

As Competências Transversais e a Empregabilidade dos Diplomados da  
Universidade do Porto

**Tiago Nunes Carneiro dos Santos**

Dissertação  
Mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos

Orientado por  
**Sofia Alexandra Soares de Miranda Ferreira Cruz**

2019



## **Agradecimentos**

A todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho, por todo o seu apoio, várias vezes manifestado, o meu mais sincero agradecimento.

Começo por agradecer à Professora Doutora Sofia Cruz enquanto orientadora deste estudo, pela sua dedicação e palavras de incentivo ao longo deste percurso, que me desafiaram a superar os seus obstáculos. O seu contributo foi muito importante para que pudesse ultrapassar esta etapa, pelo qual ficarei para sempre grato.

À comunidade académica, colegas e a todos os professores da FEP, que me acompanharam no percurso curricular, transmitindo-me o seu conhecimento e as suas experiências. Foi um privilégio partilhar esta jornada muito enriquecedora com todo vós. Agradeço-vos por todo o conhecimento que nos ensinam e pelas lições importantes que nos preparam para o nosso futuro profissional. Agradeço também em especial, ao gabinete de Alumni da Universidade do Porto que me apoiou na divulgação deste estudo;

Por último, agradeço à minha família, amigos, pais e namorada. Uma vez mais, foram incansáveis em todos os momentos para me apoiar. Foi o seu exemplo, dedicação e carinho que reforçaram a minha vontade de ultrapassar este desafio. A todos vós dedico mais um capítulo da minha vida. Obrigado.

## Resumo

Atualmente, existe uma preocupação no desenvolvimento de competências transversais em função da sua importância e valorização no mercado de trabalho, percebidas como decisivas para o futuro profissional e empregabilidade dos diplomados (Cardoso et al., 2014; Evers et al., 1998; Parente, 2017; Rocha et al., 2012).

O objetivo deste estudo foi analisar a autoavaliação dos diplomados universitários sobre as suas competências transversais tidas como essenciais para a empregabilidade.

A amostra é constituída pelos diplomados da Universidade do Porto (n=145), considerando que o momento de finalização do grau académico já ocorreu, até um máximo de 5 anos, e que muitos dos antigos estudantes já iniciaram os seus percursos profissionais no mercado de trabalho. Esta amostra engloba todos os diplomados das diferentes áreas académicas, independentemente do número de matrículas. Foi utilizado o questionário de Evers, Rush e Berdrow, que avalia as competências transversais dos diplomados e as divide em quatro grupos, consideradas como essenciais para a empregabilidade (Evers et al., 1998). No sentido de conhecer as perceções dos diplomados da Universidade do Porto, optou-se pela realização de um inquérito por questionário, administrado por via eletrónica. Neste instrumento de recolha de informação, inseriram-se ainda um conjunto de questões de cariz sociodemográfico, académico e profissional. A análise dos dados foi realizada através de estatística descritiva e inferencial, utilizando-se o software SPSS-24.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

Os resultados encontrados foram os seguintes: os diplomados com mestrado apresentam resultados mais elevados na autoavaliação das competências pessoais em relação àqueles que têm licenciatura; homens e mulheres não se distinguem quanto à perceção das competências transversais; existe uma relação positiva entre o número de anos desde que o diplomado terminou os estudos e algumas competências transversais (competência de criatividade, inovação e mudança e competências pessoais) e finalmente, existe uma relação positiva entre o rendimento líquido mensal e as competências transversais.

**Palavras-chave:** competências transversais; diplomados; empregabilidade; autoavaliação de competências transversais.

## **Abstract**

Currently, there is a concern in the development of transversal skills due to their importance and valorization in the labor market, perceived as decisive for the professional future and employability of graduates. (Cardoso et al., 2014; Evers et al., 1998; Parente, 2017; Rocha et al., 2012).

The aim of this study was to analyze the self-evaluation of university graduates about their transversal skills considered essential for employability.

The sample consists of graduates of the University of Porto ( $n = 145$ ), considering that the moment of completion of the academic degree has already occurred, up to a maximum of 5 years, and that many of the former students have started their professional pathways. This sample includes all graduates from different academic fields, regardless of enrollment. The Evers, Rush and Berdrow questionnaire was used to assess graduates' transversal competences and to divide them into four groups, considered as essential for employability (Evers et al., 1998). In order to know the perceptions of the graduates of the University of Porto, it was decided to conduct a questionnaire survey, administered electronically. In this information collection instrument, a set of sociodemographic, academic and professional questions were also inserted. Data analysis was performed using descriptive and inferential statistics using the SPSS-24.0 (Statistical Package for the Social Sciences) software.

According to the results, Masters graduates have higher results in self-evaluation of personal competences compared to those with a degree; men and women do not distinguish themselves in the perception of transversal competences; There is a positive relationship between the number of years since graduation and some transversal competences (creativity, innovation and change and personal skills) and finally, there is a positive relationship between salary and transversal competences.

**Keywords:** transversal competencies; graduates; employability; self-perception of transversal skills

## Índice

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Agradecimentos .....                                                       | ii  |
| Resumo .....                                                               | iii |
| Abstract .....                                                             | iv  |
| Índice.....                                                                | v   |
| Índice de Tabelas .....                                                    | vi  |
| Introdução .....                                                           | vii |
| 1. Revisão de literatura.....                                              | 1   |
| 1.1 Competências: conceito e modelos .....                                 | 1   |
| 1.2 Conceito de competência transversal.....                               | 15  |
| 1.3 Conceito de empregabilidade e competências .....                       | 19  |
| 1.4 Diplomados universitários e competências.....                          | 24  |
| Modelo <i>Bases of Competence</i> .....                                    | 32  |
| 2. Metodologia .....                                                       | 44  |
| 2.1 Objetivos .....                                                        | 44  |
| 2.2 Hipóteses de investigação .....                                        | 45  |
| 2.3 Caracterização da amostra .....                                        | 45  |
| 2.4 Instrumento de recolha de informação.....                              | 46  |
| 2.5 Procedimento de recolha de dados .....                                 | 47  |
| 2.6 Procedimento de análise de dados.....                                  | 50  |
| 3. Resultados.....                                                         | 51  |
| 3.1 Apresentação dos Resultados .....                                      | 51  |
| 3.2 Análise e discussão dos resultados .....                               | 64  |
| Conclusões.....                                                            | 72  |
| Bibliografia.....                                                          | 76  |
| Anexos.....                                                                | 84  |
| Anexo 1: Graduate Questionnaire: Skill Definitions.....                    | 85  |
| Anexo 2: Graduate Questionnaire: Skill Questions.....                      | 87  |
| Anexo 3: Questionário de competências transversais e empregabilidade ..... | 90  |
| Anexo 4: Banner de divulgação Alumni Univerisdade do Porto.....            | 97  |

## Índice de Tabelas

|                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1.</b> Definição de competência: Abordagem orientada para o empregado.....                       | 5  |
| <b>Tabela 2.</b> Definição de competência: Abordagem orientada para o trabalho.....                        | 8  |
| <b>Tabela 3.</b> Importância das Macro Competências (Competências Transversais).....                       | 11 |
| <b>Tabela 4.</b> Dimensões de competências da área da gestão.....                                          | 25 |
| <b>Tabela 5.</b> Competências base finais do programa “Making the Match”.....                              | 34 |
| <b>Tabela 6.</b> Competências do programa “Making the Match” 1ª Fase.....                                  | 36 |
| <b>Tabela 7.</b> Competências do programa “Making the Match” 2ª Fase.....                                  | 37 |
| <b>Tabela 8.</b> Descrição das competências finais do modelo “Bases of Competence”.....                    | 38 |
| <b>Tabela 9.</b> Coeficiente do Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ).....                                         | 51 |
| <b>Tabela 10.</b> Distribuição das variáveis sociodemográficas.....                                        | 52 |
| <b>Tabela 11.</b> Distribuição da instituição acadêmica.....                                               | 53 |
| <b>Tabela 12.</b> Distribuição da situação profissional atual.....                                         | 54 |
| <b>Tabela 13.</b> Distribuição da situação face ao emprego.....                                            | 54 |
| <b>Tabela 14.</b> Distribuição da natureza do vínculo.....                                                 | 55 |
| <b>Tabela 15.</b> Distribuição do sector de atividade.....                                                 | 55 |
| <b>Tabela 16.</b> Distribuição da dimensão da organização.....                                             | 56 |
| <b>Tabela 17.</b> Distribuição do rendimento líquido.....                                                  | 56 |
| <b>Tabela 18.</b> Distribuição do meio de obtenção do primeiro emprego.....                                | 57 |
| <b>Tabela 19.</b> Competências que considera importantes no momento de entrada no mercado de trabalho..... | 58 |
| <b>Tabela 20.</b> Competências que gostaria de ver mais desenvolvidas na licenciatura.....                 | 59 |
| <b>Tabela 21.</b> Distribuição das dimensões em estudo.....                                                | 60 |
| <b>Tabela 22.</b> Comparação das competências em estudo em função do sexo.....                             | 61 |
| <b>Tabela 23.</b> Comparação das competências em função das habilitações académicas.....                   | 62 |
| <b>Tabela 24.</b> Coeficiente de correlação.....                                                           | 63 |

## Introdução

A evolução da economia global esteve na origem da criação de um ambiente organizacional mais complexo e dinâmico, no qual as empresas vêm reforçada a necessidade de gerir os seus recursos e forças de trabalho de forma eficaz e eficiente, a fim de criar e manter a sua vantagem competitiva.

Para além da envolvente externa, a maioria das organizações enfrenta também hoje vários desafios, relacionados com o fluxo de talentos, a gestão de trabalhadores mais velhos e trabalhadores mais jovens, e mais importante, a escassez de competências (Tarique e Schuler, 2010).

A noção de competência, não é considerada nova, nem o seu uso recente, mas tem vindo a crescer em interesse e utilização na literatura, sendo hoje alvo de renovadas e diferentes abordagens no âmbito da sociedade da informação e da economia do saber: por um lado, remetendo para mudanças nos sistemas organizacionais, gestores e técnico-produtivos das empresas, e por outro, para novas condições profissionais e formativas de trabalho (Parente, 2017).

Com a intensificação do ritmo das mudanças, aumentou também a procura do mercado por profissionais que melhor se adaptam a novas realidades e contextos, sendo estes hoje valorizados, não só pela sua experiência e competências técnicas, mas também pelas competências transversais, que se revelam muitas vezes determinantes para o seu sucesso profissional.

Por outro lado, se no passado, as instituições de ensino superior se concentravam no desenvolvimento competências técnicas, atualmente, existe também uma preocupação no desenvolvimento de competências transversais, dada a sua importância e valorização no mercado de trabalho, percebidas como determinantes para o futuro profissional e empregabilidade dos diplomados (Cardoso, Escária, Ferreira e Raimundo, 2014; Evers, Rush e Berdrow, 1998; Parente, 2017; M. Rocha, 2012).

Considerando a atual reconfiguração do ensino superior e os seus esforços em proporcionar aos alunos os conhecimentos e competências que lhes permitirão obter sucesso na sua vida profissional futura, as instituições de ensino superior, devem não só oferecer aos seus alunos uma forte formação técnica e científica, mas também equipar os seus alunos com

as competências transversais adequadas, que tenham a particularidade de serem transferíveis para qualquer área do conhecimento e ao mesmo tempo, possam contribuir para o sucesso da transição dos diplomados para o mercado de trabalho (Sá e Serpa, 2018)

Neste sentido, sendo este um tema cada vez mais atual e relevante, torna-se pertinente o estudo deste fenómeno nos dias de hoje, através da exploração do papel das competências transversais para a empregabilidade dos estudantes diplomados.

Este estudo, tem assim como objetivo principal, perceber as perceções dos diplomados universitários face às suas competências transversais, caracterizando o seu perfil e identificando os efeitos do desenvolvimento destas competências na sua empregabilidade.

De forma a concretizar este objetivo, esta dissertação está organizada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, relativo à problematização teórica da investigação, divide-se em cinco subtemas: primeiramente é abordado o construto de competência e os seus modelos teóricos, com o intuito de explicar este conceito e a sua evolução histórica. No segundo subtema, analisa-se especificamente o conceito de competências transversais, procurando clarificar dentro da investigação científica, as suas possíveis definições e âmbito de aplicação. O terceiro subtema, discute o conceito de empregabilidade e integração no mercado de trabalho, com vista a analisar a sua importância na relação com as instituições de ensino superior. No quarto subtema, é enquadrada a população deste estudo, os diplomados universitários. No quinto e último subtema, é apresentado o modelo “Bases of Competence” de Evers et al. (1998), que serve de modelo teórico para a presente investigação, e introduz alguns estudos empíricos que têm sido realizados sobre esta temática.

No segundo capítulo, apresenta-se a metodologia de investigação acionada, nomeadamente, os objetivos gerais e específicos, o desenho de investigação e os instrumentos de recolha de informação.

O terceiro capítulo, apresenta a descrição, análise e discussão dos resultados, à luz do enquadramento teórico abordado anteriormente.

O último capítulo sintetiza as principais conclusões da investigação e os seus principais contributos, limitações e pistas de investigação futura.

## **1. Revisão de literatura**

### **1.1 Competências: conceito e modelos**

Passadas quatro décadas da crise económica que assolou as economias ocidentais, desde o início dos anos 70 do século XX, emerge a aceitação de que não se está mais, face a uma crise conjuntural, mas diante um novo paradigma de regulação económico e social, marcado por características distintas no domínio das relações de trabalho e emprego, que vieram acentuar a importância do conceito central de competência (Parente, 2017).

A literatura tem vindo a discutir a importância das competências desde um dos primeiros artigos publicados nos anos 70 por McClelland, que questionou o uso de testes de inteligência para apurar as competências que são responsáveis pelo sucesso no trabalho. Apesar de o autor reconhecer o valor preditivo deste tipo de testes em conjunto com as notas dos alunos, este refere que nenhum deles parece ter o mesmo valor para prever o desempenho em situações reais de trabalho do que as competências (McClelland, 1973).

Nesse sentido, várias têm sido definições as propostas pelos autores para melhor identificar e definir este conceito.

Uma primeira definição de competência, surge após o debate iniciado por McClelland, através de um estudo amplo de identificação de competências de gestão, conduzido pela consultora McBear Consultancy e a American Management Association. Este estudo, considera competência, como o conhecimento geral, motivos, traços, autoimagem, papel social ou habilidades de uma pessoa, diretamente relacionados com um desempenho superior do trabalho (Hayes, 1979).

Um outro marco importante foi o estudo realizado por Boyatzis (1982), intitulado “The Competent Manager”, que atraiu atenção para este conceito nos EUA e no Reino Unido, pelo seu interesse para o desenvolvimento dos estudos de gestão e seu papel para o desempenho e formação de gestores. Este autor definiu competência, como a capacidade existente numa pessoa que leva a comportamentos sintonizados com as necessidades do trabalho, dentro dos parâmetros do ambiente organizacional que trazem resultados (R. E. Boyatzis, 1982; Dowling e Henderson, 2009).

O conceito evolutivo de competência tem tido além do mais, diversos significados difusos ao longo do tempo, que levantaram questões acerca do seu principal interesse, por um lado, centrado na criação de benefícios na empregabilidade individual e por outro, aumentando a vantagem competitiva organizacional sustentada. Enquanto que na primeira, esta distinção considera o conceito de competência enquanto um ativo humano, como atributos genéricos ou independentes do contexto que podem ser transferíveis em muitas organizações, a segunda pelo contrário, coloca este conceito dentro do contexto do trabalho relacionando-o com o desempenho. (Chen e Chang, 2010).

Com a continuação dos estudos sobre esta temática e as mudanças emergentes, a importância deste conceito intensificou-se a partir dos anos 80, como resultado de um leque diverso de alterações da estrutura de emprego e das qualificações: o surgimento de novos empregos e profissões, a regressão e desaparecimento de outros, a escassez de determinadas qualificações e competências no mercado de trabalho, a instabilidade das relações contratuais e ainda a atipicidade das formas de emprego (Parente, 2017).

No entanto, esta transição foi progressiva e algo de críticas durante o seu percurso. Nos anos 80, esta abordagem chegou a perder sua importância nos círculos educacionais, criticada pelo enfoque nas competências isoladas, em vez do funcionamento total dos profissionais, fornecendo *insights* vagos sobre as competências e não dando atenção suficiente aos elementos específicos situacionais e às habilidades sociais, questionando o seu valor preditivo. Ainda assim, a abordagem por competência permaneceu, outras contribuições significativas foram publicadas e a sua aplicação expandiu-se dos procedimentos de seleção, para o seu uso também em sistemas de avaliação de desempenho, recompensa e desenvolvimento de recursos humanos (Boon e Van der Klink, 2002).

Mais tarde, o conceito de competência, associa-se ao impulso direcionado à sua aplicação nas áreas de educação e formação, colocando maior ênfase na avaliação do desempenho em vez do conhecimento. No entanto, apesar desta orientação e aparente simplicidade, o conceito teve uma história conturbada, em que os entendimentos tácitos das palavras foram ultrapassados pela necessidade de definir com precisão e operacionalizar este conceito (Norris, 1991).

Neste quadro, começam a surgir outras definições do conceito, como a apresentada mais tarde, por Lyle, Spencer e Spencer (1993), que considera as competências como a

representação de um iceberg: onde os motivos, traços, autoconceito, atitudes e motivações aparecem no seu lado escondido, considerados como centrais da personalidade, enquanto que o conhecimento e as competências tendem a surgir como a parte visível (Lyle et al., 1993).

Mais tarde, Armstrong e Taylor (2009), propuseram uma das principais distinções que persiste até os dias de hoje, entre dois grandes grupos, as competências comportamentais e as competências técnicas, tendo estes termos sido adotados para evitar a confusão que existia entre estes dois tipos de competências. Este autores, basearam-se na definição de competência de Woodruffe (1990), para distinguir entre as competências relacionadas com os comportamentos e as competências que se referem ao desempenho (Armstrong e Taylor, 2009; Woodruffe, 1990).

Num esforço para esclarecer o este conceito considerado difuso, Le Deist e Winterton (2005) procuraram clarificar os diferentes usos deste termo, com base na análise da prática atual em alguns países que fizeram progressos específicos com competência de maneiras diferentes. Nesse sentido, os autores identificaram três diferentes abordagens: a abordagem americana tradicional, que demonstra a importância das características individuais e do uso da competência comportamental como meio de desenvolver desempenho; a abordagem do Reino Unido, que mostra o valor dos padrões ocupacionais definidos de competência funcional e sua aplicabilidade ao local de trabalho; por fim, a abordagem adotada em França e na Alemanha, que demonstra o potencial de um conceito de competência multidimensional e mais analítico (Le Deist e Winterton, 2005).

Uma outra forma de dividir os modelos que surgiram no Reino Unido e nos EUA, surge por Tate (1995), que tem em conta o propósito original com que este conceito foi aplicado nos EUA, e a abordagem bastante diferente do Reino Unido para o seu uso e propósito. A ideia de competência, é considerada como tendo originado dos EUA nos anos 60, como resposta à preocupação da qualidade de formação dos professores norte americanos; com o crescimento do interesse em medir e gerir o desempenho, a abordagem atraiu um crescente interesse no Reino Unido, tornando-se a principal abordagem para formação de gestores (Tate, 1995). A principal diferença entre ambas, reside no conceito de competência em si mesmo. Enquanto abordagem do Reino Unido, estabelece um único padrão de competência, principalmente para fins de avaliação, podendo definir o que é considerado aceitável ou não para um gestor e aplicado em vários contextos, como

nomeações, avaliações, determinação de necessidades de formação e desenvolvimento, o modelo dos EUA baseia-se no estudo do desempenho excecional, a fim de planejar o desenvolvimento dos gestores (Tate, 1995).

Esta distinção, vai ao encontro da apresentada pelos autores Boon e Van der Klink (2002), na divisão deste construto entre as perspectivas geográfica e psicológica, que realça as diferenças que podem ser observadas entre as nações, os moldes das diferentes políticas educacionais nacionais e os diferentes tipos de relações entre a educação e o mercado de trabalho, muitas vezes com origem histórica. Enquanto na abordagem britânica, as competências são vistas como padrões para determinadas funções e profissões; nos EUA, o comportamento associado ao excelente desempenho é a fonte para o desenvolvimento de competências relevantes; na perspectiva alemã, existe uma distinção explícita entre qualificação e competência, explicada pelo reconhecimento de diplomas e graus profissionais, como tradução num determinado conjunto de competências (Boon e Van der Klink, 2002).

Por outro lado, têm também existido desacordo concetual sobre a definição de competências tendo por base as teorias da aprendizagem, com base na perspectiva cognitivista e construtivista.

Enquanto a abordagem construtivista valoriza aspetos altamente subjetivos e motivacionais, questionando a noção de transferência para outros contextos de trabalho, a abordagem cognitiva depende mais da aplicação dessas competências, contribuindo as abordagens top-down para a sua determinação (Boon e Van der Klink, 2002). Uma outra definição clássica de competência, surge por Le Boterf (2003), que equaciona este conceito, enquanto um saber em ação de forma responsável e reconhecida, que implica saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades num determinado contexto profissional (Le Boterf, 2003).

Partindo desta, é assim possível reconhecer que apesar da importância que ainda é dada para a posse das capacidades, assiste-se ao surgimento de uma noção de competência, que substitui as precedentes noções clássicas de aptidão, capacidade e de qualificação, e integra a ideia de mobilização, motivação e desempenho, recuperando a antiga referência behaviorista do comportamento observável (Rodríguez Moreno, 2006).

Num exercício para abranger as diferentes tipologias de competências descritas na literatura, Sienkiewicz, Jawor-Joniewicz, Sajkiewicz, Trawinska-Konador e Podwójcic (2014), tentaram sistematizar este conceito, através da distinção entre as competências relacionadas com os indivíduos, enquanto características dos empregados, e aquelas que permitem a obtenção de resultados dentro das suas respectivas áreas; nesse sentido, identificaram como principal diferença e categorizaram este construto, enquanto referência às áreas de competência orientadas para o trabalho e as noções de competência orientada para o funcionário (Sienkiewicz et al., 2014):

**Tabela 1.** Definição de competência: Abordagem orientada para o empregado

| <b>Abordagem orientada para o empregado</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| McClelland (1973)                           | As competências são características dos funcionários, representadas com mais frequência pelo conhecimento, competências, habilidades e características pessoais necessárias para um desempenho adequado no trabalho estas indicam e permitem prever a eficácia futura do trabalho, sendo complementares aos funcionários conhecimento e atitudes.                                           |
| Boyatzis (1982)                             | Competência significa uma característica profunda e duradoura do indivíduo que se reflete em comportamentos e desempenho superiores em um trabalho.                                                                                                                                                                                                                                         |
| Spencer e Spencer (1993)                    | A competência é uma característica subjacente do indivíduo: as suas motivações, características, atitudes e valores, conhecimento, habilidades, que se relacionam causalmente com o desempenho tendo em conta critérios efetivos e um emprego ou situação.                                                                                                                                  |
| Dubois (1993)                               | Competência é a capacidade de um funcionário cumprir ou superar os requisitos de um cargo para alcançar o nível de qualidade esperado, dadas as limitações internas e externas de uma organização.                                                                                                                                                                                          |
| Thierry, Sauret, e Monod (1994)             | Competências, no sentido geral, são a capacidade de um funcionário realizar uma atividade que leva ao alcance de uma meta esperada em determinadas condições, usando meios específicos são o conjunto de conhecimento, habilidades, experiência, atitudes e prontidão do funcionário para agir em determinadas situações, tal como a capacidade de se adaptar às circunstâncias em mudança. |
| Johannesburg (1995)                         | A competência é uma combinação de conhecimentos inter-relacionados e habilidades que influenciam a maior parte do trabalho de um indivíduo, que estão correlacionados com o desempenho no trabalho, podem ser medidos                                                                                                                                                                       |

|                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                | por padrões amplamente aceites e melhorados através de formação e desenvolvimento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Armstrong (2000)               | Competência é o potencial que contribui para a obtenção desempenho especificado ou desejado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Borkowska (2001)               | Competências são comportamentos que distinguem empregados em diversas situações profissionais, determinados pelo conhecimento, habilidades aplicadas, por atitudes e motivações. O conhecimento das competências de um funcionário torna possível prever seus comportamentos e os resultados desses comportamentos em novas situações.                                                                                                                              |
| Kossowska e Soltysińska (2002) | A base da competência é o conhecimento considerado em três níveis: o conhecimento, no sentido coloquial ou declarativo as habilidades, no sentido do conhecimento dos procedimentos e as atitudes, no sentido da preparação para uso do conhecimento.                                                                                                                                                                                                               |
| Sajkiewicz (2002)              | Competências são os conhecimentos utilizados no trabalho, experiência, habilidades e aptidões para trabalhar em uma equipa, habilidades específicas exigidas no trabalho, etiqueta no trabalho e maneiras impecáveis.                                                                                                                                                                                                                                               |
| Padzik (2003)                  | A competência, à luz da moderna abordagem à gestão de recursos humanos, é um contexto de seis dimensões, compreendendo conhecimentos, habilidades, autorizações, motivação (incluindo motivação profissional), um conjunto de comportamentos modelo e traços de personalidade é uma característica amplamente compreendida e definida de um empregado, exibindo a sua preparação para realizar um trabalho específico ou cumprir uma função de trabalho específica. |
| Friensen e Anderson (2004)     | Competências são definidas como a aplicação integrada de conhecimentos, habilidades, valores, experiência, contatos, recursos externos de conhecimento, ferramentas de resolução de problemas, desempenho de diferentes tipos de atividades ou capacidade para lidar com uma determinada situação.                                                                                                                                                                  |
| Oleksyn (2006)                 | As competências dos funcionários incluem os seus interesses, habilidades e aptidões, educação e conhecimento, experiência e habilidades práticas, motivação interna, atitudes e comportamentos importantes no trabalho, estado de saúde e condição psicofísica, autorização formal para atuar em nome de uma determinada organização, valores e ética.                                                                                                              |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Walkowiak<br>(2007)           | Competências são conhecimentos, habilidades, traços pessoais, experiência, atitudes e comportamentos de funcionários orientados para o desempenho eficaz de determinadas tarefas, em situações profissionais de constante mudança.                                                                                                                              |
| Pocztowski<br>(2007)          | A competência é um conceito muito mais amplo do que as qualificações e abrange todas as características de uma pessoa que estão causalmente relacionadas ao seu alto e excelente trabalho desempenho e que pode ser medido.                                                                                                                                     |
| Dubois e Rothwell<br>(2008)   | As competências são ferramentas usadas pelos funcionários de diversas maneiras para executar tarefas ou tarefas específicas. Eles incluem o conhecimento e habilidades, bem como tipos mais abstratos de competências, como a paciência, persistência, flexibilidade, autoconfiança. As competências são necessárias para executar todos os tipos de trabalhos. |
| Sajkiewicz<br>(2008)          | As competências incluem informação, experiência, habilidades, valores e atitudes.                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Dessler<br>(2009)             | As competências são características demonstráveis de uma pessoa que permitem o desempenho e exigem conhecimentos, habilidades e comportamentos que ajudam os funcionários a alcançar resultados.                                                                                                                                                                |
| Kocór e Strzebińska<br>(2010) | Competências, são conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com um desempenho de atividades específicas, independentemente do modo em que foram adquiridas e validadas. As competências profissionais, são conhecimentos, habilidades e atitudes determinadas pela especificidade de um trabalho particular.                                           |
| Ludzkiego<br>(2011)           | Competências são conhecimentos, habilidades e atitudes que se refletem no desempenho.                                                                                                                                                                                                                                                                           |

**Fonte:** Sienkiewicz et al, 2014, pp. 14-15.

Com é possível perceber através da tabela 1., as definições de competência nela apresentadas, relacionam-se com as características que pertencem ao indivíduo, tendo consequências na forma como este mobiliza as suas ações e desempenha as tarefas. Estas características podem ser agrupadas em categorias, que são mais frequentemente: conhecimento, habilidades, aptidões e atitudes (Sienkiewicz et al., 2014). Ao contrário da abordagem orientada para o empregado, em que uma pessoa é o ponto de referência, a segunda abordagem enfoca o trabalho como ponto de referência (Sienkiewicz et al., 2014).

