamente, diferenças significativas entre a importância atribuída às competências transversais, em função da fonte de informação (diplomados e empregadores). Apenas existem diferenças estatisticamente significativas (com base no teste não paramétrico Mann Whitney) nas competências trabalho em grupo ($z=-2,150$, $p<0,05$), numeracia ($z=-3,183$, $p<0,01$), línguas estrangeiras ($z=-2,273$, $p<0,05$), desenvolvimento dos outros ($z=-1,963$, $p<0,05$), com empregadores a valorizarem mais, e tolerância ao stress ($z=-2,083$, $p<0,05$), mais valorizada pelos diplomados.

Estes dados referentes à importância elevada atribuída às competências transversais estão congruentes com a generalidade dos estudos levados a cabo sobre esta problemática (Dench, 1997; McLarty, 2000; Stewart & Knowles, 2000; Smith et al, 1989; Fallows & Steven, 2000; Cotton, 2001; Bennet, 2002; Whittle & Eaton, 2001; Nabi & Bagley, 1999; Farmer & Campbell; Quek, 2005). Contudo, Laughton & Montanheiro (1996) dão conta de um trabalho em que os diplomados parecem divididos quanto à

importância das competências transversais para encontrar e conseguir o emprego (cerca de metade não as consideraram importantes), embora tendam a considerar que as mesmas devem ser incluídas e avaliadas nos programas de estudo.

No que respeita especificamente às competências consideradas mais importantes, os resultados também parecem estar em consonância com alguns trabalhos, nomeadamente no que respeita às competências de planeamento / organização (Nabi & Bagley, 1999; Bennet, 2002; Whittle & Eaton, 2001, Smith et al, 1989), resolução de problemas (Cotton, 2001; Garcia-Aracil & Van der Velden, 2006), tecnologias de informação e comunicação (Bennet, 2002), relacionamento interpessoal (Quek, 2005), aprendizagem contínua (Quek, 2005; Smith et al, 1989; Cotton, 2001), adaptação à mudança (Quek, 2005), motivação (Stewart & Knowles, 2000). É, no entanto, de ressaltar o facto de no estudo de Nabi & Bagley (1999), as competências associadas às tecnologias de informação e comunicação (processamento de texto, folha de cálculo e base de dados) se situarem entre as que os diplomados consideram menos importantes. Na mesma linha está o trabalho de Whittle & Eaton (2001), embora os autores considerem que a menor importância atribuída a estas competências possa estar associada ao facto dos diplomados já possuírem um elevado nível de proficiência.

No que respeita às competências consideradas menos importantes, os dados também parecem estar de acordo com alguns resultados de outros trabalhos, nomeadamente no que se refere à competências numeracia (Nabi & Bagley, 1999; Smith et al, 1989; Bennet, 2002), línguas estrangeiras (Bennet, 2002). É, no entanto, de ressaltar que, enquanto que no nosso estudo, as competências auto-confiança e adaptação à mudança se encontram entre as mais valorizadas, no trabalho de Bennet (2002) elas figuram como as consideradas menos importantes pelos empregadores.

Destacam-se, ainda, como competências menos valorizadas as que estão relacionadas com o empreendedorismo, nomeadamente a sensibilidade para os negócios, a assunção de risco e a negociação, dados que não encontram paralelo em nenhum trabalho revisto. Estes dados parecem algo surpreendentes, dado que se pressupunha que fossem, *a priori*, mais valorizadas tanto pelos diplomados como pelos empregadores, nomeadamente numa conjuntura em que tanta ênfase se tende a dar ao empreendedorismo e às estratégias para o desenvolvimento das competências a ele associadas (Moreland, 2006). Talvez os inquiridos associem estas competências a indivíduos que trabalham por conta própria e não tanto a trabalhadores por conta de outrem, onde essas competências seriam para os gestores de topo / dirigentes e não para a generalidade dos licenciados. Esta baixa valorização pode, também, estar associada a uma visão demasiado restrita do conceito, tendendo os inquiridos a

compreendê-lo, apenas, na lógica da criação de empresas e trabalho por conta própria, quando as competências de empreendedorismo podem (e devem) ser aplicadas a outros contextos profissionais, nomeadamente por conta de outrem, o que, aliás, vem na linha das novas tendências da gestão de carreiras dos licenciados, onde os indivíduos, mesmo trabalhando por conta de outrem, tendem a comprometer-se fortemente com a estratégia de negócio, agindo, muitas vezes, quase como trabalhadores por conta própria, onde competências como a sensibilidade para os negócios, a identificação de oportunidades, a negociação, entre outras, são consideradas fundamentais. Outra possível explicação para a baixa valorização das competências de empreendedorismo, poderá estar associada ao facto dos diplomados se considerarem e serem considerados pelos empregadores como mais ligados ao exercício de funções de cariz eminentemente técnico, e com pouca autonomia para iniciativas que pressuponham a assunção de riscos ou a interacção com o mercado, ou, ainda, a intenção dos responsáveis centralizarem estas competências, consideradas cruciais para a sobrevivência e desenvolvimento da sua empresa.

Adicionalmente, a baixa valorização da competência “assunção de riscos” pode ainda estar reflectir os níveis elevados de aversão ao risco característicos da cultura portuguesa. Refira-se, a este respeito, o estudo do GEM (2004)², que indica que apenas cerca de 4% da população adulta portuguesa entre os 18 e os 64 anos tentou iniciar um novo negócio nos últimos 12 meses, ocupando, assim, a 13ª posição na Europa dos 15, sendo, deste modo, caracterizados por uma cultura que não privilegia particularmente a assunção de riscos.

É, no entanto, de registar que, entre as competências associadas ao empreendedorismo, apenas a “criação de laços / redes” não consta da lista de competências menos valorizadas pelos diplomados, o que parece indicar que, efectivamente, se trate das competências tendencialmente consideradas menos importantes nos diplomados do ensino superior ou então que estes considerem, também, que elas são sobretudo exigências de outros estratos profissionais.

Ainda no que respeita à importância atribuída às competências transversais, quando consideradas as respostas dos diplomados, os dados indicam diferenças significativas entre esta variável e a área de formação, considerando a separação entre as ciências sociais e humanos, por um lado, e as ciências designadas de “exactas” (ciências, engenharia, ...), por outro. Os diplomados das áreas das ciências sociais tendem, globalmente, a valorizar mais as competências transversais, verificando-se uma diferença estatisticamente significativa (com base no teste Mann Withney) e,

² GEM – *The Global Entrepreneurship Monitor*, 2004

particularmente, nas competências tecnologias de informação e comunicação ($z=-2,761$, $p<0,01$), comunicação oral ($z=-4,742$, $p<0,001$), comunicação escrita ($z=-5,632$, $p<0,001$), recolha e tratamento de informação ($z=-2,750$, $p<0,01$), convívio com a multiculturalidade / diversidade ($z=-4,210$, $p<0,001$), compromisso ético ($z=-2,927$, $p<0,01$), cultura geral ($z=-5,039$, $p<0,001$), influência / persuasão ($z=-2,442$, $p<0,05$), capacidade para ouvir ($z=-2,202$, $p<0,05$), relacionamento interpessoal ($z=-4,171$, $p<0,001$), negociação ($z=-2,618$, $p<0,01$), apresentação pessoal ($z=-5,156$, $p<0,001$), iniciativa ($z=-2,701$, $p<0,01$), auto-controlo ($z=-2,267$, $p<0,05$) e criação de laços / redes ($z=-2,705$, $p<0,01$). Embora não haja estudos que corroborem estes resultados, é, contudo, possível adiantar como hipótese o facto das actividades profissionais mais características dos diplomados das ciências sociais e humanas exigirem maior vigor no domínio destas competências, uma vez que, por exemplo, Smith *et al* (1989) concluiu que a importância atribuída às competências transversais diferia consoante o sector de actividade dos diplomados.

A relação da formação académica com a actividade profissional não parece ter qualquer tipo de relação com a importância atribuída às competências transversais, não confirmando, por isso, uma das conclusões do trabalho de Fallows & Steven (2000), no qual os resultados evidenciavam que nas áreas em que a relação da formação académica com a área de trabalho é mais ténue há uma tendência para valorizar mais as competências transversais. No presente estudo, existem apenas 3 competências onde a importância está relacionada com a relação que os diplomados estabelecem entre a formação académica e a actividade profissional (compromisso ético, disponibilidade para a aprendizagem contínua e capacidade para questionar), mas, ao contrário do que se conclui no trabalho de Fallows & Steven (2000), a maior valorização destas competências está associada a uma maior relação entre a formação académica e a actividade profissional.

Os representantes de entidades empregadoras com maior dimensão parecem atribuir maior importância às competências transversais, constatação que advém dos resultados do teste Mann Withney, do qual resulta uma diferença significativa entre a média de importância atribuída às competências transversais consoante a dimensão da organização ($z=-2,279$, $p<0,05$), sendo mais valorizadas pelos empregadores com maior número de trabalhadores. Estes dados não reflectem os resultados do trabalho de Stewart & Knowles (2000), no qual se constata que as pequenas empresas procuram, no processo de recrutamento, as mesmas competências que as grandes empresas. Os resultados obtidos junto dos diplomados não apresentam diferenças significativas no que respeita à importância das competências transversais em função da dimensão da

organização, pelo que parecem, ao contrário do que acontece com os empregadores, corroborar os resultados do trabalho acima referenciado.

À semelhança do que constatou Cotton (2001), as competências transversais parecem ser tão ou mais importantes do que as competências normalmente consideradas técnicas ou específicas de uma determinada actividade profissional. No entanto, relativamente a esta consideração é importante ter como referência que, em algumas actividades profissionais, as competências técnicas e as especialidades necessárias são muito próximas (Dench, 1997), embora a sua aplicação possa variar (consideremos, por exemplo, a actividade de serviço ao cliente). Os empregadores tendem a ser mais moderados do que os diplomados na maior valorização das competências transversais, quando comparadas com as competências técnicas, o que não parece estar congruente com a maior importância atribuída às competências transversais quando comparados com os diplomados, apontando, assim, para que os empregadores tendam a valorizar fortemente as duas tipologias de competências. No caso dos diplomados, a área de formação não apresenta diferenças significativas com a importância das competências transversais face às técnicas. No entanto, neste grupo de respondentes existe uma correlação positiva entre esta variável e a média de importância atribuída às competências transversais, o que permite concluir que são tendencialmente os diplomados que mais importância atribuem às competências transversais, aqueles que também maior importância comparativa lhes atribuem relativamente às competências técnicas / específicas, o que não acontece com os empregadores.

No âmbito da análise de dados foi possível, também, constatar a existência de uma diferença estatisticamente significativa, na sequência da aplicação do teste Wilcoxon, entre a média da importância e a média da qualidade das competências transversais. Se considerarmos cada uma das competências individualmente, realizando o mesmo teste, verifica-se que, das 40 competências consideradas no estudo, apenas 11 não apresentam uma diferença estatisticamente significativa entre a importância e qualidade: trabalho em grupo, numeracia, línguas estrangeiras, recolha e tratamento de informação, espírito crítico, compromisso ético, cultura geral, disponibilidade para a aprendizagem contínua, capacidade para questionar, criação de laços ou redes e desenvolvimento dos outros, sendo, por isso, as competências onde, genericamente, se verificam menores lacunas. Estes dados são congruentes com outros estudos, nomeadamente o de Garcia-Aracil & Van der Velden (2006), no qual resultaram como competências com menos lacunas as línguas estrangeiras, a capacidade de aprendizagem e os conhecimentos gerais (cultura geral), bem como o de Bennet (2002),

onde vigoram como competências com maior “gap” as línguas estrangeiras e a auto-confiança.

A diferença entre a importância e a qualidade das competências transversais também está em congruência com os estudos de Nabi & Bagley (1999) e Garcia-Aracil & Van der Velden (2006), segundo os quais existe uma tendência para avaliar a importância das competências transversais melhor do que a qualidade (nível de proficiência), o que sustenta a ideia do “gap” de competências transversais nos diplomados do ensino superior e que as mesmas devem ser melhoradas e desenvolvidas.

