



Centro Universitário de Lisboa
ECEO - Escola de Ciências Económicas e das Organizações
Mestrado em Gestão Avançada de Recursos Humanos

**MODELO DE GESTÃO DE COMPETÊNCIAS
TRANSVERSAIS PARA ESTUDANTES DA
UNIVERSIDADE LUSÓFONA**

**Âmbito: Projeto apresentado a provas públicas para a obtenção de grau de Mestre em
Gestão Avançada de Recursos Humanos, orientado pelo Professor Doutor José Carlos
Rouco**

Ana Paula Correia das Neves Cipriano, n.º 22207917

2024



Centro Universitário de Lisboa
ECEO - Escola de Ciências Económicas e das Organizações
Mestrado em Gestão Avançada de Recursos Humanos

MODELO DE GESTÃO DE COMPETÊNCIAS
TRANSVERSAIS PARA ESTUDANTES DA
UNIVERSIDADE LUSÓFONA
VERSÃO FINAL

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa no dia 05/04/2024), perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 476/2024, de 23 de fevereiro de 2024, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Pedro Marques Quinteiro Fernandes Da Silva

Arguente: Prof.^a Doutora Felipa Cristina Henriques Rodrigues Lopes dos Reis

Orientador: Prof. Doutor José Carlos Dias Rouco

Ana Paula Correia das Neves Cipriano, n.º 22207917

2024

Agradecimentos

Os percursos, por muito longos que sejam e por muitos obstáculos e dificuldades que encetem, tornam-se mais fáceis e prazerosos quando percorridos em boa companhia. As etapas que conduziram à conclusão deste projeto exigiram foco, determinação, disciplina e muito trabalho, mas não se tratou de um percurso solitário. Foi um trajeto bafejado pelo amor, pela amizade, pelo companheirismo e por isso, muito gratificante.

Começo por agradecer ao meu orientador, Professor Doutor José Carlos Rouco pelo constante apoio, sabedoria, orientação, otimismo, pela partilha e pela confiança e sobretudo por acreditar em mim e por me incentivar a olhar e a ir mais longe. Ao Nuno, cujo amor e apoio incondicionais me permitiram manter-me focada no meu objetivo. O seu cuidado, ajuda, paciência, altruísmo e admiração contribuíram para que chegasse até aqui. À Beta, que me acompanhou, incentivou e apoiou neste percurso como irmã, colega e sobretudo como amiga. Ao João e ao Tomás, que me auxiliaram e que são sempre um exemplo de coragem e de determinação. Aos meus colegas e às minhas colegas de mestrado, ao meu grupo, com o qual tive o privilégio de trabalhar, aprender, crescer e partilhar. Beta, Carla, Carolina e Rita, em conjunto conseguimos superar-nos. À minha colega e amiga, Rita, pelo incentivo, pela companhia e por acreditar sempre em mim. Um especial agradecimento ao Professor Doutor Pedro Marques Quinteiro, diretor e professor deste mestrado e a todos os restantes docentes pelos ensinamentos, mas também pela exigência, pela dedicação, pela disponibilidade e pelo interesse demonstrados em todas as fases deste mestrado. Ao secretariado da E.C.E.O., em particular à Eliana, pela atenção dedicada a docentes e discentes, garantindo o bom funcionamento deste mestrado. À Universidade Lusófona pela total disponibilidade e ajuda no acesso a dados essenciais à realização deste estudo e por apoiar todos os trabalhadores a melhorarem os seus conhecimentos e qualificações. Aos meus familiares e amigos pela paciência e pelas horas que ficaram em crédito devido à minha indisponibilidade. Aos que me possa ter esquecido, mas não menos importantes.

Por último, aos meus pais, por tudo.

Resumo

No mercado de trabalho atual, global, fortemente competitivo e com grande ênfase na inovação, no qual a inteligência artificial se constitui como um desafio para a inteligência humana, as competências, sejam elas técnicas ou transversais, revelam-se essenciais e diferenciadoras. Na entrada no mercado de trabalho os jovens recém-formados apresentam com frequência competências que não correspondem às procuradas pelos empregadores, indiciando que as competências desenvolvidas durante a frequência do ensino superior estão desajustadas das que são valorizadas e necessárias ao mundo laboral.

Neste contexto, o presente estudo pretende apresentar um modelo de gestão de competências transversais para a Universidade Lusófona, procurando nesse âmbito, identificar quais as principais competências transversais que estão a ser desenvolvidas pelos estudantes do primeiro ciclo do ensino Superior e aferir se existem diferenças entre a perceção do nível de desenvolvimento das competências transversais entre os estudantes dos diferentes anos ao nível de licenciatura. Para esse efeito acompanhámos a evolução do nível de proficiência das competências transversais dos estudantes da Universidade Lusófona ao longo dos três anos de licenciatura.

Nesta investigação foi utilizado o método qualitativo para a elaboração dos modelos de gestão de competências e o método quantitativo para testar um questionário de competências aplicado online, a 384 estudantes, em dois momentos distintos. Em junho e julho de 2023 o questionário foi preenchido por 102 estudantes que concluíram o 1º ano do 1º ciclo de estudos, por 55 que concluíram o 2º ano do 1º ciclo e por 58 que concluíram o 3º ano do 1º ciclo de estudos e em setembro de 2023, por 169 estudantes que acabaram de ingressar na Universidade Lusófona. Este inquérito permitiu-nos explorar a perceção destes estudantes relativamente às suas competências, utilizando uma escala de Likert para esta classificação.

A análise das respostas aos questionários permitiu-nos avaliar de uma forma holística, quais as competências transversais que os estudantes da Universidade Lusófona mais desenvolveram ao longo do seu percurso académico e qual a evolução da sua perceção ao longo desse percurso. De acordo com o resultado dos questionários aplicados, constatou-se que das competências transversais incluídas neste estudo, as mais desenvolvidas pelos estudantes da ULusófona são a consideração, o reconhecimento, o feedback positivo e a valorização, as competências técnico-profissionais, as relações interpessoais, a liderança participativa, a orientação para as pessoas e a determinação e perseverança.

Palavras-chave: Competências Transversais; Estudantes; Ensino Superior.

Abstract

In today's global, highly competitive job market with a strong emphasis on innovation, in which artificial intelligence is a challenge for human intelligence, skills, whether technical or transversal, are essential and differentiating. On entering the job market, young graduates often have skills that don't match those sought by employers, indicating that the skills developed during higher education are out of step with those that are valued and needed in the world of work.

In this context, this study aims to present a transversal competences management model for Universidade Lusófona, in order to identify which are the main transversal competences being developed by students in the first cycle of higher education and to assess whether there are differences between the perception of the level of development of transversal competences among students in the different years at degree level. To this end, we followed the evolution of the level of proficiency in transversal competences of students at Universidade Lusófona over the three years of their degree.

This research used the qualitative method to develop competency management models and the quantitative method to test a competency questionnaire applied online to 384 students at two different times. In June and July 2023, the questionnaire was completed by 102 students who had completed the 1st year of the 1st cycle of studies, 55 who had completed the 2nd year of the 1st cycle and 58 who had completed the 3rd year of the 1st cycle of studies, and in September 2023, by 169 students who had just joined Universidade Lusófona. This survey allowed us to explore these students' perceptions of their competences, using a Likert scale for this classification.

Analysing the answers to the questionnaires allowed us to assess, in a holistic way, which transversal competences Lusófona University students have developed the most during their academic career and how their perception has evolved over the course of that career. According to the results of the questionnaires, it was found that of the soft skills included in this study, the ones most developed by ULusófona students are consideration, recognition, positive feedback and appreciation, technical-professional skills, interpersonal relationships, participative leadership, people-orientation and determination and perseverance.

Key-words: Soft Skills; Students; Higher Education.

Siglas, acrónimos e abreviaturas

ANP – Processo Analítico em Rede (Analytic Network Process)

CE – Ciclos de Estudos

DEISI – Departamento de Engenharia Informática e Sistemas de Informação

EU – União Europeia

IA – Inteligência Artificial

IES – Instituição do Ensino Superior

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PB – Processo de Bolonha

PDCA - Plan, Do, Check, Act

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PIT – Plano Individual de Trabalho

RGPD - Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

ULusófona – Universidade Lusófona

U.O. – Unidade Orgânica

WEF – World Economic Forum

Índice

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Siglas, acrónimos e abreviaturas	6
Índice de quadros	9
Índice de gráficos	10
Índice de Figuras	11
Introdução	12
Modelo metodológico.....	15
Enquadramento teórico/ Revisão de literatura	16
Competências	17
Competências transversais.....	17
Modelos de competências transversais	19
Modelos de gestão de competências transversais	29
Método e organização geral do projeto	34
Apresentação, análise e discussão dos resultados/ Diagnóstico	38
Análise descritiva.....	39
Proposta de implementação	45
Etapas	46
Custos	49
Cronograma.....	51
Plano de divulgação de resultados e de disseminação de conhecimento.....	55
Estratégia de transferência de conhecimento	56
Recomendações	57
Referências bibliográficas.....	60
Apêndices.....	i
Apêndice I – Questionário de competências transversais	i
Apêndice II – Quadros de representação das competências transversais	x
Anexos	xiii
ANEXO 1 – Questões utilizadas durante a fase do pré-teste do.....	xiii

questionário aos estudantes	xiii
-----------------------------------	------

Índice de quadros

Quadro 1- Referencial de competências transversais consideradas para este estudo, segundo Rouco, 2012.....	27
Quadro 2- Cálculo do Alpha de Cronbach	35
Quadro 3- Comparações múltiplas – teste Post hoc de Turkey HSD	43

Índice de gráficos

Gráfico 1- Inquiridos por ano de frequência.....	38
Gráfico 2- Inquiridos por sexo.....	38
Gráfico 3- Inquiridos por sexo e por ano escolar.	39
Gráfico 4- Competências percebidas face ao ano escolar.	40
Gráfico 5- Competências transversais percebidas face ao sexo	42

Índice de Figuras

Figura 1- Modelo metodológico da investigação	15
Figura 2- As dimensões da Competência global	21
Figura 3- As 8 competências chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida, Recomendação do Parlamento Europeu 2006	21
Figura 4- Fórum Económico Mundial, Nova Visão para a Educação 2016 – Competências essenciais para o Século XXI	22
Figura 5- Principais competências transversais segundo o WEF. Comparação dos últimos 10 anos	23
Figura 6- Bússola de Aprendizagem 2030, OCDE	24
Figura 7- Modelo de competências transversais ESCO/EQF	25
Figura 8- Visão geral do modelo de competências transversais	26
Figura 9- Modelo de gestão de desenvolvimento de competências de liderança, segundo Rouco, 2012	29
Figura 10- Metodologia de gestão de competências segundo o Modelo CEGOC, 2016	30
Figura 11- Componentes da abordagem à gestão de competências transversais, segundo Verdecho et al, 2020	31
Figura 12- Modelo dinâmico de gestão de competências transversais em 5 etapas.	33
Figura 13- Modelo de gestão de competências transversais em 5 etapas.	45
Figura 14- Proposta para medidor de competências transversais	48
Figura 15- Custos por rúbrica e por etapa	50
Figura 16- Custos Totais por rúbrica	51
Figura 17- Cronograma da implementação do modelo	52

Introdução

Transitamos atualmente da quarta para a quinta revolução industrial e esta terá como principal foco a pessoa. Competências transversais como a visão estratégica, o pensamento crítico, o poder analítico, a capacidade de raciocínio, a criatividade, a inteligência emocional, a capacidade de resolver problemas complexos, entre outras, assumirão um papel estratégico e passarão para primeiro plano no local de trabalho.

As transformações que a quarta revolução industrial tem introduzido no mercado de trabalho, nomeadamente ao nível da criação de novas profissões, levam à necessidade de desenvolver novas competências, adequadas às tarefas e desafios profissionais que surgem e que continuarão a surgir (Goulart et al., 2022; Otermans et al., 2023). O papel preponderante que a inteligência artificial (IA) assume cada vez mais na tomada de decisão, leva a que competências relacionadas com as questões sociais e emocionais sejam cada vez mais valorizadas pelo mundo laboral (Goulart et al., 2022).

O relatório “The Future of Jobs” do Fórum Económico Mundial [WEF] (2020) alerta para a alteração que verificaremos ao nível das competências necessárias para o mercado de trabalho até 2025, destacando as 15 competências consideradas fundamentais para responder à transformação motivada pela recessão pós pandemia, pela transição digital e verde e pelo avanço tecnológico. Em janeiro de 2023, no âmbito da reunião anual, o WEF debateu a necessidade de preparar mil milhões de pessoas para a economia do futuro.

A crise gerada pela pandemia Covid-19 e a nova realidade daí emergente, levou igualmente a uma resposta por parte da Comissão Europeia, estabelecendo objetivos até 2025 que visam a melhoria das competências e a requalificação. A Agenda de Competências para a Europa considera a necessidade de os cidadãos desenvolverem competências adequadas à nova realidade, através de 12 ações procura-se concretizar uma generalizada capacitação para as competências para o emprego. Neste contexto, o Ensino Superior assume um papel de relevância, enquanto forma de dotar os estudantes das competências necessárias nesse futuro, contribuindo para a inovação e para a criação de conhecimentos e competências avançadas que permitem responder e enfrentar estes desafios.

O papel das Universidades no desenvolvimento das competências transversais dos estudantes foi alvo de preocupação no contexto da pandemia Covid-19. Num período em que foi necessária a adoção imediata de metodologias de ensino à distância e online, que levou à generalização de um regime híbrido, que permaneceu mesmo num contexto pós-pandémico,

suscitou-se a possibilidade desta nova realidade trazer implicações no desenvolvimento de competências ao nível do processo educativo. A adenda ao Plano Estratégico 2021-2025 da Universidade Lusófona reflete a preocupação da IES em responder a algumas das questões que emergiram deste contexto e relacionadas com a urgente necessidade de implementar eficazmente a transformação digital e simultaneamente responder aos desafios impostos pela estratégia europeia para as universidades em termos de resiliência e de adaptação à mudança, cumprindo com a agenda 2030 e com os 17 ODS da ONU. Num regime de ensino online, com os contornos que conhecemos, a formação de algumas das competências transversais dos estudantes, nomeadamente a interação humana, o trabalho em grupo, a capacidade de resolver problemas sem procurar soluções previamente disponibilizadas, necessita de ser repensada, de forma a garantir que efetivamente acontece (Volkov et al., 2022).

Ao contrário das competências técnicas, que são passíveis de testar e de avaliar de forma objetiva, as competências transversais apresentam-se como um desafio. Não existe um instrumento universal que apreenda as competências não técnicas que poderão ser úteis na preparação dos estudantes para responder aos desafios que o ensino superior apresenta (Jardim et al., 2022).

Diversos estudos realizados num contexto mundial e tendo por base diferentes IES, indicam que as Universidades estão cada vez mais conscientes da importância do seu papel enquanto agentes de desenvolvimento das competências transversais dos seus estudantes, revelando que, embora através de diferentes métodos e em diferentes níveis, esta relação existe de forma generalizada.

De acordo com o jornal O Público, de 02 de outubro de 2023, no ano letivo 2022/2023, Portugal registou o maior número de estudantes inscritos no ensino superior, reforçando o crescimento que tem sido verificado ao longo da última década. Dos 446.028 estudantes inscritos em IES portuguesas, incluindo universidades e politécnicos, quase 25% encontravam-se inscritos no setor privado.

Face ao exposto, este estudo tem como objetivo geral apresentar um modelo de gestão de competências transversais e testar a aplicação de um questionário para a caracterização e monitorização das competências transversais dos estudantes do Ensino Superior tendo por base os alunos de primeiro ciclo da Universidade Lusófona, a maior IES privada de Portugal.

Em termos de objetivos específicos pretende-se: i) elaborar um modelo de gestão de competências transversais; ii) identificar os principais tipos de competências transversais; iii) identificar as competências transversais que estão a ser desenvolvidas pela Universidade

Lusófona; iv) comparar a percepção do nível de desenvolvimento das competências transversais dos estudantes no início dos seus estudos no primeiro ciclo, à entrada na universidade, com a dos estudantes que se encontravam a concluir o último ano do primeiro ciclo, e verificar se existem diferenças; v) testar um questionário de competências transversais para identificar boas práticas e lições aprendidas; vi) apresentar uma proposta de intervenção e um plano de execução com base num modelo de gestão de competências transversais.

Neste sentido foram levantadas duas perguntas de partida: (PI1) Que modelo de gestão de competências transversais para o Ensino Superior? (PI2) Quais as principais competências transversais que estão a ser desenvolvidas pelos alunos do Ensino Superior? Foi ainda levantada uma hipótese: (H1) Existem diferenças significativas entre as médias aritméticas das respostas dos alunos por anos escolares.

A Universidade Lusófona, com um centro universitário em Lisboa e outro no Porto e 14 Unidades Orgânicas, tem atualmente 16900 estudantes, 65 licenciaturas, 70 mestrados, 8 mestrados internacionais, 2 mestrados profissionais e 13 doutoramentos. A oferta formativa ao nível do ensino superior assenta em 21 áreas: Aeronáutica, Arquitetura e Urbanismo, Artes e Design, Ciências Sociais e Humanas, Cinema e Artes dos Media, Comunicação, Desporto, Direito, Economia e Gestão, Educação, Empreendedorismo, Engenharia e Ciências Naturais, Informática e Sistemas de Informação, Psicologia, Psicologia e Educação, Religião, Saúde e Ciências da Vida, Segurança, Serviço Social, Turismo e Veterinária.

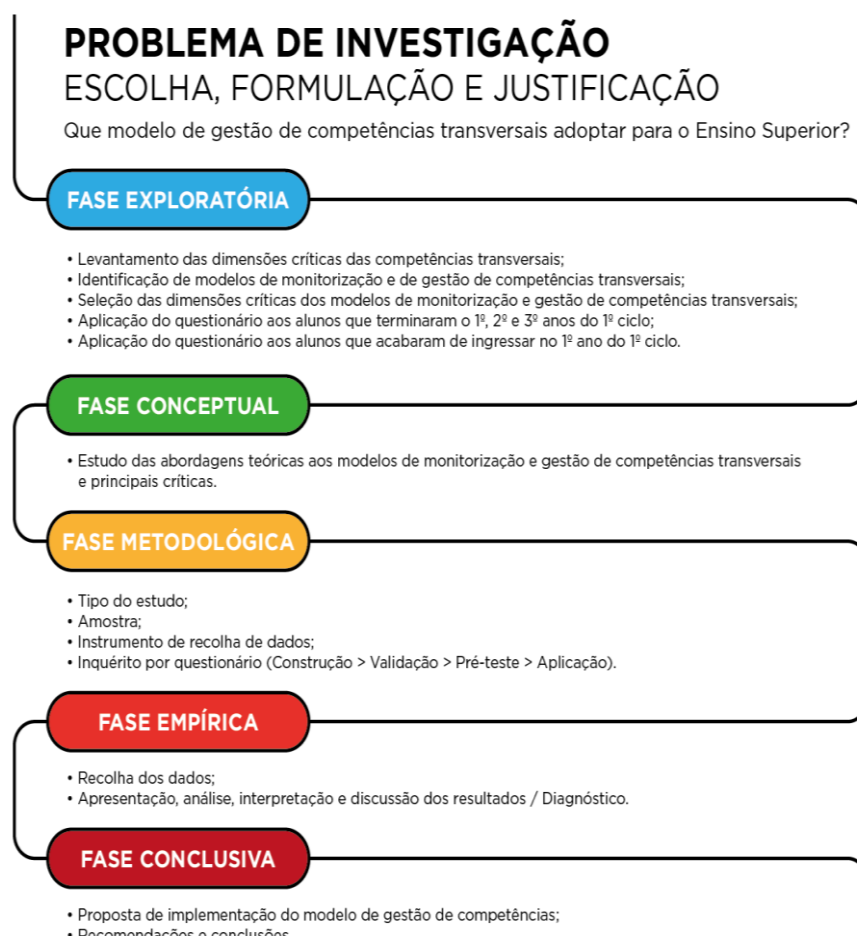
Este estudo revela-se pertinente por ser pioneiro na IES em questão e poder constituir-se como um primeiro passo para uma monitorização regular das competências transversais dos estudantes da ULusófona. Através da aplicação do modelo de gestão de competências transversais a propor por este estudo, será possível acompanhar e monitorizar de forma individualizada, as competências transversais desenvolvidas por cada estudante, em cada ano e de uma forma global, as competências transversais que a Universidade está a desenvolver nos seus estudantes, por Unidade Orgânica e por conseguinte por grande área disciplinar e por Ciclo de Estudos.