**Tabela 2.** Definição de competência: Abordagem orientada para o trabalho

| <b>Abordagem orientada para o Trabalho</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nordhaug e Gronhaug (1994)                 | As competências são as habilidades para executar dentro de um determinado trabalho ou posição específica.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Butkiewicz (1995)                          | As competências são o escopo do conhecimento, habilidades, responsabilidades, autorizações e direitos para agir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Wynne e Stringer (1997)                    | Competências são o que as pessoas devem ser, o que elas devem saber e fazer para alcançar um nível esperado de desempenho num trabalho.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Wood e Payne (1998)                        | Competências são tarefas e desempenho de um trabalho ou cargo específico.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Rankin (2002)                              | Definições das habilidades e comportamentos dos funcionários que as organizações exigem que sejam aplicadas no seu trabalho.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Woodruff (2003)                            | O termo competência refere-se a um conjunto de comportamentos que uma pessoa deve exibir para executar tarefas de forma competente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Cheetham e Chivers (2005)                  | As competências são apresentadas como o desempenho esperado e bem-sucedido de um trabalho que pode variar do nível básico ao nível excelente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Listwan (2005)                             | O escopo de tarefas, autorizações e responsabilidades atribuídas a um funcionário em relação à colocação de seu trabalho na estrutura hierárquica de uma organização e também ao desempenho do cargo numa área funcional específica da organização ou para o desempenho de funções temporárias. É a organização que fornece um funcionário com competências, que são, portanto, externas em relação ao funcionário e atribuídas por um período mais longo ou mais curto. Somente após as competências terem sido aceites pelo empregado, poderão estar sujeitas aos processos de aprendizagem e de internalização, fazendo parte de suas qualificações profissionais. |
| Król (2006)                                | Competências são predisposições relacionadas com conhecimentos, habilidades e atitudes, assegurando o desempenho de tarefas de trabalho a um nível eficaz ou excelente, aplicadas a padrões definidos por uma organização para um trabalho em particular.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

**Fonte:** Sienkiewicz et al, 2014, pp. 16.

Como é possível observar na tabela 2., enquanto as definições de competência na tabela 1. se relacionam com comportamentos e habilidades que facilitam as ações no trabalho, estas, ao contrário das anteriores, relacionam-se com a capacidade aplicar um conjunto de conhecimentos exigidos no trabalho. É nesse sentido que, primeiro as atividades necessárias para executar um trabalho são determinadas e, em seguida, essas atividades determinam o conjunto de características individuais que um empregado deve possuir, equacionando o seu conceito, deste ponto de vista, nas dimensões relacionadas ao desempenho de um trabalho específico (Sienkiewicz et al., 2014).

Uma outra importante distinção no sentido de desconstruir os diferentes significados atribuídos a este conceito, surge por Mansfield (2004), que tenta sistematizar o conceito de competência, dividindo em três usos comuns deste termo: por um lado, centrado nos resultados, entendidos como padrões vocacionais que descrevem o que as pessoas precisam de fazer no emprego; por outro, centrado nas tarefas que as pessoas realizam, tentando descrever o que acontece agora; por fim, os traços pessoais ou características que descrevem como as pessoas são (Mansfield, 2004)

Para além deste, é também utilizado para explicar este conceito, o construto sugerido por Dooley, Lindner, Dooley e Alagaraja (2004), de âncoras comportamentais, definidas como características das competências essenciais associadas ao domínio do seu conteúdo, enquanto capacidades de desempenho necessárias para demonstrar conhecimento, habilidade ou aquisição de competência. Estas, podem ser usadas para descrever conhecimentos e habilidades minimamente aceitáveis, identificadas em competências essenciais, dando assim aos gestores ferramentas e informações necessárias para melhorar suas estratégias e os métodos utilizados (Dooley et al., 2004). Estes autores, concluem que determinar, medir e verificar as competências necessárias para uma determinada profissão são tarefas difíceis, mas necessárias, apontando como exemplo os profissionais de recursos humanos, na sua ação continua em busca de técnicas apropriadas para documentar o crescimento profissional e a aprendizagem ao longo do tempo; para além disso, sugerem como método para resolver este problema, o desenvolvimento e uso de escalas de avaliação ancoradas no comportamento como forma de medição desse crescimento (Dooley et al., 2004).

Uma vez que existe tal confusão e debate a respeito do conceito de competência, é impossível identificar uma teoria coerente ou chegar a uma definição capaz de acomodar e

reconciliar todos os diferentes usos do termo (Le Deist e Winterton, 2005). No entanto, esta dificuldade não limitou o seu uso, em especial na área da Gestão de Recursos Humanos.

A abordagem baseada em competências é comum como parte do desenvolvimento de recursos humanos, tendo sido impulsionada por vários fatores, alguns de natureza global, outros particularmente europeus: primeiramente, o ritmo da inovação tecnológica em produtos e processos, juntamente com a mudança demográfica, aumentou a importância da formação adaptada e da aprendizagem baseada nos contextos de trabalho; de seguida, os sistemas educacionais tradicionais orientados para a oferta por modelos foram substituídos pela orientação para a procura, relacionando-se com os resultados produtivos e baseados em sistemas de gestão por competências; por fim, especialmente na Europa, existiu também a adoção de políticas de aprendizagem ao longo da vida, que enfatizam a aprendizagem informal e não formal, promovendo iniciativas de validação e identificação de competências (Le Deist e Winterton, 2005).

Um outro modelo apresentado na literatura que sintoniza com esta tipologia, procura distinguir entre macro-competências e micro-competência, desenvolvido por Elkin (1990).

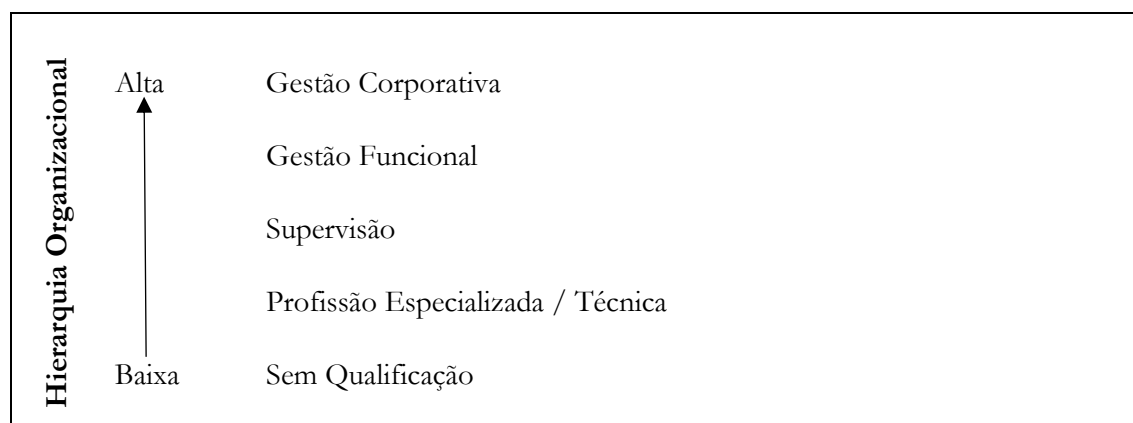
Enquanto existem por um lado, competências que se podem configurar como características e qualidades pessoais, genéricas e subjacentes ao indivíduo, definidas como macro-competências, por outro, existem também competências que incluem tarefas de trabalho e estão relacionadas com o desempenho, aprendizagem e memorização mecânica de tarefas, definidas como micro-competências (Elkin, 1990). No entanto, a abrangência e vasta lista de micro-competências existentes, não só dificultam a conceção de estratégias de aprendizagem, como aumentam o investimento de tempo e dinheiro necessário para o seu sucesso. Estas tarefas, podem ser aceitáveis em empresas com empregos e mercados estáveis ou quando exista um grande número de empregos semelhantes, com vagas regulares ou componentes comuns (Elkin, 1990).

A referida distinção entre micro e macro-competências, causa um dilema para a gestão de recursos humanos. Se por um lado, a abordagem por macro-competências parece ser dificilmente aplicável na realidade do dia-a-dia da maioria dos empregos, relacionado também com a necessidade de demonstrar benefícios de curto prazo, a adoção de uma abordagem por micro-competências, significa encarar a tarefa de formação de acordo com

todos os elementos de trabalho que podem ser identificados, e essa análise extensa do trabalho pode levar a paralisia da formação (Elkin, 1990).

No entanto, é possível contornar este dilema através da utilização combinada e não exclusiva destas abordagens, tendo em conta o conceito introduzido pelos autores de competências-chave, que têm em conta tanto as macro-competências ou competências genéricas e as micro-competências em conjunto com as tarefas de trabalho (Elkin, 1990). Tendo como base a ideia de que a concentração dos esforços no que é essencial, possibilita a maximização do retorno, os autores sugerem que a identificação destas competências-chave, consideradas fundamentais para diferentes tipos de trabalhos, fornecem uma via para o sucesso comercial das empresas (Elkin, 1990).

**Tabela 3.** Importância das Macro Competências (Competências Transversais)



**Fonte:** Elkin, 1990, pp. 12.

De forma a melhor ilustrar a importância das macro-competências, Elkin (1990) sugere, conforme descrito na tabela 3., que em geral, quanto maior a aproximação do topo da hierarquia ocupacional de uma organização, mais importantes são as macro-competências e menos importantes são as micro-competências; no sentido inverso, a importância das micro-competências é mais elevada na base da hierarquia ocupacional de uma organização e mais baixa no topo da hierarquia organizacional (Elkin, 1990).

Nesse sentido, estes autores defendem que diferentes competências serão importantes em diversos momentos do indivíduo no trabalho e na organização, podendo ser fundamentais para o sucesso das empresas em determinados momentos. Para além disso, estes autores realçam também o papel especial das macro-competências ou competências

genéricas, que podem ser essenciais em termos do desenvolvimento dos indivíduos e da sua capacidade em se deslocar entre empregos e empregadores (Elkin, 1990).

Este quadro teórico, acrescenta uma importante distinção ao conceito de competência e permite enquadrar a importância das macro-competências e das micro-competências, salientando o seu papel relevante para o percurso profissional, progressão de carreira e empregabilidade dos indivíduos.

Uma outra distinção presente na literatura é o uso das expressões “competences” e “competências”. Autores como Edwards-Schachter, García-Granero, Sánchez-Barrioluengo, Quesada-Pineda e Amara (2015), são da opinião que, embora esta distinção não seja clara, as “competências” identificam capacidades amplas, em contrapartida com as “competency”, que indicam o plural de “competences” (Edwards-Schachter et al., 2015).

Por fim, um outro ponto de discussão importante que surge muitas vezes relacionado com a definição deste conceito, é o debate entre competências e qualificações, amplamente discutido na literatura, no sentido de perceber se os dois construtos terão significados equivalentes. Neste âmbito, é possível perceber que o conceito de competência sucede historicamente e teoricamente ao conceito de qualificação e, apesar de não romper totalmente com o prisma de abordagem que encara a qualificação, sugere outros critérios como a separação entre a qualificação do emprego e qualificação do trabalhador (Parente, 2017). Esta vertente individual, ligada à mobilização para a ação, surge como contraponto às qualificações, enquanto conjunto de características adquiridas nos sistemas formais de ensino-aprendizagem.

Quanto à transição do paradigma das qualificações para o das competências, considera-se que este decorre da necessidade das empresas alargarem o campo de saberes requeridos aos trabalhadores. Enquanto o conceito de qualificação está ligado à integração das exigências dos empregos e das capacidades dos trabalhadores na prática de trabalho, tal como das dimensões implícitas informais e tácitas, a evolução do termo para competência não se trata de uma mera substituição da palavra qualificação, nem de uma questão de moda, estando relacionada com uma mudança de leitura da realidade, uma deslocação de perspetiva que acompanha as transformações decorrentes do novo paradigma tecno-económico e de regulação que emergiu com as mudanças acentuadas nos últimos anos (Parente, 2017).

É assim, possível perceber as diferentes dimensões que este construto abrange, tal como as diferentes metodologias que têm sido adotadas ao longo do tempo para o caracterizar, relacionando este conceito com o indivíduo e o seu desempenho.

Embora exista uma imprecisão terminológica que caracteriza a divergência de opiniões em relação à designação comum deste conceito, existe também um consenso quanto aos elementos que devem ser considerados na sua definição conceptual: a competência, é vista como plural no que diz respeito aos elementos que a constituem, pluridimensional, complexa e que se traduz num conjunto de saberes em uso, mobilizáveis e transferíveis de natureza combinatória (P. Sá e Paixão, 2013).

Através desta análise do conceito de competência, é possível perceber que este conceito emergiu e ganhou notoriedade, tendo em conta a evolução das características das relações de trabalho e emprego, na procura por um conceito que permitisse prever e melhorar o sucesso no trabalho.

Este conceito, assenta na crença de que existem comportamentos que podem estar relacionados com melhor desempenho no trabalho, tendo este conceito se tornado popular inicialmente nas áreas da gestão (R. E. Boyatzis, 1982; Dowling e Henderson, 2009; Hayes, 1979; McClelland, 1973; Parente, 2017).

A estruturação deste conceito não é consensual, tendo evoluído ao longo do tempo dentro de perspetivas que a enquadram enquanto benéfica quer para a empresa como para o indivíduo, permitindo melhorias no seu desempenho e empregabilidade, muito valorizadas no mercado de trabalho atual em constante mudança (Chen e Chang, 2010; Parente, 2017).

Apesar do seu estudo desde os anos 70 com avanços e recuos, vários autores procuraram definições que pudessem conter todas as perspetivas desde conceito, tendo em conta o que é observável e não observável, a distinção entre competências técnicas e comportamentais, as abordagens de diferentes países, domínios do saber e perspetivas psicológicas (Boon e Van der Klink, 2002; Le Boterf, 2003; Le Deist e Winterton, 2005; Lyle et al., 1993; Norris, 1991; Rodríguez Moreno, 2006; Tate, 1995; Woodruffe, 1990).

De uma forma sistematizada, é possível agrupar as definições existentes tendo em conta abordagens relacionadas com o empregado e com o trabalho desenvolvido, ou através do uso mais comum, centrado nos resultados, nas tarefas ou nas características pessoais, sendo que a variedade de todos os diferentes usos do tempo, dificulta a sua determinação,

medição e avaliação, que carecem de uma teoria coerente capaz de acomodar todas estas dimensões (Dooley et al., 2004; Le Deist e Winterton, 2005; Mansfield, 2004; Sienkiewicz et al., 2014)

Apesar de não existir uma única definição, esta dificuldade não limitou o seu uso na área da gestão de recursos humanos, tendo sua importância sido reforçada tendo em conta a inovação tecnológica, mudanças demográficas e importância da aprendizagem nos contextos de trabalho e sistemas educacionais, considerando a distinção entre micro e macro competências, ou competências técnicas e transversais, com diferentes efeitos na hierarquia das organizações (Edwards-Schachter et al., 2015; Elkin, 1990)

Este conceito transita do anterior paradigma associado às qualificações do indivíduo, tendo em conta as exigências dos empregos e as capacidades dos trabalhadores, pela necessidade das empresas em alargarem o campo de saberes requeridos aos trabalhadores, para além das características adquiridas nos sistemas formais, existindo consenso quanto aos seus elementos pluridimensionais e complexos enquanto conjunto de saberes mobilizáveis e transferíveis (Parente, 2017; P. Sá e Paixão, 2013).

## 1.2 Conceito de competência transversal

O conceito de competência transversal, tal como o conceito de competência, tem tido diversos usos e significados ao longo do tempo, que contemplam várias abordagens sobre o mesmo.

Uma primeira definição surge por Hamel e Prahalad (1990), que consideram as competências nucleares, enquanto comunicação, envolvimento e um comprometimento profundo em trabalhar além das fronteiras organizacionais, envolvendo pessoas de diversas hierarquias e funções. Estes autores, defendem que estas competências, devem fundir-se em torno de indivíduos cujos esforços não sejam estritamente focalizados, de forma a reconhecer possíveis oportunidades de combinar o seu *expertise* funcional com o dos outros, de maneiras novas e interessantes.

Nesta definição, os autores defendem também que, ao contrário dos ativos físicos, as competências não diminuem com o uso, nem se deterioram com o tempo, sendo antes aprimoradas à medida em que são aplicadas e compartilhadas (Hamel e Prahalad, 1990).

Com a proliferação de outros termos para definir este conceito, como competências genéricas, transferíveis, centrais e interdisciplinares, existiu um interesse académico em melhor compreender quais as características comuns partilhadas pelas várias definições.

Como defendido por Bridges (1993), o uso destes conceitos de forma muitas vezes imprecisa e intercambiável, dificulta e torna arbitrária a sua distinção. No entanto, este autor considerou que a aspiração central desta identificação, se relaciona com a procura de competências que possam ser aplicadas através de diferentes domínios cognitivos, áreas temáticas e situações sociais, como por exemplo, as situações de emprego (Bridges, 1993). No seguimento deste debate, o autor procurou também aprofundar a diferença entre competências transferíveis e competências genéricas.

Enquanto o termo competências transferíveis, tende a ser mais utilizado quando as competências se relacionam com a aplicação em diferentes contextos sociais, o termo competências genéricas é considerado mais abrangente, na medida em que surge frequentemente para se referir em particular, às competências de ordem superior, com ênfase na dimensão cognitiva do indivíduo, que sustentam uma gama mais ampla de competências exercida numa variedade de configurações sociais e de ocupações (Bridges, 1993).

Assim, ainda que sendo reconhecido por este autor a dificuldade em manter estas distinções, é considerado que a linguagem da transferibilidade, competências básicas, genéricas e transversais, servem o mesmo propósito ao nível curricular e educacional.

Em relação à valorização do conceito de competências transversais, este acentuou-se com as mudanças no paradigma económico e com a necessidade das empresas atraírem empregados qualificados. Exemplo disso, é a definição proposta de Phillips e Phillips (2000), que indica que as competências que tornam os diplomados atrativos para os empregadores, têm em conta as suas competências gerais, qualidades e experiência, benéficas para uma variedade de situações de trabalho.

Tal deve-se à entrada da economia num novo sistema, tendo em conta a conceção de produtividade enquanto desempenho global, o que obrigou as empresas a considerarem os seus ativos, não como uma simples carteira de negócios a gerir, mas como uma carteira de competências a valorizar (Le Boterf, 2003).

Perante esta mudança de paradigma, começam a surgir propostas que atendem ao conceito de competências transversais, enquanto resposta às necessidades das empresas. A definição de Fleury e Fleury (2004) indica que este conceito estará próximo de verbos e expressões, como saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber se relacionar, assumir responsabilidades e ter visão estratégica. Estas competências, são consideradas pelos autores conhecimentos e habilidades em ação, que se assumem como conjuntos aproximados das competências individuais, diferentes conforme a pessoa atue em uma ou em outra organização (Fleury e Fleury, 2004).

Tal como referido no subponto 1.1, no caso da utilização da abordagem por competências na Gestão de Recursos Humanos, é com base nestes atributos, que a abordagem de competências ligada ao desempenho tem sido utilizada nas organizações, particularmente, às operações de recrutamento, seleção, avaliação e formação, como base da conjunta utilização das competências técnicas e transversais (Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva, 2006).

Por outro lado, esta abordagem tem também estado presente na ligação entre este conceito e o desenvolvimento em contexto académico. Uma súmula desta definição, defendida por Jardim (2007), situa as competências transversais como aquelas que são comuns a diversas atividades, transferíveis de função para função, adquiridas na interação

com os outros e na formação não formal, relacionando-se com a capacidade de gerir os recursos (competências intrapessoais), relacionamento interpessoal (competências interpessoais) e desempenho de funções profissionais (competências profissionais).

Este autor defende que o estudante do ensino superior encontrando-se numa fase de pleno desenvolvimento das suas competências, procura a ativação de todas as suas potencialidades, dependendo disso o seu sucesso a curto, a médio e a longo prazo. Evidência disso, são os numerosos estudos sobre a transição do ensino superior para a vida adulta, que têm mostrado o desenvolvimento psicológico enquanto excelente preditor do êxito na vida futura (Jardim, 2007).

No entanto, apesar do uso crescente das competências transversais e do reconhecimento da sua utilidade em vários domínios, ainda não existe consenso na literatura quanto a uma definição universal do conceito, em muito devido a diferenças relacionadas com o contexto, podendo ser consideradas como transversais em áreas específicas, e ao mesmo tempo, como técnicas noutros contextos (Schulz, 2008).

Em suma, na atualidade ainda se discute amplamente acerca das possíveis definições deste conceito. A sua definição, abrange um conjunto alargado de termos como: “competences”, “competencies”, atributos, competências transferíveis, competências “soft”, competências nucleares, competências chave, competências genéricas, competências básicas e competências transcurriculares, entre outras. Todas estas expressões, são frequentemente usadas de forma intercambiável e definidas de maneiras diferentes em vários campos do conhecimento, como a linguística, a psicologia cognitiva, a organização empresarial, o desenvolvimento da gestão e de recursos humanos (Edwards-Schachter et al., 2015).

Assim, chega-se à conclusão que persiste ainda, apesar da crescente importância da orientação do ensino superior tendo como base as competências, a ausência de uma definição universal do termo, sendo o seu uso caracterizado por heterogeneidade e inconsistência (Baumgartner, Müller, Fengler e Javet, 2018).

O conceito de competência transversal esteve inicialmente ligado ao conceito de competência nuclear, caracterizado por permitir combinar o conhecimento de pessoas de diferentes hierarquias e funções, tendo este suscitado interesse científico e originado novos termos para o definir e aplicar em diferentes domínios e áreas temáticas, particularmente as situações de emprego (Bridges, 1993; Hamel e Prahalad, 1990).

Este conceito surge muitas vezes associado ao conceito de competências transferíveis, que se relaciona com a sua aplicação em contextos sociais, ao contrário do uso mais frequente das competências transversais, ligadas à dimensão cognitiva do indivíduo, sendo que ambos podem servir o mesmo propósito a nível curricular e educacional, tornando os diplomados mais atrativos para os empregadores (Bridges, 1993; Phillips e Phillips, 2000).

A valorização das competências transversais deve-se à necessidade de valorizar os trabalhadores e o seu desempenho global, considerando a sua ação, mobilização de recursos e integração de saberes múltiplos e complexos, enquanto conjuntos de competências individuais aplicáveis em organizações e contextos variados (Fleury e Fleury, 2004; Le Boterf, 2003).

Esta abordagem tem sido especialmente utilizada no âmbito da Gestão de Recursos Humanos, em funções de recrutamento, seleção, avaliação e formação, existindo uma preocupação crescente com o seu desenvolvimento em contexto académico, dado o seu potencial de utilização em diversas atividades e possibilidade de aquisição em contexto formal e informal (Cabral-Cardoso et al., 2006; Jardim, 2007).

Apesar do uso crescente das competências transversais e do reconhecimento da sua utilidade, ainda não existe consenso em relação à sua definição, sendo esta heterogénea e inconsistente, devido a variações do contexto em que estas são definidas e da utilização de várias terminologias para se referir a este conceito (Baumgartner et al., 2018; Edwards-Schachter et al., 2015; Schulz, 2008).

### 1.3 Conceito de empregabilidade e competências

Perante as definições do conceito de competência e a sua necessidade prática para as organizações, procura-se agora descrever o papel das competências transversais ligadas à empregabilidade e integração no mercado de trabalho.

Se no passado, o debate era colocado sobre se os diplomados universitários deveriam ser especialistas ou generalistas, atualmente, é pertinente perceber que estes precisam não só de possuir conhecimentos e competências especializadas, como também competências gerais que promovam a sua capacidade de se adaptar às mudanças. Assim, torna-se importante que quer educadores quer empregadores trabalhem conjuntamente para preparar os estudantes para as complexidades que encontrarão quando saírem do meio académico e entrarem no contexto de trabalho. (Evers et al., 1998).

Relativamente ao conceito de empregabilidade, este surgiu em 1955 (Versloot, Glaudé e Thijssen, 1998). No entanto, só a partir do final da década de 1990 é que a empregabilidade tem sido empiricamente estudada, a partir de diferentes ângulos e níveis distintos em diversas disciplinas académicas, como estudos de negócios e de gestão, gestão de recursos humanos, desenvolvimento de recursos humanos, psicologia, ciências educacionais e gestão de carreira (Van der Heijde e Van der Heijden, 2006).

Uma possível conceção do construto de empregabilidade, traduz-se numa forma de adaptabilidade ativa e específica do trabalho, que permite que os trabalhadores identifiquem e realizem oportunidades de carreira, facilitando a circulação entre empregos. Este construto, baseia-se principalmente em fatores centrados na pessoa, ou seja, identidade de carreira, adaptabilidade e capital social e humano (Fugate, Kinicki e Ashforth, 2004).

Desde cedo este construto esteve interligado com o conceito de competência. Bridges (1993), defendeu que o debate em torno das competências, não é apenas sobre o uso apropriado da linguagem para defini-las, mas também acerca do carácter e o propósito do currículo educacional, que o condiciona. Nesse sentido, o autor indica que parte do que é promovido sob a abordagem das competências, é também visto como um desafio às noções tradicionais de educação, numa tentativa de garantir a competência ou capacidade prática dos alunos (Bridges, 1993).