Os empregadores apresentam um grau mais elevado do que os diplomados no que respeita às lacunas de competências dos diplomados. Através do teste Mann Withney, verifica-se que a diferença entre diplomados e empregadores só não é significativa em apenas 6 das 40 competências consideradas no estudo: tecnologias de informação e comunicação, tolerância ao stress, auto-confiança, relacionamento interpessoal, motivação, assunção de risco. Esta diferença significativa decorre, em grande medida, do facto de haver uma diferença igualmente significativa entre a avaliação que diplomados e empregadores fazem relativamente à qualidade das competências transversais, o que está em linha com o trabalho de Arnols & Davey (1994). Também, em congruência com estes autores é o facto da antiguidade na organização não contribuir para diferenças significativas na qualidade das competências transversais, ainda que Bennet (2002) conclua que as competências transversais possuídas pelos actuais diplomados são mais baixas do que nos profissionais das gerações anteriores, o que aponta para uma atenção especial no momento de recrutar novos diplomados.

Os dados indicam, também, a existência de diferenças significativas no que respeita à qualidade das competências transversais em função da área de formação dos diplomados (ciências sociais e humanas *versus* ciências exactas). Os diplomados das ciências exactas parecem dominar melhor as competências resolução de problemas ($z=-2,329$, $p<0,05$) e tomada de decisão ($z=-1,683$, $p<0,05$), enquanto que os diplomados das ciências sociais e humanas apresentam um melhor índice de qualidade nas competências comunicação oral ($z=-2,618$, $p<0,01$), comunicação escrita ($z=-3,359$, $p<0,01$), recolha e tratamento de informação ($z=-2,059$, $p<0,05$), convívio com a multiculturalidade / diversidade ($z=-2,132$, $p<0,05$), compromisso ético ($z=-3,212$, $p<0,01$), cultura geral ($z=-1,654$, $p<0,05$), capacidade para ouvir ($z=-1,965$, $p<0,05$), relacionamento interpessoal ($z=-2,524$, $p<0,05$), apresentação pessoal ($z=-5,264$, $p<0,001$), motivação ($z=-1,784$, $p<0,05$) e criação de laços ou redes ($z=3,028$, $p<0,01$).

Estes dados indicam a necessidade de, no âmbito dos cursos de ensino superior das áreas das ciências e engenharias, serem desenvolvidas estratégias no sentido dos estudantes adquirirem e desenvolverem estas competências.

Os dados sobre a qualidade das competências transversais dos diplomados do ensino superior parecem, ainda, não estar em consonância com os resultados do estudo de Garcia-Aracil & Van der Velden (2006), que sustentam que os países mediterrânicos tendem a apresentar mais lacunas nas competências relacionadas com raciocínio económico, trabalho sob pressão e tecnologias de informação e comunicação.

Quanto ao papel das instituições de ensino superior, parece consensual tanto da parte dos diplomados como dos empregadores inquiridos que é responsabilidade daquelas o desenvolvimento das competências transversais durante o processo de formação dos estudantes, o que está em consonância com a constatação de Cotton (2001). No entanto, através da aplicação do teste Mann Whitney, verifica-se uma diferença significativa entre os diplomados das ciências sociais e humanas e os diplomados das ciências exactas ($z=-3,563$, $p<0,001$) sobre esta responsabilidade, sendo estes últimos menos vigorosos na atribuição da mesma.

No entanto, a Universidade parece não desenvolver suficientemente as competências transversais, já que se constata uma diferença significativa, aplicando o teste Wilcoxon entre o nível de concordância dos diplomados às afirmações “é obrigação da Universidade promover o desenvolvimento das competências transversais” e “a Universidade promove o desenvolvimento das competências transversais” ($z=-12,273$, $p<0,001$). Estes dados estão congruentes com o estudo de Kemp & Seagraves (1995), no âmbito do qual concluíram que havia uma percentagem significativa de finalistas que não sentiam ter recebido instrução formal ou ajuda adicional para o desenvolvimento de competências transversais.

Os dados também apresentam uma diferença significativa entre a importância atribuída às diferentes competências transversais e ao seu desenvolvimento no ensino superior (diferença verificada relativamente a todas as competências), o que aponta para que durante o processo de aprendizagem no âmbito do curso superior, os estudantes fiquem aquém do necessário no desenvolvimento das competências transversais. Verificam-se diferenças significativas em cerca de metade das competências, em função das grandes áreas de formação dos estudantes (ciências sociais e humanas e ciências exactas). Assim, de acordo com os resultados do teste Mann Whitney, os diplomados das ciências exactas sobrepõem-se aos diplomados das ciências sociais e humanas no que respeita ao contributo da universidade para o desenvolvimento das competências

relacionadas com tecnologias de informação e comunicação ($z=-3,112$, $p<0,01$), resolução de problemas ($z=-2,527$, $p<0,05$) e numeracia ($z=-2,803$, $p<0,01$). Os diplomados das ciências sociais e humanas apresentam uma maior concordância com o contributo da Universidade para o desenvolvimento das competências relacionadas com comunicação oral ($z=-4,373$, $p<0,001$), comunicação escrita ($z=-4,520$, $p<0,001$), orientação para o cliente ($z=-2,584$, $p<0,05$), liderança ($z=-1,976$, $p<0,05$), convívio com a multiculturalidade / diversidade ($z=-2,927$, $p<0,01$), compromisso ético ($z=-3,172$, $p<0,01$), sensibilidade para os negócios ($z=-2,450$, $p<0,05$), cultura geral ($z=-2,459$, $p<0,05$), capacidade para ouvir ($z=-2,796$, $p<0,01$), relacionamento interpessoal ($z=-2,256$, $p<0,05$), negociação ($z=-2,550$, $p<0,05$), apresentação pessoal ($z=-2,131$, $p<0,05$), gestão de conflitos ($z=-3,167$, $p<0,01$), motivação dos outros ($z=-2,200$, $p<0,05$) e criação de laços ou redes ($z=-2,198$, $p<0,05$). Estes dados apontam, assim, para que as instituições de ensino superior atribuam particular importância ao desenvolvimento destas competências em todos os cursos, mas, em particular nos cursos relacionados com as ciências e engenharias.

Os métodos de ensino dos professores parece ser, independentemente da área de formação dos diplomados, o factor que mais contribui para que não exista um maior desenvolvimento das competências transversais nos estudantes do ensino superior. Este resultado vem no sentido das constatações de Chadha (2006), que veicula a ideia de que os docentes do ensino superior não foram, normalmente, treinados como professores e não têm confiança na adopção de novas abordagens ao ensino, pelo que, muitas vezes, o desenvolvimento de competências transversais ocorre numa base “ad-hoc”. No mesmo sentido, Drummond *et al* (1998) referem que a prioridade atribuída à investigação em detrimento do ensino, que advém, muitas vezes, do facto da progressão na carreira estar focada na investigação e a crença, por parte dos professores, que as competências transversais não estão associadas ao alcance dos objectivos académicos (que são o seu foco) se constituem como obstáculos à adopção de estratégias de ensino e aprendizagem tendentes ao desenvolvimento de competências transversais nos diplomados do ensino superior.

O desenvolvimento de competências transversais no ensino superior não poderá estar desligado do modelo a adoptar (Drummond *et al*, 1998; Yorke & Knight, 2006; Chadha, 2006). Os diplomados parecem divididos quanto ao modelo a adoptar, uma vez que defendem como estratégias a levar a cabo para o desenvolvimento das competências a criação de estágios ao longo da licenciatura, que aponta para a lógica do modelo da aprendizagem baseada em trabalho, e a alteração dos métodos de ensino, que aponta para a utilização do modelo embebido ou inserido, em que as competências

transversais são desenvolvidas no âmbito das unidades curriculares que compõem o programa de estudos e das estratégias pedagógicas nelas utilizadas. Embora Cadha (2006) refira que este é o modelo mais fácil de implementar porque envolve menos logística, na verdade, tendo em conta os obstáculos acima referidos no que se refere às mudanças nas estratégias pedagógicas dos docentes do ensino superior, parece que não é possível assumi-lo como facilitado. Para além disso, a associação às competências transversais nem sempre é efectiva, uma vez que, por um lado, o foco as unidades curriculares tende a ser a componente académica e não as competências transversais e, por outro, a adopção de métodos pedagógicos que concorram para o desenvolvimento daquelas competências implica trabalho de preparação e tempo de execução que nem sempre são compatíveis com as limitações de tempo existentes.

O modelo separado, contemplando nomeadamente os cursos de formação extra-curriculares e a participação nos órgãos de gestão da Universidade, parece não acolher o entusiasmo dos diplomados. O modelo integrado (do qual as disciplinas de opção são um exemplo de operacionalização) embora não apresente um grau de entusiasmo muito elevado posiciona-se como uma possibilidade a adoptar. É, no entanto, claro que os diplomados tendem a preferir modelos baseados em trabalho (criação de estágios ao longo do processo de formação e criação de mini-empresas) e a alteração dos métodos de ensino (que, embora associemos mais ao modelo embebido pode ser também associados ao modelo integrado) para o desenvolvimento das competências transversais no ensino superior.

São diversas as estratégias utilizadas por diferentes instituições de ensino superior para o desenvolvimento de competências transversais, tais como a tutoria de estudantes (Dickinson, 2000), que passa pelo apoio dado por estudantes de ensino superior a professores de escolas locais no desenvolvimento das actividades de aprendizagem, a avaliação de pares (Cassidy, 2006; Greenan et al, 1997), módulos especificamente orientados para o desenvolvimento de competências transversais (Gammie et al, 2002), programas mais integrados durante vários anos (Atlay & Harris, 2000), aprendizagem centrada no estudante (Haigh & Kilmartin, 1999).

Independentemente do modelo e estratégias a adoptar, parece claro que o desenvolvimento de competências transversais no ensino superior pressupõe, como refere Harvey (2000), o desenvolvimento de processos de aprendizagem crítica, onde o estudante tem um papel de reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem, para que o mesmo seja mais do que “gravar” conhecimento que, depois, poderá ser utilizado nos contextos de trabalho.

No que respeita às entidades empregadoras, os dados indicam uma forte concordância com as suas obrigações e responsabilidades relativamente ao desenvolvimento de competências transversais dos diplomados do ensino superior, concordância essa que tende a ser mais elevada quando comparada com a responsabilidade das instituições de ensino superior. A diferença estatisticamente significativa que resulta da aplicação do teste Wilcoxon, que coloca em evidência a média da concordância dos diplomados com a importância das competências transversais e com a afirmação “a entidade onde desenvolvo actualmente a minha actividade profissional possui mecanismos que facilitam o desenvolvimento de competências transversais” ($z=-7,864$, $p<0,001$) indica a necessidade, por parte das entidades empregadoras, de maior atenção a esta matéria. Também a diferença estatisticamente significativa entre o grau de concordância com esta última afirmação e a média da qualidade das competências transversais, em favor desta, que resulta da aplicação do teste Wilcoxon ($z=-5,626$, $p<0,001$) indica que as entidades empregadores não têm tido um papel muito preponderante no desenvolvimento das competências transversais. Embora, como referem Raybould & Sheedy (2005), os empregadores estejam, muitas vezes, relutantes em investir no desenvolvimento dos colaboradores, devido à incerteza do retorno do investimento, a existência de uma correlação positiva entre a qualidade das competências e a existência de mecanismos de desenvolvimento de competências transversais, deixa antever que esse retorno tenda a existir, pelo que se pode apontar para que o investimento no desenvolvimento das competências transversais por parte das entidades empregadoras tenda a produzir efeitos positivos na qualidade dessas mesmas competências.

O facto dos cursos de formação se constituírem como o mecanismo mais utilizado pelas entidades empregadoras para o desenvolvimento de competências transversais, está em consonância com o trabalho de Bannet (2002), no âmbito do qual se constata que cerca de 70% das empresas promovem formação para esse efeito, nomeadamente nas áreas das TIC, organização, comunicação, liderança, trabalho em equipa, análise e apresentação. No caso do nosso estudo a utilização deste mecanismo é mais comum nas grandes empresas. Também mais comuns nas grandes empresas são os mecanismos relacionados com as actividades recreativas e culturais, a organização do trabalho em grupos e os círculos de qualidade. Se considerarmos que não existem diferenças significativas na importância atribuída pelos diplomados às competências transversais em função da dimensão da organização, estes dados remetem para a necessidade das pequenas empresas desenvolverem estratégias, nomeadamente no âmbito dos mecanismos acima referenciados, para o desenvolvimento das competências

transversais, até porque sempre que têm sido utilizados parecem ter produzido efeitos positivos.