O presente estudo será desenvolvido através de cinco etapas (Figura 1 - **Modelo metodológico da investigação**). A fase inicial, denominada por exploratória, aborda a formulação e justificação do problema de investigação. Nesta fase e para a construção do modelo conceptual da investigação foi realizada uma análise documental. Na segunda etapa ou fase conceptual, foi realizado o levantamento dos conceitos e críticas relacionados com as competências transversais e com os modelos de gestão de competências transversais existentes.

Vários modelos de competências transversais têm sido desenvolvidos e propostos, optando este estudo, e tendo por base a estratégia presente e futura da ULusófona, assente na Agenda Europeia para as Universidades e na internacionalização, por se centrar na abordagem a modelos assentes em políticas internacionais e europeias em matéria de educação, formação e emprego. Seguidamente, a fase metodológica centrou-se na adoção e validação de um questionário a ser aplicado aos alunos do primeiro ciclo da Universidade Lusófona como estudo de caso. A quarta etapa ou fase empírica consistiu na aplicação do questionário de competências transversais e na análise, interpretação e discussão dos resultados, utilizando o método de análise de dados SPSS 20.0. Por fim, a fase conclusiva contemplou o desenvolvimento de uma proposta de implementação do modelo de gestão de competências transversais, juntamente com recomendações para estudos futuros.

Modelo metodológico

Figura 1- Modelo metodológico da investigação



Fonte própria, elaborada para o presente estudo

Enquadramento teórico/ Revisão de literatura

O mundo laboral enfrenta novos desafios. A incerteza económica e social, a mudança súbita e contante e a alteração de paradigmas que caracterizavam o contexto empresarial enquadrado no modelo VUCA (volátil, incerto, complexo e ambíguo), levaram a uma rápida transição para o modelo BANI (frágil, ansioso, não linear e incompreensível) (Coronado-Maldonado & Benítez-Márquez, 2023). Neste novo enquadramento, as organizações necessitam de reunir um conjunto de características que lhes permitam sobreviver nesta nova realidade. A orientação para a aprendizagem organizacional e o desenvolvimento das competências sociais dos trabalhadores poderá ser uma forma de responder a estas exigências (Bhatia & Khanna, 2023).

Paralelamente, o mercado de trabalho atual, caracterizado por fenómenos como a globalização, a multiculturalidade, a digitalização, a inteligência artificial, e pela constante e rápida mudança, apresenta-se cada vez mais complexo e competitivo. A inovação, mais do que um fator de diferenciação, dita comumente a sobrevivência de uma organização face a níveis de competitividade extremamente exigentes. O talento de que uma empresa dispõe é um dos fatores críticos de sucesso que mais relevância assume para conquistar ou manter uma posição favorável. Tal facto leva a que a procura de profissionais com as melhores qualificações e competências técnicas e transversais seja uma constante e se constitua como um dos focos de qualquer Departamento de Recursos Humanos.

Perante um mercado em constante mutação e exigente do ponto de vista da adaptação e superação, as competências transversais têm sido cada vez mais valorizadas, apresentando-se como uma vantagem competitiva aquando da participação num processo de recrutamento e seleção. Torna-se por isso cada vez mais claro que o desenvolvimento destas competências é muito importante, estando associado à empregabilidade dos jovens recém-formados que ingressam no mercado de trabalho e que responderão às necessidades ditadas pelo mesmo. A Universidade assume neste contexto um papel relevante enquanto agente promotor e difusor de competências que permitam um melhor desempenho em contexto de trabalho e na sociedade em geral.

Competências

Para Rego et al. (2022) uma competência é algo eminentemente prático, cuja aprendizagem deve ultrapassar qualquer forma de estímulo, para se integrar numa prática real e partilhada, referindo-se à mobilização ou utilização dos recursos possuídos num determinado local de trabalho. Quando aplicado ao mercado de trabalho, o conceito de competências está intimamente relacionado com o desempenho (Sebastião et al., 2023).

Riahi (2022) define competência como uma palavra complexa, uma vez que abarca diferentes elementos (conhecimentos, aptidões e saber agir) e por se constituir como o grande desafio a ser superado pelas pessoas e pelas organizações humanas.

No glossário publicado pelo CEDEFOP em 2014, “Terminologia da Política Europeia de Educação e Formação Profissional”, as competências podem ser definidas como atributos mais amplos que se referem à capacidade de utilizar conhecimentos, aptidões, capacidades sociais e/ou metodológicas em situações de trabalho ou de estudo e no desenvolvimento profissional e pessoal.

Para Rouco (2012) a competência é um conjunto de conhecimentos, aptidões, atitudes, comportamentos ou valores que segundo um padrão de referência leva um indivíduo a um desempenho superior no local de trabalho ou contexto.

Neste sentido a competência poderá então ser considerada uma ferramenta humana que diferencia o desempenho de um indivíduo e cuja relevância assume particular importância no mercado de trabalho.

Competências transversais

As competências transversais não são específicas de uma tarefa, elas estão relacionadas com a pessoa e são relevantes, independentemente de qual for o contexto, permitem comportamentos profissionais específicos (Emanuel et al., 2021).

No relatório final sobre aptidões e competências transversais do grupo de peritos ESCO/EQF, as competências transversais (APT) são definidas como “capacidades aprendidas e comprovadas que são geralmente consideradas necessárias ou valiosas para uma ação eficaz em praticamente qualquer tipo de trabalho, aprendizagem ou atividade de vida. São transversais porque não estão exclusivamente relacionadas com um contexto específico (...)”. (p.4)

As competências transversais são difíceis de desenvolver e apresentam um elevado nível de complexidade, o que as torna ainda mais relevantes e em determinados contextos, menos

comuns do que se poderia considerar à primeira vista. Atualmente são tão valorizadas no mercado de trabalho que da perspetiva das entidades empregadoras, a aquisição de competências transversais e de competências gerais através da formação inicial, facilitará a aquisição das competências específicas, necessárias no contexto de trabalho (Sebastião et al., 2023).

Neste contexto torna-se muito importante que as IES possuam fortes alianças com o tecido industrial e empresarial, para que os jovens recém-licenciados se encontrem preparados para integrar o mercado de trabalho. Simultaneamente as entidades empregadoras devem ter um papel ativo no desenvolvimento das competências transversais destes jovens. Da perspetiva dos jovens licenciados é importante que estes tenham consciência da importância destas competências para a sua empregabilidade e da sua responsabilidade no desenvolvimento das mesmas (Succi & Wieandt, 2019). O desenvolvimento destas competências torna-se assim assente na interligação e no entendimento entre estas três entidades. Da sua sintonia resultará uma maior adequação das competências apresentadas pelos jovens no final do seu percurso académico, às necessidades reais das empresas que atuam na sua área de formação.

As atividades extracurriculares e complementares à aprendizagem formal são habitualmente valorizadas pelo mercado de trabalho, podendo ter um peso relevante e em certa medida compensar o facto de os estudantes não terem experiência profissional prévia (Pardo-Garcia & Barac 2020). Por esse motivo, o incentivo e apoio dado aos docentes do ensino superior no desenvolvimento das suas competências relacionadas com a criação de novos currículos e de atividades de avaliação de elevada qualidade, reveste-se da maior importância (Caggiano et al., 2020).

As Universidades são cada vez mais sensíveis ao facto de existir efetivamente uma correspondência entre os métodos de ensino utilizados e as competências mais desenvolvidas pelos mesmos (Lavi et al., 2021), sendo importante que o tenham em conta aquando do desenho dos programas dos cursos. A criação de novos ciclos de estudos e a reformulação de ciclos de estudos existentes deverá ter este ponto de vista presente e procurar integrar uma visão holística que contribua para promover a efetiva empregabilidade dos estudantes recém-formados.

Durante a pandemia de Covid-19, em que as gerações atuais experienciaram pela primeira vez períodos de confinamento a nível mundial, o paradigma do ensino, desde o nível básico ao superior, sofreu uma transformação profunda. Toda a forma de ensinar e de aprender passaram a ser, de forma imediata e sem preparação prévia, por via digital e remota. Este contexto levantou muitas vezes a preocupação relativamente à forma como os estudantes

poderiam desenvolver as suas competências transversais através de recursos de formação à distância. No entanto, estudos realizados revelam que algumas competências transversais podem ser desenvolvidas através de ferramentas online, sendo incentivado o uso das mesmas enquanto complemento às metodologias de ensino utilizadas no Ensino Superior (Emanuel et al., 2021; Medvedeva et al., 2022).

Um estudo recente realizado por Martínez-Argüelles et al. (2022) analisa o impacto da introdução da metodologia de ensino de Aprendizagem Autêntica num ambiente online, concluindo que esta pode contribuir significativamente para melhorar os perfis de competência dos estudantes. Outros estudos integram o ensino/aprendizagem de *soft skills* através do recurso a *serious games*.

Ao serem aprendidas através de diferentes formas e recorrendo a variados meios e recursos, torna-se essencial que as competências transversais sejam integradas nos conteúdos programáticos adotados pelas IES, não descurando a pertinência que algumas competências em particular, assumem em determinados contextos e áreas técnicas e profissionais.

Modelos de competências transversais

Nos últimos oitenta anos, a educação e enquanto reflexo da evolução da própria sociedade, sofreu profundas transformações. Num período pós-guerra, os países iniciaram uma fase de recuperação, na qual se deu uma melhoria no nível de vida, resultado do crescimento económico, levando ao aumento da procura de educação e à rutura com os sistemas educativos existentes até então, concebidos no século XVIII para responderem às necessidades até então impostas pela Revolução Industrial.

A necessidade de refletir e repensar os objetivos da educação tornou-se evidente no final dos anos 60, com a insatisfação generalizada dos jovens, visível na manifestação de maio de 1968 em França e em diversos movimentos ocorridos nos Estados Unidos.

A UNESCO foi uma das instituições pioneiras a repensar esta problemática, tendo redigido em 1972 o Relatório “Faure”, que preconizou o conceito de “educação ao longo da vida” e o de “sociedade aprendente”, tendo apontado a necessidade de os jovens desenvolverem competências para além das cognitivas, incluindo qualidades emocionais para o relacionamento com os outros, aptidões para a colaboração e sentido estético.

Em 1998, a UNESCO continuaria este trabalho através da redação do Relatório Learning: The Treasure Within, que assentava a educação em quatro pilares: “aprender a saber”, “aprender a fazer”, “aprender a viver e conviver” e “aprender a ser”.

Quando a OCDE iniciou, em 1997, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolveu um referencial de competências intitulado de “The Definition and Selection of Competencies” (OECD, 2005), enfatizando a importância da educação em competências básicas como a leitura, a escrita, a matemática e competências socio emocionais, como a capacidade de trabalhar em equipa, pensamento crítico, resolução de problemas e auto gestão. Este referencial identifica três categorias de competências: 1. Utilizar ferramentas interactivamente, 2. Interagir em grupos heterogéneos, 3. Agir autonomamente. Cada categoria integra subcategorias, sendo que a categoria 1 e num contexto de interatividade, engloba a utilização da linguagem, símbolos e textos, a utilização do conhecimento e da informação e da tecnologia. Na categoria 2 inclui-se a relação com os outros, a cooperação e o trabalho em equipa, a gestão e resolução de conflitos. A categoria 3 integra a ação em contexto sistémico, a conceção e a implementação de planos de vida e projetos pessoais, a defesa e afirmação de direitos, interesses, limites e necessidades.

Mais recentemente, e também no âmbito do PISA, a OCDE acrescentou no documento “Global Competency for an Inclusive World (2016)”, ver Figura 2, um novo referencial, “The Future of Education and Skills: an OECD Education 2030 Framework”, dirigido para a avaliação das competências que os jovens da década de 2030 deverão possuir para agirem no mundo global. Este referencial de competências globais identifica a necessidade de combinar conhecimento, aptidões, atitudes e valores que se constituem enquanto um conjunto de competências que conduzem à ação. Nos conhecimentos incluem-se o conhecimento disciplinar, o interdisciplinar e o prático. Nas aptidões incluem-se as aptidões cognitivas e metacognitivas, as sociais e emocionais, as físicas e práticas. Este referencial distingue-se pela relevância que atribui às atitudes socio-emocionais e aptidões dos estudantes para a competência global. No âmbito deste referencial foi desenvolvida uma ferramenta de avaliação de competências globais, vocacionado para jovens de quinze anos e que contempla um teste cognitivo, um questionário de autoavaliação sobre questões globais e culturais, aptidões (cognitivas e sociais) e atitudes.

Figura 2- As dimensões da Competência global



Fonte: OCDE (2018)

Paralelamente, ao nível da União Europeia, a implementação do Processo de Bolonha (PB) permitiu a construção de um espaço europeu de Ensino Superior comum, que contribuisse para uma maior competitividade internacional, baseada na qualificação e para uma maior mobilidade no espaço europeu, tendo o desenvolvimento de competências transversais assumido um papel central. O P.B. evidenciou-se pela introdução de um modelo pedagógico assente na criação e desenvolvimento de competências dos estudantes, salientando a importância das competências de comunicação, de resolução de problemas, o pensamento crítico, o trabalho de equipa e colaboração, a literacia digital e a aprendizagem ao longo da vida.

Em 2016, o Parlamento Europeu e o Conselho de Ministros aprovam o referencial “Key Competences for Lifelong Learning” (2006) (Figura 3), que estabelecia oito competências-chave para a cidadania ativa, para a realização pessoal, para a coesão social e para a empregabilidade na sociedade do conhecimento.

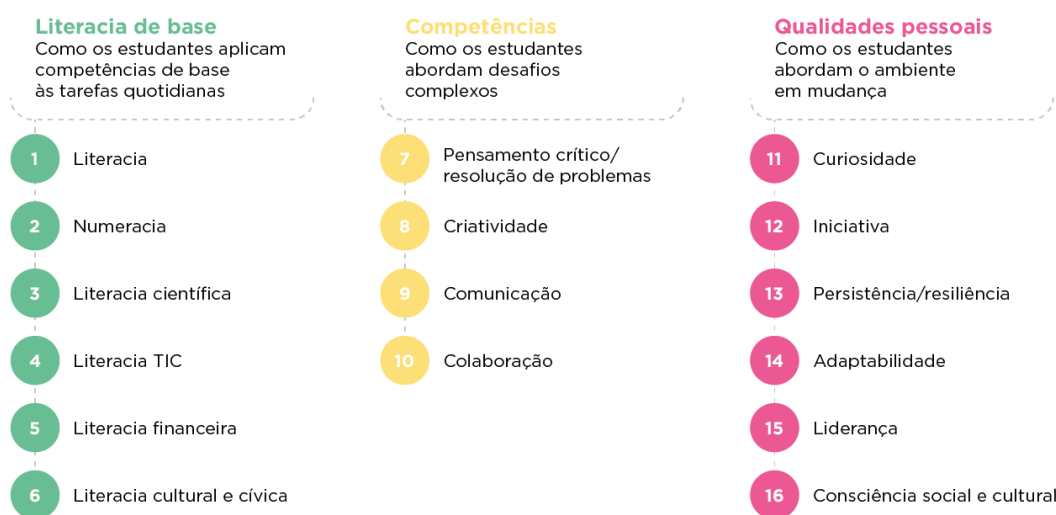
Figura 3- As 8 competências chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida, Recomendação do Parlamento Europeu 2006



Fonte própria, elaborada para o presente estudo

A tendência generalizada para a evolução das sociedades para uma realidade cada vez mais global, com impacto a nível económico e social, tem contribuído para o aumento da competitividade no mercado de trabalho (Sucháček, J., 2011), levando a que as empresas necessitem de enfrentar novos desafios que exigem competências que lhes permitam sobreviver numa economia digital. Em março de 2016, o WEF identificou 16 competências que considerou essenciais para os alunos do século XXI (ver Fig. 4). A Agenda “Nova Visão para a Educação” destacou-se pela relevância que atribuiu às Competências (resolução de problemas, colaboração e pensamento crítico) e Qualidades Pessoais (capacidade de adaptação, persistência/resiliência e consciência social e cultural) essenciais para o sucesso pessoal e académico.

Figura 4- Fórum Económico Mundial, Nova Visão para a Educação 2016 – Competências essenciais para o Século XXI



Fonte própria, elaborada para o presente estudo

Com base na atuação constante sobre esta temática e na preocupação em analisar e atualizar os quadros conceituais na área das competências transversais, a Comissão Europeia publicou em junho de 2016 “Uma Nova Agenda de Competências para a Europa”. Partindo de dados que revelavam a existência de um défice e de uma inadequação ao nível das competências básicas, digitais, transversais e empresariais em todos os países da União Europeia, esta agenda tinha como objetivo dotar os cidadãos europeus das competências adequadas às novas exigências do mercado de trabalho, com vista a aumentar a sua empregabilidade. Esta agenda reforça a necessidade de desenvolver competências como a resiliência, a capacidade de adaptação à mudança, as competências digitais que passaram a ser transversais a qualquer profissão, a literacia, a numeracia, a ciência e línguas estrangeiras, o empreendedorismo, o pensamento crítico, a resolução de problemas, entre outros.

Se compararmos a evolução do Top10 de competências transversais identificadas pelo WEF nos últimos dez anos, conforme Figura 5, verificamos que a resolução de problemas complexos, a par do pensamento crítico e da criatividade se mantiveram sempre presentes, ao passo que as competências relacionadas com o trabalho com pessoas foram perdendo relevância. De acordo com estas previsões, em 2025, cinco das dez competências mais relevantes situam-se ao nível da resolução de problemas (pensamento analítico e inovação, resolução de problemas complexos, pensamento crítico e analítico, criatividade, originalidade e iniciativa e raciocínio lógico e resolução de problemas).

Figura 5- Principais competências transversais segundo o WEF. Comparação dos últimos 10 anos



Fonte própria, elaborada para o presente estudo

Com vista a responder às necessidades criadas por um mundo em rápida mudança, em que educamos estudantes para empregos que ainda não foram criados, em 2019 a OCDE publicou uma série de notas conceptuais, intituladas de “O futuro da educação e das competências da OCDE 2030” em que apresenta a *Bússola de Aprendizagem 2030 da OCDE*. Esta bússola referencia os conhecimentos, competências, atitudes e valores que os estudantes necessitam para resistir às mudanças no ambiente e na vida quotidiana, ajudando simultaneamente a moldar o futuro que desejamos. É composta por sete elementos: os fundamentos essenciais, as três competências transformadoras, o agenciamento/co-agenciamento dos estudantes, o conhecimento, as aptidões, as atitudes e valores e o ciclo antecipação-ação-reflexão.