Na sociedade industrial moderna, a educação e as qualificações profissionais não podem mais ser descritas de acordo com os cânones rígidos do conhecimento em áreas específicas, passados de geração em geração; em vez disso, a construção de competências deve ser o principal objetivo da educação, enquadrando a operacionalização de objetivos educacionais em termos conceituais baseadas nesta abordagem e na promoção de habilidades para a vida (Klieme, Hartig e Rauch, 2008).

Esta abordagem, evidencia também mais-valias para a integração dos profissionais recém-formados, pela valorização das competências no mercado de trabalho. A procura por uma forma comum para expressar perfis académicos e profissionais, levou González e Wagenaar (2003) a defender a abordagem por competências, enquanto uma linguagem útil para expressar comparabilidade, em termos do que os detentores de diplomas seriam capazes de realizar, ao expressar pontos de referência comuns para as diferentes áreas de estudo. Estes autores consideram que esta abordagem oferece um quadro de referência não prescritivo para a comunidade académica, que é ao mesmo tempo entendida por grupos sociais, organismos profissionais e outras partes interessadas.

Por outro lado, são também realçadas as mais valias das competências no contexto educacional, pela capacidade de definir quais as competências que os programas académicos visam desenvolver e que os seus diplomados devem saber, compreender e fazer. Esta abordagem, contribui para o desenvolvimento de graus académicos, refletindo uma maior diversidade de qualificações, adicionando outros ângulos e níveis de análise que permitem a seleção do conhecimento direcionado para perfis específicos (González e Wagenaar, 2003).

Assim, é considerada que a formação que têm em conta os objetivos expressos na linguagem de competências, apresentará uma perspetiva mais abrangente dos programas, e das capacidades que se esperam obter, importante uma vez que as instituições carregam uma grande variedade de programas dentro delas, que é desejada e fomentada para melhor lidar com as diferentes metas e necessidades sociais que estas são chamadas a servir (González e Wagenaar, 2003).

A questão da empregabilidade numa lógica individual, institucional ou contextual, tem merecido uma atenção crescente das instituições de ensino superior, alunos, professores, empregadores, opinião pública e decisores com responsabilidade nas áreas da educação e do emprego. Com efeito, em todos os processos de discussão e decisão relacionados com o

estado atual e situação desejável da rede de ensino superior, sobressai cada vez mais o problema da adequação às necessidades e exigências de formação sentidas e expressas por agentes empregadores e instituições, que criam expectativas legítimas em relação aos diplomados e à sua inserção em ambiente profissional, independentemente da natureza que esse trabalho venha a revestir (Cardoso et al., 2014).

No Ensino Superior, o conceito de competência enquadra-se tendo em conta a política educacional, procurando um alinhamento mais próximo dos programas de ensino superior com as competências esperadas no local de trabalho. Um requisito central desta perspetiva, é que os programas de graduação promovam a empregabilidade dos estudantes, não significando, no entanto, que os programas de graduação se devam apenas concentrar em preparar os seus alunos para tarefas ocupacionais específicas de uma única profissão (Baumgartner et al., 2018).

Dentro do quadro de transformações do mercado de trabalho, pode dizer-se que os critérios de seleção das empresas tendem a deslocar-se das qualificações formais para as competências, ou seja, as exigências por parte das empresas fortalecem-se e entre os estudantes qualificados, apenas acedendo ao emprego os que se distinguem e são competentes; o critério já não é apenas a escolaridade, mas fundamentalmente ter a capacidade para e ser capaz de mobilizar efetivamente os saberes para um desempenho eficaz (Parente, 2017).

Em Portugal, desde a adesão à União Europeia em 1986, que a capacidade de resposta do mercado de trabalho às exigências da globalização tem sido desafiada em matéria de produtividade e competitividade, reforçando a importância da avaliação da qualidade do capital humano e do impacto do seu sistema educativo. Nesse sentido, a relevância da educação num contexto de mercado de trabalho, refere-se à importância do desenvolvimento de uma força de trabalho mais qualificada e potencialmente mais produtiva, contribuindo para o crescimento económico, particularmente relevante num contexto de globalização (C. Sá et al., 2014).

Este fenómeno de globalização económica aliado à revolução tecnológica, teve um forte impacto no mercado de trabalho, levando o conceito de emprego para toda a vida a desaparecer; nos dias de hoje, a imprevisibilidade do futuro e a incerteza são dois fatores que caracterizam o mercado de trabalho, levando a que as organizações respondam através de

conceitos como a flexibilização e ao mesmo tempo, esperem cada vez mais que os indivíduos tenham capacidade e motivação contínua para aprender (Rocha, Gonçalves e Vieira, 2012).

Para além destes, outros fatores como a crescente procura por educação pós-secundária e a dificuldade que os estudantes enfrentam na obtenção de trabalho apropriado após a conclusão do curso, realça a importância de uma maior compreensão dos recursos de empregabilidade dos diplomados universitários. Da mesma forma que as organizações obtêm uma vantagem estratégica de recursos e capacidades dinâmicas, os diplomados universitários podem igualmente aplicar esses princípios e táticas para serem competitivos no trabalho mercado (Finch, Peacock, Levallet e Foster, 2016). Será na confluência entre a procura de emprego por parte dos trabalhadores e a oferta de emprego por parte das empresas, que se equaciona o conceito de competências, envolvendo por consequência, o sistema educativo e a sua relação com as organizações (Parente, 2017).

Neste contexto, as instituições de Ensino Superior têm procurado desenvolver-se por forma a adequar a qualidade dos seus diplomados às exigências das organizações, assim como conquistarem uma boa reputação e reconhecimento pelo mundo laboral, preparando os diplomados para o desenvolvimento de competências exigidas no mercado de trabalho. Estas competências devem ser relevantes para a prática profissional e simultaneamente permitir a sua renovação crítica, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social do profissional (Rocha et al., 2012).

O conceito de competência relaciona-se com o conceito de empregabilidade, pelas necessidades atuais do mercado de trabalho em termos de competências que promovam a capacidade de adaptação dos profissionais. Este conceito tem sido estudado por várias áreas científicas, podendo ser definido enquanto uma forma de adaptabilidade ativa específica do trabalho, que permite a identificação e realização de oportunidades de carreira (Evers et al., 1998; Fugate et al., 2004; Van der Heijde e Van der Heijden, 2006; Versloot et al., 1998).

Este conceito, esteve historicamente ligado aos currículos educacionais, numa tentativa de garantir a capacidade prática dos alunos, na sociedade industrial moderna onde as qualificações profissionais devem ser complementadas pela promoção de habilidades para a vida (Bridges, 1993; Klieme et al., 2008).

Esta abordagem, permite mais-valias para a integração dos profissionais recém formados, pela sua valorização e capacidade de servir de linguagem comum, útil para expressar comparabilidade em diferentes áreas de estudo, importantes para as instituições de ensino e as necessidades que estas são chamadas a servir (González e Wagenaar, 2003).

A questão da empregabilidade tem sido muito discutida no ensino superior, entre alunos, professores, empregadores e opinião pública, sobressaindo o problema da adequação às necessidades e exigências de formação apontado pelos agentes empregadores, que têm expectativas em relação aos diplomados e à sua inserção profissional (Cardoso et al., 2014).

Nesse sentido, o conceito de competência serve o ensino superior, permitindo um alinhamento mais próximo dos programas de ensino e as competências esperados no local de trabalho, promovendo a empregabilidade dos diplomados e a sua oportunidade de se distinguirem pela capacidade de mobilizar efetivamente os saberes para um desempenho eficaz (Baumgartner et al., 2018; Parente, 2017).

Em Portugal, os desafios do mercado de trabalho reforçam a importância da avaliação e qualidade do capital humano tendo em conta o impacto do sistema educativo, no desenvolvimento de uma força de trabalho mais qualificada e produtiva, tendo em conta o impacto da globalização e da revolução tecnológica, imprevisibilidade e incerteza do futuro (Rocha et al., 2012; C. Sá et al., 2014).

A crescente procura por educação pós-secundária e a dificuldade na obtenção de trabalho apropriado com a conclusão do curso, acentua a importância do estudo deste fenómeno nos diplomados universitários, sobre formas de melhorar a sua empregabilidade através do desenvolvimento de competências nos sistemas educativos, tornando-os competitivos e adequados às exigências das organizações, contribuindo também para o seu desenvolvimento pessoal e social.(Parente, 2017; Rocha et al., 2012).

## 1.4 Diplomados universitários e competências

Há muito que os empregadores lamentam a prontidão da força de trabalho graduada para o trabalho, existindo evidências que sugerem que os empregadores estão a ficar menos satisfeitos com a qualidade dos recém-formados; entre as competências ausentes na oferta de mão-de-obra graduada mais frequentemente identificadas, surgem a consciência comercial, o trabalho em equipe, as competências interpessoais, a resolução de problemas e o pensamento analítico (Wilton, 2012).

Por definição, os estudos empresariais e de gestão são uma área disciplinar com ênfase explícita na preparação de estudantes para o mercado de trabalho em termos de conhecimento e competências transferíveis; a importância atribuída à experiência de trabalho em programas de negócios e gestão, reflete a natureza semi-vocacional destas disciplinas e a visão frequentemente referida, em que a educação em estudos de gestão deve ocorrer pelo menos em parte, dentro de um contexto real (Wilton, 2012). Esta perspetiva demonstra um dos problemas da educação identificados pelos autores nas áreas da gestão, que diz respeito ao grau em que as competências exigidas de um gestor podem ser ensinadas adequadamente dentro da sala de aula. Nesse sentido, a crescente importância atribuída às competências de empregabilidade, evidentes no discurso político contemporâneo e na retórica dos empregadores em relação à prontidão dos diplomados para o trabalho, representam o mais recente desafio de longo prazo da educação nesta área, de incutir adequadamente as habilidades, os conhecimentos e as competências exigidas aos gestores (Wilton, 2012).

Nos últimos anos, têm sido vários os estudos empíricos que procuraram melhor compreender este fenómeno sobre várias perspetivas. Entre os vários estudos anteriores realizados sobre esta temática, tem existido uma preocupação comum em perceber a ligação entre as instituições do ensino superior e as entidades empregadoras.

O interesse na investigação deste conceito, surge com maior relevância nos anos 80. Um estudo importante neste domínio, foi o de Carnevale, Gainer e Meltzer (1988) que conduziram uma investigação para determinar as competências necessárias para o local de trabalho. Entre as competências que estes autores concluíram ser importantes para os empregadores estão: as competências básicas, leitura, escrita e cálculo; a comunicação, escrita e comunicação oral; a adaptabilidade, pensamento criativo e resolução de problemas; a gestão pessoal, autoestima, motivação, definição de objetivos, desenvolvimento pessoal e de

carreira; a eficácia de grupo, competências interpessoais, negociação, trabalho de equipa e a influência, eficácia organizacional e liderança (Carnevale et al., 1988). Na perspetiva destes autores, o desafio das competências para os empregadores no local de trabalho está cada vez mais centrada, nas competências consideradas transversais, sendo estas as principais barreiras para funcionários iniciantes e experientes ou trabalhadores deslocados, na sua adaptação às mudanças económicas e tecnológicas dentro das instituições empregadoras (Carnevale et al., 1988).

Um estudo desenvolvido por Schippmann, Prien e Hughes (1991) procurou sistematizar um conjunto de tarefas e competências de trabalho da área da gestão, recorrendo a diversos estudos focados no conteúdo desta área profissional. Esta investigação, identificou 22 competências de trabalho relevantes:

**Tabela 4.** Dimensões de competências da área da gestão

| <b>Dimensões de competências da área da gestão</b>                           |                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Identificação, definição e solução de Problemas                              | Envolve as habilidades profissionais que são importantes para a identificação e definição de problemas, tal como a avaliação de soluções alternativas para problemas de negócios.                    |
| Agendamento, coordenação e orquestração de operações e atividades de Negócio | Envolve o conhecimento e habilidades necessárias para desenvolver e implementar planos de negócio ou atividades de curto prazo para manter as operações de negócio em movimento.                     |
| Desenvolvimento de Recursos Humanos                                          | Inclui os conhecimentos e habilidades envolvidos na gestão e participação no desenvolvimento dos recursos humanos da organização para fins relacionados com o negócio.                               |
| Planeamento de Longo Prazo                                                   | Lida com a análise de negócios e resolução de problemas no contexto da formulação de planos de negócio chave de longo prazo e pensamento estratégico.                                                |
| Comunicação                                                                  | Envolve competências de trabalho básicas que são necessárias para uma comunicação oral eficaz com indivíduos ou profissionais.                                                                       |
| Gestão de Vendas e Marketing                                                 | Envolve competências de trabalho necessárias para monitorizar e gerir a ligação entre os produtos ou serviços da organização e os clientes atuais ou futuros.                                        |
| Domínio de conhecimentos Técnicos ou Específicos                             | Envolve um número reduzido de competências de trabalho técnicas ou específicas do trabalho necessárias numa área de especialização própria, independente do núcleo de competências de gestão gerais. |

|                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Supervisão orientada de Empregados                  | Envolve o conhecimento e habilidades necessárias para liderar e motivar indivíduos e grupos de pessoas dentro da organização para a realização do trabalho e das metas organizacionais.                                                                    |
| Estabelecimento de Relações Públicas e Comunitárias | Refere-se à preparação e exposição de apresentações elaboradas para audiências que incluem indivíduos externos à organização.                                                                                                                              |
| Conhecimento Computacional                          | Estas competências de trabalho tratam de uma variedade de conhecimentos e habilidades necessários para interpretar requisitos organizacionais e a sua transformação em capacidades computacionais relacionadas com a manipulação e processamento de dados. |
| Competências Interpessoais                          | Envolve o conhecimento e as habilidades necessárias para trabalhar e interagir com indivíduos e grupos de pessoas dentro e fora da organização.                                                                                                            |
| Gestão de Crises                                    | Relacionado com a capacidade de manter o desempenho pessoal e do subordinado em situações de stress.                                                                                                                                                       |
| Administração de Pessoal                            | Envolve o conhecimento das regras da organização, políticas, documentação e procedimentos para várias atividades, assim como a capacidade de gerir ou administrar as políticas e procedimentos organizacionais existentes.                                 |
| Compra, Fornecimento e Inventário                   | Foco no conhecimento princípios, procedimentos e problemas de produção básicos ou específicos da organização.                                                                                                                                              |
| Planeamento de Instalações                          | Diz respeito a conhecimentos e habilidades necessária para implementar decisões de negócios e planos em termos de construção e equipamentos.                                                                                                               |
| Contabilidade                                       | Engloba conhecimentos amplos de contabilidade, habilidades de administração de orçamentos para departamentos e desenho de sistemas.                                                                                                                        |
| Gestão Financeira                                   | Envolve monitorizar e gerir fundos organizacionais para avaliar e melhorar as operações de negócios.                                                                                                                                                       |
| Gestão de Trabalhadores                             | Refere-se à capacidade de manter os funcionários e a força de trabalho, tal como o conhecimento e habilidades de recrutamento, entrevista, seleção e contratação de pessoal.                                                                               |
| Relações de Trabalho                                | Envolve o conhecimento e as habilidades necessárias para rever e gerir as relações entre a organização e os funcionários individuais ou grupos de negociação designados.                                                                                   |
| Análise Estatística                                 | Envolvem o trabalho com informações numéricas e utilização de informação estatística para resumir informações comerciais e orientar decisões de negócios.                                                                                                  |
| Comunicação Escrita                                 | Envolve conhecimentos habilidades relacionadas especificamente com a comunicação escrita.                                                                                                                                                                  |
| Orientação do Trabalho                              | Diz respeito às habilidades necessárias para ter atenção aos detalhes das atividades de trabalho e persistir com um esforço extra para atingir as metas.                                                                                                   |

**Fonte:** Schippmann et al, 1991, pp. 17-19.

Estas categorias foram baseadas em dados obtidos a partir dos resultados empíricos de estudos de análise do trabalho, conduzidos em várias organizações e que envolveram milhares de julgamentos por parte de gestores individuais sobre a importância de diferentes tarefas e competências profissionais. (Schippmann et al., 1991) Este estudo, constituiu-se como um primeiro esforço para a pesquisa das competências de trabalho, demonstrando um número elevado de dimensões consideradas como relevantes para o seu desempenho profissional.

Um outro estudo de Morand (2001), procurou através da inteligência emocional, introduzir alguns aspetos relevantes ligados às competências transversais, como a capacidade de conviver, desenvolver relações de confiança e comunicar eficazmente, consideradas como um conjunto de competências centrais para as tarefas de gestão. Estes autores, consideraram que este conjunto de competências, se relacionam com a capacidade dos gestores em estabelecer relações próximas, empáticas, não diretivas e confiantes com os subordinados, identificando uma falta de atenção na investigação aos aspetos mais suaves das competências socio-emocionais, como a empatia e habilidades de escuta (Morand, 2001)

Nikolaou (2003), procurou analisar de que forma dimensões específicas da personalidade interagem com variáveis relacionadas com o trabalho, entre as quais as competências transversais, fazendo referência à dificuldade na sua utilização para a previsão do desempenho no trabalho. Este autor, considerou que nos ambientes de trabalho, as competências transversais referem-se às habilidades dos funcionários, necessárias para executar com êxito as tarefas diárias, destacando a ligação entre o uso de competências como a comunicação ou interação com outras pessoas e o aumento do desempenho.

Para além disso, é também realçado que os indivíduos podem ou não decidir utilizar as competências transversais que dispõem, que dependem da combinação das expectativas e crenças cognitivo-afetivas que os indivíduos acreditam para decidir se vale ou não a pena utilizá-las no trabalho (Nikolaou, 2003). Para o demonstrar, este autor dá o exemplo de um empregado, que pode possuir um conjunto particular de competências transversais, como a liderança ou habilidades de comunicação, mas pode hesitar em usá-las no trabalho. Tal, pode ocorrer pela crença na sua inaptidão para concluir de forma bem-sucedida as tarefas, por reconhecer que estas não são valorizadas pelo seu supervisor ou por desconhecimento para fazer uso adequado delas, o que pode condicionar o resultado de um desempenho superior (Nikolaou, 2003).

Mais tarde, Wilton (2012) procurou investigar duas hipóteses sobre o impacto dos estágios de trabalho, tendo em conta a sua contribuição positiva para o desenvolvimento de competências percebidas e resultados de emprego superiores no início da carreira, concentrando-se em diplomados de gestão e negócios. Estes autores, chegaram à conclusão que no geral, o impacto de uma colocação de trabalho para os diplomados destas áreas parece inconsistente, podendo ou não, contribuir para uma melhoria da empregabilidade dos diplomados; para além disso, estes autores identificaram também como características de um estágio de trabalho benéfico, não apenas a oportunidade para desenvolver as competências e atributos pessoais desejáveis para os empregadores, mas também os meios pelos quais tais competências podem ser demonstradas no mercado de trabalho cada vez mais competitivo (Wilton, 2012).

Um outro estudo de Edwards-Schachter et al. (2015), procurou argumentar que as competências de criatividade e inovação são inerentes às competências empreendedoras, podendo ser aprendidas e ensinadas enquanto competências genéricas ou transferíveis, como parte do processo de desenvolvimento pessoal incorporado em ambientes educacionais. Como resultados do seu estudo, estes autores evidenciam que apesar dos discursos generalizados sobre a relevância das competências genéricas de criatividade e inovação, a atenção dada a esses tópicos permanece escassa. Para além disso, estes autores consideraram que os seus resultados vão ao encontro das reivindicações feitas a executivos universitários e à sua responsabilidade de orientação e adaptação organizacional em ambientes em mudança, mostrando a importância dos contextos educacionais e o seu compromisso com o desenvolvimento de competências genéricas (Edwards-Schachter et al., 2015).

Também Webb e Chaffer (2016) procuraram defender a importância das competências genéricas apropriadas para a empregabilidade dos diplomados, através de um estudo realizado em universidades britânicas, indicando que os estudos neste país que consideram que as universidades estão a produzir diplomados com as competências apropriadas, estão mais focadas nos empregadores e não nas áreas académicas; embora muitos destes estudos identifiquem algumas áreas de força relativa, o desenvolvimento de competências genéricas dentro das universidades é frequentemente criticado pelos empregadores por não atender às suas necessidades, existindo dificuldade em identificar as áreas onde existe esta deficiência (Webb e Chaffer, 2016)

Partindo agora para o caso português, é também possível identificar alguns estudos onde esta temática também tem sido explorada. Um estudo realizado em estudantes universitários de A. Gonçalves (2010), procurou averiguar se a faculdade prepara os seus estudantes com as competências transversais necessárias para uma transição bem-sucedida para o mercado de trabalho, tendo em conta a perspetiva de finalistas e empregadores; a conclusão, foi de que as apreciações dos finalistas e empregadores são positivas em relação a esta hipótese, acrescentando que os finalistas se autoavaliam mais positivamente do que os empregadores avaliam os diplomados (A. Gonçalves, 2010).

Outro estudo, de S. Monteiro (2012), procurou estudar as aspirações e expetativas dos alunos finalistas quanto à sua futura profissão também no contexto socioeconómico Português (S. Monteiro, 2012). Este estudo verificou que as expetativas dos estudantes variam de acordo com a média final de curso, o curso frequentado, a opção que corresponde a licenciatura e o sexo; para além disso, os resultados revelaram a crença dos estudantes da reconversão do capital escolar em recursos profissionais, perspetivando o diploma universitário como um veículo de acesso a atividades profissionais e acesso ao mercado de trabalho, dependente de fatores essencialmente individuais (S. Monteiro, 2012).

Relativamente aos determinantes da situação profissional dos jovens recém-licenciados, estes foram estudados por T. Gonçalves (2014), que procurou analisar a influência dos determinantes demográficos, género e idade, e dos determinantes socioprofissionais, média final de curso e mobilidade académica internacional (T. Gonçalves, 2014). Outras determinantes incluídos no estudo, foram a situação profissional, medida através do vínculo laboral, salário atual ou último salário no caso de indivíduos desempregados e primeiro salário após término da licenciatura (T. Gonçalves, 2014). As principais conclusões deste estudo apontam para a idade e a média final de curso como preditores da carreira dos jovens (T. Gonçalves, 2014). Por um lado, trabalhadores mais jovens têm probabilidade de emprego atual não remunerado e trabalhadores mais velhos com mais oportunidades de receberem salários superiores; por outro lado, a média final de curso permite prever que os alunos com médias mais elevadas são mais propensos a ter um contrato de trabalho atual permanente, bem como salário atual e primeiro salário superior. Estes resultados sugerem assim alguma vantagem para os indivíduos mais velhos e para os que terminaram o seu curso com melhor desempenho académico (T. Gonçalves, 2014).

Mais recentemente, um estudo de Paula Silva (2018), voltou a debruçar-se sobre as determinantes da empregabilidade dos recém-licenciados, pela importância dos problemas associados ao rápido aumento da qualificação do capital humano e aumento da taxa de desemprego jovem (Paula Silva, 2018). Neste estudo, foi abordada a temática da empregabilidade e dos fatores que a influenciam, efetuando uma análise dos fatores sociodemográficos e da trajetória acadêmica, no sentido de apurar a sua influência na empregabilidade dos recém-licenciados. Os resultados reforçam o estudo de T. Gonçalves (2014), sugerindo o impacto positivo da variável idade na probabilidade encontrar emprego, para além de ser considerado ativo no mercado de trabalho, isto é, estar empregado ou desempregado no período de análise. Este estudo sugere também a existência de diferenças de género, nas quais as mulheres apresentam uma menor propensão para continuarem a estudar a tempo inteiro após a licenciatura, não existindo no entanto diferenças de género no que diz respeito à probabilidade de estar empregado; relativamente à classificação final de curso, este estudo confirma também o estudo anterior de T. Gonçalves (2014), prevendo um impacto positivo na capacidade de encontrar emprego, acrescentando que esta afeta negativamente a probabilidade de participar no mercado de trabalho; no sentido inverso, a realização de mobilidade académica, apesar de beneficiar a capacidade de encontrar emprego, não influencia a probabilidade de participação no mercado de trabalho (Paula Silva, 2018).

Por outro lado, existem também investigações empíricas que se têm preocupado em relacionar o desempenho académico com a participação em atividades extracurriculares. Um estudo de Ramalheira (2015), procurou entender de que forma estas variáveis afetam as perceções de empregabilidade e de gestão de impressões, em estudantes diplomados de Economia e Gestão (Ramalheira, 2015). Os resultados deste estudo demonstraram uma vez mais, que o desempenho académico aumenta a empregabilidade percebida dos diplomados, ao mesmo tempo que a participação em atividades extracurriculares, apesar de benéfica para as competências de organização pessoal, gestão de tempo e aprendizagem, não é suficiente para compensar um baixo nível de desempenho académico; no entanto este estudo sugere também que a combinação destas duas variáveis, leva mais frequentemente os candidatos a serem considerados empregáveis dentro das áreas em estudo, a Economia e Gestão (Ramalheira, 2015).

Um outro estudo de Neto (2018), procurou aprofundar o conhecimento sobre a situação particular dos diplomados de um conjunto alargado de cursos pertencentes ao mesmo grupo de universidades, aprofundando o conhecimento acerca da influência das determinantes demográficas, académicas e situação profissional dos diplomados (Neto, 2018). Este estudo acrescentou para além das determinantes anteriormente mencionadas, o grau académico e a área de formação também têm impacto sobre a empregabilidade: este estudo observou que os mestres são mais bem-sucedidos na transição para o mercado de trabalho do que os licenciados, bem como as áreas da medicina, economia e engenharia têm melhores perspectivas de emprego (Neto, 2018). A classificação final, uma vez mais de acordo com os estudos anteriores mostrou um impacto positivo na probabilidade de emprego, enquanto que o impacto da idade foi neste estudo menos linear; neste estudo, verificou-se também uma vantagem posicional na inserção profissional para os homens e para os diplomados que terminam a formação no tempo formalmente estabelecido, constatando-se que a maioria dos diplomados empregados trabalha na sua área de formação e que o investimento em educação reflete uma tendência para maior estabilidade contratual e maior remuneração (Neto, 2018).

É assim possível reconhecer a relação entre os diplomados universitários e as competências tem sido um tema atualmente estudado, tendo em conta que as informações recolhidas podem ser proveitosas para promover a empregabilidade dos jovens profissionais.

Este fenómeno torna-se relevante sobretudo tendo em conta uma conjuntura económica caracterizada pela pressão do desemprego e vulnerabilidade laboral (S. Monteiro, 2012). Por outro lado, o interesse académico é associado também ao aumento da competitividade no mercado de trabalho, contexto em que os diplomados se apercebem da necessidade de tomar decisões mais cedo que irão repercutir-se no seu futuro, tornando-se pertinente conhecer o que poderá influenciar a sua carreira profissional (T. Gonçalves, 2014).