As entidades empregadoras tendem a integrar pouco as competências transversais nas diferentes práticas de gestão de recursos humanos. De acordo com os empregadores, os elogios das chefias tendem a ser o mecanismo no âmbito do qual mais são contempladas as competências transversais. Trata-se, assim, de um mecanismo relativamente informal e não sistematizado e, também, reactivo. O facto do mecanismo mais utilizado não estar estruturado formalmente pode ser um dos factores que contribui para que as entidades empregadoras ainda não tenham um papel preponderante no desenvolvimento de competências transversais.

2. Conclusões

Nos últimos anos temos assistido, tanto no contexto da educação / formação como das organizações à atribuição de uma importância crescente à abordagem por competências. Tal tendência está associada à mudança de posicionamento a que as organizações estão obrigadas, fruto de uma globalização da sua intervenção e do crescimento de pressões competitivas a que estão sujeitas. A nova lógica de actuação das organizações exige, também, uma força de trabalho diferente, cuja gestão não se compadece, por conseguinte, com modelos baseados na análise funcional e nas qualificações, muito característicos de uma sociedade industrial, em que prevalecia a produção em massa e a estabilidade.

Perante isto, as organizações começam a gerir a sua força de trabalho com base em modelos de competências, os quais privilegiam mais as capacidades dos recursos humanos do que as actividades e tarefas associadas às diferentes funções, mais as competências do que as qualificações (certificados formalmente atribuídos).

Nesta nova lógica de actuação, as organizações estão mais despertas relativamente à avaliação das competências da força de trabalho que pretendem recrutar, tendendo, simultaneamente a valorizar competências que estão muito para além dos saberes técnicos ou específicos associados a uma área profissional. Estas novas exigências são particularmente colocadas aos diplomados de ensino superior, que desde há muito tempo têm vindo a ser questionados relativamente às competências de saída dos seus percursos de educação, nomeadamente no que se refere às competências transversais.

Neste sentido, as instituições de ensino superior encaram progressivamente como preocupação o apetrechamento dos seus alunos com competências que os diferenciem no mercado de trabalho, nomeadamente em termos de facilitação da sua empregabilidade. Embora esta não seja uma preocupação recente em vários países, com particular destaque para o Reino Unido, Estados Unidos e Austrália, em Portugal só timidamente se começa a intencionalizar como preocupação o desenvolvimento de competências transversais nos alunos do ensino superior.

Foi nossa preocupação com este trabalho, através de um estudo exploratório, junto de diplomados e representantes de entidades empregadoras, analisar a importância das competências transversais nos diplomados do ensino superior, avaliar a qualidade dos mesmos relativamente a essas competências e compreender o papel que as

instituições de ensino superior e as entidades empregadoras têm desenvolvido nesta matéria.

À semelhança do que acontece noutros contextos, parece consensual que as competências transversais se revestem de uma grande importância para o desempenho profissional e para a empregabilidade dos diplomados do ensino superior, chegando, mesmo, a ser consideradas, tanto por diplomados como representantes das entidades empregadoras como mais importantes do que conhecimentos e capacidades técnicas especificamente associadas às actividades profissionais. Embora o conjunto de 40 competências estudadas tenham globalmente merecido uma apreciação positiva quanto à sua importância emergiram como mais significativas a resolução de problemas, o planeamento / organização, as tecnologias de informação e comunicação, a motivação, o relacionamento interpessoal, a aprendizagem contínua, a adaptação à mudança e a auto-confiança. No sentido inverso, destacam-se, surpreendentemente, as competências relacionadas com o empreendedorismo, nomeadamente a sensibilidade para os negócios, a assunção de risco, a negociação, entre outras, como as menos valorizadas, tanto pelos próprios diplomados como pelos representantes das entidades empregadoras.

Os resultados do estudo demonstram, também, a existência de lacunas com algum significado relativamente a este tipo de competências. Embora os representantes das entidades empregadoras sejam mais afirmativos na identificação destas lacunas, os diplomados também reconhecem a existência de lacunas num número significativo de competências. Aquelas que se destacam neste aspecto estão relacionadas com a resolução de problemas, o planeamento / organização (competências mais instrumentais), bem como outras competências mais associadas a características dos indivíduos, como sejam a tolerância ao stress, a motivação e a auto-confiança. Os resultados indicam, também, que os diplomados das áreas das ciências exactas (ciências, engenharia, ...) apresentam menores lacunas em competências de natureza mais instrumental, como a resolução de problemas e a tomada de decisão e maiores em competências mais “soft”, associadas à comunicação, ao relacionamento interpessoal, cultura geral, entre outras, ao contrário dos diplomados das ciências humanas e sociais, que apresentam uma tendência inversa.

Esta tendência também se verifica relativamente ao contributo da Universidade para o desenvolvimento de competências transversais. Para além deste aspecto e, ainda, no que respeita às instituições de ensino superior é consensual a ideia de que elas têm o dever de promover o desenvolvimento de competências transversais nos seus alunos, embora não o estejam a fazer de forma tão efectiva quanto desejada. Um dos aspectos

considerado decisivo neste processo e que necessita de melhoria está associado às competências pedagógicas do corpo docente, considerado um dos aspectos menos conseguido pelas instituições de ensino superior. Os dados remetem para a necessidade destas instituições utilizarem modelos mistos para o desenvolvimento das competências transversais nos seus alunos, que contemplem, por exemplo, a aprendizagem baseada no trabalho, bem como a integração de actividades pedagógicas e avaliativas (como, por exemplo, “peer evaluation”) no âmbito das unidades curriculares existentes.

Dos resultados do trabalho, é, também, possível concluir que cabe, também, às entidades empregadoras um importante papel no desenvolvimento das competências transversais dos colaboradores em geral e dos que têm formação superior, em particular, embora, tendencialmente, a realidade não seja essa. As empresas que mais trabalham neste sentido (as grandes empresas) tendem a utilizar maioritariamente a formação como forma de desenvolver as competências transversais. No entanto, e no que à generalidade das entidades empregadoras diz respeito, a valorização das competências transversais através das diferentes práticas de gestão de recursos humanos parece não ser, ainda, uma realidade.

Por último, importa referir que, embora do estudo resulte uma importância significativa das competências transversais dos diplomados do ensino superior, mesmo em comparação com as competências técnicas / específicas, tal como refere Perrenoud (1999), a transversalidade total é uma fantasia, o sonho de uma terra de ninguém, na qual a mente seria construída fora de qualquer conteúdo ou, antes, utilizando os conteúdos como meros campos de exercício mais ou menos fecundos de competências transdisciplinares.

3. Limitações do estudo e pistas para investigação futura

Como já referenciado ao longo do trabalho, este estudo constitui uma primeira abordagem ao tema das competências transversais dos diplomados do ensino superior no contexto português. Dada a ausência de trabalhos académicos e científicos no nosso país sobre a temática, optou-se por uma abordagem exploratória, que, se é certo que contempla algumas vantagens, encerra, também, algumas limitações.

A primeira limitação do trabalho está associada à metodologia utilizada. A opção, em termos de técnicas de recolha de dados, pelo inquérito por questionário, embora contemple vantagens associadas à dimensão da amostra abrangida, está limitado em termos de profundidade de análise. De facto, algumas questões ficaram sem resposta, fruto da impossibilidade de aprofundamento da informação recolhida.

A segunda limitação está associada à dificuldade de obtenção de respostas ao inquérito por questionário aplicado às entidades empregadoras. O número reduzido de respostas condicionou a análise e discussão dos dados, nomeadamente porque o número de respostas do inquérito aos diplomados foi significativamente superior.

Uma outra limitação está associada às fontes de informação utilizadas. Foi nossa intenção não circunscrever as fontes de informação aos diplomados, como habitualmente acontece em estudos desta natureza e, por isso, contemplou-se como fonte os representantes das entidades empregadoras. No entanto, constatámos que seria extremamente vantajoso incluir representantes das instituições de ensino superior, de forma a complementar as visões das outras fontes e permitir um maior aprofundamento da análise da temática.

De qualquer forma, os resultados conseguidos neste trabalho devem ser vistos como um ponto de partida para futuras investigações, pelo que as limitações apresentadas devem, também, ser vistas como pistas para a futura investigação. Assim, futuros trabalhos sobre a temática devem contemplar, em termos metodológicos, o recurso a técnicas mais qualitativas, nomeadamente a entrevista em profundidade ou, sempre que possível, a realização de estudos de caso.

Por outro lado, em termos de conteúdo, e no que se refere às entidades empregadoras terá interesse contemplar a análise das competências transversais à luz de modelos de competências existentes nas organizações, nomeadamente no que se refere à integração das mesmas nas diferentes práticas de gestão de recursos humanos (recrutamento e selecção, avaliação, formação, carreiras, ...).

No que ao ensino superior diz respeito, faz sentido aprofundar a investigação sobre os modelos e estratégias pedagógicas capazes de proporcionar um efectivo desenvolvimento das competências transversais, identificando e testando modelos inovadores. Ainda ao nível do ensino superior, considera-se pertinente explorar a avaliação das competências transversais e a sua certificação.

Finalmente, e dada a escassez de trabalhos sobre o tema no nosso país, a temática das competências transversais dos diplomados do ensino superior constitui-se como um tema de ampla exploração em termos de investigação.

BIBLIOGRAFIA

- Allen, M. (1993). *A Conceptual Model of Transferable Personal Skills*. Sheffield: Employment Department.
- Arnold, J. & Davey, K. M. (1994). Evaluating Graduate Development: Key Findings from the Graduate Development Project. *Leadership & Organizational Development Journal*, 15, 8, 9-15.
- Assiter, A. (1995). *Transferable Skills in Higher Education*. Londres: Kogan Page
- Atlay, M. & Harris, R. (2000). An Institutional Approach to Developing Students's Transferable Skills. *Innovations in Education and Training International*, 37, 1, 76-84.
- Barnet, R. (1994). *The limits of competence: knowledge, higher education and society*. Buckingham: Open University Press.
- Barrett, G. & Depinet, R. (1991). A Reconsideration of Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 46, 10, 1012-1024.
- Bellier, S. (Coord.) (2000). *Compétences en Action*. Paris: Editions Liasions.
- Bennet, R. (2002). Employers' Demands for Personal Transferable Skills in Graduates: a content analysis of 1000 job advertisements and an associated empirical study. *Journal of Vocational Education and Training*, 54, 4, 457-476.
- Bergenenegouwen, G.; Horn, H. & Mooijman, E. (1996). Competence Development – a Challenge for HRM Professionals: Core Competences of Organizations as Guidelines for the Development of Employees. *Journal of European Industrial Training*, 20, 9, 29-35.
- Binks, M. (1996). Enterprise in Higher Education and the Graduate Labour Market. *Education and Training*, 38, 2, 26-29
- Bowers-Brown, T. & Harvey, L. (2004). Are There too Many Graduates in the UK? *Industry & Higher Education*, August 2004.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: a Model for Effective Performance*, John Wiley & Sons.

- Burgoyne, J. (1993). The Competence Movement: Issues, Stakeholders and Prospects. *Personnel Review*, 22, 6, 6-13.
- Cabral-Cardoso, C. & Gonçalves, M.M. (1995). *A Integração de Jovens Rngenheiros na Indústria, na Perspectiva dos Empregadores: Estudo piloto*. Série Documentos de Trabalho DT. 22/95 - GAP. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Economia e Gestão.
- Cabral-Caroso, C.; Estêvão, C. & Silva, P (2006). *As Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior: Perspectiva dos Empregadores e dos Diplomados*. Guimarães: TecMinho.
- Cassidy, S. (2006). Developing Employability Skills: Peer Assessment in Higher Education. *Education and Training*, 48, 7, 508-517.
- Chadha, D. (2006). A Curriculum Model for Transferable Skills Development. *Engineering Education*, 1, 1, 19-24.
- Cotton, K. (2001), Developing Employability Skills. Northwest Regional Educational Research Laboratory, Portland, OR, disponível em www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c015.html (acedido em Julho 2007).
- Dall'Alba, G. & Sandberg, J. (1996). Educating for Competence in Professional Practice. *Instructional Science*, 24, 6 411-37.
- Dench, S. (1997). Changing Skill Needs: What Makes People Employable?. *Industrial and Commercial Training*, 29, 6, 190-193.
- Dickinson, M. (2000). An Analysis of the Accreditation of Transferable Skills in Extra Curricular Activities within Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25, 1, 61-70.
- Drummond, I.; Nixon, I. & Wiltshire, J. (1998). Personal Transferable Skills in Higher Education: the Problems of Implementing Good Practice. *Quality Assurance in Education*, 6, 1, 19-27.
- Dugué, E. (1999). La Logique de la Compétence: le Retour du Passé. *Education Permanente*, 140, 6-17.
- Estêvão, C. (2003). A Ideologia da Gestão de Competências. *Revista Teoria e Prática* (Brasil), 6, 13, 317-328.