Figura 6- Bússola de Aprendizagem 2030, OCDE

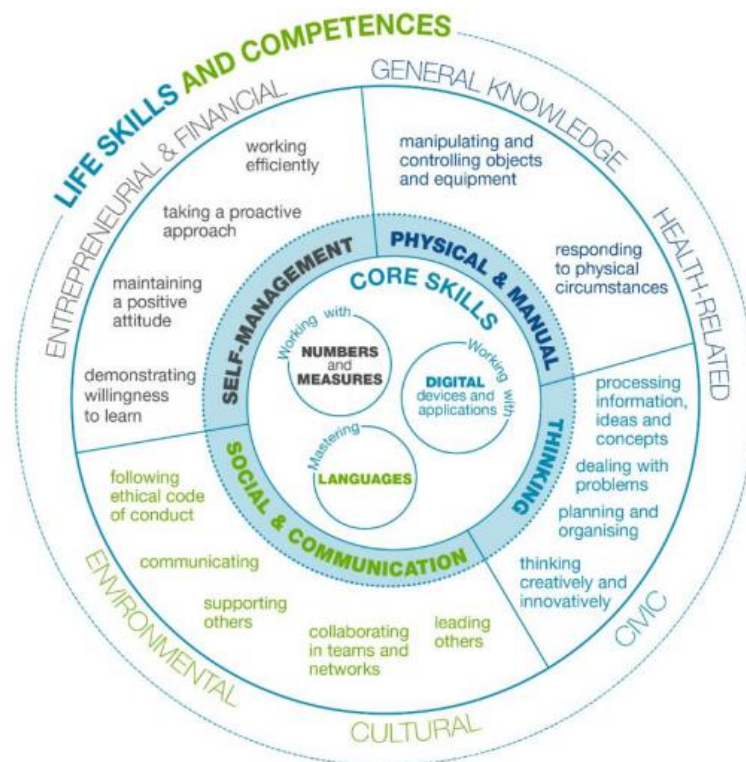


Fonte: OCDE

O aparecimento de novas tecnologias, a integração da Inteligência Artificial nos processos de trabalho e a constante mutação do ambiente complexo em que nos movimentamos, exigem a dotação de competências transversais mais adaptadas a este contexto. Em 2021, um grupo de peritos ESCO/EQF apresentou um relatório final sobre aptidões e competências transversais no qual identificou três níveis que integram diferentes categorias. No nível 1 são consideradas 6 categorias gerais de competências para a vida: conhecimento geral, empreendedorismo e financeira; relacionada com a saúde, cívica, cultural e ambiental. No nível 2, estas seis categorias principais de competências transversais são agrupadas de forma mais pormenorizada em quinze agrupamentos de competências, integrando a transição do interno ao externo; ou seja, das competências que definem o indivíduo para as que definem a forma como se integra num meio social. Neste nível são identificadas: demonstração de vontade de aprender, manutenção de atitude positiva, adotar uma abordagem proactiva, trabalhar de forma eficiente, manipular e controlar objetos e equipamentos, responder a circunstâncias físicas, processar informação, ideias e conceitos, lidar com problemas, planear e organizar, pensar de forma criativa e inovadora, liderar os outros, trabalhar em equipas e redes, apoiar os outros, comunicar

e seguir código ético de conduta. O nível 3 agrega os conceitos individuais, que se traduzem em competências ao nível da autogestão, ao nível físico e manual, ao nível do pensamento e ao nível social e de comunicação. Estes investigadores consideram adicionalmente três competências nucleares que integram: trabalhar com números e medidas, trabalhar com dispositivos e aplicações digitais e o domínio de línguas. No relatório elaborado pelo grupo de peritos é sugerido um modelo de competências, conforme se pode verificar na figura abaixo.

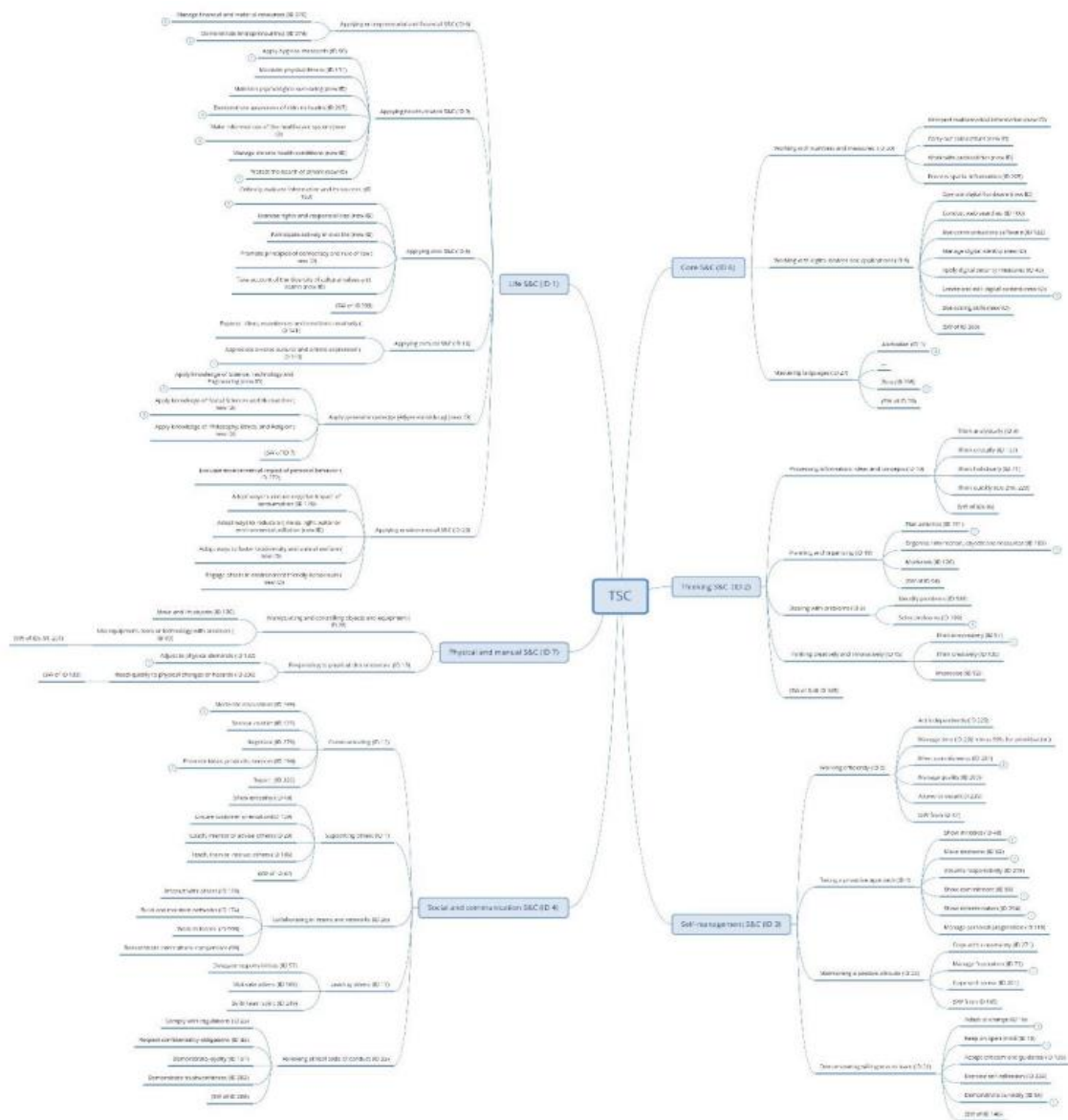
Figura 7- Modelo de competências transversais ESCO/EQF



Fonte: Grupo de peritos ESCO/EQF TSC, 2021

A Figura 8 representa o modelo completo proposto por este grupo de peritos e permite-nos visualizar a relação possível entre os três níveis de categorias, os grupos e os conceitos individuais.

Figura 8- Visão geral do modelo de competências transversais



Fonte: Grupo de peritos ESCO/EQF TSC, 2021

Ao longo do último século os modelos conceituais têm evoluído de forma contínua e a uma velocidade cada vez maior, fruto da própria evolução da sociedade atual e do mercado de trabalho. A relevância de manter a adequação entre as competências desenvolvidas em contexto de aprendizagem, com particular enfoque ao nível do ensino superior e as competências necessárias a um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico é cada vez mais tida em conta na conceção destes modelos, existindo a preocupação de manter uma constante atualização.

Considerando o âmbito do presente estudo e a necessidade de utilizar um referencial de competências validado, de simples implementação e adequado ao contexto do ensino superior, optou-se por utilizar o Modelo de Competências Transversais de Rouco, 2012, criado no âmbito

do ensino Superior militar e adaptado ao ensino superior privado em 2016, no âmbito do Programa Erasmus que permitiu a sua validação e utilização na Universidade de Winchester. Este referencial considera vinte e sete competências (*ver Figura 9*) e quatro dimensões: a competência pessoal ou cognitiva, a competência social, a competência funcional e a competência organizacional, integrando as principais competências transversais constantes dos modelos estudados. Outro dos fatores que nos levou a optar pela utilização deste modelo assentou na mais-valia que representa ao possibilitar a avaliação das competências transversais do referencial, através da utilização de um questionário criado pelo autor e para esse efeito.

Trata-se de um modelo dinâmico, que através da implementação de um modelo de gestão de competências transversais, poderá ser adaptado, por forma a responder às necessidades que sejam identificadas, nomeadamente ao nível da exclusão de algumas competências transversais que possam não estar enquadradas e da inclusão de outras que não constem do modelo atual e que se revelem pertinentes.

Quadro 1- Referencial de competências transversais consideradas para este estudo, segundo Rouco, 2012

Competência Transversal	Descrição
Aptidão Técnica e Profissional	Atualizo e mantenho capacidades e conhecimentos para executar eficazmente o trabalho que me é exigido.
Assertividade	Defendo os meus direitos e exprimo pensamentos, sentimentos e convicções de forma apropriada e socialmente aceitáveis, direta e honesta, de modo a não violar os direitos dos outros conseguindo facilmente alcançar os objetivos organizacionais.
Auto Confiança	Confio nas minhas capacidades para agir, escolher as soluções e realizo as tarefas de forma correta em qualquer situação, sobretudo nas situações mais difíceis, stressantes ou nas que não detenho toda a informação necessária.
Auto Controlo	Controlo as emoções quando confrontado com a oposição/ hostilidade dos outros ou quando trabalho sob condições de esforço; conseguindo transmitir calma e confiança aos meus subordinados.
Capacidade de Resolver Problemas	Identifico problemas relativos ao trabalho, analisando-os em tempo oportuno, de forma sistemática, procurando causas, antecipando soluções e resolver importantes problemas ou crises.
Comunicação	Comunico, com facilidade, de forma oral e ou escrita, apresentando uma forma estruturada e um conteúdo de qualidade; tenho um discurso (oral e escrito) fluente, claro, preciso, conciso e persuasivo.
Consideração	Crio, no ambiente de trabalho, um determinado grau de confiança mútua, de respeito pelas ideias dos outros de forma a conhecê-los, a perceber as necessidade e a preocupar-me com as suas expectativa.
Coragem	Luto para alcançar os objetivos sem olhar ao perigo, quando executo ações absolutamente necessárias e, mesmo em face de ambientes difíceis e adversos mantenho comportamentos eticamente aceitáveis.
Desenvolvimento dos Outros	Tenho habilidade de instruir, treinar e desenvolver os colaboradores fornecendo a informação adequada, procedimentos apropriados, práticas e/ou o funcionamento dos equipamentos para obterem desempenhos de acordo com os padrões organizacionais e progressão na carreira.

Determinação e Perseverança	Luto arduamente pela consecução dos objetivos, não esmorecendo perante a exigência de esforços físicos, intelectuais, de qualquer espécie.
Empatia	Escuto de forma atenta, aberta e interessada, e compreendo os pensamentos, sentimentos e interesses dos outros.
Flexibilidade e Adaptação	Adapto-me eficazmente à diversidade de situações em permanente transformação, independente do grupo ou grupos que lidero, e penso, antecipadamente, no horizonte de possibilidades que a continua evolução da realidade (sociedade) me reserva.
Gestão de Conflitos	Incentivo e facilito, através do bom senso, a resolução construtiva dos conflitos organizacionais procurando constantemente o consenso, tomando decisões em conjunto quando as partes envolvidas têm diferentes interesses e perspetivas.
Influência pelo Exemplo	Promovo em mim e nos outros, elevados padrões, de acordo com os valores, crenças, e culturas organizacionais, que os leva a desempenhos de excelência e satisfação.
Liderança Participativa	Aconselho-me com os superiores, pares e colaboradores, antes de introduzir mudanças que afetem as soluções, encorajando a participação na produção de sugestões e incorporando-as na tomada de decisão.
Liderança por Delegação	Delego confortavelmente responsabilidades, tarefas e decisões. Confio apropriadamente nos outros para executar as tarefas e forneço a sustentação e apoio sem remover a responsabilidade aos meus subordinados.
Multiculturalidade	Demonstro vontade em trabalhar em equipas multi e interculturais, respeitando as crenças, valores e tradições culturais dos outros onde exerço as minhas funções, compreendendo os diferentes pontos de vista e encaro a diversidade como uma oportunidade.
Orientação para Pessoas	Reconheço e diagnostico as necessidades, aspirações dos meus subordinados e procuro conciliá-los com os objetivos da organização.
Orientação para Tarefa	Fixo-me, sem desvios, no cumprimento das tarefas previamente delineadas.
Otimismo e Entusiasmo	Enfrento estoicamente os impactos adversos e transformo as ameaças em novas oportunidades, transmitindo, aos meus subordinados, o espírito de sacrifício, o júbilo e a exaltação, que o cumprimento da missão acarreta.
Pro-atividade	Tenho iniciativa para fazer as coisas acontecer e antecipar as soluções para resolver os problemas no local de trabalho.
Reconhecimento, Valorização e Feedback Positivo	Avalio, reconheço e valorizo o desempenho eficaz, ou as contribuições significativas dos meus subordinados, na busca do sucesso e do aumento de comportamentos desejados.
Relações Interpessoais	Relaciono-me de forma eficaz com os outros, a fim de manter uma comunicação ativa, que promova o trabalho de equipa em função dos objetivos previamente definidos.
Tomada de Decisão	Identifico problemas relativos ao trabalho, analisando-os em tempo oportuno, de forma sistemática, procurando causas e antecipando soluções; ajo decididamente de forma a implementar soluções que resolvam os problemas.
Trabalho de Equipa	Realizo ações que potenciam os resultados do trabalho, pelo aproveitamento de todas as potencialidades e características dos vários intervenientes ou em colaboração inter áreas funcionais, através da partilha de conhecimentos e experiências.
Transparência	Sou franco e aberto com os outros, admitindo sem rodeios, erros ou falhas, enfrentando e corrigindo de imediato, o comportamento pouco ético dos outros.
Visão	Capacidade para expressar entusiástica e claramente o futuro para a organização baseado em fatores de diagnóstico internos (forças e fraquezas) e externos (ameaças e oportunidades) da envolvente estratégica, assim como envolver os outros numa visão comum apelando às aspirações compartilhadas.

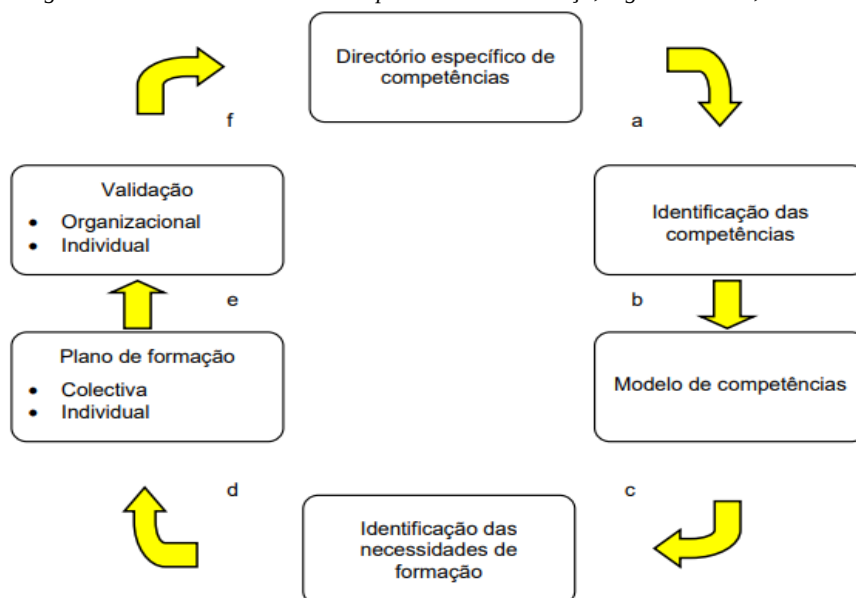
Fonte própria, elaborada para o presente estudo com base em Rouco, 2012

Modelos de gestão de competências transversais

A gestão e avaliação das competências transversais constitui-se como um enorme desafio, uma vez que estas competências se apresentam como construções complexas e por isso, difíceis de medir. Existe a necessidade de criar ou desenvolver instrumentos que permitam avaliar as competências transversais dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem (Verdecho et al., 2020). A par da falta de instrumentos para realizar esta avaliação encontra-se a importância de criar modelos de implementação simples, não só em termos de compreensão dos mesmos, de aplicabilidade e de facilidade de utilização, mas também de tratamento posterior de dados.

A revisão de literatura permitiu-nos identificar lacunas ao nível da criação e desenvolvimento formais de modelos de gestão de competências transversais, evidenciando a pertinência do presente estudo. Em 2012, no âmbito da sua tese de doutoramento, Rouco criou um modelo de gestão de desenvolvimento de competências de liderança em contexto militar (ver Figura 10).