Nesse sentido, estudos mais recentes indicam também que embora tenham sido realizadas extensas pesquisas sobre os preditores e resultados do desempenho académico entre outros, a literatura permanece inconclusiva sobre o seu efeito combinado (Ramalheira, 2015), surgindo cada vez mais questões relativas à empregabilidade dos diplomados universitários e à capacidade do mercado de trabalho para os absorver (Neto, 2018).

### **Modelo *Bases of Competence***

É um mercado de trabalho singular e desafiador aquele em que os diplomados universitários se encontram: enquanto as organizações se reorganizam, os diplomados têm de encontrar formas de gerir com um alto elevado nível de responsabilidade, autoridade enfraquecida e mais trabalho de equipa para garantir que o trabalho é feito (Evers et al., 1998).

Se no passado, os diplomados universitários poderiam confortavelmente iniciar e terminar as suas carreiras corporativas em finanças, contabilidade, engenharia, produção, marketing, investigação, vendas ou pessoal, a geração atual enfrenta um futuro bastante diferente, em que são necessárias competências mais compreensivas do que aquelas que se baseiam na especialidade técnica (Evers et al., 1998).

Partindo da premissa de que as competências necessárias pelos atuais diplomados para o mercado de trabalho futuro não estão a ser entregues, o modelo Bases of Competence de Evers, Rush e Berdrow (1998), procura reformular a correspondência das competências entre o ensino superior e o mercado de trabalho, restaurando o papel histórico da educação superior na preparação de diplomados. Para tal, procurou através de uma análise detalhada de dados originais recolhidos de organizações, diplomados e estudantes, indicar o que é necessário no mercado de trabalho, o que está a faltar e o que as universidades podem fazer acerca disso (Evers et al., 1998). Assim, este modelo representa em si mesmo o resultado de um processo colaborativo entre o mundo empresarial e a educação, onde os autores procuram restaurar a conexão entre o desenvolvimento de competências e as necessidades do mercado de trabalho.

Segundo a pesquisa desenvolvida por Evers, Rush e Berdrow (1998), as competências mais procuradas pelos empregadores, como a perspetivação futura, a criatividade, inovação e mudança, a assunção de riscos e a liderança e influência, são recursos em que as organizações e os seus gestores têm maiores necessidades, mas também aquelas menos disponíveis no mercado e que os alunos recém-formados revelam ter menor confiança. Tendo isso em conta, o modelo proposto pelos autores, é dirigido para aqueles que podem fazer a diferença, como administradores universitários, decisores políticos e executivos corporativos, atuando de forma a fazer a correspondência no momento presente (Evers et al., 1998).

Este modelo, procura fazer convergir as exigências das empresas com a oferta que as universidades fornecem, alertando para a necessidade dos trabalhadores nas organizações e especialmente dos diplomados universitários, de possuir e saber mobilizar, um conjunto de competências para atender às exigências dos ambientes de trabalho (F. T. Evers e Rush, 1996).

Se as universidades pretendem gerar visão, tomada de riscos, liderança e incutir criatividade, comunicação e confiança, terão de avançar para além das formas tradicionais de aprendizagem, combinando a educação formal com as competências pessoais (Evers et al., 1998).

Nesse sentido, os autores incentivam a necessidade dos administradores e da faculdade em quebrar esta fórmula, completando as aulas académicas com as experiências dos estudantes e as leituras de casos com resolução de problemas, exemplificada através de um provérbio nativo-americano: “Diz-me e eu irei escutar; mostra-me e eu irei perceber, envolve-me e eu irei aprender” (Evers et al., 1998).

Os autores apelam ainda ao diálogo entre as partes, indicando que os estudantes precisam de parar de pensar como estudantes e pensar enquanto aprendizes, os professores devem passar de sábios para guias ao lado dos estudantes, os administradores devem comprometer-se à educação com base nas competências e por fim, os executivos devem incorporar estas competências na seleção, formação, desenvolvimento e retenção dos empregados (Evers et al., 1998).

Da mesma forma que as organizações e os seus gestores constroem novas formas de fazer negócios em resposta a contextos internacionais competitivos, também as universidades e os seus administradores procuram equipar os diplomados com as competências necessárias para que tal possa acontecer.

O modelo proposto “Bases of Competence Skills for Lifelong Learning and Employability”, apesar do tempo decorrido desde a sua construção, revela-se ainda com poder heurístico para poder dar indicações valiosas, procurando fazer a correspondência entre aquilo que os estudantes aprendem nos programas académicos e aquilo que precisam de saber e fazer no ambiente de trabalho, tendo em conta a interface entre a educação e o emprego (Evers et al., 1998).

Considera-se que os diplomados universitários estão a entrar num mercado de trabalho caracterizado pela mudança, tendo em conta que as organizações se encontram em processos de reestruturação e remoção de camadas burocráticas, revolucionando os processos de trabalho, desenvolvendo abordagens de equipa e dando maior autonomia e controlo aos trabalhadores, para além da introdução de novas tecnologias e processos utilizados na produção, comunicação e resolução de problemas (Evers et al., 1998).

Os diplomados universitários precisam de deter conhecimento especializado e competências transversais que possibilitem a sua adaptação às mudanças seguintes, não sendo suficiente a capacidade de aceder à informação, mas também valorizada a sua capacidade de aplicar essa informação à resolução de problemas (Evers et al., 1998). Nesse sentido o objetivo é equipar os estudantes e os empregados de forma a que estes possam prosperar num ambiente de trabalho dinâmico, com base na educação e formação através das competências (Evers et al., 1998). Os autores baseiam-se nas mudanças rápidas do conhecimento técnico, em comparação com as competências transversais, que possibilitam que os indivíduos e por sua vez, as organizações, possam aprender, desenvolver e aplicar novos conhecimentos. Tendo em conta o desenvolvimento de competências, os autores propuseram um conjunto de competências base tendo em conta a preparação dos diplomados para a complexidade da entrada no mercado de trabalho:

**Tabela 5.** Competências base finais do programa “Making the Match”

| <b>Competências base finais do programa “Making the Match”</b> |                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CB1. Gestão do Self</b>                                     | Desenvolvimento constante de práticas e internalização de rotinas para maximização da competência para lidar com a incerteza de um ambiente em constante mudança.                      |
| <b>CB2. Comunicação</b>                                        | Interação de forma efetiva com uma variedade de indivíduos e grupos para facilitar a recolha, integração e convergência de informação de várias formas (por exemplo, verbal, escrita). |
| <b>CB3. Gestão de Pessoas e Tarefas</b>                        | Realização de tarefas em progresso através de planeamento, organização, coordenação e controlo de recursos e pessoas.                                                                  |
| <b>CB4. Mobilização de Inovação e Mudança</b>                  | Conceptualização e desenvolvimento de formas de iniciar e gerir mudança que envolve alterações significativas do modo atual.                                                           |

**Fonte:** Evers e Rush, 1998, pp. 5.

De forma a chegar a estas quatro competências base, os autores procuraram inicialmente, uma definição de competência transversal, que permitisse o estudo do seu desenvolvimento, de acordo com o objetivo de aproximação à realidade do ensino superior e do mercado de trabalho.

O modelo proposto, define o conceito de competência transversal, enquanto conjunto de competências que são fundamentais para o sucesso, académico e no local de trabalho, também essencial para estudantes e diplomados à medida que desenvolvem o refinamento do seu leque de competências técnicas (Evers et al., 1998).

Teve origem nos resultados de um programa de investigação, intitulado “Making the Match Between University Graduates and Corporate Employers” desenvolvido em 1984, que procurou investigar o desenvolvimento de competências em estudantes universitários e diplomados ao longo de três fases, obtendo respostas de um total de 1610 estudantes pertencentes a 25 universidades (Evers et al., 1998).

Inicialmente, o projeto de investigação esteve a cargo de uma organização canadiana, composta por diretores corporativos executivos e presidentes universitários, que reúne comissões de investigação sobre tópicos de interesse mútuo entre empregadores e educadores (Evers et al., 1998).

Esta fase inicial teve continuação, concentrando-se nos problemas da gestão de recursos humanos e no estado do ensino universitário, reconhecendo que as forças económicas e sociais estavam a causar mudanças nas estruturas organizacionais, e que os diplomados universitários teriam de ter a capacidade de se adaptar às mudanças (Evers et al., 1998).

Apesar desta fase inicial, se ter focado inicialmente nas competências técnicas, os investigadores descobriram que o descontentamento relativo aos diplomados e gestores, se concentrava de forma significativamente superior nas competências transversais (Evers et al., 1998).

Partindo destes resultados, iniciou-se a primeira fase deste estudo, que decorreu entre 1984 e 1986, na qual foram inquiridos 442 diplomados e 213 chefias de 77 empresas, avaliando um conjunto de 13 competências:

**Tabela 6.** Competências do programa “Making the Match” 1ª Fase

| <b>Competências do programa “Making the Match” 1ª Fase</b> |
|------------------------------------------------------------|
| 1. Competências Administrativas                            |
| 2. Competências Quantitativas e Matemáticas                |
| 3. Competência de Capacidade de Decisão                    |
| 4. Competência de Organização e Planejamento               |
| 5. Competências de Criatividade e Inovação                 |
| 6. Competência de Comunicação Oral                         |
| 7. Competências de Adaptação e Flexibilidade               |
| 8. Competências de Liderança                               |
| 9. Competência de Comunicação Oral                         |
| 10. Competência de Iniciativa                              |
| 11. Competências Técnicas                                  |
| 12. Competência de Resolução de Problemas                  |
| 13. Competências de Trabalho de forma Independente         |

**Fonte:** Evers e Rush, 1998, pp. 29.

Entre os principais resultados recolhidos, os autores verificaram que as competências quantitativas e matemáticas, competências técnicas, competências de trabalho de forma independente e competências de resolução de problemas, registaram os valores mais altos, tanto em diplomados como em gestores (Evers et al., 1998).

No que se refere aos resultados mais baixos, estes foram obtidos nas competências de comunicação oral e verbal, competências de liderança, competências de criatividade e inovação e competências administrativas (Evers et al., 1998). Com estes resultados, os autores confirmaram a existência de diferenças, entre as competências esperadas pelos empregadores e as competências dos diplomados.

Seguidamente, a segunda fase deste estudo começou em 1987, conduzindo os investigadores a melhorar os questionários com base nos resultados anteriores, de forma a possibilitar uma compreensão mais extensa deste fenómeno. Este esforço, resultou na expansão do número de competências em análise, de 13 para 18, tendo em conta características ou componentes comportamentais:

**Tabela 7.** Competências do programa “Making the Match” 2ª Fase

| <b>Competências do programa “Making the Match” 2ª Fase</b> |
|------------------------------------------------------------|
| 1. Competência de Análise e Resolução de Problemas         |
| 2. Competência de Tomada de Decisão                        |
| 3. Competência de Planejamento e Organização               |
| 4. Competência de Organização Pessoal e Gestão de Tempo    |
| 5. Competências de Assunção de Riscos                      |
| 6. Competência de Comunicação Oral                         |
| 7. Competência de Comunicação Escrita                      |
| 8. Competência de Escuta                                   |
| 9. Competências de Relacionamento Interpessoal             |
| 10. Competência de Gestão de Conflitos                     |
| 11. Competência de Liderança e Influência                  |
| 12. Competência de Coordenação                             |
| 13. Competência de Criatividade, Inovação e Mudança        |
| 14. Competência de Perspetivação Futura                    |
| 15. Competência de Conceptualização                        |
| 16. Competência de Aprendizagem                            |
| 17. Competências Pessoais                                  |
| 18. Competências Técnicas                                  |

**Fonte:** Evers e Rush, 1998, pp. 30.

Desta forma, os autores procuraram adicionar competências emergentes consideradas importantes para os diplomados universitários, tais como as competências de perspetivação futura, juntamente com outras áreas de competências consensuais, como as competências de comunicação oral e escrita (Evers et al., 1998).

Nesta segunda fase, um total de 1610 inquiridos completaram os questionários durante três anos consecutivos, pontuando cada uma das 17 competências para os estudantes e 18 competências para os diplomados; os questionários continham também questões acerca da universidade, trabalho e experiência de formativa, avaliando a sua satisfação e procurando perceber quais as competências mais procuradas e o perfil dos estudantes (Evers et al., 1998).

Para além disso, reuniram também informações sobre a avaliação dos subordinados, através de alguns gestores que aceitaram fazer a avaliação dos seus subordinados que

participaram neste estudo (Evers et al., 1998). Outra característica desta fase do estudo, foi o agrupamento dos inquiridos segundo diferentes estádios de carreira definidos pelos autores, de forma a diagnosticar o desenvolvimento e evolução das suas competências. Este, teve por base cinco grupos de acordo com momentos críticos de decisão: recém - universitários, finalistas, diplomados no primeiro emprego, diplomados que mudaram de emprego e diplomados com carreiras estabilizadas (Evers et al., 1998).

Como resultado deste estudo, os investigadores determinaram padrões entre os grupos de competências, comparando os resultados com a literatura e o seu conhecimento do ambiente de trabalho, desenvolvendo a teoria que dá nome ao modelo, que tem por base quatro grandes grupos, divididos entre um conjunto de 17 competências do conjunto original de 18, que se relacionam com as diferentes facetas de cada agrupamento. As competências técnicas, não foram incluídas em nenhuma das competências de ordem superior, dada a dificuldade em categorizá-las (Evers e Rush, 1996).

**Tabela 8.** Descrição das competências finais do modelo “Bases of Competence”

| <b>Descrição das competências finais do modelo “Bases of Competence”</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CB1. Mobilização para a Inovação e Mudança</b>                        | Conceptualizar e pôr em curso formas de iniciar e gerir mudança, envolvendo saídas significativas do modo corrente.                                                                                                                                                                |
| <b>Conceptualização</b>                                                  | A competência em combinar informação relevante de um número de fontes, integrar informação em contextos mais gerais e aplicar informação a um contexto novo ou mais amplo.                                                                                                         |
| <b>Criatividade, Inovação e Mudança</b>                                  | A competência para se adaptar a situações de mudança. Pode envolver a competência para iniciar mudança e fornecer soluções novas aos problemas. Também envolve a competência para reconcetualizar papéis em resposta a novas exigências relacionadas com o sucesso da organização. |
| <b>Assunção de Riscos</b>                                                | Assumir riscos razoáveis relacionados com o trabalho reconhecendo formas alternativas ou diferentes de concretizar os objetivos, reconhecendo ao mesmo tempo possíveis resultados negativos e monitorizando o progresso em direção aos objetivos estabelecidos.                    |
| <b>Perspetivação Futura</b>                                              | A competência para conceptualizar o futuro da empresa e providenciar caminhos inovadores para a empresa seguir.                                                                                                                                                                    |
| <b>CB2. Gestão de Pessoas e Tarefas</b>                                  | Realizar as tarefas em mãos através de planeamento, organização coordenação e controlo de recursos e pessoas.                                                                                                                                                                      |
| <b>Coordenação</b>                                                       | A competência para coordenar o trabalho dos colegas e subordinados encorajando relações grupais positivas.                                                                                                                                                                         |
| <b>Tomada de Decisão</b>                                                 | Tomar decisões oportunas com base na avaliação dos efeitos a curto e longo prazo das decisões, reconhecendo as suas implicações éticas e                                                                                                                                           |

|                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                              | políticas, sendo capaz de identificar aqueles que possam ser afetados pelas decisões tomadas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Liderança e Influência</b>                | A competência para dar direção e orientação aos outros e para delegar tarefas de trabalho a colegas e subordinados de forma efetiva, motivando os outros a dar o seu melhor.                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Gestão de Conflitos</b>                   | A competência para identificar fontes de conflito entre si e os outros ou entre outras pessoas, tomando medidas para restaurar a harmonia.                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Planeamento e Organização</b>             | A competência para determinar as tarefas necessárias para alcançar os objetivos estratégicos e táticos, delegando tarefas a outros, monitorizando e revendo o seu progresso em relação ao plano e incluindo nova informação.                                                                                                                                                                                              |
| <b>CB3. Comunicação</b>                      | Interação eficaz com indivíduos e grupos variados para facilitar a recolha, integração e conversão de informação de várias formas (por exemplo, verbal ou escrita).                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Relacionamento Interpessoal</b>           | Trabalhar bem com outros (superiores, subordinados e colegas), percebendo as suas necessidades sendo solidário com eles.                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Competência de Escuta</b>                 | Estar atento quando outros estão a falar e responder de forma eficaz aos comentários dos outros durante uma conversação.                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Comunicação Oral</b>                      | A competência para apresentar a informação de forma verbal aos outros, quer individualmente quer em grupo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Comunicação Escrita</b>                   | A transferência efetiva de informação por via escrita, quer de forma formal (por exemplo, através de relatórios e correspondência comercial) ou informal (através de memorandos, notas e outros).                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>CB4. Gestão do Self</b>                   | Desenvolvimento constante de práticas e internalização de rotinas para maximizar a sua competência de lidar com a incerteza de um ambiente em constante mudança.                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Competência de Aprendizagem</b>           | A competência de adquirir conhecimento de experiências quotidianas e manter-se atualizado sobre os desenvolvimentos da sua área.                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Organização Pessoal e Gestão de Tempo</b> | Gestão de várias tarefas ao mesmo tempo, sendo capaz de estabelecer prioridades e alocar tempo de forma eficiente de forma a cumprir prazos.                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Competências Pessoais</b>                 | Compreende a variedade de características pessoais que auxiliam os indivíduos em lidar com situações de trabalho do dia-a-dia, por exemplo, mantendo altos níveis de energia, motivando-se para a função e para um nível ótimo de desempenho, trabalhando em situações de stress, mantendo uma atitude positiva, sendo capaz de trabalhar de forma independente, respondendo de forma apropriada a críticas construtivas. |
| <b>Resolução de Problemas</b>                | Identificar, dar prioridade e resolver problemas, individualmente ou em grupos; a competência de perguntar as questões certas, resolver as várias facetas de um problema e contribuir com ideias e respostas relacionadas com o problema.                                                                                                                                                                                 |

**Fonte:** Evers e Rush, 1996, pp. 280-281.

De acordo com os autores, as competências são agrupadas em quatro grupos de competências base: Gestão do Self, Comunicação, Gestão de Pessoas e Tarefas, Mobilização de Inovação e Mudança, particularmente úteis para entender o processo de desenvolvimento da carreira e transição da escola para o trabalho (Evers et al., 1998).

Perante estes conjuntos de competências, os diplomados atribuem uma classificação à sua competência, numa escala de cinco pontos, de muito elevada, para muito reduzida em cada item (Evers et al., 1998). Estes grupos de competências gerais, significam que um elevado nível de proficiência no subconjunto de competências que lhes são associadas, necessário para que os diplomados possam subsistir e progredir no ambiente de trabalho (Evers et al., 1998). Este modelo de competências base procura assim fornecer uma linguagem comum com aplicação prática nos domínios da educação e do emprego, relacionando o domínio cognitivo-afetivo dos estudantes e os resultados da educação superior.

No que se refere os resultados deste modelo, os autores encontraram diferenças entre a avaliação dos diplomados e a avaliação dos gestores que variam entre médias e altas (Evers et al., 1998). No geral, as competências de gestão do self e comunicação, revelam pontuações mais elevadas do que as competências de gestão de pessoas e tarefas e mobilização para a inovação e mudança, confirmando a perceção dos gestores inquiridos na primeira fase do estudo em relação às competências dos diplomados (Evers et al., 1998).

Outro indicador deste estudo, nota que em três das quadro competências base, os gestores avaliaram consistentemente os diplomados de forma inferior do que os diplomados se avaliaram a eles próprios, com a exceção da competência gestão do self, em que os gestores avaliaram as competências dos diplomados de forma mais positiva que os próprios diplomados (Evers et al., 1998).

Quanto aos indicadores dos estudantes nas competências de gestão do self e comunicação, estes tendem também a melhorar durante a universidade, com médias mais elevadas para os diplomados no grupo de entrada no mercado de trabalho, diminuindo no grupo de diplomados em que ocorre mudança de trabalho e do grupo que já está estabilizado no mercado de trabalho (Evers et al., 1998).

O padrão para as competências de gestão de pessoas e tarefas e mobilização para a inovação e mudança, é diferente do encontrado na competência de gestão de pessoas e

tarefas. Estas competências, diminuem desde o início da universidade, para o grupo de finalistas e para os diplomados no grupo de entrada no mercado de trabalho, aumentando no grupo de diplomados com mudança de trabalho e por fim diminuindo no grupo de diplomados estabilizados no trabalho (Evers et al., 1998). Este padrão repete-se com a competência base mobilização e mudança, notando apenas menores alterações durante a universidade (Evers et al., 1998).

Para além destes resultados, os autores concluíram que as competências avaliadas nos estudantes, são diferentes de forma acentuada, de acordo com os cinco grupos definidos para todas as bases da competência, com a exceção da competência de mobilização para a inovação e mudança (Evers et al., 1998). Esta competência, revelou também diferenças estatisticamente significativas entre os três anos em estudo, determinando que o seu desenvolvimento não segue um padrão estabelecido (Evers et al., 1998).

No entanto, as maiores diferenças encontradas neste estudo, foram relativas ao grupo de entrada no mercado de trabalho e para os diplomados empregados, na medida em que estes avaliam as competências de gestão do self e comunicação, consistentemente superiores às de gestão de pessoas e tarefas e mobilização para a inovação e mudança (Evers et al., 1998).

Este estudo considerou também que estudantes e diplomados atribuem uma classificação superior a si próprios, nas competências de gestão do self e comunicação e mais baixas nas competências de gestão de pessoas e mobilização para a inovação e mudança, ao qual denominaram de “humbling effect”; este efeito, é visto pelos autores, como uma consequência do foco dos estudantes na faculdade em desenvolver estas competências que não são ensinadas de forma formal, mas antes, requeridas pelo ambiente de aprendizagem e recompensadas pelo mesmo (Evers et al., 1998). Para além das competências e da sua evolução ao longo dos anos de progresso académico e profissional, foram também consideradas neste estudo, diferenças de género, diferenças do tipo de curso frequentado e as diferenças entre programas académicos (Evers et al., 1998).

Relativamente às diferenças de género, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres, nas competências de comunicação e mobilização para a inovação e mudança (Evers et al., 1998).

No caso das mulheres, estas pontuam-se e são pontuadas de forma mais elevada pelas suas chefias que os homens, na comunicação; tanto chefias do sexo masculino e feminino confirmam este padrão para diplomados (Evers et al., 1998).

Por outro lado, os homens pontuam-se e são pontuados de forma mais elevada pelas suas chefias na competência de mobilização para a inovação e mudança em relação às mulheres; esta diferença, não é, no entanto, confirmada quando comparados os grupos de forma isolada, em que chefias masculinas pontuavam candidatos masculinos de forma mais elevada, ao contrário de chefias femininas, que atribuíam pontuações distribuídas entre homens e mulheres diplomados (Evers et al., 1998). Os autores, encontram como possível explicação para estes resultados, o facto das mulheres serem tradicionalmente consideradas melhores comunicadoras do que os homens.

Quanto à mobilização para a inovação e mudança, esta diferença poderá estar relacionada com o processo de socialização que varia entre homens e mulheres, notando que os homens são tipicamente creditados como tendo melhores competências em áreas abstratas e matemáticas (Evers et al., 1998). Podendo estas diferenças ser percecionadas ou reais, os autores são de opinião que faz sentido enfatizar a importância de os homens desenvolverem a sua comunicação e das mulheres desenvolverem a sua mobilização para inovação e mudança, baseados nestes resultados (Evers et al., 1998).

No que se refere às diferenças encontradas ao nível dos programas académicos, no estudo conduzido por estes autores, foram comparadas as pontuações entre os estudantes de artes e ciências sociais, gestão e engenharia. Aqui foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes e diplomados, nas competências de comunicação e mobilização para a inovação e mudança (Evers et al., 1998). Ainda neste tópico, os estudantes e diplomados de artes e ciências sociais, pontuaram-se de forma mais elevada na comunicação, quando comparados com as áreas de engenharia, que se pontuaram de forma mais elevada para a mobilização de inovação e mudança (Evers et al., 1998). No que se refere aos estudantes e diplomados de gestão, estes não se pontuaram acima dos restantes em gestão de pessoas e tarefas, não tendo sido também encontradas diferenças nas competências de gestão do self e gestão de pessoas e tarefas entre diferentes programas universitários (Evers et al., 1998).

O modelo de Evers, Rush e Berdrow, constitui-se como uma ferramenta de aplicação educacional relevante, para a avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos e avaliação institucional, tendo uma variedade de usos definidos pelos autores (Berdrow e Evers, 2010).

Este instrumento pode ser utilizado tendo em conta estratégias centradas no aluno, onde os autores sugerem a avaliação de estratégias de aprendizagem ou o desenvolvimento de competências individuais, que possibilitam aos alunos acompanhar o cumprimento das exigências definidas pela faculdade (Berdrow e Evers, 2010).

Por outro lado, os autores focam também estratégias centradas nos programas académicos, tendo em conta a sua aplicação em conjunto com medidas diretas e indiretas, que avaliem o grau em que os alunos estão a atingir os resultados desejados e identifique

m onde melhorias ao nível do programa podem ser realizadas (Berdrow e Evers, 2010). Por fim, este modelo pode também ser utilizado para traçar o perfil das competências gerais dos alunos dentro de determinadas instituições, programas e grupos, fornecendo informações valiosas sobre a natureza dos alunos e permitindo determinar se as instituições estão a melhorar os níveis de competência atingindo os resultados desejados com os graus académicos (Berdrow e Evers, 2010)

Em suma, o modelo “Bases of Competence”, procura determinar as competências gerais que diplomados universitários precisam de desenvolver para serem capazes de persistir no contexto de trabalho e aprender ao longo da vida, consideradas neste modelo como fundamentais para desenvolver habilidades e competências especializadas, em todas as especialidades académicas (Evers et al., 1998).

Utilizando os resultados recolhidos no estudo conduzido pelos autores, foi possível desenvolver um modelo que permite identificar, descrever e analisar as competências necessárias de forma a promover a aprendizagem e empregabilidade dos diplomados (F. T. Evers e Rush, 1996). Este modelo, considera assim que as competências transversais, possibilitam um nível avançado de flexibilidade, para o cumprimento de diversas tarefas em diferentes ambientes de trabalho e daí a importância do seu estudo.

## **2. Metodologia**

O ponto de partida para a esta investigação, incide em explorar as autoavaliações dos diplomados relativamente às suas competências transversais e empregabilidade.