- Eurostat (2007). *Europe in figures - Eurostat yearbook 2006-07*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fallows, S. & Steven, C. (2000). Building Employability Skills into the Higher Education Curriculum: a University-wide Initiative. *Education and Training*, 42, 2, 75-82.
- Farmer, J. & Campbell, F. (1997). Information Professionals, CPD and Transferable Skills. *Library Management*, 18, 3, 129-136.
- Gammie, B.; Gammie, E. & Cargill, E. (2002). Personal Skills Development in the Accounting Curriculum. *Accounting Education*, 11,1, 63-78.
- Garavan, T. & McGuire, D. (2001). Competencies and Workplace Learning: Some Reflections on the Rhetoric and the Reality. *Journal of Workplace Learning*, 13, 4, 144-163.
- Garcia-Aracil, A. & Van der Velden, R (2006). Competencies for Young European Higher Education Graduates: Labor Market Mismatches and their Payoffs. *Higher Education*, 5, 2, 219-239.
- Gibbons-Wood, D. & Lange, T. (2000). Developing Core Skills: Lessons from Germany and Sweden. *Education and Training*, 42, 1, 24-32.
- Godbout, A. (2000). Managing Core Competencies: the Impact of Knowledge Management on Human Resources Practices in Leading-edge Organizations. *Knowledge and Process Management*, 7, 2, 76-86.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning: Educational Structures un Europe. Final Report – Phase One*. University of Deusto and University of Groningen. < http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=59&bid=17&limitstart=0&limit=5 >.
- Haigh, M. & Kilmartin, M. (1999). Students Perceptions of the Development of Personal Transferable Skills. *Journal of Geography in Higher Education*, 23, 2, 195-206.
- Hamel, G. & Prahalad, C. (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, 68, 3, 79-91.

- Harvey, L. (2000). The Relationship between Higher Education and Employment. *Tertiary Education and Management*, 6,1, 3-17.
- Harvey, L.; Locke, W. & Alister, M. (2002). *Enhancing Employability, Recognising Diversity: Making Links between Higher Education and the World of Work*. London: Universities UK.
- Harvey, L.; Moon, S.; Geall, V. & Bower, R. (1997). *Graduate's Work: Organisation Change and Students' Attributes*. Birmingham: Centre for Research into Quality together with the Association of Graduate Recruiters.
- Hawkins, P. and Winter J. (1995) *Skills for Graduates in the 21st Century*, Cambridge: Association of Graduate Recruiters.
- Hayes, J.; Rose-Quirie, A. & Allinson, C. (2000). Senior Managers' Perceptions of the Competencies they Require for Effective Performance: Implications for Training and Development. *Personel Review*, 29, 1, 92-105.
- Hoffman, T. (1999). The Meanings of Competence. *Journal of European Industrial Training*, 23, 6, 275-285.
- Hogarth, T.; Shury, J.; Vivian, D. & Wilson, R. (2001). *Employers Skill Survey 2001*. Coventry: Institute of Employment Research University of Warwick.
- Humphreys, P.; Grenan, K. & McIlven, H. (1997). Developing Work-based Transferable Skills in a University Environment. *Journal of European Industrial Training*, 21, 2, 63-69
- IEFP (2002). *Situação do Mercado de Emprego: Relatório Anual 2001*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, Direcção de Serviços e Estudos.
- IEFP (2005). *Situação do Mercado de Emprego: Relatório Anual 2004*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, Direcção de Serviços e Estudos.
- IEFP (2008). *Situação do Mercado de Emprego: Relatório Anual 2007*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, Gabinete de Estudos e Avaliação.
- Kearns, P. (2001). *Generic Skills for the New Economy*. National Center for Vocational Education Research (NCVER): Austrália.

- Kemp, I. & Seagraves, L. (1995). Transferable Skills – Can Higher Education Deliver?. *Studies in Higher Education*, 20,3, 315 – 328.
- Kovács, I. (1993). *Sistemas Antropocêntricos de Produção*. Lisboa: SOCIUS – ISEG.
- Laughton, D. & Montanheiro, L. (200). Core Skills in Higher Education. The Student Perspective. *Education and Training*, 38, 4, 17-24.
- Lawler, E. (1994). From Job Based to Competency-based Organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 3-15.
- Lawrence, T. (2000). Teaching and Assessing Employability Skills Through SkillsUSA. *Quality Crongress. ASQ's Annual Quality Congress Proceedings*. Leesburg: SkillsUSA.
- Le Boterf, G. (1999). *L'Ingénierie des Compétences*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). *Développer la Compétence des Professionnels*. Paris. Éditions d'Organisation.
- Lindsay, P. & Stuart, R. (1997). Reconstruing Competence. *Journal of European Industrial Training*, 21, 9, 326-332.
- Mansfield, B. (2003). Competence in transition. *Journal of European Industrial Training*, 8, 2/3/4, 296-309.
- McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather than for Intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McLarty (2000). Evaluating Graduate Skills in SMEs: the Value Chain Impact. *Journal of Management Development*, 19, 7, 615-628.
- McLean, C.; Reid, C. & Scharf, F. (1998). The Development of Transferable Skills in Business Studies Degrees. *Irish Business and Administrative Research*, 19/20, 1, 47-64.
- Mintzberg, H. (1990). The Managers Job: Folklore and Fact. *Harvard Business Review*, 90, 2, 163-176.
- Moore, D.; Cheng, M. & Dainty, A. (2002). Competence, Competency and Competencies: Performance Assessment in Organisations. *Work Study*, 51, 6, 314-319.

- Moreland, N. (2006). *Entrepreneurship and Higher Education: an Employability Perspective*. Heslington (UK): The Higher Education Academy.
- Murray, S. & Robinson, H. (2001). Graduates into Sales – Employer, Student and University Perspectives. *Education and Training*, 43, 3, 139-144.
- Naby, G. & Bagley, D. (1999). Graduates's Perceptions of Transferable Personal Skills and Future Career Preparation in the UK. *Education and Training*, 41, 4, 184-193
- Nasser, R. & Abouchedid (2005). Graduates's Perception of University Training in light of Occupational Attainment and University Type. *Education and Training*, 47, 2, 124-133.
- Nordhaug, O. (1998) Competence Specificities in Organizations. *International Studies of Management & Organization*, 28, 1, 8-29
- Pate, J.; Martin, G. & Robertson, M. (2003). Accrediting Competencies: a Case of Scottish Vocational Qualifications. *Journal of European Industrial Training*, 27, 2/3/4, 169-176
- Perrenoud, P. (1999). *Construir Competências a Partir da Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2000). *Análise de Dados para Ciências Sociais: a Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo
- Pinte, G. (2004). Approache sócio-historique de la tension entre les mondes du travail et de l'éducation, in Toussaint, M. & Xypas, C. *La Notion de Compétence en Éducation et en Formation*. Paris: L'Harmattan.
- Pires, A. (1994). As Novas Competências Profissionais. *Formar*, 10, 5-19.
- Polanyi, : (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Keagan Paul.
- Quek, A. (2005). Learning for the Workplace: a Case Study in Graduate Employees' Generic Competencies. *Journal of Workplace Learning*, 17, 4, 231-242.
- Rayboulds, J. & Sheedy, V. (2005). Are Graduates Equiped with the Right Skills in the Employability Stakes? *Industrial and Commercial Training*. 37, 5, 259-263.

- Rees, C.; Forbes, P. & Kubler, B. (2007). *Student Employability Profiles: a Guide for Higher Education Practitioners*. Heslinton: The Higher Education Academy.
- Rey, B. (1996). *Les Compétences Transversales en Question*. Paris: ESF.
- Robotham, D. & Jubb, R. (1996). Competences: Measuring the Unmeasurable. *Management Development Review*, 9, 5, 25-29.
- Sandberg, J. (2000). Understanding Human Competence at Work: An Interpretative Approach. *The Academy of Management Journal*, 43, 1, 9-25.
- Shippmann, J.; Ash, R.; Battista, M.; Carr, L.; Eyde, L.; Hesketh, B.; Kehoe, J.; Pearlman, K.; Prien, E.; & Sanchez, J. (2000). The Practice of Competency Modeling. *Personnel Psychology*, 53, 703-740.
- Smith, D.; Wolstencroft, T. & Southern, J. (1989). Personal Transferable Skills and the Job Demands on Graduates. *Journal of European Industrial Training*, 13, 8, 25-31.
- Spurling, A. (1993). Employing Science and Engineering graduates: The First Few Years. *Education and Training*, 35, 4, 9-18.
- Stewart, J. & Knowles, V. (1999). The Changing Nature of Graduate Careers. *Career Development International*, 4, 7, 370-383
- Stewart, J. & Knowles, V. (2000). Recruitment and Selection Practices in Small Business. *Career Development International*, 5, 1, 21-38.
- Strebler, M.; Robinson, D & Heron, P. (1997). Getting the Best Out of your Competencias. Institute of Employment Studies, University of Sussex. Brighton.
- Stuart, L. & Dahm, E. (1999). *21st Century Skills for 21st Century Jobs*. Washington: United States Department of Commerce.
- Tien, C.; Ven, J. & Chou, S. (2003). Using the Problem-based Learning to Enhance Student's Key Competencias. *Journal of American Academy of Business*, 2, 2, 454-459
- Toussaint, M. & Xypas, C (2004). *La Notion de Compétence en Éducation et en Formation*. Paris: L'Harmattan.

- Velde, C. (2000). *An Alternate Conception of Competence: Implications for Vocational Education and Practice*. Research Centre Vocational Education and Training. New South Wales, Australia.
- Wittle, S. & Eaton, D. (2001). Attitudes Towards Transferable Skills in Medical Undergraduates. *Medical Education*, 35, 148-153.
- Woodruffe, C. (1991). Competent by Any Other Name. *Personnel Management*, 23, 9, 30-33.
- Woodruffe, C. (1993). What is Meant by a Competency. *Leadership & Organization Development Journal*, 14, 1, 29-36.
- York, M. & Knight, P. (2006). *Embedding Employability into the Curriculum*. Heslington (UK): The Higher Education Academy.

Anexo A – Inquérito por Questionário aos Diplomados

QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DO ENSINO SUPERIOR

Este questionário enquadra-se num estudo intitulado “As competências transversais dos diplomados do ensino superior: a perspectiva dos empregadores e dos diplomados”. Por competências transversais entende-se todas as competências que não estão directamente relacionadas com os aspectos técnicos/científicos ligados à função que cada um desempenha. Constituem-se, portanto, como um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que podem ser utilizadas em diferentes actividades profissionais e que são fundamentais para o sucesso dos indivíduos enquanto profissionais.

Ao longo do questionário, é solicitado que reflecta sobre um conjunto de aspectos relacionados com as competências transversais, tanto no momento actual como em momentos anteriores.

Em algumas questões pede-se a sua opinião sobre uma lista de competências transversais, as quais, por motivos de espaço estão apresentadas de forma resumida. Neste sentido, em anexo ao questionário, encontra-se uma definição de cada uma das competências apresentadas para que compreenda claramente a que nos referimos em cada uma.

Deverá ter sempre presente que é com base nas suas respostas que vão surgir os resultados do estudo, pelo que apelamos para que seja o mais sincero(a) possível nas suas respostas.

Obrigado pela sua colaboração.