Figura 9- Modelo de gestão de desenvolvimento de competências de liderança, segundo Rouco, 2012



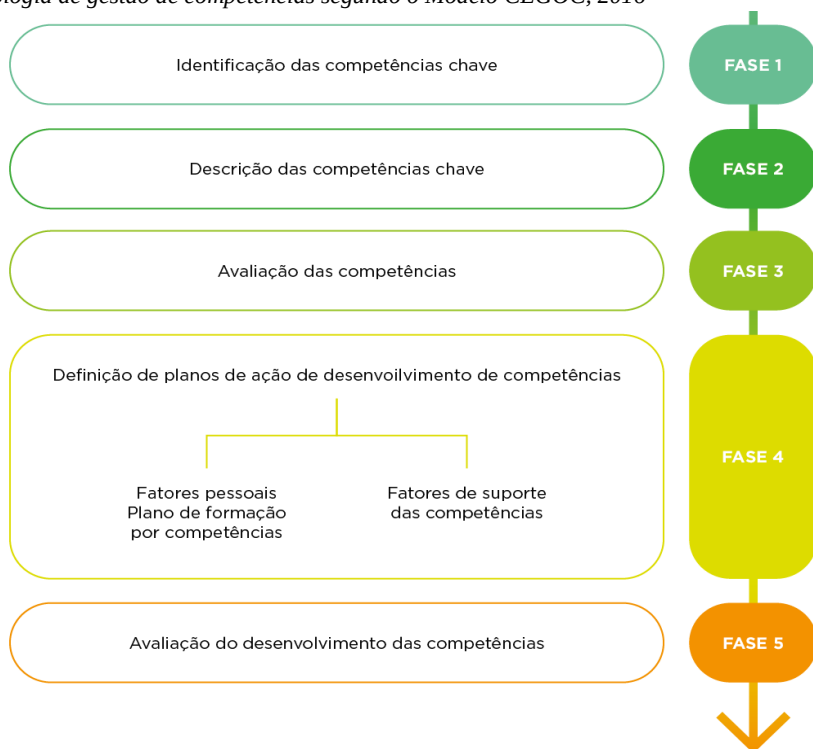
Fonte: Modelo de gestão de desenvolvimento de competências de liderança em contexto militar, Rouco, 2012

Este modelo identifica 6 etapas que contemplam: a criação de um directório de competências relacionadas com a liderança; a identificação das principais competências; a criação de um modelo de competências; a identificação das necessidades de formação; a criação dos planos de formação (contemplando as necessidades individuais e as necessidades

coletivas); a validação do plano de formação e por fim a e verificação de falhas e atualização do diretório num processo dinâmico.

Ceitel, 2016, apresenta a representação gráfica da metodologia de gestão de competências segundo o Modelo CEGOC, considerando-a ajustável e passível de adaptação ao quadro em que é utilizada. Embora não seja um modelo exclusivamente dedicado à gestão do desenvolvimento das competências transversais, revela-se pertinente para o presente estudo. Este modelo contempla cinco fases, começando pela identificação das competências chave relevantes para o contexto em causa, considerando este modelo as competências transversais e as competências específicas. A segunda fase é composta pela descrição do conjunto de competências chave e que permite a criação de um manual de competências. Na terceira fase são avaliadas as competências existentes aquando da implementação, sendo considerada a avaliação de nível 1 que permitirá encontrar as lacunas entre as competências existentes e as que são requeridas. A fase quatro contempla a definição dos planos de ação de desenvolvimento de competências que consiste na criação de medidas para corrigir as diferenças encontradas na fase anterior, considerando os fatores pessoais e os fatores organizacionais. Na quinta e última fase procede-se à avaliação do desenvolvimento de competências, utilizando o instrumento utilizado na fase 3.

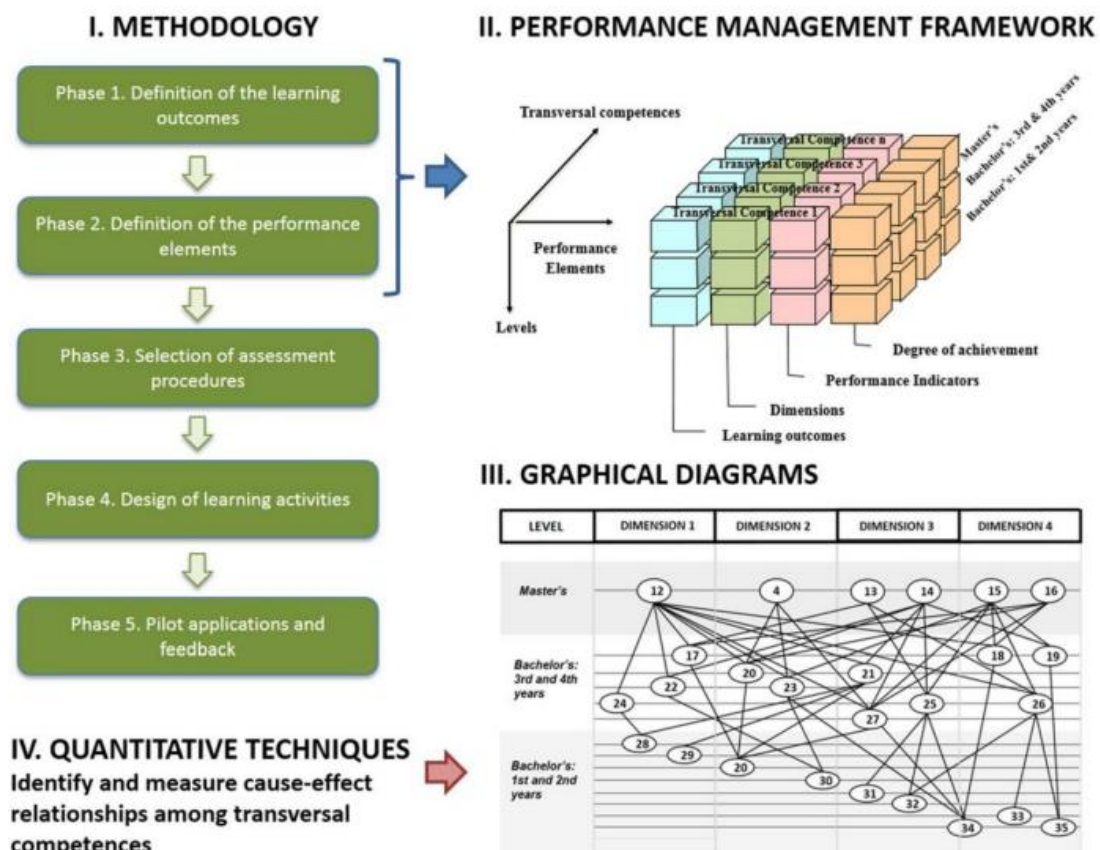
Figura 10- Metodologia de gestão de competências segundo o Modelo CEGOC, 2016



Fonte: Adaptado de *Gestão e Desenvolvimento de competências*, Ceitel, M., 2016.

Em 2020, Verdecho et al, desenvolveram um modelo de gestão de competências transversais tendo por base uma estrutura semelhante à de um modelo de gestão de desempenho, utilizando um Processo Analítico em Rede (ANP). A metodologia deste estudo consiste em cinco fases, estando a primeira e a segunda relacionadas com a definição de todos os elementos do quadro de gestão de desempenho, nomeadamente os resultados de aprendizagem e os elementos de desempenho, tendo em consideração os diferentes níveis de proficiência, o nível de estudos e as competências transversais consideradas. A partir desse quadro, são obtidos diagramas que permitem a representação visual das relações entre os diferentes elementos de desempenho. Através da utilização de um ANP, é realizada a seleção e aplicação de técnicas quantitativas que permitam identificar e quantificar as relações entre os elementos de desempenho. A terceira fase consiste na seleção de processos de avaliação, a quarta fase a criação de atividades de aprendizagem e a quinta fase as implementações piloto e feedback (ver Fig. 11).

Figura 11- Componentes da abordagem à gestão de competências transversais, segundo Verdecho et al, 2020



Fonte: Using an ANP performance management framework to manage the development of transversal competences in University degrees, Verdecho et al., 2020.

Para além de cruzar as técnicas de gestão e de avaliação de desempenho com possíveis técnicas de gestão de competências transversais, este modelo estabelece três níveis distintos de domínio para cada competência transversal, devendo cada nível ser desenvolvido em função do nível de ensino em que o estudante se encontra (primeiro, segundo, terceiro ou quarto ano).

Com base nas reflexões a partir da literatura consultada e dos modelos analisados criámos um modelo dinâmico de gestão de competências transversais para os alunos da Universidade Lusófona, que integra cinco etapas, conforme se ilustra na Figura 13.

O modelo proposto é constituído pelas seguintes etapas:

Etapas 1 – Identificação de um referencial de competências transversais consideradas estratégicas para o mercado de trabalho e tendo como referência diversas fontes que concorram para a educação dos alunos a nível nacional e internacional. A identificação do modelo de competências transversais de Rouco, 2012, partiu da revisão de literatura sobre a investigação mais recente e da dificuldade identificada em encontrar modelos e respetivas ferramentas de avaliação, adaptados ao ensino superior. Por isso, este modelo reúne condições para ser replicado ao contexto da Universidade Lusófona e permitir a sua atualização, com vista a estar em constante harmonia com as exigências da educação dos alunos em cada momento. O objetivo é que nesta etapa o referencial seja atualizado com base nos resultados do ciclo anterior.

Etapas 2 – Verificação de possíveis lacunas entre o novo modelo identificado e proposto e o referencial de competências existente na Universidade. Nesta etapa será realizado um estudo conceptual que assentará na comparação entre os dois modelos e numa análise do ambiente externo e do ambiente interno à organização.

Etapas 3 - Adaptação dos programas de estudos de acordo com o novo referencial de competências transversais. Com base nas competências transversais presentes no referencial será necessário mapear as competências transversais nos programas de estudos existentes. Os programas de estudos deverão contemplar todos os ajustes que foram considerados necessários para que a abordagem dessas competências seja incluída, mesmo que para o efeito possam ser necessárias algumas mudanças na metodologia de ensino. Este referencial constituir-se-á como um guião de ajuda para a criação de novos currículos de estudos fomentando continuamente o desenvolvimento de competências ao longo da vida.

Etapas 4 – Aplicação e adaptação de questionário para monitorizar o nível de competências transversais dos alunos da ULusófona. Para o presente estudo e numa primeira fase, considerando diversos fatores como o curto espaço de tempo disponível, a dificuldade em

encontrar um modelo mais adequado e a adequação do modelo adotado ao contexto objeto deste estudo, a parte prática foi desenvolvida com base no referencial de competências de Rouco, 2012 e no questionário do mesmo autor. Esta fase do presente estudo permitir-nos-á perceber de que forma as competências identificadas no referencial de competências adotado estão a ser desenvolvidas nos alunos da ULusófona e encontrar formas de melhorar o instrumento de recolha de dados utilizado, testando-se simultaneamente a sua adequação ao contexto Universidade Lusófona, embora o mesmo já tenha sido adaptado e testado no Ensino Superior privado, no Reino Unido. Nos ciclos futuros o questionário permitirá verificar até que ponto é que as alterações introduzidas produziram resultados.

Etapa 5 - Análise de resultados e processo de melhoria contínua. Através da análise de resultados e dados quantitativos e qualitativos é importante que se possam identificar oportunidades de melhoria. Estes resultados, obtidos através da análise das respostas aos questionários e da utilização de outras ferramentas de monitorização, nomeadamente a realização de *focus groups*, permitirão implementar o ciclo Planear, Fazer, Verificar, Atuar [PDCA] (Plan, Do, Check, Act). Considerando o contexto BANI em que vivemos atualmente, e sendo este um modelo dinâmico, o ciclo deverá repetir-se continuamente para lidar com a imprevisibilidade e para que esteja sempre adaptado às circunstâncias atuais de cada momento.

Figura 12-Modelo dinâmico de gestão de competências transversais em 5 etapas.



Fonte própria, elaborada para o presente estudo.

Método e organização geral do projeto

O início deste estudo assentou na pesquisa bibliográfica e consulta de abordagens teóricas e numa análise de diversos estudos mais recentes, realizados ao nível do ensino superior e em contextos semelhantes ao nosso. O resultado permitiu-nos chegar ao enquadramento para as perguntas de investigação que foram levantadas, tendo por base os objetivos de investigação.

Perguntas de investigação e hipótese

(PI1) Que modelo de gestão de competências transversais adotar para o Ensino Superior?

(PI2) Quais as principais competências transversais que estão a ser desenvolvidas pelos alunos do Ensino Superior?

Hipótese 1: Existem diferenças significativas entre as médias aritméticas das respostas dos alunos por anos escolares.

Instrumentos de recolha de dados

Para a realização deste estudo e considerando a fase de testagem de uma das etapas do modelo (etapa 4), optou-se pela aplicação do questionário de Rouco (2012) para identificação de lições aprendidas, nomeadamente sobre dados sociodemográficos e escala, permitindo-nos também verificar a perceção dos estudantes relativamente às suas competências. Este questionário conta com 81 perguntas que representam as quatro dimensões: domínio de si próprio (competência pessoal ou cognitiva); domínio das relações com os outros (competência social); domínio do trabalho, atividades e tarefas (competência funcional) e domínio da gestão (competência organizacional) e medem 27 competências (*Apêndice 1 - Questionário*).

O questionário é composto por questões relativas às variáveis de base a este estudo e por oito perguntas de carácter sociodemográfico e que contemplam informação sobre sexo, instituição de ensino que frequentou antes de entrar na IES e respetiva cidade, área de estudos no ensino secundário, ano escolar do primeiro ciclo, nome do curso que frequenta, média habitual, local onde se senta habitualmente na sala de aula. O questionário utiliza a escala de Likert através de 5 níveis de resposta: discordo totalmente, discordo, nem concordo nem discordo, concordo, concordo totalmente.

O questionário foi introduzido num Google Form e foi realizado um pré-teste de validação por 5 estudantes com características semelhantes às da amostra deste estudo. Para além

das questões do questionário propriamente dito, os estudantes foram ainda questionados relativamente à interpretação e compreensão do mesmo através das seguintes questões:

- Tempo que demorou a responder o questionário:
- Voltaria a preencher outro questionário como este? SIM / NÃO
- Compreendeu o conteúdo e todas as perguntas? SIM / NÃO
- Houve alguma questão que não tenha conseguido compreender? SIM/NÃO
- Se respondeu sim, indique qual/quais:
- Observações:

Os resultados da aplicação do pré-teste permitiram concluir que não foram verificadas incongruências e que todas as questões foram interpretadas corretamente pelos inquiridos, o que nos levou à aplicação do mesmo (*Anexo 1 – Pré-testes*).

Como ilustra o Quadro 1 e por forma a calcular a consistência e fiabilidade deste questionário utilizou-se o método da consistência interna *Alpha de Cronbach* (α). Os resultados obtidos variam entre 0,62 e 0,89 considerando-se razoáveis.

Quadro 2- Cálculo do Alpha de Cronbach

Competências	α
Determinação e Perseverança	0,66
Otimismo e entusiasmo	0,79
Multiculturalidade	0,78
Orientação para as pessoas	0,70
Consideração	0,78
Competências Técnicas e Profissionais	0,73
Auto Confiança	0,80
Auto Controlo	0,89
Resolução de problemas	0,75
Comunicação	0,75
Assertividade	0,62
Coragem	0,73
Desenvolvimento dos outros	0,82
Empatia	0,79
Liderança Participativa	0,71
Liderança por Delegação	0,62
Flexibilidade e Adaptação	0,70
Trabalho de equipa	0,75
Gestão de Conflitos	0,72
Influencia pelo exemplo	0,78
Orientação para a tarefa	0,67

Reconhecimento, avaliação e feedback positivo	0,74
Relações Interpessoais	0,71
Tomada de Decisão	0,65
Transparência	0,73
Visão	0,72
Proatividade	0,80

Fonte própria, elaborada para o presente estudo.

i) Amostra

Este estudo envolveu 384 participantes da ULusófona: 169 estudantes que tinham acabado de ingressar no 1º ano do 1º ciclo, 102 estudantes que tinham concluído o 1º ano do 1º ciclo, 55 estudantes que tinham concluído o 2º ano do 1º ciclo e 58 estudantes que tinham concluído o 3º ano do 1º ciclo. O estudo teve como único critério de inclusão ser estudante da Universidade Lusófona, não se tendo estabelecido critérios de exclusão. Dos respondentes, 67% eram do sexo feminino e 33% do sexo masculino.

ii) Contexto

Sendo a maior universidade privada de Portugal, a Universidade Lusófona dispõe de dois Centros Universitários, um em Lisboa e outro no Porto. No campus de Lisboa existem nove Unidades Orgânicas, nas diferentes áreas científicas: Escola de Ciências e Tecnologias da Saúde (ECTS), Escola de Ciências Económicas e das Organizações (ECEO), Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias (ECATI), Escola de Psicologia e Ciências da Vida (EPCV), Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração (FCSEA), Faculdade de Direito (FD), Faculdade de Educação Física e Desporto (FEFD), Faculdade de Engenharia (FE) e Faculdade de Medicina Veterinária (FMV). No campus do Porto existem seis Unidades Orgânicas: Faculdade de Comunicação, Arquitetura, Artes e TI (FCAATI), Faculdade de Ciências Económicas, sociais e da Empresa (FCESE), Faculdade de Ciências Naturais, Engenharia e Tecnologia (FCNET), Faculdade de Direito e Ciência Política (FDCP) e Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto (FPED). A oferta formativa da ULusófona contempla cursos de primeiro, segundo e terceiro ciclos, tendo atualmente em funcionamento 65 licenciaturas, 70 mestrados, 2 mestrados profissionais, 8 mestrados internacionais, 13 doutoramentos e um total de 16.900 estudantes inscritos.

iii) Análise dos dados

Os dados recolhidos foram analisados através de SPSS permitindo-nos a análise estatística dos resultados. Após a verificação dos pressupostos foi aplicado o teste Tukey HSD com vista a testar as hipóteses experimentais uma vez que a análise realizada pretendeu encontrar resposta para as nossas questões de investigação.

iv) Procedimento

O questionário foi aplicado aos estudantes em duas fases distintas: junho e julho 2023 aos estudantes finalistas do primeiro, segundo e terceiro ano do primeiro ciclo e setembro de 2023, aos estudantes que acabaram de ingressar no 1º ano do 1º ciclo.

A aplicação deste instrumento de recolha de informação foi autorizada pela Administração da Universidade Lusófona e aplicada pela própria instituição. Os questionários foram enviados via email a todos os estudantes da IES, através de plataforma própria (*rd station*).

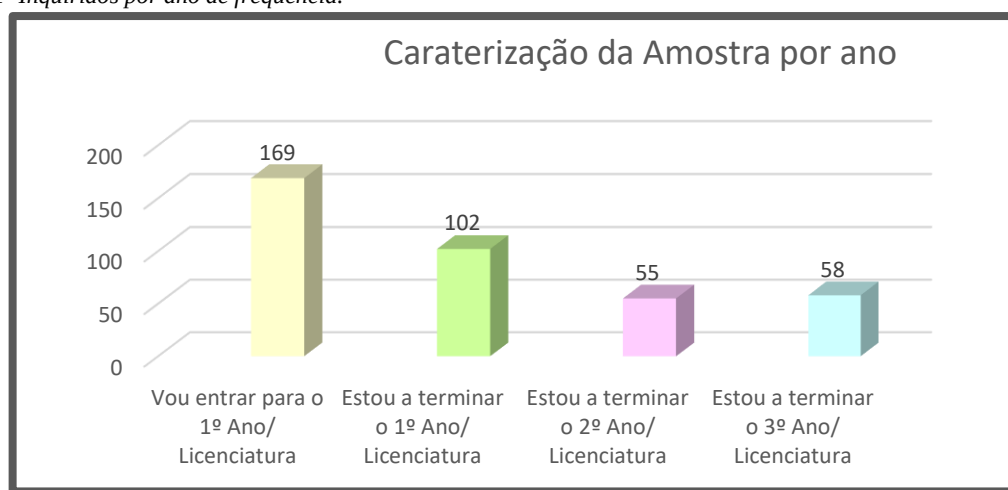
v) Ética

O estudo foi realizado de acordo com a Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento da União Europeia (UE) 2016/679 relativo à proteção de dados (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados, RGPD) (União Europeia, 2016). Os estudantes participaram neste estudo de forma voluntária, sem qualquer recompensa associada; a recolha e a análise de dados foram totalmente anónimas. Todos os participantes deram o seu consentimento informado para o estudo dos questionários aplicados.