Nesse sentido, foi utilizada a tipologia de competências transversais e o instrumento de avaliação direcionado a diplomados proposto pelo modelo teórico de Evers, Rush e Berdrow (1998), para a aplicação de um inquérito por questionário, estruturado de forma a incluir algumas das variáveis consideradas importantes em estudos anteriores, dando assim resposta a algumas destas questões.

### **2.1 Objetivos**

O objetivo geral deste estudo é analisar a auto-avaliação dos diplomados universitários sobre as suas competências transversais tidas como essenciais para a empregabilidade.

Para concretizar este objetivo, foi adotado o modelo “Bases of Competence” de Evers, Rush e Berdrow (1998), que conforme anteriormente mencionado, procurou identificar um conjunto de quatro grupos de competências transversais, considerados como essenciais para a empregabilidade dos diplomados (Evers, Rush e Berdrow, 1998).

Quanto aos objetivos específicos deste estudo, destacam-se os seguintes:

- a) Analisar diferenças entre idade, género e habilitações literárias em termos de perceção de competências transversais;
- b) Analisar diferenças entre ano de conclusão, nº de matrículas, média final, em termos de perceção de competências transversais.
- c) Analisar diferenças entre experiência profissional, tempo de acesso ao primeiro emprego, dimensão da organização e rendimento líquido, em termos de perceção de competências transversais.

## 2.2 Hipóteses de investigação

De forma a perceber se as diferenças encontradas por Evers, Rush e Berdrow (1998), também se verificam na população em estudo, foram definidas as seguintes hipóteses de investigação:

**H1:** Os diplomados com mais elevadas habilitações académicas percecionam ter maior grau de competência na “Gestão de Pessoas e Tarefas” e na “Gestão do Self”.

**H2:** Existem diferenças estatisticamente significativas entre os diplomados homens e mulheres, na competência de Comunicação, mais elevada nas mulheres e na competência de Mobilização para a Inovação e Mudança, mais elevada nos homens.

**H3:** O número de anos desde que terminou os estudos está relacionado com a perceção das competências transversais.

**H4:** O rendimento líquido mensal está relacionado com a perceção das competências transversais.

## 2.3 Caracterização da amostra

A amostra é constituída por diplomados de licenciatura da Universidade do Porto, considerando que o momento de finalização do grau académico já ocorreu, até um máximo de 5 anos e que muitos dos antigos alunos já iniciaram os seus percursos profissionais.

Estes critérios basearam-se nos estudos de Evers, Rush e Berdrow (1998), que concluíram que os resultados do desenvolvimento de competências em diplomados são mais visíveis nos primeiros anos de carreira após o término do grau académico, comparativamente a uma fase mais avançada da carreira (Evers et al., 1998).

A amostra engloba um total de 145 participantes válidos dentro dos critérios anteriormente definidos, os quais responderam voluntariamente à investigação em curso, diplomados de licenciatura pela Universidade do Porto, dentro da sua oferta formativa nas áreas de Arquitetura, Artes e Humanidades, Engenharia e Tecnologias, Ciências Exatas, Ciências Naturais, Ciências da Saúde, Ciências Sociais, Desporto e Direito.

## 2.4 Instrumento de recolha de informação

O instrumento de recolha de informação é o mesmo questionário utilizado pelos autores Evers, Rush e Berdrow (1998) na última fase do seu projeto de investigação, que tal como mencionado anteriormente, contém 17 competências na sua versão direcionada para os diplomados, tal como questões acerca da sua experiência académica e profissional (Evers et al., 1998).

A escolha deste instrumento prende-se com a sua aplicação e validação anterior bem-sucedida em contexto universitário, tendo este se revelado adequado para demonstrar o processo e os resultados da avaliação das competências dos diplomados (Evers et al., 1998). Embora os autores tenham procurado principalmente a sua aplicação em escolas de negócios e nas competências necessárias para a gestão eficaz, estes defendem que as competências transversais específicas enfatizadas podem variar e que o modelo proposto é genérico e universalmente aplicável, tendo em conta o princípio de educação baseada em competências (Berdrow e Evers, 2010; R. Boyatzis, Stubbs e Taylor, 2002).

Este instrumento de autoavaliação de competências, fornece dados que podem ser usados por uma instituição, ao agregar os resultados dos auto-relatos dos alunos, permitindo recolher informação e padrões ao longo do tempo, entre diferentes programas e níveis de graduação. Os seus resultados, possibilitam assim benefícios centrados nos diplomados e nos esforços da instituição para melhorar o desenvolvimento de competências (Berdrow e Evers, 2010).

Para além disso, este modelo é também único na medida em que se concentra em competências transversais necessárias por diplomados do ensino superior, como base de apoio ao seu conhecimento especializado e aplicável em diversos locais de trabalho e empregadores. (Berdrow e Evers, 2010; Evers et al., 1998).

No que se refere às limitações deste instrumento, estas relacionam-se com a necessidade de cruzar outras medidas de avaliação, por pares ou indiretas, na medida em que o relato de autoavaliação de competências pode revelar-se insuficiente. No entanto, os autores consideram que as quatro competências captam as bases de competência necessárias para o desempenho profissional nas organizações (Berdrow e Evers, 2010; Evers et al., 1998).

## 2.5 Procedimento de recolha de dados

Face ao exposto, para conhecer as percepções dos diplomados da Universidade do Porto, optou-se por uma amostra por conveniência, através da realização de um inquérito por questionário, administrado por via eletrónica, pela sua viabilidade prática de aplicação, de forma a chegar a um número alargado de indivíduos e facilitar o processo de recolha de dados. Este método, foi selecionado de modo a facilitar o acesso aos inquiridos, uma vez que existe dificuldade em aceder a esta amostra relativamente dispersa e garantir ao mesmo tempo, o anonimato dos inquiridos e a obtenção de dados de forma fidedigna. Nesse sentido, foi contactado o gabinete de Alumni da Universidade do Porto, o qual disponibilizou o presente inquérito a todos os diplomados através de divulgação durante um mês, na sua página eletrónica institucional de apoio aos diplomados. Para além deste, procedeu-se também reforço através de contacto eletrónico junto de alunos pertencentes à mesma instituição e correspondentes ao público alvo.

O modelo final do inquérito por questionário aplicado, contém 17 competências agrupadas em 4 fatores de ordem maior: Comunicação, Gestão do Self, Gestão de Pessoas e Tarefas e Mobilização para a Inovação e Mudança (Berdrow e Evers, 2010; Evers e Rush, 1996; Evers et al., 1998). Este instrumento foi traduzido de inglês para português, de forma a evitar possíveis dificuldades dos inquiridos na sua leitura. Para medir a percepção dos diplomados em cada item avaliado, foi utilizada uma escala de concordância tipo *Likert* em relação às competências transversais apresentadas, composta por 5 níveis, em que (1) corresponde a um nível de competência muito alto, (2) corresponde a um nível de competência alto, (3) corresponde a um nível de competência médio, (4) corresponde a um nível de competência baixo, (5) corresponde a um nível de competência muito baixo.

No final do inquérito, foi também incluída uma lista das 17 competências anteriormente avaliadas, sendo solicitado aos diplomados que indiquem: a) três principais competências transversais que considera importantes no momento de entrada no mercado de trabalho; b) três principais competências transversais que gostaria de ver mais desenvolvidas na faculdade. No instrumento de recolha de informação, inseriram-se ainda um conjunto de questões de cariz sociodemográfico, académico e profissional. Tal como referido anteriormente, tendo em consideração investigações anteriores, foram selecionadas as seguintes variáveis para análise:

- Variáveis sociodemográficas: Idade, Género, Habilitações Literárias
- Variáveis académicas: Faculdade, Ano de Conclusão, Número de Matrículas, Nota Final
- Variáveis profissionais: Número de anos de experiência Profissional, Tempo de acesso ao primeiro emprego, Situação profissional atual, Situação face ao emprego, Natureza do vínculo, Setor de atividade, Dimensão da organização, Rendimento líquido mensal, Método de acesso ao primeiro emprego.

A idade do participante é recolhida através de uma escala numérica, seguida pelo género, através de uma variável nominal numérica, em que (1) corresponde ao género feminino e (2) ao género masculino. Seguidamente, é recolhida informação sobre as habilitações literárias, através de uma variável nominal numérica, em que (1) corresponde a Licenciatura, (2) corresponde a Mestrado, (3) corresponde a Doutoramento e (4) Pós-Graduação.

Para aferir a faculdade em que o diplomado se licenciou, é utilizada uma variável nominal codificada, indicando cada uma das faculdades inquiridas neste estudo: (1) Faculdade de Economia da Universidade do Porto; (2) Faculdade de Letras da Universidade do Porto, (3) Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, (4) Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, (5) Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, (6) Faculdade de Ciências da Nutrição da Universidade do Porto, (7) Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, (8) Faculdade de Direito da Universidade do Porto, (9) Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto, (10) Faculdade de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto, (11) Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto, (12) Faculdade de Farmácia da Universidade do Porto, (13) Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, (14) Faculdade de Medicina Dentária da Universidade do Porto, (15) Outras Faculdades fora da Universidade do Porto. Seguidamente é recolhida informação, acerca do ano de conclusão e do número de matrículas, sendo também apurada a nota final do grau académico frequentado pelo participante, através da média ponderada do grau frequentado, arredondada às unidades. Na segunda parte do questionário sociodemográfico, é solicitada informação acerca da experiência profissional do inquirido e quanto ao tempo de acesso ao primeiro emprego em meses, apenas para os diplomados que se encontrem empregados á data da realização do mesmo, de forma a assegurar que as perceções dos diplomados refletem as suas experiências profissionais.

Seguidamente, o inquirido responde acerca da sua situação profissional atual, que tem como opções: (1) exerce uma profissão a tempo inteiro, (2) exerce uma profissão a tempo parcial, (3) trabalhador-estudante, (4) desempregado(a) à procura de novo emprego, (5) desempregado(a) à procura do primeiro emprego, (6) desempregado(a) mas não procura emprego, (7) estudante a tempo inteiro, (8) frequenta um estágio remunerado, (9) frequenta um estágio não remunerado, (10) bolseiro(a) (de investigação, de mestrado, de doutoramento, etc.), (11) incapacitado(a) para o trabalho. Após esta questão, é solicitada a sua situação face ao emprego, com as seguintes opções: (1) trabalhador por conta própria com empregados, (2) trabalhador por conta própria sem empregados, (3) trabalhador independente, (4) trabalhador por conta de outrem, (5) trabalhador familiar não remunerado, (6) outra situação. Para além desta, é também solicitada a natureza do vínculo contratual, com as opções: (1) contrato a tempo indeterminado/efetivo, (2) contrato a tempo certo, (3) contrato de prestação de serviços/recibos verdes, (4) avença, (5) sem contrato.

Para determinar o setor de atividade, o inquirido deve responder entre as opções: (1) agricultura, pesca e indústria extrativa, (2) indústria transformadora, (3) eletricidade, água, gás, (4) construção e obras públicas, (5) comércio, (6) hotelaria e restauração, (7) transportes, armazenagem e comunicações, (8) atividades financeiras, banca e seguros, (9) atividades imobiliárias, alugueres, (10) serviços às empresas, (11) administração pública, defesa e segurança social obrigatória, (12) ensino-formação e investigação, (13) saúde, (14) ação Social, (15) outras atividades de serviços coletivos, sociais e pessoais. Quanto à dimensão da organização, o inquirido deve escolher entre: (1) de 1 a 5 trabalhadores, (2) de 6 a 10 trabalhadores, (3) de 11 a 100 trabalhadores, (4) de 101 a 500 trabalhadores, (5) mais de 500 trabalhadores. No que se refere ao rendimento líquido mensal, este é obtido através das opções: (1) igual ou inferior a 500€, (2) de 501€ a 800€, (3) de 801€ a 1100€, (4) de 1101€ a 1400€, (5) de 1401€ a 1700€, (6) Igual ou superior a 1701€.

Por fim, é solicitada informação acerca da forma como obteve o seu primeiro emprego, tendo como opções de resposta: (1) auto-proposta, (2) por anúncio ou concurso público, (3) centro de emprego, (4) univa (unidades de inserção na vida ativa), (5) Empresa de trabalho temporário, (6) familiares ou amigos, (7) colegas de licenciatura, (8) um professor da faculdade que frequentou, (9) instituições de formação profissional, (10) na sequência de um estágio profissional, (11) criou uma empresa, (12) começou a trabalhar como trabalhador independente, (13) concurso a uma bolsa (de investigação, de mestrado, de doutoramento, etc.).

## 2.6 Procedimento de análise de dados

Para a apresentação dos dados recorreu-se ao uso de tabelas e gráficos, com os dados estatísticos antecédidos de análise. A análise dos dados foi realizada através de estatística descritiva e inferencial, utilizando-se o software SPSS-25.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Para realização da análise descritiva foram utilizados diversos parâmetros para a distribuição das variáveis, nomeadamente a frequência, percentagem, média e desvio-padrão.

Para realização da análise inferencial e tendo em consideração o cumprimento dos critérios necessários para a realização de testes paramétricos, e após realizado o teste da normalidade de Kolmogorov Smirnov, cuja Hipótese Nula ( $H_0$ ) é que os dados estão normalmente distribuídos, e dado que o resultado do pvalue foi ( $p < 0,05$ ) para as variáveis em estudo, rejeitamos a Hipótese Nula ( $H_0$ ) e assumimos que a amostra não segue uma distribuição normal. Nesse sentido, foram utilizados testes não-paramétricos.

Para comparar as variáveis em estudo em função do sexo foi aplicado o teste de Mann-Withney, que é o teste não-paramétrico adequado para comparar as funções de distribuição de uma variável pelo menos ordinal, medida em duas amostras independentes (Marôco, 2014). Para correlacionar as variáveis em estudo foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman que é uma medida de associação não paramétrica entre duas variáveis pelo menos ordinais. Este coeficiente é obtido através da substituição dos valores das observações pelas respetivas ordens. As medidas de associação quantificam a intensidade e a direção da associação entre duas variáveis (Marôco, 2014). A determinação da fidelidade foi verificada utilizando o método de consistência interna.

### 3. Resultados

#### 3.1 Apresentação dos Resultados

Como referido anteriormente, a amostra foi constituída por 145 participantes válidos da Universidade do Porto e englobou todos os diplomados das diferentes áreas académicas. Foram avaliadas variáveis sociodemográficas, académicas e profissionais. Seguidamente serão apresentados os resultados do estudo. O Alfa de Cronbach deve ser superior a 0,70 sugerido por Pestana e Gageiro (2008), que nos indicam fidelidade, correlação e homogeneidade dos itens, o que nos permite um grau de confiança e exatidão dos valores ao longo do tempo (Pestana e Gageiro, 2008). A consistência interna das dimensões em estudo conforme apresentado na Tabela 9 foi superior 0,70, exceto na Competência da Gestão de Conflitos e nas Competências Pessoais cujo valor de alfa está muito próximo de 0,70.

**Tabela 9.** Coeficiente do Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )

|                                                 | Nr. Itens | Alpha de Cronbach |
|-------------------------------------------------|-----------|-------------------|
| CB1_Mobilização para a Inovação e Mudança       | 4         | 0,942             |
| Competência de Conceptualização                 | 8         | 0,926             |
| Competência de Criatividade, Inovação e Mudança | 6         | 0,881             |
| Competência de Assunção de Riscos               | 5         | 0,847             |
| Competência de Perspetivação Futura             | 4         | 0,826             |
| CB2_Gestão de Pessoas e Tarefas                 | 5         | 0,853             |
| Competência de Coordenação                      | 4         | 0,834             |
| Competência de Tomada de Decisão                | 3         | 0,783             |
| Competência de Liderança e Influência           | 3         | 0,865             |
| Competência de Gestão de Conflitos              | 2         | 0,699             |
| Competência de Planeamento e Organização        | 5         | 0,876             |
| CB3_Comunicação                                 | 4         | 0,908             |
| Competência de Relacionamento Interpessoal      | 2         | 0,772             |
| Competência de Escuta                           | 4         | 0,883             |
| Competência de Comunicação Oral                 | 2         | 0,828             |
| Competência de Comunicação Escrita              | 5         | 0,866             |
| CB4_Gestão do Self                              | 4         | 0,913             |
| Competência de Aprendizagem                     | 2         | 0,786             |
| Competência de Org. Pessoal e Gestão Tempo      | 3         | 0,883             |
| Competências Pessoais                           | 2         | 0,682             |
| Competência de Resolução de Problemas           | 6         | 0,859             |

Valores do Coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ).

| Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) | Consistência Interna |
|-------------------------------|----------------------|
| 1,00 - 0,90                   | Muito boa            |
| 0,80 - 0,90                   | Boa                  |
| 0,70 - 0,80                   | Razoável             |
| 0,60 - 0,70                   | Fraca                |
| $\leq 0,60$                   | Inadmissível         |

Fonte: Pestana & Gageiro (2008)

A tabela 10 apresenta a distribuição das variáveis sociodemográficas: idade (M=27), nº de anos em que terminou os estudos (M=2,79), nº de matrículas no ensino universitário (M=5,04), média final do ensino universitário (M=14,88), experiência profissional em meses (M=41,33), acesso ao 1º emprego em meses (M=3,37).

Ao nível da variável género, podemos verificar que 28,3 % dos participantes são do género masculino (n=41) e 71,7 % são do género feminino (n=104). Relativamente às habilitações académicas, 23,4 % dos participantes possuem a licenciatura (n=34), 107 têm mestrado (n= 73,8 %) e 2,8 % têm pós-graduação ou curso de especialização (n=4).

**Tabela 10.** Distribuição das variáveis sociodemográficas

|                                       | Média | Dp    | Min | Máx  |
|---------------------------------------|-------|-------|-----|------|
| Idade                                 | 27,00 | 4,90  | 21  | 53   |
| Nº Anos terminou os estudos           | 2,79  | 1,42  | 1   | 5    |
| Nº Matrículas (Ens. Universitário)    | 5,04  | 1,39  | 3   | 10   |
| Média Final (Ens. Universitário)      | 14,88 | 1,32  | 12  | 18   |
| Experiência Profissional (meses)      | 41,33 | 50,77 | 1   | 360  |
| Acesso ao 1º emprego (meses)          | 3,37  | 5,11  | 0   | 36   |
|                                       |       |       | n   | %    |
| Género                                |       |       |     |      |
| Masculino                             |       |       | 41  | 28,3 |
| Feminino                              |       |       | 104 | 71,7 |
| Habilitações Académicas               |       |       |     |      |
| Licenciatura                          |       |       | 34  | 23,4 |
| Mestrado                              |       |       | 107 | 73,8 |
| Pós-Graduação/Curso de especialização |       |       | 4   | 2,8  |

A tabela 11, contém a distribuição da instituição académica. Podemos verificar que 11 % dos participantes pertencem à Faculdade de Economia da UP (n=6), 8,3 % à Faculdade de Letras da UP (n=12), 2,8 %, à Faculdade de Ciências da UP (n=4), 4,1% à Faculdade de Engenharia da UP (n=6), 8,3 % à Universidade de Belas Artes da UP (n= 12), 2,8 % à Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da UP (n=4), 4,8 % à Faculdade de Desporto da UP (n=7), 2 à Faculdade de Direito da UP (n= 1,4%), 2,1 % à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP (n=3), 11,7 % pertencem ao Instituto de Ciências de Abel Salazar da UP (n=17), 7,6 % à Faculdade de Arquitectura da UP (n=11), 16,6 % pertencem à Faculdade de Farmácia da UP (n=24), 15,9 % à Faculdade de Medicina da UP (n=23), e 2,8% à Faculdade de Medicina Dentária da UP (n=4).

**Tabela 11.** Distribuição da instituição académica

|                                                       | n  | %    |
|-------------------------------------------------------|----|------|
| <b>Instituição Académica</b>                          |    |      |
| Faculdade de Farmácia da UP                           | 24 | 16,6 |
| Faculdade de Medicina da UP                           | 23 | 15,9 |
| Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da UP   | 17 | 11,7 |
| Faculdade de Economia do UP                           | 16 | 11,0 |
| Faculdade de Letras da UP                             | 12 | 8,3  |
| Faculdade de Belas Artes da UP                        | 12 | 8,3  |
| Faculdade de Arquitectura da UP                       | 11 | 7,6  |
| Faculdade de Desporto da UP                           | 7  | 4,8  |
| Faculdade de Engenharia da UP                         | 6  | 4,1  |
| Faculdade de Ciências da UP                           | 4  | 2,8  |
| Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da UP | 4  | 2,8  |
| Faculdade de Medicina Dentária da UP                  | 4  | 2,8  |
| Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP  | 3  | 2,1  |
| Faculdade de Direito da UP                            | 2  | 1,4  |

A distribuição da situação profissional atual dos participantes: 61,4 % dos participantes é apresentada na tabela 12: 61,4% exerce uma profissão a tempo inteiro (n=89), 5,5 % exerce uma profissão a tempo parcial (n=8), 6,2 % refere ser trabalhador-estudante (n=9), 5,5 % refere estar desempregado à procura de novo emprego (n=8), 3,4 % refere estar desempregado à procura do primeiro emprego (n=5), 0,7 % refere estar desempregado mas não procura emprego (n=1), 10,3 % dos participantes referiu ser estudante a tempo inteiro (n=15), 4,1 % frequenta um estágio remunerado (n=6), 1,4 % frequenta um estágio não remunerado (n=2) e, por fim, 1,4 % é bolseiro de investigação, mestrado, doutoramento, etc. (n=2).

**Tabela 12.** Distribuição da situação profissional atual

|                                                        | n  | %    |
|--------------------------------------------------------|----|------|
| Situação Profissional Atual                            |    |      |
| Exerce uma profissão a tempo inteiro                   | 89 | 61,4 |
| Exerce uma profissão a tempo parcial                   | 8  | 5,5  |
| Trabalhador-estudante                                  | 9  | 6,2  |
| Desempregado(a) à procura de novo emprego              | 8  | 5,5  |
| Desempregado(a) à procura do primeiro emprego          | 5  | 3,4  |
| Desempregado(a) mas não procura emprego                | 1  | 0,7  |
| Estudante (a tempo inteiro)                            | 15 | 10,3 |
| Frequenta um estágio remunerado                        | 6  | 4,1  |
| Frequenta um estágio não remunerado                    | 2  | 1,4  |
| Bolseiro de investigação, mestrado, doutoramento, etc. | 2  | 1,4  |

A tabela 13 revela a distribuição da situação dos participantes face ao emprego. Apenas 0,9 % é trabalhador por conta própria com empregados (n=1), 2,6 % é trabalhador por conta própria sem empregados (n=3), 4,4 % é trabalhador independente (n=5), 89,5 % é trabalhador por conta de outrem (n=102) e 2,6 % mencionou estar noutra situação (n=3).

**Tabela 13.** Distribuição da situação face ao emprego

|                                              | n   | %    |
|----------------------------------------------|-----|------|
| Situação face ao emprego                     |     |      |
| Trabalhador por conta própria com empregados | 1   | 0,9  |
| Trabalhador por conta própria sem empregados | 3   | 2,6  |
| Trabalhador independente                     | 5   | 4,4  |
| Trabalhador por conta de outrem              | 102 | 89,5 |
| Outra situação                               | 3   | 2,6  |

A natureza do vínculo laboral dos participantes é descrita na tabela 14: 51,8 % encontra-se com contrato a tempo indeterminado ou efetivo (n=59), 32,5 % encontra-se com contrato a termo certo (n=37), 7,9 % encontra-se com contrato de prestação de serviços ou recibos verdes (n=9) e, por fim, 7,9 % encontra-se sem contrato (n=9).

**Tabela 14.** Distribuição da natureza do vínculo

|                                                  | n  | %    |
|--------------------------------------------------|----|------|
| <b>Natureza do Vínculo</b>                       |    |      |
| Contrato a tempo indeterminado/efetivo           | 59 | 51,8 |
| Contrato a termo certo                           | 37 | 32,5 |
| Contrato de prestação de serviços/recibos verdes | 9  | 7,9  |
| Sem Contrato                                     | 9  | 7,9  |

A distribuição por setor de atividade é apresentada na tabela 12: 1,8 % dos participantes pertencem ao setor da indústria transformadora (n=2), 0,9% pertence ao setor da eletricidade, água, gás (n=1), 11,4 % pertence ao setor da construção e obras públicas (n=13), 1,8 % ao setor do comércio (n=2), 0,9 % à hotelaria e restauração (n=1), 4,4 % às atividades financeiras, banca e seguros (n=5), 10,5 % aos serviços às empresas (n=12), 2,6 % à administração pública, defesa e segurança social obrigatória (n=3), 4,4 % à área do ensino-formação e investigação (n=5), 48,2 % à área da saúde (n=55), e 13,2 % pertencem a outras atividades de serviços coletivos, sociais e pessoais (n=15).

**Tabela 15.** Distribuição do sector de atividade

|                                                             | n  | %    |
|-------------------------------------------------------------|----|------|
| <b>Setor de Atividade</b>                                   |    |      |
| Indústria transformadora                                    | 2  | 1,8  |
| Eletricidade, água, gás                                     | 1  | 0,9  |
| Construção e obras públicas                                 | 13 | 11,4 |
| Comércio                                                    | 2  | 1,8  |
| Hotelaria e restauração                                     | 1  | 0,9  |
| Atividades financeiras, banca e seguros                     | 5  | 4,4  |
| Serviços às empresas                                        | 12 | 10,5 |
| Admin. pública, defesa e segurança social obrigatória       | 3  | 2,6  |
| Ensino-formação e Investigação                              | 5  | 4,4  |
| Saúde                                                       | 55 | 48,2 |
| Outras atividades de serviços coletivos, sociais e pessoais | 15 | 13,2 |

Na tabela 16 é revelada a distribuição da dimensão da organização à qual os participantes pertencem. 16,7 % referiu que a dimensão da organização tem de 1 a 5 trabalhadores (n=19), 10,5 % referiu que tem de 6 a 10 trabalhadores (n=12), 17,5 % de 11 a 100 trabalhadores (n=20), 10,5 % de 101 a 500 trabalhadores (n=12) e 44,7% mais de 500 trabalhadores (N=51).

**Tabela 16.** Distribuição da dimensão da organização

|                                | n  | %    |
|--------------------------------|----|------|
| <b>Dimensão da Organização</b> |    |      |
| De 1 a 5 trabalhadores         | 19 | 16,7 |
| De 6 a 10 trabalhadores        | 12 | 10,5 |
| De 11 a 100 trabalhadores      | 20 | 17,5 |
| De 101 a 500 trabalhadores     | 12 | 10,5 |
| Mais de 500 trabalhadores      | 51 | 44,7 |

Na tabela 17 é apresentada a distribuição do rendimento líquido mensal dos participantes. 9,6 % referiu ter um rendimento líquido mensal igual ou inferior a 500€ (n=11), 16,7 % de 501€ a 800€ (n=19), 21,9 % de 801€ a 1100€ (n=25), 36,8%de 1100€ a 1400€ (n=42), 4,4 % de 1401€ a 1700€ (n=5) e 10,5 % igual ou superior a 1701€ (n=12).