I – DADOS DE ENQUADRAMENTO

1. Idade: 2. Curso:

3. Duração do curso (em anos lectivos): 4. Média Final do curso (0-20):

5. Quantos anos necessitou para concluir o curso? 5. 1. Ano em que terminou:

6. O curso teve estágio curricular?
☐ Sim ☐ Não

7. Se respondeu Sim na questão anterior, quem conseguiu o estágio?
☐ Universidade ☐ Aluno

8. Quanto tempo foi necessário para a obtenção do primeiro emprego? meses

9. Neste momento está a exercer uma actividade profissional?
☐ Não ☐ Sim. Se assinalou SIM, refira se é { ☐ Por conta de outrem
☐ Por conta própria

10. Cursos de pós-graduação frequentados

Designação do curso	Instituição	Tipologia (pós-graduação / mestrado / doutoramento)	Ano de conclusão	Resultado final
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

II - PERCURSO PROFISSIONAL

1. Preencha o seguinte quadro relativamente à sua actividade profissional actual. No caso de actualmente estar desempregado não preencha a tabela

Sector de actividade da empresa / instituição	Dimensão da empresa (Nº de trab.)	Função exercida	Há quantos meses lá trabalha?	Relação da função exercida com a formação adquirida na Universidade (1=nenhuma... 5 = total)				
				1	2	3	4	5

2. Preencha o seguinte quadro relativamente ao seu percurso profissional anterior, indicando para cada empresa / organização onde trabalhou as diferentes informações solicitadas em cada coluna. No caso de nunca ter desempenhado nenhuma actividade profissional para além da actual, não deverá preencher o quadro.

Nº	Sector de actividade da empresa / instituição	Dimensão da empresa (Nº de trab.)	Função exercida	Nº de meses que lá trabalhou	Relação da função exercida com a formação adquirida na Universidade (1=nenhuma... 5 = total)					Razão da saída
					1	2	3	4	5	
1ª empresa										
2ª empresa										
3ª empresa										
4ª empresa										

III. PERCURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Preencha o seguinte quadro sobre os cursos de formação profissional frequentados. Para cada curso preencha a informação solicitada em cada coluna.

Designação do Curso	Nº horas	Iniciativa (Empresa / Própria)	Ano

IV. COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

1. Das competências transversais a seguir apresentadas, assinale em que medida concorda com a importância das mesmas para o desempenho das suas funções actuais, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente que é importante	Discordo que é importante	Nem Concordo Nem Discordo que é importante	Concordo que é importante	Concordo Totalmente que é importante

No caso de estar desempregado deverá ter como referência a sua última actividade profissional.

Nº	Competências transversais	1	2	3	4	5
1	Tecnologias de Informação e Comunicação					
2	Comunicação oral					
3	Comunicação escrita					
4	Trabalho em grupo					
5	Orientação para o cliente					
6	Resolução de problemas					
7	Numeracia					
8	Línguas estrangeiras					
9	Autonomia					
10	Adaptação à mudança					
11	Inovação / criatividade					
12	Liderança					
13	Recolha e tratamento de informação					
14	Planeamento / organização					
15	Conviver com a multiculturalidade / diversidade					
16	Espírito crítico					
17	Compromisso ético					
18	Sensibilidade para os negócios					
19	Tolerância ao stress					
20	Auto-confiança					
21	Cultura geral					
22	Disponibilidade para a aprendizagem contínua					
23	Atenção ao detalhe					
24	Influência / persuasão					
25	Capacidade para questionar					
26	Capacidade para ouvir					
27	Relacionamento interpessoal					
28	Planeamento – acção					
29	Negociação					
30	Apresentação pessoal					
31	Iniciativa					
32	Persistência					
33	Autocontrolo					
34	Tomada de decisão					
35	Motivação					
36	Gestão de conflitos					
37	Motivação dos outros					
38	Criação de laços / redes					
39	Assunção de risco					
40	Desenvolvimento dos outros					

2. Das competências transversais a seguir apresentadas, assinale o seu grau de concordância relativamente à posse/domínio das mesmas no final da sua passagem pela Universidade, apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente que possuía esta competência	Discordo Parcialmente...	Nem Concordo Nem Discordo...	Concordo Parcialmente...	Concordo Totalmente...

Nº	Competências transversais	1	2	3	4	5
1	Tecnologias de Informação e Comunicação					
2	Comunicação oral					
3	Comunicação escrita					
4	Trabalho em grupo					
5	Orientação para o cliente					
6	Resolução de problemas					
7	Numeracia					
8	Línguas estrangeiras					
9	Autonomia					
10	Adaptação à mudança					
11	Inovação / criatividade					
12	Liderança					
13	Recolha e tratamento de informação					
14	Planeamento / organização					
15	Conviver com a multiculturalidade / diversidade					
16	Espírito crítico					
17	Compromisso ético					
18	Sensibilidade para os negócios					
19	Tolerância ao stress					
20	Auto-confiança					
21	Cultura geral					
22	Disponibilidade para a aprendizagem contínua					
23	Atenção ao detalhe					
24	Influência / persuasão					
25	Capacidade para questionar					
26	Capacidade para ouvir					
27	Relacionamento interpessoal					
28	Planeamento – acção					
29	Negociação					
30	Apresentação pessoal					
31	Iniciativa					
32	Persistência					
33	Autocontrolo					
34	Tomada de decisão					
35	Motivação					
36	Gestão de conflitos					
37	Motivação dos outros					
38	Criação de laços / redes					
39	Assunção de risco					
40	Desenvolvimento dos outros					

3. Das competências transversais a seguir apresentadas, assinale o seu grau de concordância relativamente à posse/domínio das mesmas no final da sua passagem pela Universidade, como consequência de toda a aprendizagem anterior (e não apenas como consequência da aprendizagem obtida com o curso que frequentou), de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente que possuía esta competência	Discordo Parcialmente...	Nem Concordo Nem Discordo...	Concordo Parcialmente...	Concordo Totalmente...

Nº	Competências transversais	1	2	3	4	5
1	Tecnologias de Informação e Comunicação					
2	Comunicação oral					
3	Comunicação escrita					
4	Trabalho em grupo					
5	Orientação para o cliente					
6	Resolução de problemas					
7	Numeracia					
8	Línguas estrangeiras					
9	Autonomia					
10	Adaptação à mudança					
11	Inovação / criatividade					
12	Liderança					
13	Recolha e tratamento de informação					
14	Planeamento / organização					
15	Conviver com a multiculturalidade / diversidade					
16	Espírito crítico					
17	Compromisso ético					
18	Sensibilidade para os negócios					
19	Tolerância ao stress					
20	Auto-confiança					
21	Cultura geral					
22	Disponibilidade para a aprendizagem contínua					
23	Atenção ao detalhe					
24	Influência / persuasão					
25	Capacidade para questionar					
26	Capacidade para ouvir					
27	Relacionamento interpessoal					
28	Planeamento – acção					
29	Negociação					
30	Apresentação pessoal					
31	Iniciativa					
32	Persistência					
33	Autocontrolo					
34	Tomada de decisão					
35	Motivação					
36	Gestão de conflitos					
37	Motivação dos outros					
38	Criação de laços / redes					
39	Assunção de risco					
40	Desenvolvimento dos outros					

4. Das competências transversais a seguir apresentadas, assinale o seu grau de concordância relativamente à posse/ domínio das mesmas actualmente, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente que possuía esta competência	Discordo Parcialmente...	Nem Concordo Nem Discordo...	Concordo Parcialmente...	Concordo Totalmente...

Nº	Competências transversais	1	2	3	4	5
1	Tecnologias de Informação e Comunicação					
2	Comunicação oral					
3	Comunicação escrita					
4	Trabalho em grupo					
5	Orientação para o cliente					
6	Resolução de problemas					
7	Numeracia					
8	Línguas estrangeiras					
9	Autonomia					
10	Adaptação à mudança					
11	Inovação / criatividade					
12	Liderança					
13	Recolha e tratamento de informação					
14	Planeamento / organização					
15	Conviver com a multiculturalidade / diversidade					
16	Espírito crítico					
17	Compromisso ético					
18	Sensibilidade para os negócios					
19	Tolerância ao stress					
20	Auto-confiança					
21	Cultura geral					
22	Disponibilidade para a aprendizagem contínua					
23	Atenção ao detalhe					
24	Influência / persuasão					
25	Capacidade para questionar					
26	Capacidade para ouvir					
27	Relacionamento interpessoal					
28	Planeamento – acção					
29	Negociação					
30	Apresentação pessoal					
31	Iniciativa					
32	Persistência					
33	Autocontrolo					
34	Tomada de decisão					
35	Motivação					
36	Gestão de conflitos					
37	Motivação dos outros					
38	Criação de laços / redes					
39	Assunção de risco					
40	Desenvolvimento dos outros					

5. Assinale em que medida concorda que cada uma das possibilidades abaixo apresentadas tenha contribuído decisivamente para a aquisição / reforço das competências transversais que possui, de acordo com a seguinte escala:

0	1	2	3	4	5
Não se aplica	Discordo Totalmente que tenha contribuído decisivamente	Discordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo...	Concordo Parcialmente...	Concordo Totalmente...

Possibilidades	0	1	2	3	4	5
Curso de licenciatura frequentado na Universidade						
Actividades extra-curriculares em que estive envolvido durante a minha passagem pela Universidade						
Formação profissional adquirida antes, durante e depois de terminar o curso na Universidade						
Experiência profissional adquirida ao longo da carreira profissional						
Actividades extra-profissionais em que tenho estado envolvido (voluntariado, participação em associações, ...)						
Cursos de pós-graduação frequentados em instituições do ensino superior						
Educação familiar						
Outra: _____						

6. Tendo em conta a sua experiência profissional, indique o seu nível de concordância com a ideia segundo a qual as competências transversais são mais importante do que as competências específicas / técnicas para um bom desempenho profissional.

- ☐ *Concordo Totalmente*: as competências transversais têm-se revelado claramente mais importantes do que as competências técnicas / específicas
- ☐ *Concordo parcialmente*: as competências transversais têm-se revelado ligeiramente mais importantes do que as competências técnicas / específicas
- ☐ *Não concordo nem discordo*: os dois tipos de competências têm tido o mesmo grau de importância
- ☐ *Discordo parcialmente*: as competências transversais têm-se revelado ligeiramente menos importantes do que as competências técnicas / específicas
- ☐ *Discordo totalmente*: as competências transversais têm-se revelado claramente menos importantes do que as competências técnicas / específicas

V. O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

1. Assinale o seu grau de concordância relativamente aos seguintes itens, relacionados com o papel da Universidade na aquisição de competências transversais, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

Itens	1	2	3	4	5
As disciplinas constantes no plano de estudos do curso que frequentei na Universidade facilitaram a aquisição de competências transversais					
A forma como foram leccionadas as disciplinas (métodos e técnicas pedagógicas utilizadas) do curso que frequentei na Universidade facilitou a aquisição de competências transversais					
Existem disciplinas opcionais nas quais são trabalhadas as competências transversais					
Uma das obrigações da Universidade é promover a aquisição de competências transversais nos seus alunos					
De uma forma geral, a Universidade potencia a aquisição de competências transversais nos seus alunos					

2. Assinale o seu grau de concordância relativamente às seguintes possíveis formas através das quais a Universidade poderá potenciar a aquisição de competências transversais, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

Formas da Universidade potenciar a aquisição de competências transversais	1	2	3	4	5
Através de disciplinas de opção em que sejam trabalhadas estas competências					
Através de cursos de formação extra-curriculares ministrados por formadores externos à universidade, onde sejam trabalhadas as competências transversais					
Através de cursos de formação extra-curriculares ministrados por formadores internos à universidade, onde sejam trabalhadas as competências transversais					
Alteração dos métodos de ensino utilizados pelos professores, para que, no âmbito das disciplinas normais, fossem adquiridas competências transversais (ex: aprendizagem baseada em problemas, pedagogia por projecto, estudo de casos, etc...)					
Organização de actividades extra-curriculares, onde os alunos fossem chamados a intervir (seminários, jornadas congressos, ...)					
Criação de pequenas empresas dentro da Universidade geridas pelos alunos					
Criação de estágios ao longo da licenciatura					
Promoção de formas de participação mais alargadas dos alunos em cargos de gestão da universidade					
Projectos de licenciatura multidisciplinares					
Outra 2:					
Outra 3:					