Apresentação, análise e discussão dos resultados/ Diagnóstico

A análise e apresentação de resultados das respostas ao questionário teve por base a análise da estatística descritiva. A amostra do presente estudo contemplou 384 estudantes da Universidade Lusófona. Conforme poderá ser verificado nas tabelas do apêndice II, 44% tinham acabado de entrar no primeiro ano do primeiro ciclo, 26,5% estavam a terminar o primeiro ano do primeiro ciclo, 14,32% estavam a terminar o segundo ano do primeiro ciclo e 15,10% estavam a terminar o terceiro ano, ou seja, a concluir a sua licenciatura.

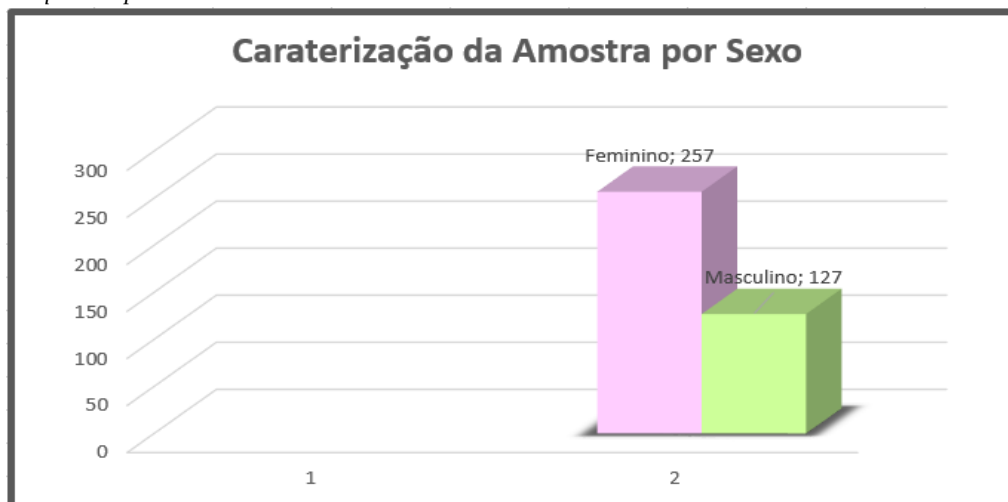
Gráfico 1- Inquiridos por ano de frequência.



Fonte própria, elaborada para o presente estudo.

Do total da amostra, 67%, ou seja; 257, eram do sexo feminino e 33% do sexo masculino.

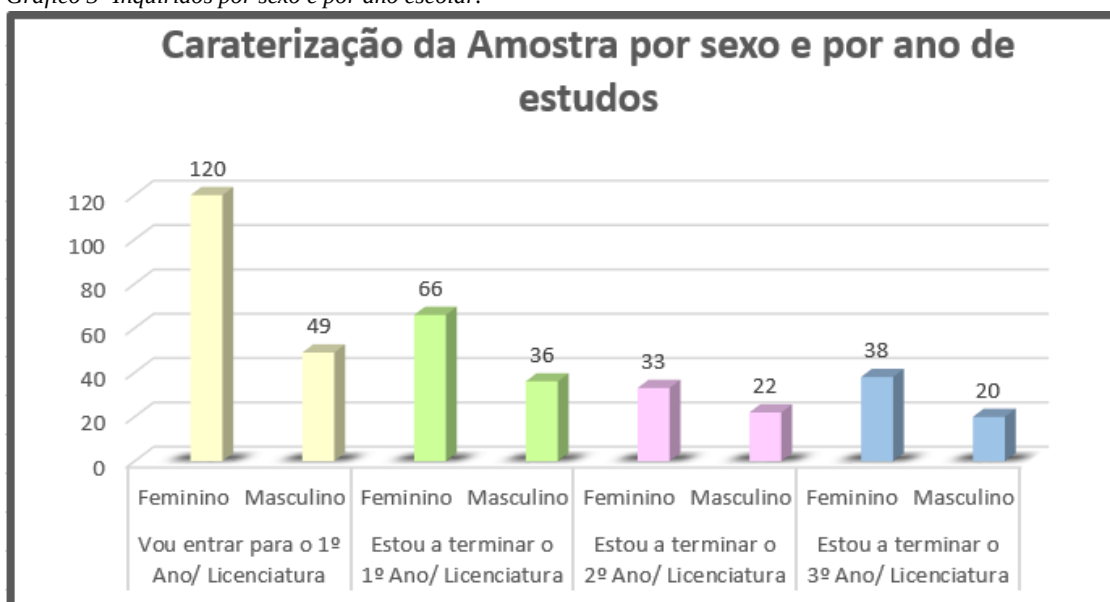
Gráfico 2- Inquiridos por sexo



Fonte própria, elaborada para o presente estudo.

Ao analisarmos os inquiridos por sexo e por ano escolar verificamos que dos estudantes que ingressaram no 1º ano de licenciatura, 71% eram do sexo feminino e 29% do sexo masculino. Dos inquiridos que responderam estar a terminar o 1º ano da licenciatura, cerca de 65% eram o sexo masculino e 35% do sexo masculino. Dos estudantes inquiridos que revelaram estar a terminar o 2º ano de licenciatura, 60% eram do sexo feminino e 40% do sexo masculino. Por fim, dos 58 inquiridos que estavam a terminar a licenciatura, 66% eram do sexo feminino e 34% do sexo masculino.

Gráfico 3- Inquiridos por sexo e por ano escolar.



Fonte própria, elaborada para o presente estudo.

Análise descritiva

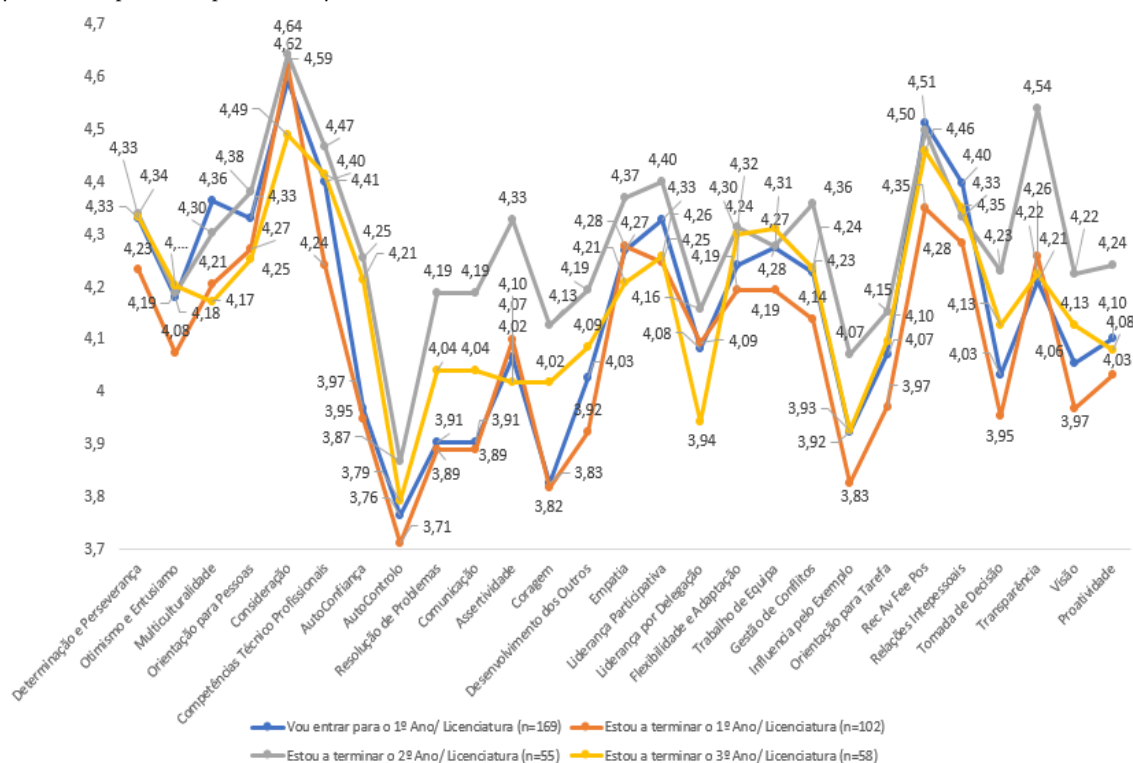
Ao realizarmos a análise descritiva dos resultados dos questionários de competências transversais, para o qual considerámos 27 competências de um universo possível, pretendeu-se responder às perguntas de partida, examinando num primeiro momento, quais as principais competências transversais que estão a ser desenvolvidas pelos estudantes da Universidade Lusófona e adicionalmente verificar se existem diferenças entre a perceção do nível de desenvolvimento das competências transversais entre os estudantes dos diferentes anos dos primeiros ciclos de estudos.

Através da análise do resultado dos questionários verificamos que as competências que estão a ser mais desenvolvidas pelos estudantes da ULusófona são por ordem decrescente, a consideração ($\bar{X}=4,59$), o reconhecimento, feedback positivo e valorização ($\bar{X}=4,46$), as

competências técnico-profissionais ($\bar{x}=4,37$), as relações interpessoais ($\bar{x}=4,35$), a liderança participativa ($\bar{x}=4,31$), a orientação para as pessoas ($\bar{x}=4,31$) e a determinação e perseverança ($\bar{x}=4,31$). Por oposição, o estudo revela que as competências que estão a ser menos desenvolvidas são o autocontrolo ($\bar{x}=3,77$), a coragem ($\bar{x}=3,90$), a influência pelo exemplo ($\bar{x}=3,92$), a comunicação ($\bar{x}=3,96$) e a resolução de problemas ($\bar{x}=3,96$).

O Quadro 3 em anexo e o Gráfico 4, apresentam-nos a média de valores, em cada ano escolar, relativamente às competências transversais consideradas no estudo. Constatamos que os valores mais altos se situam de uma forma geral entre o final do segundo ano e o final do terceiro ano, denotando-se uma prevalência dos valores máximos nos estudantes que terminaram o segundo ano. Os valores mais baixos encontram-se patentes, na maioria das competências, nos estudantes que terminaram o primeiro ano de licenciatura. À semelhança dos resultados do presente estudo, estudos anteriores têm demonstrado que o nível de aquisição de competências transversais varia em função do ano em que o aluno se encontra (Verdecho et al., 2020).

Gráfico 4- Competências percebidas face ao ano escolar.



Fonte própria, elaborada para o presente estudo.

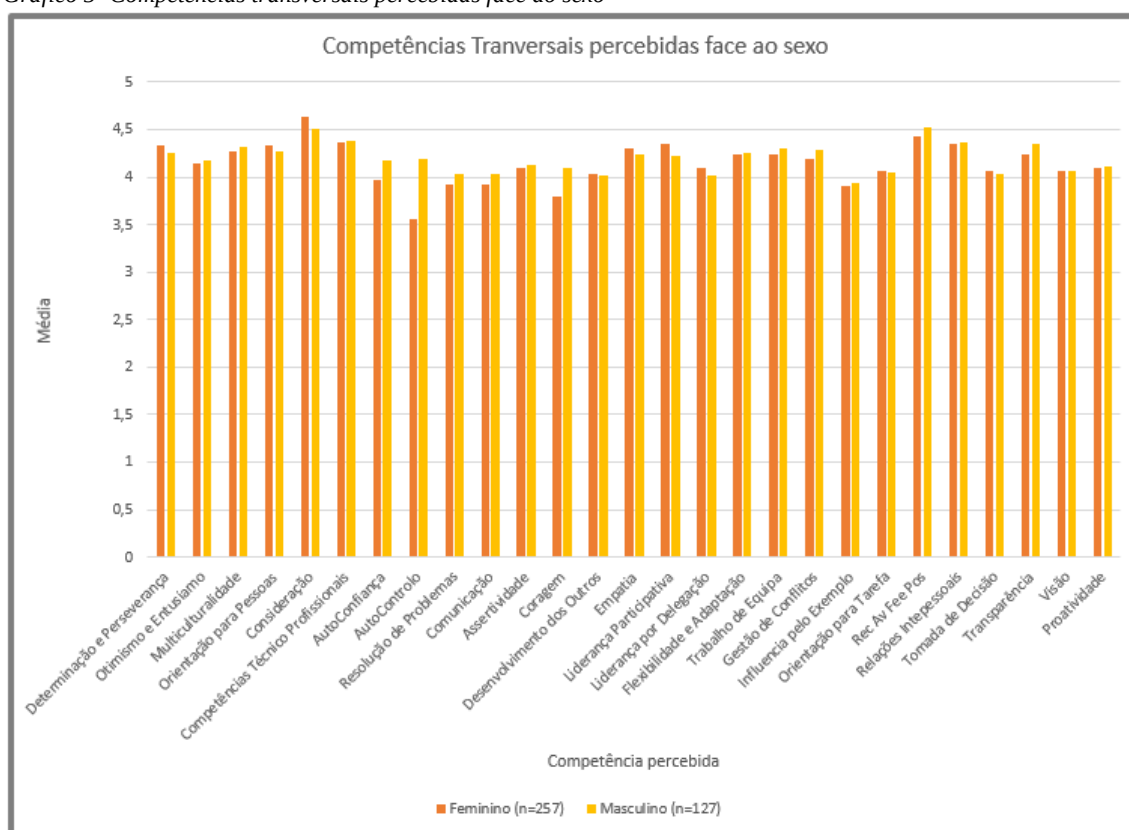
Verifica-se com muita frequência que os valores médios relativos às respostas dos estudantes que acabaram de ingressar no primeiro ano de licenciatura, são iguais ou superiores aos valores médios correspondentes aos inquiridos que estão a terminar a licenciatura, valores

que poderiam à partida revelar alguma incoerência, uma vez que indiciam que os estudantes que acabaram de ingressar no primeiro ano, possuem competências transversais superiores aos estudantes que terminam o primeiro ciclo de estudos. Tais resultados são semelhantes noutros estudos realizados por outros autores, nomeadamente Rego et al. (2022). Neste contexto, é de considerar que o questionário foi implementado com base na competência percebida, sendo a mesma influenciada pelas próprias características pessoais dos estudantes e padrões de resposta (Emanuel et al., 2021; Martínez-Argüelles et al., 2022).

Através da análise dos resultados constantes do Quadro 4 que representa a média de valores das competências transversais relativamente ao ano escolar verificamos que as principais competências auto percebidas pelos alunos que estão a entrar no primeiro ano de licenciatura são a consideração ($\bar{x}=4,59$) e as competências técnico profissionais ($\bar{x}=4,40$), a par das relações interpessoais ($\bar{x}=4,40$). Os alunos que estão a terminar o primeiro ano de licenciatura também destacam a consideração ($\bar{x}=4,62$), o reconhecimento, validação e Feedback ($\bar{x}=4,35$) e a empatia ($\bar{x}=4,28$), a par das relações interpessoais ($\bar{x}=4,28$). As competências mais demarcadas entre os alunos que estão a terminar o segundo ano de licenciatura são, tal como os alunos dos anos anteriores, a consideração ($\bar{x}=4,64$), bem como a transparência ($\bar{x}=4,54$) e o reconhecimento, validação e feedback ($\bar{x}=4,50$). No que diz respeito aos alunos que concluem a licenciatura, as principais competências a destacar são igualmente a consideração ($\bar{x}=4,49$), o reconhecimento, validação e feedback ($\bar{x}=4,46$) e as competências técnico profissionais ($\bar{x}=4,41$).

Ao realizarmos os cálculos para comparar as médias latentes entre os respondentes do sexo feminino e os respondentes do sexo masculino, conforme o gráfico nº5, não encontramos grandes disparidades, facto semelhante a outros estudos, nomeadamente de Caggiano et al. (2010). Embora de forma não muito significativa, verificamos que as mulheres obtiveram resultados mais elevados do que os homens nos domínios da consideração ($\bar{x}=4,63$), da liderança participativa ($\bar{x}=4,35$), da orientação para as pessoas ($\bar{x}=4,33$), da determinação e perseverança ($\bar{x}=4,33$), da empatia ($\bar{x}=4,30$), da liderança por delegação ($\bar{x}=4,10$), do desenvolvimento dos outros ($\bar{x}=4,03$), da visão ($\bar{x}=4,07$), da orientação para a tarefa ($\bar{x}=4,06$) e da tomada de decisão ($\bar{x}=4,06$). Os homens revelaram resultados mais elevados nas restantes 17 competências, destacando-se o domínio da autoconfiança ($\bar{x}=4,18$), o autocontrolo ($\bar{x}=4,18$) e a coragem ($\bar{x}=4,10$).

Gráfico 5- Competências transversais percebidas face ao sexo



Fonte própria, elaborada para o presente estudo

De forma a complementar a análise descritiva das variáveis em estudo realizámos também a comparação múltipla das médias aritméticas para verificar se existem diferenças significativas entre as respostas dos alunos dos diferentes ciclos de estudos.

Para verificar se existem diferenças significativas dos valores médios das dimensões extraídas entre os anos escolares seguem-se os testes paramétricos. Na utilização dos testes paramétricos foi verificado se a variável dependente possui distribuição normal e se as variâncias populacionais são homogéneas. São utilizados os testes de Kolmogorov – Smirnov (distribuição normal) e Levene (homogeneidade). No método da comparação múltipla de médias, utilizou-se o teste post-hoc – Tukey. Segundo Maroco (2003, p. 133) o teste Tukey é o mais robusto, para colmatar desvios à normalidade e homogeneidade das variâncias.

De acordo com os valores do Quadro 2 e com $p < 0,01$, os estudantes a terminar o 2º Ano Escolar percecionam de forma significativamente mais baixa do que os estudantes que acabaram de ingressar no 1º Ano Escolar e do que os estudantes a terminar o 1º Ano Escolar as seguintes competências: resolução de problemas e comunicação. Ainda, os estudantes a terminar o 2º Ano Escolar percecionam de forma significativamente mais baixa do que os estudantes que acabaram de ingressar no 1º Ano Escolar, a competência transparência.