**Tabela 17.** Distribuição do rendimento líquido

|                                  | n  | %    |
|----------------------------------|----|------|
| <b>Rendimento Líquido Mensal</b> |    |      |
| Igual ou inferior a 500€         | 11 | 9,6  |
| De 501€ a 800€                   | 19 | 16,7 |
| De 801€ a 1100€                  | 25 | 21,9 |
| De 1100€ a 1400€                 | 42 | 36,8 |
| De 1401€ a 1700€                 | 5  | 4,4  |
| Igual ou Superior a 1701€        | 12 | 10,5 |

A distribuição do meio de obtenção do primeiro emprego é descrita na tabela seguinte. Pode verificar-se que 22,8 % dos participantes referiu ter sido por auto-proposta (n=26), 43,9 % referiu ter sido por anúncio ou concurso público (n=50), 0,9 % através de empresa de trabalho temporário (n=1), 9,6 % por meio de familiares ou amigos (n=11), 2,6 % através de colegas de licenciatura (n=3), 0,9% por meio de um professor de faculdade que frequentou (n=1), 0,9 % através de instituições de formação profissional (n=1), 13,2 % na sequência de um estágio profissional (n=15), 1,8 % criou uma empresa (n=2), 0,9 % começou a trabalhar como trabalhador independente (n=1) e, por fim, 2,6 % foi através de concurso a uma bolsa de investigação, mestrado ou doutoramento (n=3).

**Tabela 18.** Distribuição do meio de obtenção do primeiro emprego

|                                                         | n  | %    |
|---------------------------------------------------------|----|------|
| Meio de obtenção do primeiro emprego                    |    |      |
| Auto-proposta                                           | 26 | 22,8 |
| Por anúncio ou concurso público                         | 50 | 43,9 |
| Empresa de Trabalho Temporário                          | 1  | 0,9  |
| Familiares ou amigos                                    | 11 | 9,6  |
| Colegas de Licenciatura                                 | 3  | 2,6  |
| Um professor da faculdade que frequentou                | 1  | 0,9  |
| Instituições de formação profissional                   | 1  | 0,9  |
| Na sequência de um estágio profissional                 | 15 | 13,2 |
| Criou uma empresa                                       | 2  | 1,8  |
| Começou a trabalhar como trabalhador independente       | 1  | 0,9  |
| Concurso a uma bolsa (investigação, mestrado, doutorame | 3  | 2,6  |

Para além das questões relativas à empregabilidade dos diplomados, foram também inquiridas quais as principais competências que consideram mais importantes no momento de entrada no mercado de trabalho e quais gostariam de ver mais desenvolvidas na faculdade.

A tabela 19 apresenta as competências que os participantes consideram importantes no momento de entrada no mercado de trabalho. As competências mais importantes foram a competência de relacionamento interpessoal (n=56; 38,6%) e a competência de criatividade, inovação e mudança (n=55; 37,9 %).

**Tabela 19.** Competências que considera importantes no momento de entrada no mercado de trabalho

| <b>Competências que considera importantes no momento de entrada no mercado de trabalho</b> |     |      |     |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|-----|------|
|                                                                                            | Sim |      | Não |      |
|                                                                                            | n   | %    | n   | %    |
| Competência de Relacionamento Interpessoal                                                 | 56  | 38,6 | 89  | 61,4 |
| Competência de Criatividade, Inovação e Mudança                                            | 55  | 37,9 | 90  | 62,1 |
| Competência de Planeamento e Organização                                                   | 47  | 32,4 | 98  | 67,6 |
| Competência de Org. Pessoal e Gestão de Tempo                                              | 47  | 32,4 | 98  | 67,6 |
| Competência de Resolução de Problemas                                                      | 42  | 29,0 | 103 | 71,0 |
| Competência de Tomada de Decisão                                                           | 34  | 23,4 | 111 | 76,6 |
| Competência de Aprendizagem                                                                | 33  | 22,8 | 112 | 77,2 |
| Competência de Comunicação Oral                                                            | 27  | 18,6 | 118 | 81,4 |
| Competências Pessoais                                                                      | 24  | 16,6 | 121 | 83,4 |
| Competência de Gestão de Conflitos                                                         | 15  | 10,3 | 130 | 89,7 |
| Competência de Liderança e Influência                                                      | 13  | 9,0  | 132 | 91,0 |
| Competência de Escuta                                                                      | 13  | 9,0  | 132 | 91,0 |
| Competência de Perspetivação Futura                                                        | 7   | 4,8  | 138 | 95,2 |
| Competência de Coordenação                                                                 | 7   | 4,8  | 138 | 95,2 |
| Competência de Conceptualização                                                            | 6   | 4,1  | 139 | 95,9 |
| Competência de Comunicação Escrita                                                         | 5   | 3,4  | 140 | 96,6 |
| Competência de Assunção de Riscos                                                          | 4   | 2,8  | 141 | 97,2 |

Na tabela 20 é apresentada a frequência das competências que os participantes gostariam de ver mais desenvolvidas na licenciatura. É possível destacar a competência de criatividade, inovação e mudança (34,5%; n=50), como a mais selecionada pelos inquiridos, enquanto competência que mais gostariam de ver mais desenvolvida, seguindo-se da competência de organização pessoal e gestão de tempo (26,9%; n=39) e da competência de planeamento e organização (24,8%; n=36).

**Tabela 20.** Competências que gostaria de ver mais desenvolvidas na licenciatura

| <b>Competências que gostaria de ver mais desenvolvidas na Licenciatura</b> |     |      |     |      |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|------|-----|------|
|                                                                            | Sim |      | Não |      |
|                                                                            | n   | %    | n   | %    |
| Competência de Criatividade, Inovação e Mudança                            | 50  | 34,5 | 95  | 65,5 |
| Competência de Org. Pessoal e Gestão de Tempo                              | 39  | 26,9 | 106 | 73,1 |
| Competência de Planeamento e Organização                                   | 36  | 24,8 | 109 | 75,2 |
| Competência de Resolução de Problemas                                      | 36  | 24,8 | 109 | 75,2 |
| Competência de Perspetivação Futura                                        | 35  | 24,1 | 110 | 75,9 |
| Competência de Tomada de Decisão                                           | 35  | 24,1 | 110 | 75,9 |
| Competência de Liderança e Influência                                      | 33  | 22,8 | 112 | 77,2 |
| Competência de Comunicação Oral                                            | 28  | 19,3 | 117 | 80,7 |
| Competência de Gestão de Conflitos                                         | 27  | 18,6 | 118 | 81,4 |
| Competência de Relacionamento Interpessoal                                 | 26  | 17,9 | 119 | 82,1 |
| Competência de Coordenação                                                 | 21  | 14,5 | 124 | 85,5 |
| Competências Pessoais                                                      | 16  | 11,0 | 129 | 89,0 |
| Competência de Assunção de Riscos                                          | 15  | 10,3 | 130 | 89,7 |
| Competência de Aprendizagem                                                | 12  | 8,3  | 133 | 91,7 |
| Competência de Comunicação Escrita                                         | 11  | 7,6  | 134 | 92,4 |
| Competência de Conceptualização                                            | 11  | 7,6  | 134 | 92,4 |
| Competência de Escuta                                                      | 4   | 2,8  | 141 | 97,2 |

Relativamente à distribuição das dimensões em estudo apresentadas na Tabela 21, é possível constatar que os participantes percecionam ter maior grau de competência na “Gestão de Pessoas e Tarefas” (média=3,96) e na “Gestão do Self (média=3,96), seguindo-se a “Mobilização para a Inovação e Mudança” (Média=3,91); e a “Comunicação (média=3,82).

**Tabela 21.** Distribuição das dimensões em estudo

|                                                  | Média       | Dp          | Min         | Máx         |
|--------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>CB1_Mobilização para a Inovação e Mudança</b> | <b>3,91</b> | <b>0,62</b> | <b>1,00</b> | <b>5,00</b> |
| Competência de Conceptualização                  | 3,98        | 0,66        | 1,00        | 5,00        |
| Competência de Criatividade, Inovação e Mudança  | 3,88        | 0,67        | 1,00        | 5,00        |
| Competência de Assunção de Riscos                | 3,84        | 0,66        | 1,00        | 5,00        |
| Competência de Perspetivação Futura              | 3,94        | 0,70        | 1,00        | 5,00        |
| <b>CB2_Gestão de Pessoas e Tarefas</b>           | <b>3,96</b> | <b>0,57</b> | <b>1,71</b> | <b>5,00</b> |
| Competência de Coordenação                       | 3,82        | 0,68        | 1,00        | 5,00        |
| Competência de Tomada de Decisão                 | 3,88        | 0,74        | 1,00        | 5,00        |
| Competência de Liderança e Influência            | 3,89        | 0,84        | 1,00        | 5,00        |
| Competência de Gestão de Conflitos               | 4,04        | 0,67        | 1,00        | 5,00        |
| Competência de Planeamento e Organização         | 4,19        | 0,62        | 1,80        | 5,00        |
| <b>CB3_Comunicação</b>                           | <b>3,82</b> | <b>0,65</b> | <b>1,38</b> | <b>5,00</b> |
| Competência de Relacionamento Interpessoal       | 3,87        | 0,72        | 1,50        | 5,00        |
| Competência de Escuta                            | 3,68        | 0,78        | 1,00        | 5,00        |
| Competência de Comunicação Oral                  | 3,83        | 0,79        | 1,00        | 5,00        |
| Competência de Comunicação Escrita               | 3,92        | 0,65        | 1,00        | 5,00        |
| <b>CB4_Gestão do Self</b>                        | <b>3,96</b> | <b>0,63</b> | <b>1,38</b> | <b>5,00</b> |
| Competência de Aprendizagem                      | 3,80        | 0,82        | 1,00        | 5,00        |
| Competência de Org. Pessoal e Gestão Tempo       | 3,95        | 0,66        | 1,67        | 5,00        |
| Competências Pessoais                            | 4,17        | 0,66        | 1,00        | 5,00        |
| Competência de Resolução de Problemas            | 3,92        | 0,65        | 1,83        | 5,00        |

(1=Muito baixo | 2=Baixo | 3=Médio | 4=Alto | 5=Muito alto)

Aa comparação das competências em estudo em função do sexo é apresentada na Tabela 22, segundo a qual não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

**Tabela 22.** Comparação das competências em estudo em função do sexo

|                                                 | Masculino<br>(n=41) |      | Feminino<br>(n=104) |      | <i>p</i> |
|-------------------------------------------------|---------------------|------|---------------------|------|----------|
|                                                 | Média               | Dp   | Média               | Dp   |          |
| CB1_Mobilização para a Inovação e Mudança       | 3,87                | 0,66 | 3,92                | 0,61 | 0,673    |
| Competência de Conceptualização                 | 3,96                | 0,73 | 3,99                | 0,64 | 0,846    |
| Competência de Criatividade, Inovação e Mudança | 3,88                | 0,68 | 3,88                | 0,66 | 0,954    |
| Competência de Assunção de Riscos               | 3,80                | 0,81 | 3,85                | 0,60 | 0,842    |
| Competência de Perspetivação Futura             | 3,85                | 0,68 | 3,98                | 0,71 | 0,230    |
| CB2_Gestão de Pessoas e Tarefas                 | 3,91                | 0,71 | 3,99                | 0,50 | 0,716    |
| Competência de Coordenação                      | 3,91                | 0,69 | 3,79                | 0,68 | 0,255    |
| Competência de Tomada de Decisão                | 3,80                | 0,83 | 3,90                | 0,70 | 0,554    |
| Competência de Liderança e Influência           | 3,79                | 0,91 | 3,92                | 0,82 | 0,391    |
| Competência de Gestão de Conflitos              | 3,98                | 0,87 | 4,07                | 0,58 | 0,842    |
| Competência de Planeamento e Organização        | 4,06                | 0,75 | 4,24                | 0,56 | 0,239    |
| CB3_Comunicação                                 | 3,78                | 0,78 | 3,84                | 0,60 | 0,995    |
| Competência de Relacionamento Interpessoal      | 3,82                | 0,78 | 3,88                | 0,70 | 0,662    |
| Competência de Escuta                           | 3,70                | 0,89 | 3,68                | 0,73 | 0,457    |
| Competência de Comunicação Oral                 | 3,76                | 0,92 | 3,86                | 0,74 | 0,737    |
| Competência de Comunicação Escrita              | 3,85                | 0,79 | 3,95                | 0,58 | 0,791    |
| CB4_Gestão do Self                              | 3,92                | 0,75 | 3,97                | 0,57 | 0,790    |
| Competência de Aprendizagem                     | 3,83                | 0,91 | 3,78                | 0,79 | 0,537    |
| Competência de Org. Pessoal e Gestão Tempo      | 3,88                | 0,77 | 3,97                | 0,62 | 0,700    |
| Competências Pessoais                           | 4,10                | 0,80 | 4,20                | 0,60 | 0,651    |
| Competência de Resolução de Problemas           | 3,87                | 0,74 | 3,94                | 0,62 | 0,741    |

(1=Muito baixo | 2=Baixo | 3=Médio | 4=Alto | 5=Muito alto)

A comparação das competências em estudo em função das habilitações académicas é apresentada na Tabela 23, onde se verifica que existe uma diferença estatisticamente significativa nas “Competências Pessoais” ( $p=0,022$ ), cuja média foi superior nos participantes que tinham Mestrado.

**Tabela 23.** Comparação das competências em função das habilitações académicas

|                                                 | Licenciatura<br>(n=34) |      | Mestrado<br>(n=107) |      | <i>p</i>     |
|-------------------------------------------------|------------------------|------|---------------------|------|--------------|
|                                                 | Média                  | Dp   | Média               | Dp   |              |
| CB1_Mobilização para a Inovação e Mudança       | 3,80                   | 0,62 | 3,98                | 0,55 | 0,083        |
| Competência de Conceptualização                 | 3,86                   | 0,69 | 4,06                | 0,59 | 0,117        |
| Competência de Criatividade, Inovação e Mudança | 3,80                   | 0,60 | 3,93                | 0,62 | 0,187        |
| Competência de Assunção de Riscos               | 3,71                   | 0,70 | 3,91                | 0,59 | 0,060        |
| Competência de Perspetivação Futura             | 3,84                   | 0,69 | 4,02                | 0,64 | 0,126        |
| CB2_Gestão de Pessoas e Tarefas                 | 3,89                   | 0,60 | 4,01                | 0,54 | 0,351        |
| Competência de Coordenação                      | 3,76                   | 0,65 | 3,88                | 0,61 | 0,336        |
| Competência de Tomada de Decisão                | 3,79                   | 0,73 | 3,95                | 0,69 | 0,297        |
| Competência de Liderança e Influência           | 3,74                   | 0,91 | 3,95                | 0,78 | 0,227        |
| Competência de Gestão de Conflitos              | 4,03                   | 0,78 | 4,06                | 0,63 | 0,885        |
| Competência de Planeamento e Organização        | 4,11                   | 0,66 | 4,23                | 0,60 | 0,341        |
| CB3_Comunicação                                 | 3,80                   | 0,72 | 3,84                | 0,62 | 0,778        |
| Competência de Relacionamento Interpessoal      | 3,88                   | 0,67 | 3,86                | 0,74 | 0,892        |
| Competência de Escuta                           | 3,68                   | 0,84 | 3,70                | 0,74 | 0,909        |
| Competência de Comunicação Oral                 | 3,82                   | 0,84 | 3,85                | 0,75 | 0,948        |
| Competência de Comunicação Escrita              | 3,80                   | 0,78 | 3,97                | 0,58 | 0,304        |
| CB4_Gestão do Self                              | 3,80                   | 0,75 | 4,01                | 0,56 | 0,158        |
| Competência de Aprendizagem                     | 3,65                   | 0,92 | 3,85                | 0,78 | 0,262        |
| Competência de Org. Pessoal e Gestão Tempo      | 3,80                   | 0,72 | 4,00                | 0,63 | 0,152        |
| Competências Pessoais                           | 3,93                   | 0,81 | 4,26                | 0,58 | <b>0,022</b> |
| Competência de Resolução de Problemas           | 3,83                   | 0,70 | 3,95                | 0,62 | 0,486        |

(1=Muito baixo | 2=Baixo | 3=Médio | 4=Alto | 5=Muito alto)

Por fim, é apresentada a correlação das variáveis sociodemográficas e de empregabilidade em estudo. Os resultados apresentados na Tabela 24, indicam a existência de correlações estatisticamente significativas.

O número de anos desde que terminou os estudos está correlacionado positivamente com a “Competência de Criatividade, Inovação e Mudança ( $r=,175^*$ ) e com as “Competências Pessoais” ( $r=,175^*$ ).

O rendimento líquido mensal está correlacionado positivamente com a “Mobilização para a Inovação e Mudança” ( $r=,205^*$ ); com a “Competência de Criatividade, Inovação e Mudança” ( $r=,256^{**}$ ); com a “Competência de Assunção de Riscos” ( $r=,201^*$ ); com a “Gestão de Pessoas e Tarefas” ( $r=,204^*$ ); e com as “Competências Pessoais” ( $r=,261^*$ ).

**Tabela 24.** Coeficiente de correlação

|                                                 | Idade  | Nº Anos terminou estudos | Nº Matric. Ens.Sup | Média Final Ens.Univ | Exper. Prof (meses) | Acesso1º emprego (meses) | Dimens. Organiz. | Rendim. Líquido Mensal |
|-------------------------------------------------|--------|--------------------------|--------------------|----------------------|---------------------|--------------------------|------------------|------------------------|
| CB1_Mobilização para a Inovação e Mudança       | 0,081  | 0,156                    | 0,050              | 0,055                | 0,113               | -0,077                   | 0,001            | <b>,205*</b>           |
| Competência de Conceptualização                 | 0,133  | 0,165                    | 0,093              | 0,013                | 0,075               | -0,027                   | 0,004            | 0,152                  |
| Competência de Criatividade, Inovação e Mudança | 0,131  | <b>,175*</b>             | 0,067              | 0,054                | 0,124               | -0,029                   | 0,087            | <b>,256**</b>          |
| Competência de Assunção de Riscos               | 0,106  | 0,158                    | 0,095              | 0,004                | 0,132               | -0,053                   | -0,049           | <b>,201*</b>           |
| Competência de Perspetivação Futura             | -0,050 | 0,057                    | -0,023             | 0,102                | 0,028               | -0,164                   | -0,003           | 0,174                  |
| CB2_Gestão de Pessoas e Tarefas                 | 0,049  | 0,136                    | 0,039              | 0,013                | 0,062               | 0,018                    | 0,021            | <b>,204*</b>           |
| Competência de Coordenação                      | 0,132  | 0,152                    | 0,033              | 0,089                | 0,097               | -0,016                   | -0,029           | 0,184                  |
| Competência de Tomada de Decisão                | -0,004 | 0,008                    | 0,063              | 0,017                | 0,059               | -0,027                   | 0,039            | 0,168                  |
| Competência de Liderança e Influência           | 0,075  | 0,147                    | -0,009             | 0,108                | 0,093               | -0,051                   | 0,082            | 0,081                  |
| Competência de Gestão de Conflitos              | -0,037 | 0,062                    | -0,021             | -0,084               | -0,040              | 0,066                    | -0,141           | 0,089                  |
| Competência de Planeamento e Organização        | 0,008  | 0,136                    | 0,110              | -0,049               | -0,092              | 0,080                    | -0,057           | 0,163                  |
| CB3_Comunicação                                 | -0,007 | 0,004                    | 0,011              | -0,098               | -0,072              | 0,083                    | -0,100           | 0,072                  |
| Competência de Relacionamento Interpessoal      | -0,017 | 0,029                    | -0,020             | -0,133               | -0,053              | 0,058                    | -0,098           | 0,014                  |
| Competência de Escuta                           | -0,012 | -0,078                   | 0,023              | -0,082               | -0,081              | 0,056                    | -0,135           | 0,071                  |
| Competência de Comunicação Oral                 | -0,039 | -0,030                   | 0,037              | -0,044               | -0,083              | 0,128                    | -0,055           | 0,079                  |
| Competência de Comunicação Escrita              | 0,024  | 0,118                    | -0,060             | -0,019               | -0,034              | 0,016                    | -0,080           | 0,076                  |
| CB4_Gestão do Self                              | -0,025 | 0,072                    | -0,031             | -0,021               | -0,021              | 0,030                    | -0,031           | 0,125                  |
| Competência de Aprendizagem                     | 0,004  | 0,030                    | -0,024             | -0,105               | -0,053              | 0,086                    | -0,068           | 0,013                  |
| Competência de Org. Pessoal e Gestão Tempo      | -0,021 | 0,113                    | -0,046             | 0,051                | -0,040              | 0,011                    | -0,046           | 0,082                  |
| Competências Pessoais                           | 0,055  | <b>,175*</b>             | 0,100              | 0,035                | 0,123               | 0,134                    | 0,099            | <b>,261*</b>           |
| Competência de Resolução de Problemas           | -0,082 | 0,016                    | -0,057             | -0,022               | -0,063              | -0,046                   | -0,028           | 0,142                  |

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

\* A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

### 3.2 Análise e discussão dos resultados

O objetivo geral deste estudo é analisar a auto-avaliação dos diplomados universitários sobre as suas competências transversais tidas como essenciais para a empregabilidade. Para concretizar este objetivo, foi adotado o modelo “Bases of Competence” de Evers, Rush e Berdrow (1998), que conforme anteriormente mencionado, procurou identificar um conjunto de quatro grupos de competências transversais, considerados como essenciais para a empregabilidade dos diplomados (Evers et al., 1998).

Relativamente aos objetivos específicos deste estudo, destacam-se os seguintes: a) analisar diferenças entre idade, género e habilitações literárias em termos de perceção de competências transversais; b) Analisar diferenças entre ano de conclusão, nº de matrículas, média final, experiência profissional, tempo de acesso ao primeiro emprego, dimensão da organização e rendimento líquido, em termos de perceção de competências transversais.

De forma a perceber se as diferenças encontradas por Evers, Rush e Berdrow (1998), também se verificam na população em estudo, foram definidas as seguintes hipóteses de investigação: H1: Os diplomados com mais elevadas habilitações académicas percebem ter maior grau de competência na “Gestão de Pessoas e Tarefas” e na “Gestão do Self”; H2: Existem diferenças estatisticamente significativas entre os diplomados homens e mulheres, na competência de Comunicação, mais elevada nas mulheres e na competência de Mobilização para a Inovação e Mudança, mais elevada nos homens; H3: O número de anos desde que terminou os estudos está relacionado com a perceção das competências transversais; H4: H4: O rendimento líquido mensal está relacionado com a perceção das competências transversais.

Foi utilizada uma amostra composta por 145 diplomados de diferentes áreas académicas da Universidade do Porto. O instrumento de recolha de informação é o mesmo questionário utilizado pelos autores Evers, Rush e Berdrow, (1998) na última fase do seu projeto de investigação. Optou-se pela realização de um inquérito por questionário, administrado por via eletrónica, pela sua viabilidade prática de aplicação, de forma a chegar a um número alargado de indivíduos e facilitar o processo de recolha. Neste instrumento de recolha de informação, inseriram-se ainda um conjunto de questões de cariz sociodemográfico, académico e profissionais.

Tal como mencionado anteriormente, tendo em conta investigações anteriores, foram selecionadas as seguintes variáveis para análise: Variáveis Sociodemográficas (Idade, Género, Habilitações Literárias); Variáveis académicas (Faculdade, Ano de Conclusão, Número de Matrículas, Nota Final); e Variáveis profissionais (Número de Anos de Experiência Profissional, Tempo de Acesso ao Primeiro Emprego, Situação Profissional Atual, Situação face ao emprego, Natureza do Vínculo, Setor de Atividade, Dimensão da Organização, Rendimento Líquido Mensal, Método de Acesso ao Primeiro Emprego).

Seguidamente, discutimos os resultados em função das hipóteses efetuadas.

H1: Os diplomados com mais habilitações académicas percecionam ter maior grau de competência na “Gestão de Pessoas e Tarefas” e na “Gestão do Self”. Esta hipótese é aceite, pois para além dos diplomados se terem melhor pontuado nestas duas competências obtendo a mesma pontuação ( $m=3,96$ ), constatamos ainda uma diferença estatisticamente significativa nas “Competências Pessoais” ( $p=0,022$ ), cuja média foi superior nos participantes que tinham Mestrado. Com efeito, as Competências Pessoais estão englobadas na competência da Gestão do Self, e compreendem a manutenção de um elevado nível de energia, a motivação para funcionar em níveis ótimos de desempenho, o funcionamento em situações de stress, a manutenção de uma atitude positiva, e trabalho de forma independente, respondendo adequadamente a críticas construtivas (Berdrow e Evers, 2010).

Estes resultados são pertinentes, uma vez que corroboram os estudos de Evers, Rush e Berdrow (1998), que não encontraram diferenças entre as pontuações destas duas competências, indicando também que um maior nível de qualificações académicas está associada ao desenvolvimento das competências pessoais (Evers et al., 1998).

No entanto, é preciso ter em conta que as perceções dos diplomados, podem estar associadas a uma sobrevalorização das suas competências, conforme encontrado por Gonçalves (2010) num estudo em alunos finalistas da Universidade de Economia do Porto, que verificou esta tendência ao investigar acerca das competências transversais necessárias para uma transição bem-sucedida para o mercado de trabalho, tendo em conta a perspetiva de finalistas e empregadores (A. Gonçalves, 2010).

Esta diferença estatisticamente significativa encontrada nas competências pessoais, pode também estar ligada com a participação em atividades extracurriculares.

Um estudo de Ramalheira (2015), procurou entender de que forma estas variáveis afetam as percepções de empregabilidade e de gestão de impressões, em estudantes diplomados de Economia e Gestão (Ramalheira, 2015). Os resultados deste estudo demonstraram que a participação em atividades extracurriculares é benéfica para as competências de organização pessoal, gestão de tempo e aprendizagem (Ramalheira, 2015). É possível também citar o estudo de Neto (2018), o qual procurou aprofundar o conhecimento sobre a situação particular dos diplomados da Universidade do Porto, e encontrou os mesmos resultados: os mestres são mais bem-sucedidos na transição para o mercado de trabalho do que os licenciados (Neto, 2018).