VI. O PAPEL DAS ENTIDADES EMPREGADORAS

1. Assinale o seu grau de concordância relativamente aos seguintes itens, relacionados com o papel das entidades empregadoras na aquisição de competências transversais, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

Nota: Se nunca trabalhou não responda aos 2 primeiros itens

Itens	1	2	3	4	5
As empresas / entidades onde já desempenhei a minha actividade profissional desenvolviam mecanismos que me permitiram a aquisição de competências transversais					
A empresa / entidade onde desempenho <u>actualmente</u> a minha actividade profissional tem mecanismos que me permitem a aquisição de competências transversais					
As empresas devem criar mecanismos que permitam aos seus trabalhadores a aquisição / desenvolvimento de competências transversais					

2. Tendo como referência a sua actividade profissional actual, ou a última no caso de actualmente estar desempregado, em que medida concorda que os seguintes mecanismos:

a) São / eram utilizados pela entidade empregadora para desenvolver as competências transversais; e

b) Permitem / permitiram a aquisição de competências transversais

de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

Mecanismos utilizados pela entidade empregadora para o desenvolvimento de competências transversais	a) São utilizados pela entidade empregadora para desenvolver competências transversais					b) Permitem a aquisição de competências transversais				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Cursos de formação										
Actividades recreativas e culturais										
Organização do trabalho em grupos (equipas, células, grupos autónomos, grupos semi-autónomos,...)										
Rotatividade na execução das tarefas										
Enriquecimento de tarefas (assumir mais responsabilidades)										
Círculos de qualidade										
Grupos de inovação										
Organização de reuniões interdepartamentais para a discussão de assuntos organizacionais										
Reuniões com pessoas externas (clientes, fornecedores,...)										
Participação em eventos externos (ex: feiras)										
Acompanhamento realizado pela chefia										
Outra:										

3. Tendo como referência a sua actividade profissional actual, em que medida concorda que a entidade empregadora valoriza as competências transversais através das seguintes formas, de acordo com a seguinte escala:

0	1	2	3	4	5
Não se aplica	Discordo Totalmente que	Discordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

Nota: Se actualmente está desempregado, considere a sua última entidade empregadora. Se nunca trabalhou, não deverá responder à pergunta

Formas da empresa valorizar as competências transversais	0	1	2	3	4	5
Através da avaliação de desempenho, processo em que existem critérios / objectivos relacionados com as competências transversais						
Através do processo de recrutamento e selecção, no qual constam critérios relacionados com as competências transversais						
Através da atribuição de incentivos / prémios, em que a decisão sobre a atribuição dos mesmos contempla critérios onde estejam patentes as competências transversais						
Elogios pela chefia / gerência / administração a determinados comportamentos relacionados com as competências transversais						
Através da progressão na carreira, sendo promovidos os colaboradores que evidenciam possuir competências transversais (ex: assumir novas responsabilidades)						
Através da atribuição de tarefas de outras funções						
Outra:						

VII. COMENTÁRIOS / OBSERVAÇÕES

Apresente comentários e observações relativamente ao tema das competências transversais que, porventura, não tenham sido abordados nas questões anteriores.

Obrigado pela sua colaboração.

NOME (FACULTATIVO)*:

* Destina-se, apenas a controlar a recepção dos questionários, mantendo-se, assim, toda a confidencialidade do questionário

ANEXO

Definição das Competências Transversais

Nº	Competência	Definição da competência
1	Tecnologias de Informação e Comunicação	Utilização de computadores (incluindo hardware e software), nomeadamente processamento de texto, folha de cálculo, apresentações, bases de dados, correio electrónico e internet.
2	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
3	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.
4	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
5	Orientação para o cliente	Ter como referência o cliente e as suas necessidades no desenvolvimento das actividades profissionais. Pensar no cliente no momento de tomar uma decisão. Antecipar, reconhecer e ir ao encontro das necessidades dos clientes
6	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
7	Numeracia	Capacidade para adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir rápida e correctamente Raciocínio lógico-matemático Capacidade para escolher métodos matemáticos ou fórmulas para resolver um problema
8	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
9	Autonomia	Capacidade para resolver problemas e enfrentar situações sem necessidade de perguntar a outras pessoas. Capacidade para se responsabilizar pelas suas próprias decisões.
10	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 Capacidade para lidar com múltiplas exigências, prioridades em constante mutação e mudanças rápidas. Flexibilidade na forma de encarar as situações / acontecimentos.
11	Inovação / criatividade	Procura de novas formas de fazer as coisas. Quebra com a forma normal de ver as coisas. Quebra de padrões. Pensamento lateral. Abertura a novas ideias e novas formas de fazer as coisas. Apresentação de novas propostas e ideias. Capacidade para apresentar ideias não usuais acerca de um determinado tópico ou situação, ou desenvolver formas criativas de resolver problemas Desenvolvimento, desenho ou criação de novas aplicações, ideias, relações, sistemas ou produtos.
12	Liderança	Capacidade para gerir uma equipa, no sentido do alcance de objectivos comuns. Colocar membros de um grupo a trabalhar em conjunto para a realização de tarefas Inspirar e guiar indivíduos ou grupos
13	Recolha e tratamento de informação	Obter informação junto de fontes relevantes Compilar, codificar, categorizar ou verificar informação ou dados. Identificar os princípios básicos, razões ou factos de informação, através da separação da informação ou dos dados em partes distintas
14	Planeamento / organização	Estabelecer um plano de acção para si e/ou outros para alcançar um alvo específico. Planear as tarefas próprias e a alocação de recursos Agendar eventos, programas e actividades, bem como o trabalho dos outros (quando aplicável). Estabelecer objectivos e especificar as estratégias e acções para os alcançar
15	Conviver com a multiculturalidade / diversidade	Capacidade para intervir em contextos profissionais que impliquem o contacto com diferentes culturas, raças e formas de vida Respeitar e relacionar-se bem com pessoas de antecedentes variados Desafio dos preconceitos e da intolerância Ver a diversidade como uma oportunidade, criando um ambiente em que as pessoas diferentes possam prosperar
16	Espírito crítico	Capacidade para julgar as vantagens e desvantagens de uma determinada situação, produto, ideia, etc.

17	Compromisso ético	Agir de acordo com o respeito pelas normas éticas relativamente às pessoas, à informação/dados, ao ambiente, etc.
18	Sensibilização para os negócios	Capacidade para compreender o funcionamento básico de uma empresa / organização, bem como o ambiente em que a mesma opera.
19	Tolerância ao stress	Capacidade para trabalhar sob pressão mantendo os níveis de desempenho
20	Auto-confiança	Confiar nas suas capacidades e na sequência disso, é capaz de assumir responsabilidades e responder por elas Capacidade para manifestar perspectivas impopulares e de passar maus bocados por aquilo que está certo
21	Cultura geral	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 objectivos. Conhecimento de aspectos sociais e políticos
22	Disponibilidade para a aprendizagem contínua	Interesse constante em frequentar cursos de formação. Curiosidade por saber coisas novas, tanto relacionadas com a sua função como com outras áreas que não a sua. Leitura de livros e revistas sobre as diferentes áreas, incluindo a sua área específica de trabalho.
23	Atenção ao detalhe	Realizar tarefas tendo em conta todas as áreas envolvidas, não interessando se a tarefa é pequena ou grande
24	Influência / persuasão	Capacidade de levar os outros a aderir às suas propostas, através de argumentos lógicos e suportados Utilização de estratégias para atingir o consenso
25	Capacidade para questionar	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 reflectir (por exemplo, pôr algo em questão).
26	Capacidade para ouvir	Mostrar, através de um conjunto de sinais verbais e não-verbais, que a informação está a ser recebida e compreendida
27	Relacionamento interpessoal	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.
28	Planeamento - acção	Capacidade para pôr as ideias em prática
29	Negociação	Capacidade para reconciliar diferenças, levando os outros a ceder nas suas posições.
30	Apresentação	Demonstrar uma boa apresentação física. Comportar-se adequadamente em eventos sociais / organizacionais
31	Iniciativa	Identificar oportunidades e ser proactivo em promover ideias e soluções potenciais
32	Persistência	Capacidade para não desistir perante uma determinada situação / problema, levando, normalmente os seus projectos/actividades até ao fim. Capacidade para perseguir objectivos, apesar dos obstáculos e reveses. Capacidade para funcionar na base da esperança e do êxito e não do medo e do malogro
33	Autocontrolo	Capacidade para controlar os seus afectos. Pensar antes de reagir perante uma determinada situação menos positiva Gerir correctamente os sentimentos impulsivos e as emoções deprimentes. Capacidade para se manter positivo e imperturbável mesmo em momentos difíceis Pensar com clareza e manter a atenção concentrada sob pressão
34	Tomada de decisão	Capacidade para analisar informação e avaliar os resultados para, com base nisso, escolher a melhor solução perante diferentes alternativas
35	Motivação	Emprego de elevados níveis de esforço para atingir as metas da empresa. Trabalha com dedicação e, muitas vezes, para além do que é exigido. É um trabalhador que alia os benefícios pessoais aos benefícios da entidade patronal. Trabalha com gosto
36	Gestão de conflitos	Tratar reclamações, diminuir as disputas, diminuir as injustiças entre as pessoas. Negociar e resolver desacordos
37	Motivação dos outros	Capacidade para levar os outros e empenharem-se na realização das tarefas, fazendo-os sentir a importância dos seus resultados
38	Criação de laços / redes	Capacidade para cultivar e manter extensas redes informais. Capacidade para fazer e manter amizade pessoal com os seus associados no trabalho
39	Assunção de risco	Capacidade para num situação de incerteza ser capaz de tomar a decisão de avançar
40	Desenvolvimento dos outros	Reconhecer os pontos fortes e pontos fracos dos outros. Capacidade para formar outros (colegas, subordinados, etc), utilizando metodologias eficazes facilitadoras da aquisição de novos conhecimentos / competências

Anexo B – Inquérito por Questionário aos Empregadores de Diplomados

QUESTIONÁRIO A EMPREGADORES DE LICENCIADOS

I – DADOS DE ENQUADRAMENTO

1. Sector da empresa / organização (CAE) _____ 2. Nº total de trabalhadores: _____

3. Designação da empresa: _____

4. Nº de trabalhadores com licenciatura por área de formação:*Consultar Instruções em anexo para enquadramento nas diferentes áreas*

ÁREA	Nº DE TRABALHADORES
Educação	
Artes e humanidades	
Ciências sociais, Comércio e Direito	
Ciências	
Engenharia, Indústria Transformadora e Construção	
Agricultura	
Saúde e Protecção Social	
Serviços	
Total	

5. Função do respondente: _____

6. Habilitações literárias do respondente:

- ☐ 1º ciclo
 ☐ Ensino secundário
☐ 2º ciclo
 ☐ Bacharelato / Licenciatura
☐ 3º ciclo
 ☐ Mestrado / Doutoramento
☐ Outra. Qual? _____

7. Área de formação do respondente (no caso de possuir formação superior):

- ☐ Educação
 ☐ Engenharia, Indústria Transformadora e Construção
☐ Artes e humanidades
 ☐ Agricultura
☐ Ciências sociais, Comércio e Direito
 ☐ Saúde e Protecção Social
☐ Ciências
 ☐ Serviços

8. Antiguidade do respondente na empresa: _____ anos

9. Nos últimos 2 anos quantos licenciados foram recrutados pela sua empresa, por área de formação?

Área	Nº de trab. recrutados
Educação	
Artes e humanidades	
Ciências sociais, Comércio e Direito	
Ciências	
Engenharia, Indústria Transformadora e Construção	
Agricultura	
Saúde e Protecção Social	
Serviços	
Total	

II – COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS DOS LICENCIADOS

1. Em que medida concorda ser importante que os licenciados, de uma forma geral, possuam as seguintes competências transversais?

Assinale a sua resposta colocando uma cruz (X) na coluna com o número correspondente ao seu grau de concordância, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

Nota: a definição das competências transversais encontra-se em anexo.