Quadro 3- Comparações múltiplas – teste Post hoc de Turkey HSD

Variável dependente	Ano escolar		Diferença média	Sig.
Resolução de Problemas	Vou entrar para o 1º Ano/ Licenciatura	Estou a terminar o 1º Ano/ Licenciatura	0,01644	0,997
		Estou a terminar o 2º Ano/ Licenciatura	-,28255*	0,028
		Estou a terminar o 3º Ano/ Licenciatura	-,01349	0,527
	Estou a terminar o 1º Ano/ Licenciatura	Vou entrar para o 1º Ano/ Licenciatura	-0,01644	0,997
		Estou a terminar o 2º Ano/ Licenciatura	-,29899*	0,033
		Estou a terminar o 3º Ano/ Licenciatura	-,015134	0,494
	Estou a terminar o 2º Ano/ Licenciatura	Vou entrar para o 1º Ano/ Licenciatura	,28255*	0,028
		Estou a terminar o 1º Ano/ Licenciatura	,29899*	0,033
		Estou a terminar o 3º Ano/ Licenciatura	0,14765	0,626
	Estou a terminar o 3º Ano/ Licenciatura	Vou entrar para o 1º Ano/ Licenciatura	0,1349	0,527
		Estou a terminar o 1º Ano/ Licenciatura	0,15134	0,494
		Estou a terminar o 2º Ano/ Licenciatura	-0,14765	0,626
Comunicação	Vou entrar para o 1º Ano/ Licenciatura	Estou a terminar o 1º Ano/ Licenciatura	0,01644	0,997
		Estou a terminar o 2º Ano/ Licenciatura	-,28255*	0,028
		Estou a terminar o 3º Ano/ Licenciatura	-,01349	0,527
	Estou a terminar o 1º Ano/ Licenciatura	Vou entrar para o 1º Ano/ Licenciatura	-0,01644	0,997
		Estou a terminar o 2º Ano/ Licenciatura	-,29899*	0,033
		Estou a terminar o 3º Ano/ Licenciatura	-0,15134	0,494
	Estou a terminar o 2º Ano/ Licenciatura	Vou entrar para o 1º Ano/ Licenciatura	,28255*	0,028
		Estou a terminar o 1º Ano/ Licenciatura	,29899*	0,033
		Estou a terminar o 3º Ano/ Licenciatura	0,14765	0,626
	Estou a terminar o 3º Ano/ Licenciatura	Vou entrar para o 1º Ano/ Licenciatura	0,1349	0,527
		Estou a terminar o 1º Ano/ Licenciatura	0,15134	0,494
		Estou a terminar o 2º Ano/ Licenciatura	-0,14765	0,626
Transparência	Vou entrar para o 1º Ano/ Licenciatura	Estou a terminar o 1º Ano/ Licenciatura	-0,04712	0,941
		Estou a terminar o 2º Ano/ Licenciatura	-,32835*	0,008
		Estou a terminar o 3º Ano/ Licenciatura	-0,01309	0,999
	Estou a terminar o 1º Ano/ Licenciatura	Vou entrar para o 1º Ano/ Licenciatura	0,04712	0,941
		Estou a terminar o 2º Ano/ Licenciatura	-0,28122	0,054
		Estou a terminar o 3º Ano/ Licenciatura	0,03403	0,989
	Estou a terminar o 2º Ano/ Licenciatura	Vou entrar para o 1º Ano/ Licenciatura	,32835*	0,008
		Estou a terminar o 1º Ano/ Licenciatura	0,28122	0,054
		Estou a terminar o 3º Ano/ Licenciatura	0,31526	0,056
	Estou a terminar o 3º Ano/ Licenciatura	Vou entrar para o 1º Ano/ Licenciatura	0,01309	0,999
		Estou a terminar o 1º Ano/ Licenciatura	-0,03403	0,989
		Estou a terminar o 2º Ano/ Licenciatura	-0,31526	0,056

*A diferença média é significativa no nível 0.05.

Fonte própria, elaborada para o presente estudo.

A análise dos resultados do questionário permitiu-nos identificar formas de melhorá-lo com vista a encontrar maiores discrepâncias no que se refere à competência percebida, tendo em conta que neste estudo encontrámos uma variação muito ténue entre os estudantes dos diferentes anos. Consideramos que o estudo teria beneficiado da utilização de uma escala com mais níveis do que a escala de Likert utilizada e que contemplava 5 níveis. A análise dos resultados permitiu-nos observar que existe uma tendência para que os alunos se classifiquem entre os níveis 3 e 4 da escala, ou seja; é verificada uma tendência para centralizar as respostas em classificações intermédias. Face a estes resultados consideramos que o estudo poderia ter resultados mais diferenciados se fosse pedido a cada respondente que identificasse o seu nível de proficiência nas competências transversais apresentadas em cada um dos anos anteriores (desde a entrada para a Universidade) até ao ano atual. Por exemplo; um aluno que acabou de ingressar no primeiro ano só avaliaria as suas competências transversais à data presente, enquanto que um aluno que esteja a terminar o terceiro ano avaliaria as suas competências

transversais à data atual, no final do primeiro ano e no final do segundo ano, numa perspetiva de retrospeção, considerando que este distanciamento facilitará o exercício de auto percepção.

Proposta de implementação

O modelo dinâmico de gestão de competências transversais proposto através deste estudo, assente em 5 etapas, pretende permitir a implementação, a monitorização e a gestão das competências transversais dos estudantes da Universidade Lusófona. A nossa proposta de implementação aplica-se num primeiro estágio à Universidade Lusófona, sugerindo-se a posterior implementação nas restantes IES do Ensino Lusófona, podendo este modelo futuramente ser aplicável a qualquer outra IES no espaço nacional ou Europeu.

A implementação do modelo proposto deverá ser precedida de uma reunião com cada Unidade Orgânica de forma a envolver os diferentes elementos da comunidade académica no projeto e nas atividades previstas, nas diferentes fases e sempre que seja necessário.

Figura 13- Modelo de gestão de competências transversais em 5 etapas.



Fonte própria, elaborada para o presente estudo.

Etapas

ETAPA 1 - Identificação de um referencial de competências transversais chave para o mercado de trabalho

Atividades	Descrição	Intervenientes
1	Revisão de literatura atual sobre referenciais de competências transversais	Equipa do projeto
2	Identificação de referenciais existentes e eleição do referencial a utilizar.	

ETAPA 2 – Verificação de lacunas existentes entre o novo modelo e o referencial de competências existente na Universidade

Atividades	Descrição	Intervenientes
1	Estudo conceptual – comparação entre o novo modelo e o modelo existente	Equipa do projeto, Administração, Serviço de Qualidade, Direções de C.E e Direções de U.O.s
2	Análise do ambiente externo à organização: • Macro ambiente: influências e tendências macroeconómicas, políticas, legais, tecnológicas e digitais (leitura de estudos, pesquisa) • Análise dos diferentes setores e compreensão da dinâmica existente • Análise dos padrões de competência do mercado de trabalho vs. os níveis de proficiência existentes • Análise das ameaças e oportunidades	
3	Análise do ambiente interno à organização • Cultura organizacional • Análise dos pontos fracos e fortes	
4	Análise SWOT	

ETAPA 3 – Adaptação dos programas de estudos de acordo com o novo referencial de competências transversais adotado

Atividades	Descrição	Intervenientes
1	Adotado o referencial de competências transversais para a Universidade Lusófona, as Direções dos Cursos e dos Ciclos de Estudo terão de verificar os programas dos cursos de forma a aferir a adequação dos mesmos ao referencial a adotar.	Direções dos C.E., Direções dos Cursos, docentes da IES, Serviço de Qualidade da ULusófona, acompanhamento
2	Adaptar, sempre que necessário, cada um dos programas curriculares, de forma a que os conteúdos permitam o desenvolvimento das competências transversais	

3	relevantes para o setor profissional, de acordo com o referencial criado. Criar, se necessário, novos módulos de formação em competências transversais específicas, que permitam colmatar determinadas lacunas de alguns C.E.	pela Equipa do Projeto.
4	Na criação de novos C.E., ter em atenção o referencial e integrar as competências transversais consideradas.	

ETAPA 4 – Aplicação/adaptação do questionário de competências transversais com vista a monitorizar o nível de competências transversais dos alunos da ULusófona. Este estudo contemplou a implementação de um primeiro questionário, uma vez que se considerou pertinente fazer uma primeira abordagem ao tema e mapear as competências transversais mais desenvolvidas na Universidade Lusófona, partindo-se de uma amostra dos alunos. Dada a necessidade de realizar o estudo num espaço temporal bastante reduzido, optou-se, e conforme já referido, pela utilização de um questionário já validado, modelo de Rouco, 2012. A nossa preocupação centrou-se essencialmente em utilizar um instrumento que nos permitisse pôr em prática e testar um modelo e ensaiar algumas dimensões como os dados sociodemográficos, competências, escalas e perceber a dinâmica dos números de forma a posteriormente melhorar este modelo e trabalhar com uma versão melhorada que pudesse responder de forma mais eficaz às necessidades decorrentes das conclusões deste estudo. A aplicação posterior do questionário permitirá verificar o impacto das medidas tomadas.

Numa primeira abordagem e como medida para envolver e motivar os estudantes para o desenvolvimento das competências transversais e para a sua importância em contexto académico e profissional, consideramos muito pertinente a criação de um instrumento de medição, cujos resultados serão extraídos dos questionários respondidos. Através de uma funcionalidade disponível na App Lusófona (*ver exemplo na Fig. 14*), o estudante conseguirá acompanhar o seu nível de proficiência em cada uma das competências do referencial.

Atividades	Descrição	Intervenientes
1	Solicitar autorização à Administração para a aplicação do questionário.	Equipa do projeto, Administração Executiva, Equipa de Marketing da ULusófona, alunos da ULusófona, Docentes da IES especializados na área do estudo,
2	Aplicação do questionário.	
3	Revisão assente no feedback dos participantes do questionário teste piloto, de forma a ajustar perguntas, eliminar ambiguidades ou esclarecer algumas instruções.	
4	Adaptação do questionário de competências transversais para que esteja pronto a ser novamente aplicado.	
5	Reunião com o DEISI para que na App Ensino Lusófona conste um medidor de competências transversais, o qual	

	será “alimentado” com base nas respostas do questionário de avaliação de competências transversais. Este medidor permitirá que o aluno, no final de cada ano letivo e após o preenchimento do questionário de competências transversais, possa aferir o seu nível de proficiência em cada uma das competências transversais avaliadas.	Docentes do Departamento de Informática da IES e Direção de Serviços Informáticos da IES
6	Desenho da funcionalidade de medição de competências transversais tendo em conta que o medidor terá de indicar para cada competência, o nível de proficiência atual do aluno. O objetivo é que o aluno consiga visualizar onde está e qual o nível máximo que poderá atingir.	
7	Desenvolvimento do medidor de competências transversais na App do Ensino Lusófono de forma a permitir a medição das competências com base nas respostas dadas no questionário de competências transversais dos alunos da ULusófona. Esta funcionalidade permite a sensibilização do estudante para esta temática, contribuindo para uma maior motivação para o desenvolvimento das competências transversais.	
8	Implementação e disponibilização do medidor de competências transversais (ver figura 14).	

Figura 14- Proposta para medidor de competências transversais



Fonte própria, elaborada para o presente estudo.

ETAPA 5 – Análise de resultados e processo de melhoria contínua

Atividades	Descrição	Intervenientes
1	Análise dos resultados do questionário e implementação de ações de melhoria caso se considere necessário.	Equipa do projeto, Direções dos C.E., Direções dos cursos, empresas e entidades presentes no mercado de trabalho.
2	Análise de todo o processo e implementação de possíveis ações de melhoria.	
3	Voltar à Etapa 1 sempre que necessário considerando que as competências transversais estão em constante evolução, sendo fundamental rever e atualizar regularmente o referencial para garantir que ele se mantém relevante e alinhado com as necessidades do mercado de trabalho e dos níveis de proficiência definidos pelas entidades que regulam as diferentes áreas profissionais.	

Custos

A implementação do modelo proposto implica diversos custos, embora que na sua maioria, imputados a despesas fixas e decorrentes do funcionamento habitual da própria Universidade, tendo-se optado por agrupá-los em três categorias principais: custos com pessoal, custos com instalações e custos com equipamento/economato.

Os recursos humanos envolvidos nas várias etapas contemplam a equipa envolvida neste estudo, alunos da IES, empresas parceiras da ULusófona, diretores e docentes dos diversos ciclos de estudos e das 15 Unidades Orgânicas da IES, Secretariados das diferentes U.O.'s, pessoal não docente afeto aos serviços de informática e da Qualidade da IES. As atividades decorrem nas instalações da IES no Centro Universitário de Lisboa e no Centro Universitário do Porto e os custos considerados incluem custos de consumo energético. Os equipamentos e economato utilizados consistem em equipamentos informáticos e consumíveis.

No que concerne aos recursos humanos pertencentes à IES, considera-se que esta tarefa deverá ser alocada aos seus Planos Individuais de Trabalho (PIT) anuais, tendo em conta que se trata de uma atividade que contribuirá para um aumento de qualidade ao nível da oferta formativa e das competências dos alunos da Universidade, tendo-se contabilizado uma percentagem de tempo proporcional à tarefa a executar em cada etapa.

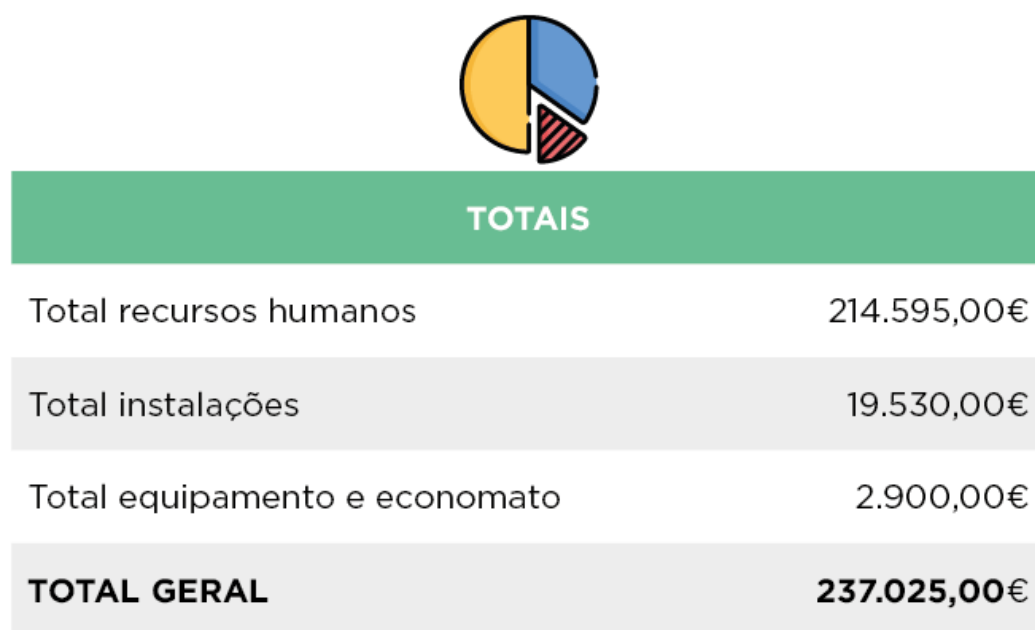
Conforme poderá ser verificado nas figuras 15 e 16, a implementação do modelo proposto implica custos com pessoal, com instalações e com equipamento/economato, perfazendo um total de 237.025,00€.

Figura 15-Custos por rubrica e por etapa

			
ETAPA 1		ETAPA 2	
Custos com recursos humanos	2.244,00€	Custos com recursos humanos	67.403,00€
Custos com instalações	297,00€	Custos com instalações	5.004,00€
Custos com equipamento e economato	205,00€	Custos com equipamento e economato	805,00€
TOTAL	2.746,00€	TOTAL	73.212,00€
			
ETAPA 3		ETAPA 4	
Custos com recursos humanos	70.868,00€	Custos com recursos humanos	21.280,00€
Custos com instalações	6.646,50€	Custos com instalações	2.947,50€
Custos com equipamento e economato	785,00€	Custos com equipamento e economato	785,00€
TOTAL	78.299,50€	TOTAL	25.012,50€
			
ETAPA 5			
Custos com recursos humanos	30.370,00€		
Custos com instalações	4.635,00€		
Custos com equipamento e economato	320,00€		
TOTAL	35.325,00€		

Fonte própria, elaborada para o presente estudo.

Figura 16- Custos Totais por rubrica



Fonte própria, elaborada para o presente estudo.

Cronograma

A implementação do modelo de gestão de competências proposto é um processo complexo, que levará cerca de 18 meses, conforme cronograma apresentado na figura 17. Algumas das etapas constantes do modelo integram um elevado número de intervenientes e um nível de complexidade e de detalhe que exigem foco, sendo muito importante a existência de um calendário que pautar a atuação dos envolvidos.

Figura 17- Cronograma da implementação do modelo

CRONOGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DE GESTÃO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS																																																														
Meses: 1 e 2	DIAS - Mês 1															DIAS - Mês 2																																														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
• ETAPA 1 - Identificação de um referencial de competências transversais chave para o mercado de trabalho																																																														
Atividade 1 Revisão de Literatura sobre referenciais de competências																																																														
Atividade 2 Identificação de referenciais existentes e eleição do referencial a utilizar																																																														
Meses: 3 e 4	DIAS - Mês 3															DIAS - Mês 4																																														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
• ETAPA 2 – Verificação de lacunas existentes entre o novo modelo e o referencial de competências existente na Universidade																																																														
Atividade 1 Estudo conceptual – comparação entre o novo modelo e o modelo existente																																																														
Atividade 2 Análise do ambiente externo à organização: • Macroambiente: influências e tendências macroeconômicas, políticas, legais, tecnológicas e digitais (leitura de estudos, pesquisa) • Análise dos diferentes setores e compreensão da dinâmica existente • Análise dos padrões de competência do mercado de trabalho vs. os níveis de proficiência existentes • Analisar as ameaças e oportunidades																																																														
Atividade 3 Análise do ambiente interno à organização • Cultura organizacional • Analisar os pontos fracos e fortes																																																														
Atividade 4 Análise SWOT																																																														
Meses: 5 e 6	DIAS - Mês 5															DIAS - Mês 6																																														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
• ETAPA 3 – Adaptação dos programas de estudos de acordo com o novo referencial de competências transversais adotado																																																														
Atividade 1 Verificação dos programas dos cursos para aferir a adequação ao referencial																																																														
Atividade 2 Adaptação dos programas curriculares																																																														

Meses: 7 e 8	DIAS - Mês 7	DIAS - Mês 8
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
Atividade 3 Criar, se necessário, novos módulos de formação em competências transversais específicas		
Atividade 4 Na criação de novos C.E., integrar as competências transversais do referencial		
Meses: 9 e 10	DIAS - Mês 9	DIAS - Mês 10
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
• ETAPA 4 – Aplicação do questionário de competências transversais com base no novo referencial.		
Atividade 1 Pedido de autorização para aplicação		
Atividade 2 Aplicação do questionário		
Atividade 3 Análise e interpretação dos resultados do questionário		
Meses: 11 e 12	DIAS - Mês 11	DIAS - Mês 12
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
Atividade 4 Revisão do questionário com base nos resultados		
Atividade 5 Adaptação do questionário de competências transversais para que esteja pronto a ser novamente aplicado.		
Meses: 13 e 14	DIAS - Mês 13	DIAS - Mês 14
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
Atividade 6 Reunião com o DEISI para desenvolvimento de um medidor de competências transversais		
Meses: 15 e 16	DIAS - Mês 15	DIAS - Mês 16
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
Atividade 7 Desenho e desenvolvimento da funcionalidade de medição de competências transversais		
Atividade 8 Implementação e disponibilização do medidor de competências transversais		

Plano de divulgação de resultados e de disseminação de conhecimento

► **Objetivos:** Dar a conhecer os resultados do estudo realizado e o modelo dinâmico de gestão de competências transversais proposto e respetiva forma de implementação com vista a permitir a sensibilização para a importância desta temática e a transferência dos resultados para outras IES.

► **Público-alvo:** Comunidade académica - Instituições do Ensino Superior e respetivos estudantes e pessoal docente e não docente.

► **Canais de comunicação:** Intranet, Website, LinkedIn, Facebook institucionais, publicação de artigo em revista especializada, utilização dos resultados em candidaturas a projetos financiados.

► **Marketing digital:** Criação de uma *landing page* com os resultados do estudo, o modelo de gestão de competências transversais, o referencial de competências transversais e o medidor de competências transversais, com vista a aumentar a visibilidade do estudo e a divulgação dos resultados e conhecimentos.