Para além destes estudos nacionais, existem também estudos internacionais que exploraram esta temática e revelaram resultados semelhantes. Por exemplo, um estudo datado de 2018, o qual teve como objetivo analisar o impacto das competências genéricas nos graduados de uma universidade no México revelou, de acordo com os resultados obtidos, diferenças significativas entre participantes com licenciatura, mestrado e doutoramento. Então, os participantes com mestrado revelaram níveis de competências genéricas significativamente mais altas que os alunos com licenciatura. Por sua vez, os participantes com doutoramento revelaram competências genéricas mais altas que os participantes com mestrado e com licenciatura (Rebolledo, Surinach e Ramirez, 2018).

Outro estudo ainda mais recente datado de 2019, o qual teve como objetivo avaliar a interação entre educação, competências e qualidade no trabalho na Alemanha, apresentou os seguintes resultados: através da comparação entre dois grupos, os participantes com habilitações académicas mais altas apresentaram níveis de competências genéricas mais elevadas, assim como ganhos mais elevados (Wicht, Müller, Haasler e Nonnenmacher, 2019). Ainda outro estudo de 2017, o qual pretendeu avaliar o impacto das habilitações literárias e das competências administrativas dos empregados de uma multinacional ligada à indústria na Índia, demonstrou através dos seus resultados que há uma relação positiva entre o grau de habilitações dos funcionários e as suas competências. Além disso, os resultados deste estudo demonstraram haver também uma relação positiva entre o grau de habilitações e a satisfação profissional. Ou seja, funcionários com grau académico mais elevado tendem a ter níveis maiores de satisfação profissional, assim como competências mais elevadas (Gohain e Jayam, 2017).

Na era da globalização, quando o mundo dos negócios se transforma cada vez mais, as organizações colocam-se numa busca contínua de diferenciação estratégica e vantagem competitiva e, portanto, do talento humano, ou seja, de profissionais cada vez mais competentes. Se as competências aumentam com o grau de qualificação académico, as empresas irão procurar os profissionais com maior qualificação nesse sentido.

H2: Existem diferenças estatisticamente significativas entre os diplomados homens e mulheres na competência de Comunicação, mais elevada nas mulheres e na competência de Mobilização para a Inovação e Mudança mais elevada nos homens. Conforme explicado anteriormente, a competência de comunicação diz respeito à interação eficaz com indivíduos e grupos variados para facilitar a recolha, integração e conversão de informação de várias formas (por exemplo, verbal ou escrita) (Evers et al., 1998). Quanto à competência de Mobilização para a Inovação e Mudança, esta diz respeito a conceptualizar e pôr em curso formas de iniciar e gerir mudança, envolvendo saídas significativas do modo corrente (Evers et al., 1998). Neste estudo não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, nomeadamente na competência de Comunicação e na Competência de Mobilização para a Inovação e Mudança. Portanto, esta hipótese é refutada.

Nos estudos de Evers et al. (1998), foram efetivamente encontradas diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres, nas competências de comunicação e mobilização para a inovação e mudança (Evers et al., 1998). No caso das mulheres, estas pontuam-se e são pontuadas de forma mais elevada pelas suas chefias que os homens, na comunicação (Evers et al., 1998). Por outra parte, os homens pontuam-se e são pontuados de forma mais elevada pelas suas chefias na competência de mobilização para a inovação e mudança em relação às mulheres (Evers et al., 1998). Os autores, encontram como possível explicação para estes resultados, o facto das mulheres serem tradicionalmente consideradas melhores comunicadoras do que os homens.

Desde sempre que se realizaram diversos estudos que visavam analisar as diferenças entre homens e mulheres no local de trabalho. Esses estudos procuravam analisar as diferenças na forma como homens e mulheres se comunicam, influenciam ou lideram (Merchant, 2012). De facto, a revisão da literatura mostra muitas diferenças nos estilos de comunicação entre homem e mulher. De um modo geral, espera-se que as mulheres usem a comunicação para melhorar as relações sociais, conexões e relacionamentos, enquanto os homens usam a linguagem sobretudo para melhorar o domínio social (Merchant, 2012).

Um estudo recente que teve como objetivo analisar a relação entre o género e o desenvolvimento do empreendedorismo em alunos de uma universidade da Eslováquia, mostraram que os homens são mais autoconfiantes do ponto de vista do empreendedorismo em comparação com as mulheres (Belas, Gavurova, Cepel e Kotaskova, 2018). Outro estudo realizado no Gana, o qual teve como objetivo avaliar a relação entre género, competências estratégicas e desempenho numa pequena empresa de retalho, mostrou que o género tem influência direta no desempenho, recursos e competências de negócio (Boohene, 2009).

Por outra parte, também existiram estudos que não encontraram diferenças ao nível das competências entre homens e mulheres. Um exemplo é o estudo conduzido por Rocha, Gonçalves e Vieira (2012), acerca da perceção dos estudantes do 1º ano do ensino superior no que concerne às competências transversais (Rocha et al., 2012). Os autores utilizaram uma amostra de 472 estudantes inscritos no 1º ano pela primeira vez, em 44 licenciaturas e, para a recolha de dados, o Skills Questionnaire de Evers, Rush & Berdrow (1998); traduzido e adaptado em Portugal por (Rocha, Azevedo e Oliveira, 2008). Neste estudo, não foram evidenciadas diferenças no género nas competências transversais em análise. Outro exemplo é o estudo levado a cabo por Monteiro, Almeida e Aracil (2016), que teve como objetivo avaliar as competências dos diplomados adquiridas durante o mestrado e as expectativas em relação ao mercado de trabalho tendo em conta o género (Monteiro, Almeida e Aracil, 2016). Os resultados deste estudo não revelaram diferenças significativas entre homens e mulheres no que diz respeito à perceção do desenvolvimento das competências.

Um estudo datado de 2016, o qual teve como objetivo avaliar a relação entre género e contextos de emprego dos diplomados universitários nas Filipinas, mostrou que o género parece não ter influência nas competências profissionais nem com o período de tempo para encontrar trabalho. Por outro lado, o género apareceu relacionado com a escolha do curso (See e See, 2016). Ainda outra pesquisa conduzida por Kakar (2002), o qual teve como objetivo analisar a relação entre género e perceção do desempenho no trabalho em 217 polícias, revelou não haver diferenças significativas entre homens e mulheres na perceção do desempenho no trabalho e nas competências, independentemente do grau académico e dos anos de trabalho (Kakar, 2002). Devido à incongruência no que diz respeito aos estudos encontrados na literatura, considera-se pertinente que se façam mais pesquisas avaliando esta variável.

H3: O número de anos desde que os diplomados terminaram os estudos está relacionado com a percepção das competências transversais. O número de anos desde que os diplomados terminaram os estudos apareceu correlacionado positivamente com a “Competência de Criatividade, Inovação e Mudança ( $r=,175^*$ ) e com as “Competências Pessoais” ( $r=,175^*$ ). Isto significa que, quanto maior for o número de anos desde que o indivíduo terminou os estudos, maior a probabilidade de aumento das competências de Criatividade, Inovação e Mudança, assim como as competências Pessoais. Assim sendo, esta hipótese é considerada aceita.

No estudo realizado por Rocha, Gonçalves e Vieira (2012), que analisaram a competência Criatividade, os resultados evidenciaram que uma das variáveis independentes que mais contribui para uma maior percepção desta competência, é ter experiência prévia de trabalho (Rocha et al., 2012). Assim sendo, podemos dizer que os resultados deste estudo são congruentes com o de Rocha, Gonçalves e Vieira (2012), uma vez que o facto de ter uma maior experiência prévia de trabalho à partida pressupõe ter terminado os estudos há mais tempo. Também os autores Hamel e Prahalad (1990), defendem que as competências não diminuem com o uso, nem se deterioram com o tempo, sendo antes aprimoradas à medida em que são aplicadas e compartilhadas (Hamel e Prahalad, 1990). Por seu lado, Elkin (1990) que em geral, quanto a maior aproximação do topo da hierarquia ocupacional de uma organização, mais importantes são as macro-competências e menos importantes são as micro-competências, o que pode ser um dos fatores que explica o seu maior desenvolvimento e valorização (Elkin, 1990).

Os resultados de um estudo datado de 2019, o qual teve como objetivo avaliar a experiência de trabalho e as competências dos trabalhadores de uma empresa de contabilidade na Indonésia, mostraram que o número de anos de trabalho tem um impacto positivo no desempenho laboral dos funcionários, assim como nas competências. Isto é, os funcionários da empresa com mais anos de experiência de trabalho revelaram resultados mais positivos no desempenho das suas funções e revelaram um nível mais elevado de competências (Prasanti, Ramadhanti e Puspasari, 2019). Ainda outro estudo também de 2019, o qual teve como objetivo avaliar a influência da formação, da experiência profissional e das competências no desempenho dos funcionários de um hospital na Indonésia, mostrou que os funcionários com maior experiência de trabalho possuem mais competências e têm um melhor desempenho no trabalho (Dewanti e Artaya, 2019).

Um outro estudo datado de 2007 que teve como finalidade avaliar se o trabalho a part-time desenvolve as competências dos estudantes de uma universidade no Reino Unido, mostrou que a maioria dos participantes considerou a experiência de trabalho em part-time é positiva em termos de contribuição para a empregabilidade, nomeadamente devido ao aumento e desenvolvimento das competências pessoais (Martin e McCabe, 2007). Ainda outro estudo que avaliou o efeito da experiência de um programa de formação em contexto de trabalho na aquisição de competências para a empregabilidade em alunos de uma instituição da Malásia, mostrou que os alunos que participaram do programa apresentaram resultados mais elevados nas competências de empregabilidade em comparação com aqueles que não participaram do programa (Kamaliah, Roslan, Bakar e Ghiami, 2018). Estes estudos reforçam a importância da interação entre as qualificações em conjunto com a experiência de trabalho após a conclusão do curso em que os diplomados já se encontram melhor preparados para o desenvolvimento de competências.

H4: O rendimento líquido mensal está relacionado com a percepção das competências transversais. Verifica-se uma confirmação desta hipótese, pois o rendimento líquido mensal está correlacionado positivamente com a “Mobilização para a Inovação e Mudança” ( $r=,205^*$ ); a “Competência de Criatividade, Inovação e Mudança” ( $r=,256^{**}$ ); a “Competência de Assunção de Riscos” ( $r=,201^*$ ); a “Gestão de Pessoas e Tarefas” ( $r=,204^*$ ); e com as “Competências Pessoais” ( $r=,261^*$ ). Isto significa que, quanto maior for o rendimento líquido mensal, mais elevada a percepção sobre as competências transversais. Estes resultados são pertinentes, uma vez que cargos mais elevados dentro da hierarquia organizacional, exigem maiores competências tanto técnicas quanto transversais, usualmente associadas a melhores condições de emprego.

Para além disso, algumas competências são aperfeiçoadas durante o exercício de funções em cargos com maiores responsabilidades, associados a um salário também mais alto. Por exemplo, Buttner, Gryskiewicz e Hidore (1999), verificaram no seu estudo com gestores de empresas, que a criatividade aumenta de acordo com o tempo de exercício da função (Buttner, Gryskiewicz e Hidore, 1999). Para Moura e Bitencourt (2006), a competência está relacionada com o desempenho do colaborador na empresa, podendo ser treinada e desenvolvida conforme as atividades e o trabalho realizado (Moura e Bitencourt, 2006). O rendimento líquido mensal é uma variável que aparece comumente relacionada com as competências e empregabilidade. Sabe-se que o salário é um fator importante para

performance do trabalhador. De acordo com Evers et al. (1998), os estudantes são motivados pelas carreiras que pagam salários mais altos (Evers et al., 1998).

Em relação à empregabilidade, existem estudos que relacionam o impacto da remuneração com a atitude e a performance dos empregados nas organizações. Um exemplo é o estudo de Alwaki (2018) que investigou se a remuneração influencia o desempenho e a atitude dos funcionários (Alwaki, 2018). Os resultados obtidos neste estudo mostraram que a remuneração influencia positivamente o desempenho e a atitude dos funcionários, ou seja, com remunerações satisfatórias os funcionários teriam atitudes mais positivas face ao trabalho, o que resultaria num nível de desempenho aumentado. Outro exemplo é o estudo de Babagana e Dungus (2015) que teve como objetivo avaliar os efeitos da remuneração dos funcionários de uma universidade no desempenho dos alunos (Babagana e Dungus, 2015). Os resultados desta pesquisa mostraram uma forte relação positiva entre a remuneração dos empregados dessa instituição no desempenho dos estudantes. Também Calvin (2017), no seu estudo sobre o impacto da remuneração no desempenho dos funcionários de um instituto politécnico, encontrou uma correlação forte e positiva entre remuneração e desempenho (Calvin, 2017). Estes resultados vão de encontro também a um estudo de 2016, o qual teve como objetivo avaliar o efeito da remuneração e da satisfação no trabalho no desempenho dos funcionários de uma empresa ligada à banca na Indonésia, concluiu que quanto maior for a remuneração recebida pelos funcionários, maior será o seu desempenho (Agustiningsih, Thoyib, Djumilah e Noermijati, 2017).

Perante estas evidências, seria interessante a realização de mais estudos com esta variável. As competências dos indivíduos podem ser melhoradas de acordo com o rendimento líquido e por conseguinte, o seu desempenho dentro das organizações, o que é favorável tanto para a empresa como para o funcionário. Mais uma vez aqui, chama-se à atenção para a necessidade das instituições de ensino superior se continuarem a desenvolver de modo a adaptar a qualidade dos seus diplomados às exigências das empresas, preparando-os para o desenvolvimento de competências requeridas no mercado de trabalho. As competências transversais mais elevadas, podem conduzir a remunerações maiores e melhor desempenho nas organizações. Considerando que o mundo dos negócios necessita de cada vez mais pessoas preparadas não só a nível de competências técnicas como de competências transversais para enfrentarem as exigências laborais, as instituições de ensino precisam atentar a tais fatores.

## Conclusões

Atualmente, existe uma preocupação no desenvolvimento de competências transversais em função da sua importância e valorização no mercado de trabalho, percebidas como decisivas para o futuro profissional e empregabilidade dos diplomados (Cardoso et al., 2014; Evers et al., 1998; Parente, 2017; Rocha et al., 2012). Assim sendo, uma vez que se trata de um tema cada vez mais atual e pertinente, torna-se de grande importância estudar este fenómeno nos dias de hoje, mediante a exploração do papel das competências transversais para a empregabilidade dos estudantes diplomados.

O interesse sobre o tema surgiu uma vez que se trata de uma questão atual, pouco explorada, com utilidade institucional e pertinência pessoal e social. O estudo visa ajudar a refletir acerca das diferentes posições face à importância das competências transversais na empregabilidade, tendo em conta a visão dos diplomados, no que concerne às dificuldades de transição e de adaptação ao contexto laboral, assim como os requisitos atualmente valorizados no mercado de trabalho.

Num mundo cada vez mais globalizado em termos sociais, políticos e económicos, cada vez mais se exige a incorporação das competências transversais. A aquisição e incorporação destas competências pelos diplomados, é determinante na conjugação do conhecimento académico com conhecimento operacional, o que facilita a sua inserção e melhoramento das condições de emprego. Os diplomados que adquirirem competências transversais estarão aptos a realizar atividades com mais conteúdo e mestria, o que impacta diretamente nos resultados das empresas que, conseqüentemente, as utilizarão de forma eficiente, estimulando-os a atingir determinados resultados e a superar metas e objetivos.

Tal como referido anteriormente, o modelo “Bases of Competence” constitui-se como um modelo de competências transversais que os diplomados precisam de desenvolver de forma a prosperar no mercado de trabalho e que serve de base para a aprendizagem ao longo da vida; as competências incluídas no modelo, são fundamentais para o desenvolvimento de competências mais especializadas, sendo estas genéricas para todas as especializações académicas. Este conjunto de competências, fornece um modelo sucinto que todos os níveis de empregados avançados e não só chefias, necessitam para complementar o seu conhecimento técnico, tendo assim o modelo utilidade para estudantes, educadores, empregados e peritos em recursos humanos para o futuro próximo (Berdrow e Evers, 2010).

Desde a Declaração de Bolonha em 1999, as universidades europeias seguiram, com ritmos diferentes, um processo para aumentar a mobilidade, a transferência e o reconhecimento acadêmico. Esta mudança implicou trabalhar a partir de uma abordagem baseada em competências, em que o estudante é o núcleo articulador de toda a ação formativa. O trabalho é feito com a finalidade de desenvolver a sua autonomia e responsabilidade, contribuindo para a melhoria da sua empregabilidade, transição e adaptação ao mercado de trabalho (García, 2015). Após as transformações políticas e europeias de 1990, a empregabilidade dos diplomados e a sua relação com o mercado de trabalho, constituíram e constituem hoje em dia, um dos argumentos de debate do ensino superior (Rodríguez, Prades, Bernáldez e Sánchez, 2010). A universidade, entendida como um sistema profissionalizante, é colocada num novo plano no qual a formação está centrada no estudante, em que as competências de empregabilidade são essenciais e a preparação para o trabalho um objetivo a ser alcançado.

Por competências transversais entendem-se as competências que incluem a possibilidade de transposição de um contexto específico onde foram desenvolvidas a outros contextos, onde são aplicadas de forma readaptada, tendo em conta as características e exigências desse mesmo contexto (Bennett, Dunne e Carré, 1999; Evers et al., 1998). No decorrer dos últimos anos, as competências transversais têm sido designadas como uma meta importante no cumprimento do processo de desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, quer por meio da qualificação dos agentes produtivos, quer pela promoção de uma maior autonomia na construção dos projetos de vida dos cidadãos. Assim sendo, o conceito de competências transversais estabelece a ponte de aproximação entre as universidades e empresas, mostrando a necessidade das instituições de ensino superior continuarem no esforço de diversificação e inovação das suas práticas pedagógicas (E. Oliveira e Guimarães, 2010; E. Oliveira, Sottomayor, Meireles, Martins e Rocha, 2010; R. Oliveira, 2015). Deste modo, a competência constitui-se como um conjunto integrado e estruturado de saberes, aos quais o indivíduo deverá recorrer e mobilizar para resolver de forma efetiva e viável as variadas tarefas e projetos com os quais se irá deparar no decorrer da sua vida, assumindo uma consciência crítica das suas potencialidades e recursos (C. Gonçalves, 2001).

Esta questão assume-se como especialmente relevante para o projeto da empregabilidade, no sentido em que o mercado de trabalho cada vez mais exige que os

diplomados possuam um conjunto de competências específicas e sejam capazes de demonstrar as suas competências transversais a par do sucesso académico (Raybould e Sheedy, 2005). As universidades são cada vez mais desafiadas a encontrar soluções para a integração social e profissional dos seus diplomados. Neste sentido, as instituições procuram, de modo mais efetivo, estabelecer conexões mais próximas com o mercado de trabalho (E. Oliveira e Guimarães, 2010; Pillai, Khan, Ibrahim e Raphael, 2012).

A literatura no domínio das competências transversais defende que o seu desenvolvimento contribui para o sucesso no mercado de trabalho, na medida em que dotam os indivíduos de ferramentas necessárias para fazer face às constantes mudanças do mundo laboral (Drummond, Nixon e Wiltshire, 1998; Klink, Boon e Schlusmans, 2007; Rey, 2002; Smith, Wolstencroft e Southern, 1989; Talavera e Pérez-González, 2007).

Em função dos resultados obtidos neste estudo, verificamos que os diplomados com Mestrado apresentaram uma média superior em relação aos diplomados com licenciatura na competência da comunicação. Após revisão da literatura constatamos que outros autores encontraram resultados semelhantes, congruentes com os deste estudo. Os resultados encontrados são interessantes pois reafirmam a importância da universidade no aumento das competências, nomeadamente as competências pessoais.

Atendendo à atual reconfiguração do ensino superior e os seus esforços em proporcionar aos alunos os conhecimentos e competências que lhes permitirão obter sucesso na sua vida profissional futura, as instituições de ensino superior, devem não só oferecer aos seus alunos uma forte formação técnica e científica, mas também equipar os seus alunos com as competências transversais adequadas, que tenham a particularidade de serem transferíveis para qualquer área do conhecimento e ao mesmo tempo, possam contribuir para o sucesso da transição dos diplomados para o mercado de trabalho (Sá e Serpa, 2018).

Em relação ao facto de não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os diplomados homens e mulheres na competência de Comunicação, mais elevada nas mulheres e na competência de Mobilização para a Inovação e Mudança mais elevada nos homens, a literatura encontrada relativamente a esta temática apresenta resultados contraditórios. Nesse sentido, concluímos que se considera pertinente que futuramente sejam feitas mais pesquisas avaliando esta variável.

O número de anos desde que os diplomados terminaram os estudos apareceu relacionado positivamente com a percepção das competências transversais. Evers et al. (1998) também estudaram a evolução ao longo dos anos de progresso académico e profissional. Após a revisão da literatura também encontramos estudos com resultados idênticos (Rocha et al., 2012). Não obstante, esta variável precisa de ser mais aprofundadamente estudada, pois a literatura carece de estudos recentes, principalmente no domínio das competências transversais.

Em relação ao rendimento líquido mensal estar relacionado positivamente com a percepção das competências transversais, seria interessante a realização de mais estudos com esta variável. Concluimos que, as competências dos diplomados podem ser melhoradas de acordo com o rendimento líquido, e por conseguinte, o seu desempenho dentro das organizações, o que é positivo tanto para a empresa como para o funcionário.

Como principais contributos deste estudo, em função dos resultados obtidos neste, fica saliente o quanto é importante avaliar as competências transversais dos diplomados, que fatores contribuem para o seu melhoramento e a sua relação com outras variáveis demográficas não utilizadas neste estudo. Em última análise, o desenvolvimento de competências transversais por via das qualificações permite aos diplomados melhores condições de emprego, podendo ser determinantes para a sua integração e progressão salarial no mercado de trabalho.

Uma das principais limitações deste estudo reside no tamanho da sua amostra., que permitiu um primeiro passo na exploração desta temática. Poderia ser interessante posteriormente desenvolver uma investigação mais abrangente, em conjunto com outras universidades portuguesas e internacionais.

Em Portugal, os estudos desenvolvidos sobre a temática das competências transversais tem incidido especialmente na identificação das competências valorizadas por diplomados e empregadores tendo em conta a realidade nacional, descurando de certo modo o contexto global que atualmente define o mercado de trabalho onde os diplomados se irão movimentar (Cabral-Cardoso et al., 2006; Direito, Azevedo, Pereira e Duarte, 2012; Paulo Silva, 2009). Nesse sentido, a realização de estudos posteriores sobre as percepções dos diplomados em relação às suas competências transversais no mercado de trabalho global, poderia alargar o conhecimento científico nesta temática.

## Bibliografia

- Agustiningsih, H., Thoyib, A., Djumilah, H.e Noermijati, N. (2017). The effect of remuneration, job satisfaction and OCB on the employee performance. *Science Journal of Business and Management*, 4(6), 212.
- Alwaki, M. (2018). An Evaluation of the Impact of Remuneration on Employee Attitude and Performance in Organizations. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(7), 410-420.
- Armstrong, M.e Taylor, S. (2009). *Armstrong's handbook of human resource management practice*: Kogan Page Publishers.
- Babagana, A.e Dungus, B. (2015). Staff Remuneration And The Performance Of Ramat Polytechnic Maiduguri Students From 1995 T0 2011. *European Journal of Research and Reflection in Management Sciences Vol*, 3(5).
- Baumgartner, A., Müller, C., Fengler, R.e Javet, F. (2018). Development of application-oriented competency frameworks: Empirical findings from the validation of such a framework by means of an employer survey. *The Journal of Competency-Based Education*, 3(4). doi:10.1002/cbe2.1177
- Belas, J., Gavurova, B., Cepel, M.e Kotaskova, A. (2018). Relationship of gender to the position of Slovak University students on the socio-economic determinants of the business environment and the development of entrepreneurship. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 6(2), 968-978.
- Bennett, N., Dunne, E.e Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher education*, 37(1), 71-93.
- Berdrowe Evers. (2010). *Bases of Competence: An Instrument for Self and Institutional Assessment* (Vol. 35).
- Boohene, R. (2009). The relationships among gender, strategic capabilities, and performance of small retail firms in Ghana. *Journal of African Business*, 10(1), 121-138.
- Boon, J.e Van der Klink, M. (2002). Competencies: the triumph of a fuzzy concept, Academy of Human Resource Development Annual Conference, Honolulu, HA, 27 February – 3 March. In *Proceedings* (Vol. 1, pp. 327– 334).
- Boyatzis, R., Stubbs, E.e Taylor, S. (2002). *Learning Cognitive and Emotional Intelligence Competencies Through Graduate Management Education* (Vol. 1).

- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*: John Wiley & Sons.
- Bridges, D. (1993). Transferable skills: A philosophical perspective. *Studies in Higher Education*, 18(1), 43-51. doi:10.1080/03075079312331382448
- Buttner, E. H., Gryskiewicz, N.e Hidore, S. C. (1999). The relationship between styles of creativity and managerial skills assessment. *British Journal of Management*, 10(3), 228-238.
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C.e Silva, P. (2006). As competências transversais dos diplomados do ensino superior: perspectiva dos empregadores e dos diplomados. *Guimarães: TecMinho*.
- Calvin, O. (2017). The impact of remuneration on employees' performance: A study of Abdul gusau polytechnic, Talata-Mafara and State College of Education Maru, Zamfara State. *Nigerian Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 62(139), 1-10.
- Cardoso, J. L., Escária, V., Ferreira, V. S.e Raimundo, A. (2014). Indicadores de medição da empregabilidade dos diplomados do Ensino Superior: relatório final.
- Carnevale, A. P., Gainer, L. J.e Meltzer, A. S. (1988). Workplace basics: The skills employers want.
- Chen, H. M.e Chang, W. Y. (2010). The essence of the competence concept: Adopting an organization's sustained competitive advantage viewpoint. *Journal of Management & Organization*, 16(5), 677-699. doi:10.5172/jmo.2010.16.5.677
- Dewanti, H.e Artaya, P. (2019). *The Influence of Training, Work Experience, and Competence on Employee Performance at Surabaya Husada Utama Hospital*. Paper presented at the Proceeding of World Conference.
- Direito, I., Azevedo, G., Pereira, A.e Duarte, A. (2012). *Competências transversais nas engenharias: Comparação de estudantes do Brasil e Portugal*. Paper presented at the XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia.
- Dooley, K. E., Lindner, J. R., Dooley, L. M.e Alagaraja, M. (2004). Behaviorally anchored competencies: evaluation tool for training via distance. *Human resource development international*, 7(3), 315-332.
- Dowling, M.e Henderson, I. (2009). Managing Personal Competencies. *MBA Module*, *Edinburgh Business School, Heriot-Watt University*.