Nº	Competências transversais	1	2	3	4	5
1	Tecnologias de Informação e Comunicação					
2	Comunicação oral					
3	Comunicação escrita					
4	Trabalho em grupo					
5	Orientação para o cliente					
6	Resolução de problemas					
7	Numeracia					
8	Línguas estrangeiras					
9	Autonomia					
10	Adaptação à mudança					
11	Inovação / criatividade					
12	Liderança					
13	Recolha e tratamento de informação					
14	Planeamento / organização					
15	Conviver com a multiculturalidade / diversidade					
16	Espírito crítico					
17	Compromisso ético					
18	Sensibilidade para os negócios					
19	Tolerância ao stress					
20	Auto-confiança					
21	Cultura geral					
22	Disponibilidade para a aprendizagem contínua					
23	Atenção ao detalhe					
24	Influência / persuasão					
25	Capacidade para questionar					
26	Capacidade para ouvir					
27	Relacionamento interpessoal					
28	Planeamento – acção					
29	Negociação					
30	Apresentação pessoal					
31	Iniciativa					
32	Persistência					
33	Autocontrolo					
34	Tomada de decisão					
35	Motivação					
36	Gestão de conflitos					
37	Motivação dos outros					
38	Criação de laços / redes					
39	Assunção de risco					
40	Desenvolvimento dos outros					

2. Indique em que medida concorda que as competências transversais são mais importantes do que as competências específicas / técnicas para o bom desempenho profissional de um licenciado.

- ☐ *Concordo Totalmente:* as competências transversais são claramente mais importantes do que as competências técnicas / específicas
- ☐ *Concordo parcialmente:* as competências transversais são ligeiramente mais importantes do que as competências técnicas / específicas
- ☐ *Não concordo nem discordo:* os dois tipos de competências têm o mesmo grau de importância
- ☐ *Discordo parcialmente:* as competências transversais são ligeiramente menos importantes do que as competências técnicas / específicas
- ☐ *Discordo totalmente:* as competências transversais são claramente menos importantes do que as competências técnicas / específicas

III– COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS DOS RECÉM-LICENCIADOS NA EMPRESA

1. Em que medida concorda que os recém-licenciados que têm sido recrutados pela vossa empresa possuem as seguintes competências transversais?

Assinale a sua resposta colocando uma cruz (X) na coluna com o número correspondente ao seu grau de concordância, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

Nº	Competências transversais	1	2	3	4	5
1	Tecnologias de Informação e Comunicação					
2	Comunicação oral					
3	Comunicação escrita					
4	Trabalho em grupo					
5	Orientação para o cliente					
6	Resolução de problemas					
7	Numeracia					
8	Línguas estrangeiras					
9	Autonomia					
10	Adaptação à mudança					
11	Inovação / criatividade					
12	Liderança					
13	Recolha e tratamento de informação					
14	Planeamento / organização					
15	Conviver com a multiculturalidade / diversidade					
16	Espírito crítico					
17	Compromisso ético					
18	Sensibilidade para os negócios					
19	Tolerância ao stress					
20	Auto-confiança					
21	Cultura geral					
22	Disponibilidade para a aprendizagem contínua					
23	Atenção ao detalhe					
24	Influência / persuasão					
25	Capacidade para questionar					
26	Capacidade para ouvir					
27	Relacionamento interpessoal					
28	Planeamento – acção					
29	Negociação					
30	Apresentação pessoal					

Nº	Competências transversais	1	2	3	4	5
31	Iniciativa					
32	Persistência					
33	Autocontrolo					
34	Tomada de decisão					
35	Motivação					
36	Gestão de conflitos					
37	Motivação dos outros					
38	Criação de laços / redes					
39	Assunção de risco					
40	Desenvolvimento dos outros					

IV – O “MELHOR” LICENCIADO

De entre o conjunto dos colaboradores com habilitações ao nível da licenciatura que trabalham na sua empresa, pedimos-lhe que considere aquele que classifica como “o melhor colaborador” e responda às seguintes questões.

1. Idade: _____

2. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

3. Há quantos anos trabalha na empresa?

4. Área de formação:

- ☐ Educação
☐ Artes e humanidades
☐ Ciências sociais, Comércio e Direito
☐ Ciências
☐ Engenharia, Indústria Transformadora e Construção
☐ Agricultura
☐ Saúde e Protecção Social
☐ Serviços

5. Em que instituição ele(a) se licenciou?

6. Função que ele(a) exerce na empresa:

7. Nível de responsabilidade (assinale a mais representativa):

- ☐ Direcção
☐ Gestão
☐ Execução

8. Assinale no quadro seguinte as competências nas quais o licenciado em causa mais se distingue pela positiva.

Nº	Competências transversais	
1	Tecnologias de Informação e Comunicação	
2	Comunicação oral	
3	Comunicação escrita	
4	Trabalho em grupo	
5	Orientação para o cliente	
6	Resolução de problemas	
7	Numeracia	
8	Línguas estrangeiras	
9	Autonomia	
10	Adaptação à mudança	
11	Inovação / criatividade	
12	Liderança	
13	Recolha e tratamento de informação	
14	Planeamento / organização	

Nº	Competências transversais	
15	Conviver com a multiculturalidade / diversidade	
16	Espírito crítico	
17	Compromisso ético	
18	Sensibilidade para os negócios	
19	Tolerância ao stress	
20	Auto-confiança	
21	Cultura geral	
22	Disponibilidade para a aprendizagem contínua	
23	Atenção ao detalhe	
24	Influência / persuasão	
25	Capacidade para questionar	
26	Capacidade para ouvir	
27	Relacionamento interpessoal	
28	Planeamento – acção	
29	Negociação	
30	Apresentação pessoal	
31	Iniciativa	
32	Persistência	
33	Autocontrolo	
34	Tomada de decisão	
35	Motivação	
36	Gestão de conflitos	
37	Motivação dos outros	
38	Criação de laços / redes	
39	Assunção de risco	
40	Desenvolvimento dos outros	
41	Identificação de oportunidades	

V – O “PIOR” LICENCIADO

De entre o conjunto dos colaboradores com habilitações ao nível da licenciatura que trabalham na sua empresa /organização, pedimos-lhe agora que considere aquele que classifica como “o pior” (ou menos bom) colaborador e responda às seguintes questões:

1. Idade: _____

2. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

3. Há quantos anos trabalha na empresa?

4. Área de formação:

- ☐ Educação
- ☐ Artes e humanidades
- ☐ Ciências sociais, Comércio e Direito
- ☐ Ciências
- ☐ Engenharia, Indústria Transformadora e Construção
- ☐ Agricultura
- ☐ Saúde e Protecção Social
- ☐ Serviços

5. Em que instituição ele(a) se licenciou?

6. Função que ele(a) exerce na empresa:

7. Nível de responsabilidade (assinale a mais representativa):

- ☐ Direcção
- ☐ Gestão
- ☐ Execução

8. Assinale com uma cruz (X) no quadro seguinte as competências nas quais o licenciado em causa mais se distingue pela negativa (áreas em que manifesta maiores dificuldades ou desempenho menos satisfatório).

Nº	Competências transversais	
1	Tecnologias de Informação e Comunicação	
2	Comunicação oral	
3	Comunicação escrita	
4	Trabalho em grupo	
5	Orientação para o cliente	
6	Resolução de problemas	
7	Numeracia	
8	Línguas estrangeiras	
9	Autonomia	
10	Adaptação à mudança	
11	Inovação / criatividade	
12	Liderança	
13	Recolha e tratamento de informação	
14	Planeamento / organização	
15	Conviver com a multiculturalidade / diversidade	
16	Espírito crítico	
17	Compromisso ético	
18	Sensibilidade para os negócios	
19	Tolerância ao stress	
20	Auto-confiança	
21	Cultura geral	
22	Disponibilidade para a aprendizagem contínua	
23	Atenção ao detalhe	
24	Influência / persuasão	
25	Capacidade para questionar	
26	Capacidade para ouvir	
27	Relacionamento interpessoal	
28	Planeamento – acção	
29	Negociação	
30	Apresentação pessoal	
31	Iniciativa	
32	Persistência	
33	Autocontrolo	
34	Tomada de decisão	
35	Motivação	
36	Gestão de conflitos	
37	Motivação dos outros	
38	Criação de laços / redes	
39	Assunção de risco	
40	Desenvolvimento dos outros	
41	Identificação de oportunidades	

V – O PAPEL DA EMPRESA NAS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS
1. Em que medida concorda que os seguintes mecanismos:

- a. São utilizados pela sua empresa / organização para desenvolver as competências transversais dos licenciados que tem ao seu serviço;
- b. Têm permitido aos licenciados da sua empresa a aquisição de competências transversais

Assinale com uma cruz (X) no número que corresponde ao seu grau de concordância, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

Nota: Assinale a sua opinião relativamente a todos os mecanismos

Mecanismos utilizados pela entidade empregadora para o desenvolvimento de competências transversais	a) São utilizados pela empresa / organização para desenvolver competências transversais dos licenciados					b) Têm permitido a aquisição / reforço de competências transversais dos licenciados da sua empresa / organização				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Cursos de formação										
Actividades recreativas e culturais										
Organização do trabalho em grupos (equipas, células, grupos autónomos, grupos semi-autónomos,...)										
Rotatividade na execução das tarefas										
Enriquecimento de tarefas (assumir mais responsabilidades)										
Círculos de qualidade										
Grupos de inovação										
Organização de reuniões interdepartamentais para a discussão de assuntos relacionados com a empresa										
Reuniões com pessoas externas (clientes, fornecedores,...)										
Participação em eventos externos (ex: feiras)										
Acompanhamento realizado pela chefia										
Outra:										

2. Em que medida concorda que a sua empresa / organização reflecte a valorização das competências transversais dos seus licenciados através das formas a seguir apresentadas.

Assinale com uma cruz (X) na coluna com o número correspondente ao seu grau de concordância, de acordo com a seguinte escala:

0	1	2	3	4	5
Não se aplica	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

Formas da empresa valorizar as competências transversais	0	1	2	3	4	5
Através da avaliação de desempenho, processo em que existem critérios / objectivos relacionados com as competências transversais						
Através do processo de recrutamento e selecção, no qual constam critérios relacionados com as competências transversais						
Através da atribuição de incentivos / prémios, em que a decisão sobre a atribuição dos mesmos contempla critérios onde estejam patentes as competências transversais						
Elogios pela chefia / gerência / administração a determinados comportamentos relacionados com as competências transversais						
Através da progressão na carreira, sendo promovidos os colaboradores que evidenciam possuir competências transversais (ex: assumir novas responsabilidades)						
Através da atribuição de tarefas de outras funções						
Outra:						

VI – O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

1. Assinale o seu grau de concordância, relativamente ao papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento das competências transversais dos seus alunos, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

Papel das instituições de ensino superior	1	2	3	4	5
Uma das obrigações das instituições de ensino superior é o desenvolvimento das competências transversais dos seus alunos					
As instituições de ensino superior potenciam o desenvolvimento de competências transversais nos seus alunos					

2. Assinale o seu grau de concordância relativamente às seguintes possíveis formas através das quais as instituições de ensino superior poderão potenciar a aquisição de competências transversais, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

Formas da Universidade potenciar a aquisição de competências transversais por parte dos seus alunos	1	2	3	4	5
Através de disciplinas de opção em que sejam trabalhadas estas competências					
Através de cursos de formação extra-curriculares ministrados por formadores externos à universidade, onde sejam trabalhadas as competências transversais					
Através de cursos de formação extra-curriculares ministrados por formadores internos à universidade, onde sejam trabalhadas as competências transversais					
Alteração dos métodos de ensino utilizados pelos professores, para que, no âmbito das disciplinas normais, fossem adquiridas competências transversais (ex: aprendizagem baseada em problemas, pedagogia por projecto, estudo de casos, etc...)					
Organização de actividades extra-curriculares, onde os alunos fossem chamados a intervir (seminários, jornadas, congressos, ...)					
Criação de pequenas empresas dentro da Universidade geridas pelos alunos					
Criação de estágios ao longo da licenciatura					
Promoção de formas de participação mais alargadas dos alunos em cargos de gestão da universidade					
Projectos de licenciatura multidisciplinares					
Outras:					

VII – O RECRUTAMENTO DOS LICENCIADOS

1. Assinale em que medida concorda que as seguintes afirmações reflectem a forma como a sua empresa geralmente procede no recrutamento de licenciados.