► **Criação de parcerias estratégicas** com outras universidades nacionais ou transnacionais, empresas dos setores e associações profissionais como é o caso das “Ordens” e de associações especializadas que atuam em áreas específicas.

► **Monitorizar e analisar os resultados:** Acompanhamento da eficácia das estratégias de divulgação de resultados e disseminação de conhecimentos através de métricas e indicadores relevantes como o número de visitas à *landing page*, número de contactos sobre o estudo, número de alunos que utilizam o medidor de competências transversais, o número de alunos que respondem ao questionário, entre outros. Através desta medida conseguiremos avaliar o desempenho das ações implementadas e realizar ajustes para melhorar os resultados.

► **Analisar, considerar e integrar o feedback recebido:** Através da utilização da informação obtida com base nos feedbacks recebidos será possível melhorar futuras estratégias de divulgação. Estes comentários e sugestões poderão ser úteis para atualizar informações ou identificar novas oportunidades de divulgação.

► **Periodicidade da Comunicação:** Será mantido um fluxo contínuo de comunicação de forma a criar relação e a manter o interesse sobre novas descobertas ou atualizações relativamente ao projeto.

Estratégia de transferência de conhecimento

No presente estudo consideramos que existe um conjunto de conhecimentos que podem ser transferidos, na medida que se constituem como uma mais valia para processos de gestão de competências transversais em IES.

Pretende-se numa fase posterior submeter candidaturas a projetos nacionais e europeus tendo por base os resultados do presente estudo e o modelo dinâmico de gestão de competências transversais sugerido. A aprovação destas candidaturas reforçaria a viabilização da implementação do nosso modelo, bem como a constituição de equipas específicas e especializadas, afetas ao projeto por intervalos temporais determinados, fazendo prever uma transferência de conhecimento plena e mais eficaz.

Para além do método de transferência acima referido que consideramos de grande eficácia para a concretização deste objetivo, utilizaremos outros métodos como formações formais, mentorias, workshops, grupos de discussão, entre outros.

A apresentação do estudo e do modelo dele decorrente aos vários agentes que estão presentes no mercado de trabalho, nomeadamente Ordens profissionais, Associações, Sindicatos, trabalhadores, alunos, reveste-se de grande importância na medida em que não só dá a conhecer os resultados alcançados como permite que os mesmos sejam utilizados e se necessário, adaptados a outros contextos.

Consideramos que a utilização da App Ensino Lusófona para integrar o “medidor de competências transversais” também se reveste de relevância em matéria de transferência e acesso ao conhecimento.

Existirá a preocupação de monitorizar e avaliar continuamente os resultados através da definição de métricas que nos permitam medir o sucesso da estratégia de transferência de conhecimento, entre elas, a taxa de retenção do conhecimento transferido, o número de referências ao estudo realizado e ao modelo adotado, entre outras. A realização de avaliações regulares permitir-nos-á identificar pontos de melhoria e ajustar a estratégia, se necessário.

Recomendações

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), através do ODS 4 – Educação de qualidade, preconiza a promoção da aprendizagem ao longo da vida e procura assegurar uma educação de qualidade e inclusiva para todos, em que os estudantes adquiram conhecimentos e competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento de competências transversais inclui-se assim na conceção de um ensino de qualidade, em todos os níveis, com particular destaque no ensino superior.

Em mercados de trabalho cada vez mais exigentes dada a elevada complexidade e competitividade, as competências transversais assumem um papel essencial e são fatores determinantes para a empregabilidade. Ao concluir os seus estudos no ensino superior, os estudantes com melhores competências e mais ajustadas ao mercado de trabalho em geral, têm uma maior facilidade em encontrar trabalho. Os diversos estudos realizados nesta área têm considerado as melhores práticas em termos de ensino e desenvolvimento de competências transversais e a importância dos conteúdos programáticos disponibilizados pelas diferentes áreas de estudo. Não obstante, e tendo esta questão sido por diversas vezes explorada, torna-se importante considerar a importância de ajustar competências e de centrar os estudos em procurar perceber quais as competências que serão mais valorizadas no futuro (Scott & Willison, 2021).

Assim, o modelo de gestão de competências deve ser dinâmico e na primeira etapa deve manter atualizado o referencial de competências através de ordens profissionais, reflexão académica, instituições e fóruns internacionais.

As competências mais valorizadas evoluem ao ritmo e à medida que o mercado de trabalho evolui e são influenciadas por essas especificidades. As competências listadas neste estudo, considerando o questionário de Rouco, 2012, consistem em algumas das competências possíveis, mas constituem-se como um primeiro passo para a monitorização das competências transversais desenvolvidas pela Universidade Lusófona. Através deste estudo de caso, temos agora acesso a um estudo exploratório inicial que nos permitiu levantar dúvidas e pôr em prática as conclusões agora encontradas.

Com base nos resultados deste estudo, recomenda-se que futuros estudos procurem aferir o motivo pelo qual os estudantes que terminam o primeiro ano do primeiro ciclo tenham

uma percepção mais baixa das suas competências transversais. A inclusão de outros métodos de pesquisa de informação deverá ser considerada, de forma a melhor explorar este fenómeno.

A escolha da escala pode em alguns casos afetar a qualidade e amplitude dos resultados, pelo que consideramos que investigação futura deverá contemplar a utilização da escala de Likert com um maior número de opções de classificação, por exemplo através de uma escala de 1 a 10 de forma a testarmos a possibilidade de encontrar diferenças mais significativas do que neste estudo.

As competências transversais são difíceis de medir. Dado o tempo limitado para a sua realização, optou-se por um estudo assente na aplicação de um questionário que teve por base a autoavaliação das competências transversais, o que comporta alguma subjetividade que poderia ter afetado a validade dos dados. A auto-percepção pode ser responsável por algum enviesamento nos resultados. Consideramos que estudos futuros deverão incluir *focus groups*, que permitam aferir através de outros agentes, a presença das competências identificadas. A realização deste tipo de abordagem também nos permitiria aferir outras questões que não considerámos neste estudo, nomeadamente se os estudantes que participaram neste estudo frequentaram atividades extracurriculares em algum momento do seu percurso, as quais de uma forma geral contribuem para uma melhoria das competências transversais, nomeadamente a práticas desportiva, o escutismo, o voluntariado, grupos musicais.

Para este estudo considerámos estudantes de diferentes anos em dois momentos, de forma a considerarmos os estudantes que terminaram o último ano do primeiro ciclo e no início do ano letivo seguinte, os estudantes que tinham acabado de integrar o ensino superior. Consideramos que futuras investigações beneficiariam em acompanhar os estudantes ao longo do seu percurso académico, através de um estudo longitudinal. A aplicação de estudos comuns em diversas IES de diversos países também contribuiriam para uma visão mais abrangente das competências.

Dado o volume da amostra, optou-se por não considerar a área de proveniência de cada estudante respondente, facto que se reveste de grande interesse, tendo em conta que permitir-nos-ia aferir as competências mais desenvolvidas em cada área de estudos e Unidade Orgânica, podendo aprofundar inclusivamente em termos de curso especificamente. Estudos futuros beneficiarão de uma abordagem mais aprofundada a este nível.

Tendo em conta que o atual estudo foi realizado numa IES na capital portuguesa, considera-se pertinente que futuros estudos incidam sobre outras IES, em termos de localização geográfica, contrastando com os conteúdos programáticos e os programas de estudos.

Pretende-se através das conclusões deste estudo, abrir caminho para novos estudos exploratórios, que permitam ir mais além, desenvolvendo e melhorando o modelo proposto e procurando aprofundar o conhecimento sobre estas matérias.

Referências bibliográficas

Bhatia, N. & Khanna, M. (2023). Organizational learning orientation and its impact on organizational agility – a study in the Indian context. *Business, Management and Economics Engineering*, 21 (01). ISSN: 2669-2481 / eISSN: 2669-249X

Caggiano, V., Schleutker, K., Petrone, L., & González-Bernal, J. (2020). Towards identifying the soft skills needed in curricula: Finnish and Italian students' Self-Evaluations Indicate Differences between Groups. *Sustainability*, 12(10), 4031. <http://dx.doi.org/10.3390/su12104031>

Cedefop, (2014). Terminology of European education and training policy: a selection of 130 key terms, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/15877>. Acedido em 20/06/2023

Ceitel, M. (2016). *Gestão e desenvolvimento de competências*. (2ª edição). Edições Sílabo.

Comissão Europeia. (2020). European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. <https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2020-07/SkillsAgenda.pdf>

Coronado-Maldonado, I., & Benítez-Márquez, M. D. (2023). Emotional intelligence, leadership, and work teams: A hybrid literature review. *Heliyon*. 9. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20356>

Emanuel, F., Ricchiardi, P., Sanseverino D., Ghislieri, C. (2021). Make soft skills stronger? An online enhancement platform for higher education. *International Journal of Educational Research Open*. 2. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100096>.

Goulart, V. G., Liboni, L. B., & Cezarino, L. O. (2022). Balancing skills in the digital transformation era: The future of jobs and the role of higher education. *Industry and Higher Education*. 36(2), 118-127. <https://doi.org/10.1177/09504222211029796>

Hart, J., Noack, M., Plaimauer, C., & Bjørnåvold, J. (2021). Towards a structured and consistent terminology on transversal skills and competences. Esco (europa. eu). <https://esco.ec.europa.eu/system/files/2022-05/MSWG%2014-04%20Report%20of%20the%20expert%20group%20on%20transversal%20skills%20and%20competences.pdf>. Acedido em 01/06/2023

Jardim, J., Pereira, A., Vagos, P., Direito, I., & Galinha, S. (2022). The Soft Skills Inventory: Developmental procedures and psychometric analysis. *Psychological reports*, 125(1), 620–648. <https://doi.org/10.1177/0033294120979933>

Jornal O Público. (2023). Portugal com o maior número de sempre de alunos do ensino superior. <https://www.publico.pt/2023/10/02/sociedade/noticia/portugal-maior-numero-alunos-ensino-superior-2065301>

Lavi, R., Tal, M., & Dori, Y.J. (2021). Perceptions of STEM alumni and students on developing 21st century skills through methods of teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*, 70. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101002>

Medvedeva, O. D., Rubtsova, A. V., Vilkova, A. V., & Ischenko, V. V. (2022). Digital monitoring of students' soft skills development as an interactive method of foreign language learning. *Education Sciences*, 12(8), 506. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci12080506>

Maroco, J. (2003). *Análise estatística: com utilização do SPSS* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Martínez-Argüelles, M. J., Plana-Erta, D., & Fitó-Bertran, À. (2022). Impact of using authentic online learning environments on students' perceived employability. *Educational technology research and development: ETR & D*, 71(2), 605–627. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10171-3>

OECD Future of Education and Skills 2030, OECD Learning Compass 2030, A Series of Concept Notes, 2019. Disponível em https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf. Acedido em 10/06/2023.

OECD Preparing our youth for an inclusive and sustainable world, the OECD PISA global competence framework, 2018. Disponível em <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. Acedido em 10/06/2023.

OECD The Definition and selection of key competencies, Executive Summary, 2010. Disponível em [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD\(2010\)26/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD(2010)26/En/pdf). Acedido em 10/06/2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. 2023. Disponível em <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>. Acedido em 10/06/2023.

Ordem de Serviço nº46/2023. 2023. Disponível em [Administração - Adenda ao Plano Estratégico 2021-2025 da Universidade Lusófona - OS \(sharepoint.com\)](#). Acedido em 10/12/2023

Otermans , P., Aditya, D., & Pereira, M. (2023). A study exploring soft skills in higher education. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 14(1), 151–168. <https://doi.org/10.21153/jtlge2023vol14no1art1665>

Pardo-Garcia, C., & Barac, M. (2020). Promoting employability in higher education: A case study on boosting entrepreneurship skills. *Sustainability*, 12(10), 4004. <http://dx.doi.org/10.3390/su12104004>

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006). Official Journal of the European Union, L394, 10-18. Acedido em 07/06/2023.

Rego, M. A. S., Sáez-Gambín, D., González-Geraldo, J. L., & García-Romero, D. (2022). Transversal competences and employability of university students: Converging towards service-learning. *Education Sciences*, 12 (4), 265. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci12040265>

Riahi, S. (2022). Strengthening the teaching of soft skills in the pedagogical architecture of moroccan universities. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 12(4), 47–62. <https://doi.org/10.3991/ijep.v12i4.22329>

Rouco, J. C. D. (2012). Modelo de gestão de desenvolvimento de competências de liderança em contexto militar [Doctoral thesis, Universidade Lusíada] *. Repositório Institucional da Universidade Lusíada. <http://hdl.handle.net/11067/136>

Scott F. J. & Willison D. (2021). Students’ reflections on an employability skills provision. *Journal of Further and Higher Education*, 45:8, 1118-1133. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1928025>

Sebastião, L., Tirapicos, F., Payan-Carreira, R., & Rebelo, H. (2023). Skill profiles for employability: (mis)understandings between higher education institutions and employers. *Education Sciences*, 13(9), 905. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci13090905>

Succi, C., & Wieandt, M. (2019). Walk the talk: soft skills’ assessment of graduates. *European Journal of Management and Business Economics*, 29 (2), 114-125. DOI:10.1108/EJMBE-01-2019-0011

Sucháček, J., Globalization and glocalization. In *The Scale of Globalization. Think Globally, Act Locally, Change Individually in the 21st Century*, 319-324. Ostrava: University

of Ostrava, 2011. ISBN 978-80-7368-963-6
http://conference.osu.eu/globalization/publ2011/319-324_Suchacek.pdf

The Bologna Process and the European Higher Education Area. Disponível em:
https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en. Acedido a 17/06/2023.

Verdecho, M.J., Alfaro-Saiz, J.J., Rodríguez-Rodríguez, R., Gómez-Gasquet, P. (2020). Using an ANP performance management framework to manage the development of transversal competences in University degrees. *Cent Eur J Oper Res*, 29, 1329–1352.
<https://doi.org/10.1007/s10100-020-00693-7>

Volkov, A., Rishko, Y., Kostyukhin, Y., Sidorova, E., Boboshko, D., Savinova, D., & Ershova, V. (2022). Using digital tools to teach soft skill-oriented subjects to university students during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 12(5), 335.
<http://dx.doi.org/10.3390/educsci12050335>

World Economic Forum (2016). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. Geneva.
http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf

World Economic Forum. (2020, outubro). The future of jobs report 2020.
https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

World Economic Forum. (2023, janeiro). Preparing 1 billion people for tomorrow's economy. <https://www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2023/sessions/preparing-1-billion-people-for-tomorrow-s-economy>

Apêndices

Apêndice I – Questionário de competências transversais

Questionário de competências (Rouco, 2012)

Questionário de Soft Skills

Secção 1 de 4

Este questionário tem como objetivo recolher informações para um projeto de investigação na área das soft skills dos estudantes universitários. Os dados recolhidos servem para identificar o nível de proficiência das soft skills em estudo. As respostas são estritamente anónimas e serão tratadas apenas de forma agregada, não permitindo a identificação individual.

Por favor tenha em atenção que apenas deverá responder a este questionário se completar 18 anos até 31 de Agosto de 2023.

O questionário é composto por uma parte I com dados Sociodemográficos e uma parte II com afirmações curtas. Nas afirmações curtas deve considerar a sua concordância / discordância em cada afirmação e escolher uma resposta, entre:

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

Responda a todas as questões, mesmo que em alguns casos hesite (clique em PREENCHER O FORMULÁRIO). Não deve demorar mais do que 15 minutos

Obrigado pela sua cooperação.

A equipa de investigação

Secção 2 de 4

Parte I - Dados Sociodemográficos

1. Nome da Escola Secundária/ Profissional que frequentou: _____

2. Cidade em que se localiza a Escola Secundária/ Profissional que frequentou: _____

3. Área do ensino secundário

- ☐ Ciências e Tecnologias
- ☐ Ciências Socioeconómicas
- ☐ Línguas e Humanidades
- ☐ Artes Visuais
- ☐ Curso Profissional

Se respondeu "Curso Profissional", indique qual: _____

4. Ano Escolar

- ☐ Vou entrar para o 1º Ano/Licenciatura
- ☐ Estou a terminar o 1º Ano/Licenciatura
- ☐ Estou a terminar o 2º Ano/Licenciatura
- ☐ Estou a terminar o 3º Ano/Licenciatura
- ☐ Estou a terminar o 4º Ano/Licenciatura (Apenas para cursos com 4 anos)

5. Nome do curso: _____

6. Sexo:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

7. Normalmente tenho notas...

- ☐ Acima de 16 valores
- ☐ Entre 14 e 16
- ☐ Abaixo de 14 valores

8. Normalmente, na sala de aula sento-me...

- ☐ Na primeira fila da sala
- ☐ Nas filas do meio da sala
- ☐ Nas últimas filas da sala

Secção 3 de 4

II Parte – Soft Skills

Quando trabalho em equipa, eu...