- Drummond, I., Nixon, I.e Wiltshire, J. (1998). Personal transferable skills in higher education: The problems of implementing good practice. *Quality assurance in education*, 6(1), 19-27.
- Edwards-Schachter, M., García-Granero, A., Sánchez-Barrioluengo, M., Quesada-Pineda, H.e Amara, N. (2015). Disentangling competences: Interrelationships on creativity, innovation and entrepreneurship. *Thinking Skills and Creativity*, 16, 27-39.
- Elkin, G. (1990). Competency-based human resource development—making sense of the ideas. *Industrial and Commercial Training*, 22(4).
- Evers, Rushe Berdrow. (1998). *The Bases of Competence. Skills for Lifelong Learning and Employability*. ERIC.
- Evers, F. T.e Rush, J. C. (1996). The bases of competence: Skill development during the transition from university to work. *Management Learning*, 27(3), 275-299.
- Finch, D. J., Peacock, M., Levallet, N.e Foster, W. (2016). A dynamic capabilities view of employability Exploring the drivers of competitive advantage for university graduates. *Education and Training*, 58(1), 61-81. doi:10.1108/et-02-2015-0013
- Fleury, M. T. L.e Fleury, A. C. C. (2004). Alinhando estratégia e competências. *Revista de administração de empresas*, 44(1), 44-57.
- Fugate, M., Kinicki, A. J.e Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38. doi:10.1016/j.jvb.2003.10.005
- García, J. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de investigación educativa*, 33(1), 13-26.
- Gohaine Jayam. (2017). Analyzing the impact of educational qualification and administrative competencies of the employees' on the overall career satisfaction. 15, 87-95.
- Gonçalves, A. (2010). *As competências transversais dos fepianos: percepção dos finalistas e empregadores*. (Dissertação de Mestrado), Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto,
- Gonçalves, C. (2001). Desenvolvimento vocacional e promoção de competências. *Construção de competências pessoais e profissionais para o trabalho: Actas do II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/Galízia*.

- Gonçalves, T. (2014). *Determinantes de carreira: inquérito sobre a situação profissional dos licenciados da FEP de 2009/2010 e 2010/2011*. (Dissertação de Mestrado), Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto,
- González, J.e Wagenaar, R. (2003). Quality and European programme design in higher education. *European Journal of education*, 38(3), 241-251.
- Hamel, G.e Prahalad, C. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard business review*, 68(3), 79-91.
- Hayes, J. L. (1979). A new look at managerial competence: the AMA model of worthy performance. *Management Review*, 68(11), 2-3.
- Jardim, J. (2007). Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso académico. *Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação de Aveiro*.
- Kakar, S. (2002). Gender and police officers' perceptions of their job performance: An analysis of the relationship between gender and perceptions of job performance. *Criminal Justice Policy Review*, 13(3), 238-256.
- Kamaliah, S., Roslan, S., Bakar, A. R.e Ghiami, Z. (2018). The effect of supervised work experience on the acquisition of employability skills among Malaysian students. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 8(4), 354-364.
- Klieme, E., Hartig, J.e Rauch, D. (2008). The concept of competence in educational contexts. *Assessment of competencies in educational contexts*, 3, 22.
- Klink, M., Boon, J.e Schlusmans, K. (2007). Competências e ensino superior profissional: presente e futuro. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40(1), 72-89.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*: Artmed.
- Le Deist, F. D.e Winterton, J. (2005). What is competence? *Human resource development international*, 8(1), 27-46.
- Lyle, M., Spencer, S. M.e Spencer, S. (1993). Competence at work: Models for superior performance. *United States: John Wiley & Sons*.
- Mansfield, B. (2004). Competence in transition. *Journal of European Industrial Training*, 28(2/3/4), 296-309.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS statistics*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Martin, E.e McCabe, S. (2007). Part-time work and postgraduate students: Developing the skills for employment. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 6(2), 29-40.

- McClelland, D. C. (1973). Testing For Competence Rather Than For Intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14. doi:10.1037/h0034092
- Merchant, K. (2012). How Men and Women Differ: Gender Differences in Communication Styles, Influence Tactics, and Leadership Styles (CMS Scholarship Theses, Paper 513). In.
- Monteiro, Almeidae Aracil. (2016). Graduates' perceptions of competencies and preparation for labour market transition: The effect of gender and work experience during higher education. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6(2), 208-220.
- Monteiro, S. (2012). *O que queres ser quando fores grande? Estudo sobre as aspirações e expectativas dos alunos finalistas da FEP quanto à futura profissão*. (Dissertação de Mestrado), Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto,
- Morand, D. A. (2001). The emotional intelligence of managers: assessing the construct validity of a nonverbal measure of "people skills". *Journal of Business and Psychology*, 16(1), 21-33.
- Moura, M.e Bitencourt, C. (2006). A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. *Revista de administração de empresas*, 5(1).
- Neto, A. (2018). *Transição do ensino superior para o mercado de trabalho: o caso dos graduados da Universidade do Porto no ano letivo 2013/2014*. (Dissertação de Mestrado), Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto,
- Nikolaou, I. (2003). Fitting the person to the organisation: examining the personality-job performance relationship from a new perspective. *Journal of Managerial Psychology*, 18(7), 639-648.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge journal of education*, 21(3), 331-341.
- Oliveira, E.e Guimarães, I. (2010). "Employability" through curriculum innovation and skills development. *Higher Education Management and Policy*, 22(2), 1-20.
- Oliveira, E., Sottomayor, M., Meireles, A., Martins, A.e Rocha, M. (2010). Building up Undergraduate Skills—empirical evidence from a Portuguese University.
- Oliveira, R. (2015). Competências e bem-estar no trabalho em estudantes de informática: transição para a empregabilidade.
- Parente, C. (2017). Para uma análise da gestão de competências profissionais. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 14.

- Pestanae Gageiro. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Phillips, A. S.e Phillips, C. R. (2000). Using skills gained through volunteerism in job searches: A workable strategy. *Journal of Business and Psychology*, 14(4), 573-577.
- Pillai, S., Khan, M., Ibrahim, I.e Raphael, S. (2012). Enhancing employability through industrial training in the Malaysian context. *Higher education*, 63(2), 187-204.
- Prasanti, D., Ramadhanti, W.e Puspasari, N. (2019). Effect of Independence, Work Experience, and Competence on Audit Quality with professional Ethics as moderating variable. *Jurnal Akuntansi Aktual*, 5(3), 223-233.
- Ramalheira, D. (2015). *The effect of the grade point average and of extracurricular activities on the perceived employability of business job applicants*. (Dissertação de Mestrado), Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto,
- Raybould, J.e Sheedy, V. (2005). Are graduates equipped with the right skills in the employability stakes? *Industrial and Commercial Training*, 37(5), 259-263.
- Rebolledo, Surinache Ramirez. (2018). The labour impact of skills in graduate school: the case of graduates of Universidad Veracruzana in Mexico. *CPU-E REVISTA DE INVESTIGACION EDUCATIVA*(27), 116-144.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.
- Rocha, Azevedoe Oliveira. (2008). Adaptação do Skills Questionnaire para uma amostra universitária portuguesa. *Tradução, adaptação e dados psicométricos*.
- Rocha, Gonçalvese Vieira. (2012). Competências Transversais: Perceção de estudantes do 1º ano do ensino superior. *Apoio Psicológico no Ensino Superior: Um olhar sobre o futuro*, 196-206.
- Rocha, M. (2012). Transferable skills representations in a Portuguese college sample: Gender, age, adaptability and vocational development. *European journal of psychology of education*, 27(1), 77-90.
- Rodríguez, E., Prades, A., Bernáldez, L.e Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2006). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. *Revista brasileira de orientação profissional*, 7(2).
- Sáe Serpa. (2018). Transversal Competences: Their Importance and Learning Processes by Higher Education Students. *Education Sciences*, 8(3). doi:10.3390/educsci8030126

- Sá, C., Oliveira, C., Cerejeira, J., Simões, M., Portela, M., Teixeira, P., . . . Sousa, S. C. C. (2014). *Educação e mercado de trabalho em Portugal: retornos e transições*. Retrieved from
- Sá, P.e Paixão, F. (2013). Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 87-114.
- Schippmann, J. S., Prien, E. P.e Hughes, G. L. (1991). The content of management work: Formation of task and job skill composite classifications. *Journal of Business and Psychology*, 5(3), 325-354.
- Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *NAWA Journal of Language & Communication*, 2(1).
- See, E. S.e See, M. (2016). Relationship between gender and employment contexts of Bicol University graduates. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*, 3, 93-101. doi:10.5604/01.3001.0009.5105
- Sienkiewicz, Ł., Jawor-Joniewicz, A., Sajkiewicz, B., Trawinska-Konador, K.e Podwójcic, K. (2014). Competency-based human resources management the lifelong learning perspective. In: Warsaw: Educational Research Institute.
- Silva, P. (2009). *Competências transversais dos licenciados e sua integração no mercado de trabalho*.
- Silva, P. (2018). *Empregabilidade dos recém-licenciados da FEP e suas determinantes*. (Dissertação de Mestrado), Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto,
- Smith, D., Wolstencroft, T.e Southern, J. (1989). Personal transferable skills and the job demands on graduates. *Journal of European Industrial Training*, 13(8).
- Talaverae Pérez-González. (2007). Formação em competências sócio-emocionais através de estágios em empresas. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40(1), 90-113.
- Tarique, I.e Schuler, R. S. (2010). Global talent management: Literature review, integrative framework, and suggestions for further research. *Journal of World Business*, 45(2), 122-133. doi:10.1016/j.jwb.2009.09.019
- Tate, W. (1995). *Developing managerial competence: A critical guide to methods and materials*: Gower Publishing, Ltd.
- Van der Heijde, C. M.e Van der Heijden, B. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45(3), 449-476. doi:10.1002/hrm.20119
- Versloot, A., Glaudé, M. T.e Thijssen, J. (1998). Employability: een pluriform arbeidsmarkt-fenomeen [Employability: A multiform labour market phenomenon]. *Amsterdam: MGK*.

- Webb, J.e Chaffer, C. (2016). The expectation performance gap in accounting education: a review of generic skills development in UK accounting degrees. *Accounting Education*, 25(4), 349-367. doi:10.1080/09639284.2016.1191274
- Wicht, Müller, Haaslere Nonnenmacher. (2019). The interplay between education, skills, and job quality. *Social Inclusion*, 7(3), 254-269.
- Wilton, N. (2012). The impact of work placements on skills development and career outcomes for business and management graduates. *Studies in Higher Education*, 37(5), 603-620.
- Woodruffe, C. (1990). Assessment centres: Identifying and developing competence.

## **Anexos**

## **Anexo 1: Graduate Questionnaire: Skill Definitions**

### **1. Problem-solving and analytic**

Identifying, prioritizing, and solving problems, individually or in groups; the ability to ask the right questions, sort out the many facets of a problem, and contribute ideas as well as answers regarding the problem.

### **2. Decision-making**

Making timely decisions on the basis of a thorough assessment of the short-and long-term effects of decisions, recognizing the political and ethical implications, and being able to identify those who will be affected by the decisions made.

### **3. Planning and organizing**

Being able to determine the tasks to be carried out toward meeting objectives (strategic and tactical), perhaps assigning some of the tasks to others, monitoring progress made against the plan, and revising a plan to include new information.

### **4. Personal organization and time management**

Managing several tasks at once; being able to set priorities and to allocate time efficiently in order to meet deadlines.

### **5. Risk taking**

Taking reasonable job-related risks by recognizing alternative or different ways of meeting objectives while recognizing the potential negative outcomes and monitoring progress toward set objectives.

### **6. Oral communication**

The ability to present information verbally to others, either one-to-one or in groups.

### **7. Written communication**

The effective transfer of written information, either formally (e.g., reports, business correspondence) or informally (e.g., memos, notes).

### **8. Listening**

Being attentive when others are speaking and responding effectively to others' comments during a conversation.

### **9. Interpersonal**

Working well with others (superiors, subordinates, and peers), understanding their needs, and being sympathetic to them.

## **10. Managing conflict**

The ability to identify sources of conflict between oneself and others, or between other people, and to take steps to overcome disharmony.

## **11. Leadership and influence**

The ability to give direction and guidance to others and to delegate work tasks to peers and subordinates in an effective manner that motivates others to do their best.

## **12. Coordinating**

Being able to coordinate the work of peers and subordinates and encourage positive group relationships.

## **13. Creativity, Innovation, Change**

The ability to adapt to situations of change; at times, the ability to initiate change and provide novel solutions to problems; the ability to reconceptualize roles in response to changing demands related to the firm's success.

## **14. Visioning**

The ability to conceptualize the future of the company and to provide innovative paths for the company to follow.

## **15. Ability to conceptualize**

The ability to combine relevant information from a number of sources, integrate information into more general contexts, and apply information to new or broader contexts.

## **16. Learning**

The ability to gain knowledge from everyday experiences and to keep up-to-date on developments in the field.

## **17. Personal strengths**

A variety of personal traits that assist individuals in dealing with day-to-day work situations – for example, maintaining a high energy level, motivating oneself to function at an optimal level of performance, functioning in stressful situations, maintaining a positive attitude, ability to work independently, and responding appropriately to constructive criticism.

**Fonte:** Evers et al., 1998, pp.253-258.

## **Anexo 2: Graduate Questionnaire: Skill Questions**

### **1. Problem-solving and Analytic**

1. Identifying problems
2. Prioritizing problems
3. Solving problems
4. Contributing to group problem solving
5. Asking the right questions
6. Answering questions
7. Identifying essential components of ideas
8. Sorting out the relevant data to bring to bear on the problem

### **2. Decision-Making Skills**

1. Making decisions in a short time period
2. Assessing the long-term effects of decisions
3. Making decisions on the basis of thorough analysis of the situation
4. Identifying political implications of the decision to be made
5. Knowing ethical implications of the decision to be made
6. Recognizing all those affected by the decision

### **3. Planning and Organizing**

1. Establishing the critical events to be done
2. Assigning responsibility
3. Monitoring progress against plan
4. Integrating strategic considerations in the plans made
5. Revising plans to include new information

### **4. Personal Organization and Time Management**

1. Setting priorities
2. Allocating time efficiently
3. Managing/ overseeing several tasks at once
4. Meeting deadlines

### **5. Risk-Taking Skills**

1. Taking reasonable job-related risks

2. Identifying potential negative outcomes when considering a risky venture
3. Monitoring progress toward objectives in risky ventures
4. Recognizing alternate routes in meeting objectives

## **6. Oral Communication**

1. Conveying verbal information, one to one
2. Communicating ideas verbally to groups
3. Making effective presentations to large gatherings

## **7. Written Communication**

1. Writing reports
2. Writing formal business communication (i.e.. letters)
3. Writing informal business communication (i.e. memos)

## **8. Listening**

1. Listening attentively
2. Responding to others' comments effectively during a conversation

## **9. Interpersonal Skills**

1. Working well with fellow employees
2. Relating with superiors
3. Establishing good rapport with subordinates
4. Empathizing with others
5. Understanding the needs of others

## **10. Managing Conflict**

1. Identifying sources of conflict among other people
2. Resolving conflicts

## **11. Leadership and Influence**

1. Supervising the work of others
2. Giving direction and guidance to others
3. Delegating work to peers
4. Delegating work to subordinates

## **12. Coordinating**

1. Coordinating the work of peers
2. Coordinating the work of subordinates

## **13. Creativity, Innovation, Change**

1. Providing novel solutions to problems
2. Adapting to situations of change
3. Initiating change to enhance productivity
4. Keeping up-to-date with external realities which are related to your firm's success
5. Reconceptualizing your role in response to changing corporate realities

## **14. Visioning**

1. Conceptualizing a future for the company
2. Providing innovative paths for the company to follow for future development

## **Ability to Conceptualize**

1. Combining relevant information from a number of sources
2. Applying information to new or broader contexts
3. Integrating information into more general contexts

## **Learning Skills**

1. Keeping up-to-date on developments in your field
2. Gaining new knowledge from everyday experiences

## **Personal Strengths**

1. Maintaining a high energy level
2. Motivating yourself to function at your optimal level of performance
3. Responding to constructive criticism
4. Maintaining a positive attitude
5. Functioning in stressful situations
6. Ability to work independently

**Fonte:** Evers *et al.*, 1998, pp. 240-251.

### **Anexo 3: Questionário de competências transversais e empregabilidade**

Estimado(a) diplomado(a) pela Universidade do Porto,

O meu nome é Tiago Santos e estou a desenvolver, no âmbito da dissertação de Mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos, orientada pela Prof. Dr.<sup>a</sup> Sofia Cruz, uma investigação que pretende analisar a autoavaliação dos diplomados universitários sobre as suas competências transversais, tidas como essenciais para a empregabilidade.

Tomo a liberdade de pedir a sua valiosa colaboração, através do preenchimento do questionário, online, que poderá encontrar em:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfXOYyG6vybcNp7OUcI6rJYj859QtcvY5EUSv7IccPqMY2hA/viewform>

O seu preenchimento tem uma duração inferior a 10 minutos.

Os dados recolhidos são confidenciais, sendo utilizados exclusivamente para efeitos estatísticos da pesquisa.

Qualquer dúvida ou comentário sobre o questionário ou sobre a investigação poderá ser feito através do e-mail:

[up201701513@fep.up.pt](mailto:up201701513@fep.up.pt)

Obrigado.

Atentamente,

Tiago Santos

## (1) Dados Pessoais

**Idade:** \_

**Gênero:**

Masculino

Feminino

**Habilitações Acadêmicas:**

Licenciatura,

Mestrado,

Doutoramento,

Pós-Graduação que não confere grau acadêmico/Curso de especialização

**Faculdade:**

Faculdade de Farmácia da UP

Faculdade de Medicina da UP

Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da UP

Faculdade de Economia do UP

Faculdade de Letras da UP

Faculdade de Belas Artes da UP

Faculdade de Arquitetura da UP

Faculdade de Desporto da UP

Faculdade de Engenharia da UP

Faculdade de Ciências da UP

Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da UP

Faculdade de Medicina Dentária da UP

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP

Faculdade de Direito da UP

**Ano Conclusão:**

2014

2015

2016

2017

2018

**Número de Matrículas:** \_\_

**Nota Final:** \_\_

**Experiência Profissional:** \_\_

**Situação Profissional Atual:**

Exerce uma profissão a tempo inteiro

Exerce uma profissão a tempo parcial

Trabalhador-estudante

Desempregado(a) à procura de novo emprego

Desempregado(a) à procura do primeiro emprego

Desempregado(a) mas não procura emprego

Estudante (a tempo inteiro)

Frequenta um estágio remunerado

Frequenta um estágio não remunerado

Bolseiro(a) (de investigação, de mestrado, de doutoramento ,etc.)

Incapacitado(a) para o trabalho

## (2) Dados Profissionais

**Tempo de Acesso ao Primeiro Emprego em Meses:\_\_\_**

**Situação Face ao emprego:**

Trabalhador por conta própria com empregados  
Trabalhador por conta própria sem empregados  
Trabalhador independente  
Trabalhador por conta de outrem  
Trabalhador familiar não remunerado  
Outra situação

**Natureza do Vínculo:**

Contrato a tempo indeterminado /efetivo  
Contrato a termo certo  
Contrato de prestação de serviços/recibos verdes  
Avença  
Sem Contrato

**Setor de Atividade:**

Agricultura, pesca e indústria extrativa  
Indústria transformadora  
Eletricidade, água, gás  
Construção e obras públicas  
Comércio  
Hotelaria e restauração  
Transportes, armazenagem e comunicações  
Atividades financeiras, banca e seguros  
Atividades imobiliárias, alugueres  
Serviços às empresas  
Administração Pública, defesa e segurança social obrigatória  
Ensino-Formação e Investigação  
Saúde  
Ação Social  
Outras atividades de serviços coletivos, sociais e pessoais

**Dimensão da Organização:**

De 1 a 5 trabalhadores  
De 6 a 10 trabalhadores  
De 11 a 100 trabalhadores  
De 101 a 500 trabalhadores  
Mais de 500 trabalhadores

**Rendimento Líquido Mensal**

Igual ou inferior a 500€  
De 501€ a 800€  
De 801€ a 1100€  
De 1100€ a 1400€  
De 1401€ a 1700€  
Igual ou Superior a 1701€

**Obtenção do primeiro emprego:**

Auto-proposta

Por anúncio ou concurso público

Centro de Emprego

UNIVA (unidades de inserção na vida ativa)

Empresa de Trabalho Temporário

Familiares ou amigos

Colegas de Licenciatura

Um professor da Faculdade que frequentou

Instituições de formação profissional

Na sequência de um estágio profissional

Criou uma empresa

Começou a trabalhar como trabalhador independente

Concurso a uma bolsa (de investigação, de mestrado, de doutoramento, etc.)

## Questionário de competências - versão diplomados

(Evers, Rush e Berdrow, 1998)

Este questionário visa identificar as competências transversais dos diplomados da Universidade do Porto. O seu preenchimento é simples e não demora mais do que 10 minutos.

O questionário é anónimo, não existem respostas certas ou erradas, pelo que a sua opinião sincera é muito importante para o apuramento dos dados.

### Competências (1)

Esta secção consiste numa lista de competências que podem ser requeridas para desempenhar tarefas dentro de posições corporativas.

Por favor, assinale o número que melhor descreve a sua competência, sendo que:

(1) corresponde a um nível de habilidade muito baixo, (2) corresponde a um nível de habilidade baixo, (3) corresponde a um nível de habilidade médio, (4) corresponde a um nível de habilidade alto e (5) corresponde a um nível de habilidade muito alto.

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

(1) Muito baixo (2) Baixo (3) Médio (4) Alto (5) Muito

|                                                                        |   |   |   |   |   |
|------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Identificação de problemas                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Hierarquização de problemas                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Resolução de Problemas                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Contribuição para a resolução de problemas em grupo                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Colocação de questões que contribuem para a resolução dos problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Resposta a questões que contribuem para a resolução de problemas    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Identificação de componentes essenciais de ideias                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Avaliação de informação relevante para lidar com problemas          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Tomada de decisões num curto período de tempo                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Avaliação de efeitos a longo prazo de decisões                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Tomada de decisões com base numa análise completa de uma situação  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Identificação de implicações práticas de decisões a tomar          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Conhecimento de implicações éticas de decisões a tomar             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Identificação de todos os que serão afetados por uma decisão       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|                                                                                                     |   |   |   |   |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 15. Estabelecimento de tarefas que são determinantes na execução de uma atividade                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Delegação de tarefas a outros                                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Acompanhamento de progressos de uma tarefa tendo em conta os planos iniciais                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Consideração de diferentes estratégias no planeamento de atividades                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Revisão de planos de modo a incluir novas informações                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Definição de prioridades                                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Distribuição eficaz do tempo                                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Gestão ou supervisão de várias tarefas em simultâneo                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Cumprimento de prazos                                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Assunção de riscos moderados relacionados com o trabalho                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Identificação de potenciais resultados negativos ao considerar uma atividade de risco           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Acompanhamento do progresso das atividades de risco, tendo em conta objetivos pré-estabelecidos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Identificação de vias alternativas para ir de encontro aos objetivos                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Comunicação verbal de forma eficaz numa conversa com outro indivíduo                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Comunicação verbal de forma eficaz numa conversa em grupo                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Realização de apresentações de forma eficaz para grandes plateias                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Redação de relatórios de forma correta                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Redação de documentos formais de forma correta (ex. cartas)                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Redação de documentos informais de forma correta (ex. apontamentos)                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Escuta atenta de outros                                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Resposta adequada aos comentários de outras pessoas numa conversa                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Trabalhar bem com colegas de trabalho                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Relacionamento com superiores                                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Estabelecimento de bom relacionamento com subordinados                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Criação de empatia com os outros                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|                                                                                                             |   |   |   |   |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 40. Compreensão das necessidades dos outros                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Identificação de fontes de conflito entre as outras pessoas                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Resolução de conflitos                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Supervisão adequada do trabalho de outras pessoas                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Liderança e orientação adequada de outras pessoas                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Delegação adequada de tarefas a pares                                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Delegação adequada de tarefas a subordinados                                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. Coordenação adequada do trabalho de pares                                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. Coordenação adequada do trabalho de subordinados                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. Indicação de novas soluções para os problemas                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. Adaptação a situações de mudança                                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. Iniciação de mudanças com o objetivo de melhorar a produtividade                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. Manter-se atualizado(a) com informação externa relacionada com o sucesso da empresa                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. Adequação do seu papel na organização em resposta às suas mudanças                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. Perspetivação de um futuro para uma organização                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. Capacidade de contribuição para a definição de caminhos inovadores a serem seguidos por uma organização | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. Combinação de informações relevantes provenientes de várias fontes                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. Aplicação de informação a contextos novos ou mais amplos                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58. Integração de informação específica em contextos mais gerais                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59. Manter-se atualizado(a) sobre os desenvolvimentos da sua área de estudo                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60. Aprendizagem através de experiência quotidiana                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61. Manutenção de um elevado nível de energia                                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62. Motivação para funcionar no seu nível ótimo de desempenho                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63. Resposta adequada a críticas construtivas                                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64. Manutenção de uma atitude positiva no desempenho das minhas atividades                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65. Funcionamento em situações de pressão                                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 66. Autonomia na realização de atividades                                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Obrigado pela sua colaboração.**

## Anexo 4: Banner de divulgação Alumni Universidade do Porto

### PESQUISAR

Pesquisar em Notícias e Eventos



### CATEGORIAS

FADEUP FFUP PBS FDUP FCUP FCNAUP FMUP  
FMDUP FLUP FEP FAUP FBAUP FEUP ICBAS Reitoria  
Revista ALUMNI



U.Porto Alumni / Notícias / Competências transversais dos diplomados – colaboração em investigação

## Competências transversais dos diplomados – colaboração em investigação

Quarta-feira, 24 Julho, 2019 | Alumni U.Porto



O presente inquérito é dirigido a todos os *Alumni* da Universidade do Porto, e tem como objetivo uma investigação que pretende analisar a autoavaliação dos diplomados universitários sobre as suas competências transversais, tidas como essenciais para a empregabilidade.

O estudo está a ser desenvolvido pelo estudante da FEP, Tiago Santos, no âmbito da dissertação de Mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Sofia Cruz. O seu preenchimento tem uma duração inferior a 10 minutos.

Conforme o Regulamento de Proteção Geral de Dados (RGPD), é garantido que todos os dados fornecidos e resultados obtidos são confidenciais, sendo utilizados exclusivamente para efeitos estatísticos da investigação.

Qualquer dúvida ou comentário sobre o questionário ou sobre a investigação poderá ser feito através do e-mail: [up201701513@fep.up.pt](mailto:up201701513@fep.up.pt)

### CATEGORIAS

FEP

### PARTILHAR