Assinale com uma cruz (X) na coluna com o número correspondente ao seu grau de concordância, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

Fontes de recrutamento utilizadas para recrutar licenciados	1	2	3	4	5
Colocação de anúncios na imprensa					
Junto das instituições de ensino superior					
Candidaturas espontâneas recebidas					
Contratação de serviços de empresas de recrutamento e selecção					
Contactos individuais das pessoas que já trabalham na empresa					
Instituto do Emprego e Formação Profissional					
Outra: _____					
Outra: _____					

2. Qual tem sido a tendência em termos de prioridade no recrutamento de licenciados que tem prevalecido na sua empresa / organização, quanto à experiência profissional?

Ordene numericamente (1º, 2º e 3º) os três perfis apresentados.

Perfil dos licenciados quanto à experiência profissional	Tendência em termos de recrutamento (1º, 2º ou 3º lugar)
a) Recém-licenciados	
b) Licenciados com alguma experiência	
c) Licenciados com muita experiência	

3. A partir da experiência da sua empresa, assinale em que medida cada uma das seguintes razões pode ser considerada para justificar o recrutamento de um licenciado em detrimento de um não licenciado.

Assinale com uma cruz(X) na coluna com o número correspondente ao seu grau de concordância, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

Razões para recrutamento de licenciados em detrimento de não licenciados	1	2	3	4	5
Maior potencial de evolução dos licenciados					
Só os licenciados possuem os conhecimentos necessários					
Os licenciados tendem a aprender mais depressa					
A diferença de salários entre um licenciado e não licenciado não é muito significativa					
Há muito desemprego de licenciados, pelo que é possível ter um licenciado para o exercício de uma actividade que não requeira necessariamente um técnico com formação deste nível.					

Fim do questionário. Obrigado pela sua colaboração.

ANEXOS

CLASSIFICAÇÃO DAS ÁREAS DE FORMAÇÃO

ÁREA DE FORMAÇÃO	SUB-ÁREA	
EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES/FORMADORES E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMADORES CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ARTES E HUMANIDADES	ARTES	BELAS-ARTES ARTES DO ESPECTÁCULO AUDIOVISUAIS E PRODUÇÃO DOS <i>MEDIA</i> <i>DESIGN</i> ARTESANATO
	HUMANIDADES	RELIGIÃO E TEOLOGIA LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS LÍNGUA E LITERATURA MATERNA FILOSOFIA, HISTÓRIA E CIÊNCIAS AFINS
CIÊNCIAS SOCIAIS, COMÉRCIO E DIREITO	CIÊNCIAS SOCIAIS E DO COMPORTAMENTO	CIÊNCIAS SOCIAIS E DO COMPORTAMENTO
	INFORMAÇÃO E JORNALISMO	JORNALISMO BIBLIOTECONOMIA, ARQUIVO E DOCUMENTAÇÃO (BAD)
	CIÊNCIAS EMPRESARIAIS	COMÉRCIO <i>MARKETING</i> E PUBLICIDADE FINANÇAS, BANCA E SEGUROS CONTABILIDADE E FISCALIDADE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO SECRETARIADO E TRABALHO ADMINISTRATIVO ENQUADRAM NA ORGANIZAÇÃO/EMPRESA
	DIREITO	DIREITO
CIÊNCIAS	CIÊNCIAS DA VIDA	CIÊNCIAS DA VIDA
	CIÊNCIAS FÍSICAS	CIÊNCIAS FÍSICAS
	MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA	MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA
	INFORMÁTICA	CIÊNCIAS INFORMÁTICAS INFORMÁTICA NA ÓPTICA DO UTILIZADOR
ENGENHARIA INDÚSTRIAS TRANSFORMADORAS E CONSTRUÇÃO	ENG E TÉCNICAS AFINS	METALURGIA E METALOMECÂNICA ELECTRICIDADE E ENERGIA ELECTRÓNICA E AUTOMAÇÃO ENGENHARIA QUÍMICA CONSTRUÇÃO E REPARAÇÃO DE VEÍCULOS A MOTOR
	INDÚSTRIAS TRANSFORMADORAS	INDÚSTRIAS ALIMENTARES TÊXTIL, VESTUÁRIO, C ALÇADO E COURO MATERIAIS (madeira, cortiça, papel, plástico, vidro e outros) INDÚSTRIAS EXTRACTIVAS
	ARQUITECTURA E CONSTRUÇÃO	ARQUITECTURA E URBANISMO CONSTRUÇÃO CIVIL
AGRICULTURA	AGRICULTURA, SILVICULTURA E PESCAS	PRODUÇÃO AGRÍCOLA E ANIMAL FLORICULTURA E JARDINAGEM SILVICULTURA E CAÇA PESCAS
	CIÊNCIAS VETERINÁRIAS	CIÊNCIAS VETERINÁRIAS
SAÚDE E PROTECÇÃO SOCIAL	SAÚDE	MEDICINA SERVIÇOS DE SAÚDE ENFERMAGEM CIÊNCIAS DENTÁRIAS
	SERVIÇOS SOCIAIS	SERVIÇOS DE APOIO A CRIANÇAS E JOVENS TRABALHO SOCIAL E ORIENTAÇÃO
SERVIÇOS	SERVIÇOS DE TRANSPORTE	SERVIÇOS DE TRANSPORTE
	PROTECÇÃO DO AMBIENTE	PROTECÇÃO DO AMBIENTE
	SERVIÇOS DE SEGURANÇA	PROTECÇÃO DE PESSOAS E BENS SEGURANÇA E HIGIENE NO TRABALHO SEGURANÇA MILITAR

Definição das Competências Transversais

Nº	Competência	Definição da competência
1	Tecnologias de Informação e Comunicação	Utilização de computadores (incluindo hardware e software), nomeadamente processamento de texto, folha de cálculo, apresentações, bases de dados, correio electrónico e internet.
2	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
3	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.
4	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
5	Orientação para o cliente	Ter como referência o cliente e as suas necessidades no desenvolvimento das actividades profissionais. Pensar no cliente no momento de tomar uma decisão. Antecipar, reconhecer e ir ao encontro das necessidades dos clientes
6	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
7	Numeracia	Capacidade para adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir rápida e correctamente Raciocínio lógico-matemático Capacidade para escolher métodos matemáticos ou fórmulas para resolver um problema
8	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
9	Autonomia	Capacidade para resolver problemas e enfrentar situações sem necessidade de perguntar a outras pessoas. Capacidade para se responsabilizar pelas suas próprias decisões.
10	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 Capacidade para lidar com múltiplas exigências, prioridades em constante mutação e mudanças rápidas. Flexibilidade na forma de encarar as situações / acontecimentos.
11	Inovação / criatividade	Procura de novas formas de fazer as coisas. Quebra com a forma normal de ver as coisas. Quebra de padrões. Pensamento lateral. Abertura a novas ideias e novas formas de fazer as coisas. Apresentação de novas propostas e ideias. Capacidade para apresentar ideias não usuais acerca de um determinado tópico ou situação, ou desenvolver formas criativas de resolver problemas Desenvolvimento, desenho ou criação de novas aplicações, ideias, relações, sistemas ou produtos.
12	Liderança	Capacidade para gerir uma equipa, no sentido do alcance de objectivos comuns. Colocar membros de um grupo a trabalhar em conjunto para a realização de tarefas Inspirar e guiar indivíduos ou grupos
13	Recolha e tratamento de informação	Obter informação junto de fontes relevantes Compilar, codificar, categorizar ou verificar informação ou dados. Identificar os princípios básicos, razões ou factos de informação, através da separação da informação ou dos dados em partes distintas
14	Planeamento / organização	Estabelecer um plano de acção para si e/ou outros para alcançar um alvo específico. Planear as tarefas próprias e a alocação de recursos Agendar eventos, programas e actividades, bem como o trabalho dos outros (quando aplicável). Estabelecer objectivos e especificar as estratégias e acções para os alcançar
15	Conviver com a multiculturalidade / diversidade	Capacidade para intervir em contextos profissionais que impliquem o contacto com diferentes culturas, raças e formas de vida Respeitar e relacionar-se bem com pessoas de antecedentes variados Desafio dos preconceitos e da intolerância Ver a diversidade como uma oportunidade, criando um ambiente em que as pessoas diferentes possam prosperar
16	Espírito crítico	Capacidade para julgar as vantagens e desvantagens de uma determinada situação, produto, ideia, etc.
17	Compromisso ético	Agir de acordo com o respeito pelas normas éticas relativamente às pessoas, à informação/dados, ao ambiente, etc.

18	Sensibilização para os negócios	Capacidade para compreender o funcionamento básico de uma empresa / organização, bem como o ambiente em que a mesma opera.
19	Tolerância ao stress	Capacidade para trabalhar sob pressão mantendo os níveis de desempenho
20	Auto-confiança	Confiar nas suas capacidades e na sequência disso, é capaz de assumir responsabilidades e responder por elas Capacidade para manifestar perspectivas impopulares e de passar maus bocados por aquilo que está certo
21	Cultura geral	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 objectivos. Conhecimento de aspectos sociais e políticos
22	Disponibilidade para a aprendizagem contínua	Interesse constante em frequentar cursos de formação. Curiosidade por saber coisas novas, tanto relacionadas com a sua função como com outras áreas que não a sua. Leitura de livros e revistas sobre as diferentes áreas, incluindo a sua área específica de trabalho.
23	Atenção ao detalhe	Realizar tarefas tendo em conta todas as áreas envolvidas, não interessando se a tarefa é pequena ou grande
24	Influência / persuasão	Capacidade de levar os outros a aderir às suas propostas, através de argumentos lógicos e suportados Utilização de estratégias para atingir o consenso
25	Capacidade para questionar	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 reflectir (por exemplo, pôr algo em questão).
26	Capacidade para ouvir	Mostrar, através de um conjunto de sinais verbais e não-verbais, que a informação está a ser recebida e compreendida
27	Relacionamento interpessoal	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.
28	Planeamento - acção	Capacidade para pôr as ideias em prática
29	Negociação	Capacidade para reconciliar diferenças, levando os outros a ceder nas suas posições.
30	Apresentação	Demonstrar uma boa apresentação física. Comportar-se adequadamente em eventos sociais / organizacionais
31	Iniciativa	Identificar oportunidades e ser proactivo em promover ideias e soluções potenciais
32	Persistência	Capacidade para não desistir perante uma determinada situação / problema, levando, normalmente os seus projectos/actividades até ao fim. Capacidade para perseguir objectivos, apesar dos obstáculos e reveses. Capacidade para funcionar na base da esperança e do êxito e não do medo e do malogro
33	Autocontrolo	Capacidade para controlar os seus afectos. Pensar antes de reagir perante uma determinada situação menos positiva Gerir correctamente os sentimentos impulsivos e as emoções deprimentes. Capacidade para se manter positivo e imperturbável mesmo em momentos difíceis Pensar com clareza e manter a atenção concentrada sob pressão
34	Tomada de decisão	Capacidade para analisar informação e avaliar os resultados para, com base nisso, escolher a melhor solução perante diferentes alternativas
35	Motivação	Emprego de elevados níveis de esforço para atingir as metas da empresa. Trabalha com dedicação e, muitas vezes, para além do que é exigido. É um trabalhador que alia os benefícios pessoais aos benefícios da entidade patronal. Trabalha com gosto
36	Gestão de conflitos	Tratar reclamações, diminuir as disputas, diminuir as injustiças entre as pessoas. Negociar e resolver desacordos
37	Motivação dos outros	Capacidade para levar os outros e empenharem-se na realização das tarefas, fazendo-os sentir a importância dos seus resultados
38	Criação de laços / redes	Capacidade para cultivar e manter extensas redes informais. Capacidade para fazer e manter amizade pessoal com os seus associados no trabalho
39	Assunção de risco	Capacidade para num situação de incerteza ser capaz de tomar a decisão de avançar
40	Desenvolvimento dos outros	Reconhecer os pontos fortes e pontos fracos dos outros. Capacidade para formar outros (colegas, subordinados, etc), utilizando metodologias eficazes facilitadoras da aquisição de novos conhecimentos / competências