9. Trabalho com determinação para o sucesso da equipa.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

10. Encorajo os outros para alcançar os objetivos da equipa.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

11. Trabalho facilmente com equipas com elementos de diferentes culturas.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

12. Alinho os objetivos individuais dos outros com os da equipa.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

13. Tenho respeito pela opinião dos outros.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

14. Aprendo novas competências para ser melhor no que faço.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

15. Acredito nas minhas capacidades para fazer bem as tarefas na maioria das situações.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

16. Mantenho a calma nas situações de elevada tensão.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

17. Tenho facilidade para identificar os problemas da equipa.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

18. Quando falo com os outros, tenho a sua atenção.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

19. Defendo a minha opinião de modo apropriado e socialmente aceitável.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

20. Não tenho receio de tomar decisões difíceis.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

21. Ajudo os outros a identificar os seus pontos fortes.

- 1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
22. Sou capaz de reconhecer os sentimentos dos outros.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
23. Convido os outros a participar no processo de tomada de decisão.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
24. Convido os outros a decidirem qual a melhor forma para atingir os objetivos.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
25. Adapto os meus comportamentos a cada situação.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
26. Desenvolvo nos outros o sentimento de que somos uma equipa.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
27. Encorajo a resolução construtiva de conflitos na equipa.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
28. Influencio os outros através do meu exemplo.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
29. Procuro focalizar os outros na realização das tarefas.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
30. Reconheço a contribuição dos outros no sucesso.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
31. Trabalho com a equipa durante a realização das tarefas.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
32. Analiso os problemas em tempo e de forma sistemática.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
33. Sou franco e aberto com os outros na equipa.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
34. Consigo diagnosticar as oportunidades externas para a equipa.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

35. Crio oportunidades para melhorar o desempenho da equipa.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
36. Trabalho arduamente para atingir o sucesso.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
37. Encaro a realização das tarefas com entusiasmo.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
38. Trabalho bem com pessoas de culturas diferentes.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
39. Apoio os outros nas suas necessidades.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
40. Tenho respeito pelas ideias dos outros.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
41. Melhero os meus conhecimentos para trabalhar mais eficazmente.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
42. Estou confiante quando tomo decisões.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
43. Mantenho a calma em situações de stress.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
44. Apresento soluções para problemas difíceis da equipa.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
45. Falo com os outros sem nervosismo.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
46. Expresso o meu ponto de vista mesmo quando pode haver pressão para suprimir a minha opinião.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
47. Não tenho receio em lutar por aquilo que considero certo.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente
48. Ajudo os outros a identificar as áreas de desenvolvimento.
1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

49. Sou capaz de compreender as perspetivas de outros.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

50. Encorajo os outros a exprimirem as suas opiniões e ideias.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

51. Deixo os outros decidirem para realizar as suas tarefas.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

52. Trabalho eficazmente em diferentes situações.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

53. Promovo o trabalho de equipa na equipa.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

54. Ouço todas as partes na resolução de conflitos.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

55. Consigo influenciar os outros de acordo com as regras da equipa.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

56. Desenvolvo network com pessoas que podem contribuir para os objetivos da equipa.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

57. Dou reconhecimento aos outros membros da equipa pelas suas contribuições.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

58. Relaciono-me bem com os outros durante a execução das tarefas.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

59. Dou soluções para resolver os problemas da equipa.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

60. Admito os meus erros abertamente com a equipa.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

61. Consigo avaliar o ambiente interno e externo da equipa.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

62. Procuro melhorar estruturas e praticas para a equipa.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

63. Se falho, recomeço de novo para atingir o sucesso.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

64. Realizo as tarefas com entusiasmo.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

65. Trabalho bem com todo o tipo de pessoas.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

66. Apoio as aspirações dos outros.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

67. Tenho respeito pelas crenças dos outros.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

68. Realizo o meu trabalho com elevada qualidade.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

69. Confio nas minhas capacidades para trabalhar nas situações mais difíceis.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

70. Mantenho a calma nos ambientes de incerteza.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

71. Consigo resolver facilmente os problemas da equipa.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

72. Comunico claramente as minhas ideias.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

73. Quando não concordo com alguém, ouço-o primeiro antes de mostrar o meu desacordo.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

74. Não tenho receio da mudança.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

75. Ajudo os outros a melhorar as suas capacidades.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

76. Sou capaz de reconhecer os sentimentos dos outros.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

77. Forneço informação apropriada aos outros para os envolver no processo de tomada de decisão.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

78. Deixo os outros tomar decisões.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

79. Adapto os meus comportamentos de acordo com as diferentes situações.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

80. Encorajo os outros a sentirem-se importantes na equipa.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

81. Procuro agir como um mediador na resolução de conflitos.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

82. Procuro ser um exemplo através dos meus comportamentos.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

83. Encorajo os outros a realizar as tarefas.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

84. Promovo o sucesso dos outros.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

85. Asseguro uma boa comunicação com os outros durante a execução de tarefas.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

86. Tenho a capacidade para antecipar as situações.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

87. Admito as minhas falhas perante o grupo.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

88. Avalio os recursos disponíveis para alcançar os objetivos da equipa.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

89. Faço mudanças para melhorar a equipa.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

Secção 4 de 4

Completo o questionário com sucesso. Obrigado pela sua colaboração.

Apêndice II – Quadros de representação das competências transversais

Média de valores das competências transversais relativamente ao ano escolar

Competência Percebida	Competências face ao ano escolar															TOTAL		
	Vou entrar para o 1º Ano/ Licenciatura			Estou a terminar o 1º Ano/ Licenciatura			Estou a terminar o 2º Ano/ Licenciatura			Estou a terminar o 3º Ano/ Licenciatura								
	Média	Erro Desvio	N	Média	Erro Desvio	N	Média	Erro Desvio	N	Média	Erro Desvio	N	Média	Erro Desvio	N			
Determinação e Perseverança	4,33	0,59	169	4,23	0,65	102	4,34	0,65	55	4,33	0,62	58	4,31	0,62	384			
Otimismo e Entusiasmo	4,18	0,67	169	4,08	0,70	102	4,19	0,77	55	4,20	0,75	58	4,16	0,70	384			
Multiculturalidade	4,36	0,70	169	4,21	0,80	102	4,30	0,70	55	4,17	0,69	58	4,28	0,73	384			
Orientação para Pessoas	4,33	0,58	169	4,27	0,54	102	4,38	0,62	55	4,25	0,57	58	4,31	0,58	384			
Consideração	4,59	0,55	169	4,62	0,46	102	4,64	0,43	55	4,49	0,65	58	4,59	0,53	384			
Competências Técnico Profissionais	4,40	0,52	169	4,24	0,63	102	4,47	0,59	55	4,41	0,52	58	4,37	0,56	384			
Autoconfiança	3,97	0,79	169	3,95	0,71	102	4,25	0,69	55	4,21	0,61	58	4,04	0,74	384			
Autocontrolo	3,76	0,91	169	3,71	0,93	102	3,87	1,01	55	3,79	0,91	58	3,77	0,92	384			
Resolução de Problemas	3,91	0,68	169	3,89	0,67	102	4,19	0,62	55	4,04	0,57	58	3,96	0,66	384			
Comunicação	3,91	0,68	169	3,89	0,67	102	4,19	0,62	55	4,04	0,57	58	3,96	0,66	384			
Assertividade	4,07	0,69	169	4,10	0,61	102	4,33	0,56	55	4,02	0,77	58	4,10	0,67	384			
Coragem	3,83	0,80	169	3,82	0,84	102	4,13	0,89	55	4,02	0,77	58	3,90	0,82	384			
Desenvolvimento dos Outros	4,03	0,72	169	3,92	0,74	102	4,19	0,82	55	4,09	0,69	58	4,03	0,74	384			
Empatia	4,27	0,68	169	4,28	0,60	102	4,37	0,71	55	4,21	0,73	58	4,28	0,67	384			
Liderança Participativa	4,33	0,62	169	4,25	0,59	102	4,40	0,57	55	4,26	0,58	58	4,31	0,60	384			
Liderança por Delegação	4,08	0,65	169	4,09	0,64	102	4,16	0,65	55	3,94	0,60	58	4,08	0,64	384			
Flexibilidade e Adaptação	4,24	0,62	169	4,19	0,57	102	4,32	0,56	55	4,30	0,57	58	4,25	0,59	384			
Trabalho de Equipa	4,27	0,65	169	4,19	0,64	102	4,28	0,69	55	4,31	0,61	58	4,26	0,65	384			
Gestão de Conflitos	4,23	0,64	169	4,14	0,69	102	4,36	0,62	55	4,24	0,59	58	4,22	0,65	384			
Influencia pelo Exemplo	3,92	0,77	169	3,83	0,81	102	4,07	0,71	55	3,93	0,75	58	3,92	0,77	384			
Orientação para Tarefa	4,07	0,66	169	3,97	0,66	102	4,15	0,68	55	4,10	0,56	58	4,06	0,65	384			
Rec Av Fee Pos	4,51	0,50	169	4,35	0,58	102	4,50	0,60	55	4,46	0,58	58	4,46	0,55	384			
Relações Intepessoais	4,40	0,55	169	4,28	0,60	102	4,33	0,64	55	4,35	0,62	58	4,35	0,59	384			
Tomada de Decisão	4,03	0,64	169	3,95	0,70	102	4,23	0,62	55	4,13	0,56	58	4,05	0,65	384			
Transparência	4,21	0,68	169	4,26	0,62	102	4,54	0,58	55	4,22	0,74	58	4,27	0,67	384			
Visão	4,06	0,64	169	3,97	0,72	102	4,22	0,65	55	4,13	0,61	58	4,07	0,66	384			
Proatividade	4,10	0,70	169	4,03	0,71	102	4,24	0,68	55	4,08	0,64	58	4,10	0,69	384			

Fonte própria, elaborada para o presente estudo

Média de valores das competências transversais relativamente ao sexo

Competências face ao sexo

Competência Percebida	Sexo	
	Feminino (n=257)	Masculino (n=127)
Determinação e Perseverança	4,3294	4,2598
Otimismo e Entusiasmo	4,1453	4,1785
Multiculturalidade	4,2659	4,3228
Orientação para Pessoas	4,332	4,2677
Consideração	4,6304	4,5144
Competências Técnico Profissionais	4,3632	4,3832
AutoConfiança	3,9728	4,1785
AutoControlo	3,5642	4,1837
Resolução de Problemas	3,9287	4,0289
Comunicação	3,9287	4,0289
Assertividade	4,0908	4,1312
Coragem	3,7938	4,1024
Desenvolvimento dos Outros	4,0363	4,0236
Empatia	4,2957	4,2362
Liderança Participativa	4,3463	4,2257
Liderança por Delegação	4,1012	4,0236
Flexibilidade e Adaptação	4,2438	4,2572
Trabalho de Equipa	4,2399	4,2966
Gestão de Conflitos	4,1946	4,2808
Influência pelo Exemplo	3,9105	3,937
Orientação para Tarefa	4,0623	4,0551
Rec Av Fee Pos	4,428	4,5197
Relações Intepessoais	4,3437	4,3675
Tomada de Decisão	4,0649	4,0315
Transparência	4,2361	4,3465
Visão	4,0713	4,0577
Proatividade	4,0986	4,105

Fonte própria, elaborada para o presente estudo

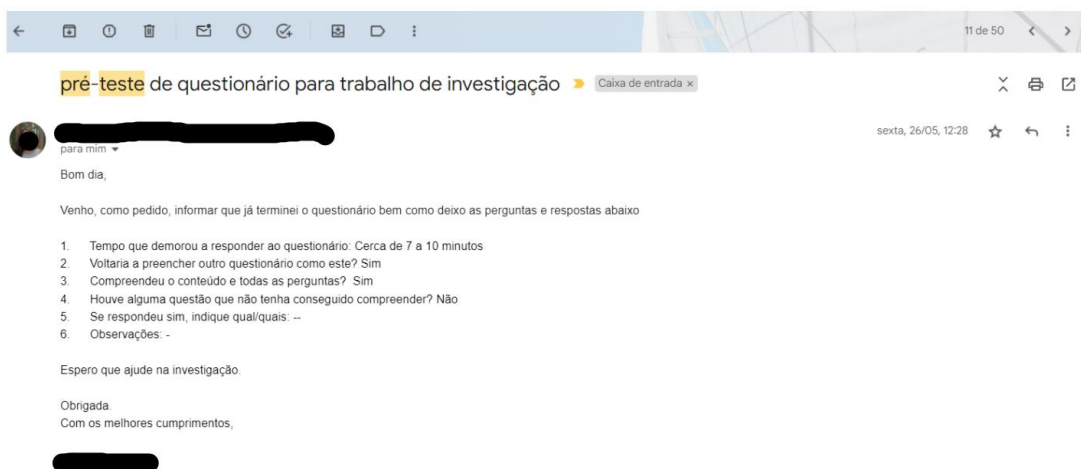
Competência percebida por género e por ano

		Competências face ao sexo																											
Ano escolar	Género		Determinação e Persistência	Otimismo e Entusiasmo	Multiculturalidade	Orientação para Pessoas	Consideração	Competências Técnico-Profissionais	Auto-Confiança	Auto-Controlo	Resolução de Problemas	Comunicação	Assertividade	Coragem	Desenvolvimento dos Outros	Empatia	Liderança Participativa	Liderança por Delegação	Flexibilidade e Adaptação	Trabalho de Equipa	Gestão de Conflito	Influência pelo Exemplo	Orientação para Rec. Av. Fee Pos.	Relações Interpessoais	Tomada de Decisão	Transparência	Visão	Proatividade	
Vou entrar para o 1º Ano/Licenciatura	Feminino	Média	4,3444	4,1528	4,3311	4,3556	4,6639	4,3778	3,8944	3,5889	3,8889	3,8889	4,0694	3,7411	4,0111	4,2833	4,3861	4,1083	4,25	4,2639	4,2194	3,3278	4,075	4,4311	4,4194	4,05	4,1861	4,05	4,1167
		Erro Desvio	0,5912	0,66932	0,65346	0,52524	0,47436	0,53266	0,78142	0,31337	0,66713	0,66713	0,67487	0,76912	0,63938	0,65344	0,57491	0,64265	0,59917	0,63789	0,63584	0,71555	0,65887	0,43453	0,53339	0,6316	0,69114	0,6075	0,67176
		N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
	Masculino	Média	4,2993	4,2443	4,2993	4,2721	4,4218	4,4558	4,1497	4,1905	3,3456	3,3456	4,0544	4,034	4,0612	4,2313	4,1837	4,0204	4,2245	4,2993	4,2443	3,3116	4,0612	4,5578	4,3469	3,8664	4,2721	4,068	4,068
		Erro Desvio	0,57431	0,67965	0,8029	0,70604	0,66395	0,48445	0,79348	0,73283	0,70437	0,70437	0,71798	0,79129	0,7778	0,74599	0,71057	0,6784	0,67633	0,68125	0,6728	0,68395	0,67245	0,51932	0,58118	0,6525	0,65147	0,72	0,75761
		N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
	Total	Média	4,3314	4,1795	4,3649	4,3314	4,5937	4,4004	3,9684	3,7633	3,3053	3,3053	4,0651	3,8264	4,0256	4,2682	4,3274	4,0828	4,2426	4,2742	4,2268	3,3231	4,071	4,5108	4,3964	4,0316	4,211	4,0552	4,1026
Estou a terminar o 1º Ano/Licenciatura	Feminino	Média	4,3131	4,0808	4,1313	4,2828	4,6263	4,2879	3,3091	3,5455	3,8687	3,8687	4,0758	3,7071	3,3435	4,2923	4,2475	4,1111	4,197	4,1717	4,0853	3,8434	3,3798	4,2923	4,2778	4,0051	4,1913	3,9848	4,0354
		Erro Desvio	0,5988	0,71387	0,84707	0,53347	0,42372	0,58437	0,68074	0,34571	0,65078	0,65078	0,61823	0,81128	0,74247	0,62843	0,62514	0,61138	0,5294	0,66214	0,71207	0,76061	0,68906	0,61189	0,62315	0,6602	0,59646	0,6354	0,71642
		N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66
	Masculino	Média	4,0833	4,0648	4,3426	4,25	4,6111	4,1574	4,0185	4,0185	3,3253	3,3253	4,1389	4,0185	3,8796	4,25	4,25	4,0648	4,1852	4,2315	4,2315	3,7963	3,3537	4,4537	4,2963	3,8611	4,3796	3,3352	4,0278
		Erro Desvio	0,72757	0,67056	0,70141	0,57113	0,53748	0,7104	0,7732	0,81628	0,72804	0,72804	0,6088	0,86536	0,7336	0,54845	0,53675	0,68461	0,63966	0,60589	0,64645	0,90599	0,618	0,52344	0,55077	0,77	0,65297	0,7759	0,70391
		N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
	Total	Média	4,232	4,0752	4,2059	4,2712	4,6209	4,2416	3,3471	3,7124	3,8889	3,8889	4,098	3,871	3,9248	4,2719	4,2444	4,0948	4,1928	4,1928	4,1373	3,8268	3,7906	4,3437	4,2843	3,9542	4,2582	3,9673	4,0327
Estou a terminar o 2º Ano/Licenciatura	Feminino	Erro Desvio	0,65296	0,63559	0,8016	0,54446	0,46444	0,63134	0,71252	0,32638	0,61378	0,61378	0,61644	0,83991	0,73855	0,59902	0,59274	0,63518	0,56162	0,64047	0,68994	0,81072	0,66187	0,58469	0,59591	0,71005	0,62035	0,7214	0,70165
		N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Masculino	Média	4,3339	4,202	4,2424	4,4646	4,6667	4,4648	4,2828	3,6061	4,1818	4,1818	4,3232	4,0808	4,1211	4,4848	4,4648	4,2121	4,303	4,3232	4,3636	4,101	4,2424	4,5051	4,303	4,2626	4,6061	4,3333	4,2923
		Erro Desvio	0,62057	0,80769	0,77403	0,62327	0,45644	0,54703	0,6187	0,66961	0,67747	0,67747	0,59211	0,3015	0,85723	0,55958	0,57186	0,69631	0,59724	0,67949	0,62006	0,63465	0,63066	0,60163	0,70338	0,6496	0,57406	0,6614	0,65488
		N	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33
	Total	Média	4,2576	4,1667	4,3939	4,2576	4,6061	4,4394	4,2121	4,2576	4,197	4,197	4,3333	4,197	4,1667	4,197	4,2727	4,0758	4,3333	4,2121	4,3485	4,0303	4,0152	4,4048	4,3788	4,1818	4,4394	4,0606	4,1667
Estou a terminar o 3º Ano/Licenciatura	Feminino	Erro Desvio	0,70472	0,72557	0,56938	0,60793	0,33355	0,66178	0,73938	0,78297	0,54101	0,54101	0,53452	0,88287	0,78174	0,87686	0,56001	0,58129	0,52453	0,70391	0,64633	0,74825	0,75226	0,6062	0,55678	0,5374	0,57631	0,6054	0,73283
		N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
	Masculino	Média	4,3394	4,1879	4,303	4,3818	4,6424	4,4667	4,2545	3,8667	4,1879	4,1879	4,3273	4,1273	4,1939	4,3697	4,4	4,1576	4,3152	4,2788	4,3576	4,0727	4,1515	4,497	4,3333	4,2303	4,5394	4,2242	4,2424
		Erro Desvio	0,6526	0,76917	0,69765	0,62003	0,42964	0,59004	0,68782	1,00942	0,62118	0,62118	0,56471	0,88711	0,82075	0,71051	0,57162	0,65059	0,56444	0,68723	0,62478	0,71056	0,68439	0,59791	0,6447	0,6248	0,57553	0,6481	0,68329
		N	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55
	Total	Média	4,2544	4,1842	4,1828	4,2261	4,5	4,3421	4,0614	3,4825	3,3986	3,3986	3,3625	3,6596	4,114	4,1754	4,2719	3,3649	4,2544	4,2105	4,1579	3,807	4,0088	4,3947	4,2544	4,0439	4,1491	4,0614	3,3825
Total	Feminino	Erro Desvio	0,61724	0,78918	0,67748	0,55941	0,63641	0,53964	0,60951	0,91538	0,57339	0,57339	0,84166	0,81882	0,64504	0,77336	0,61897	0,58732	0,63161	0,60893	0,76966	0,58246	0,63367	0,68635	0,5361	0,74615	0,5996	0,65277	
		N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
	Masculino	Média	4,4833	4,2333	4,2667	4,3	4,4667	4,55	4,5	4,3833	4,2333	4,2333	4,0833	4,3167	4,0333	4,2667	4,2333	3,8	4,3833	4,5	4,3833	4,15	4,2667	4,5833	4,5333	4,2833	4,3667	4,25	4,2667
		Erro Desvio	0,6163	0,70171	0,7141	0,60117	0,57634	0,46232	0,50146	0,53284	0,51978	0,51978	0,62944	0,58714	0,79398	0,64527	0,61273	0,57328	0,53284	0,52427	0,5437	0,67948	0,46642	0,45724	0,4244	0,4623	0,72467	0,6387	0,58839
		N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Total	Média	4,3333	4,2011	4,1724	4,2529	4,4585	4,4138	4,2126	3,7931	4,0402	4,0402	4,0172	4,0172	4,0862	4,2069	4,2586	3,3425	4,2989	4,3103	4,2356	3,9253	4,0977	4,4598	4,3506	4,1264	4,2241	4,1264	4,0805
Total	Feminino	Erro Desvio	0,62126	0,7543	0,68751	0,56931	0,65253	0,51982	0,60761	0,30876	0,56911	0,56911	0,77087	0,77339	0,69406	0,7277	0,58254	0,59394	0,56778	0,60814	0,59238	0,75198	0,555	0,58182	0,61945	0,5614	0,73991	0,6144	0,64075
		N	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58
	Masculino	Média	4,3294	4,1453	4,2659	4,332	4,6304	4,3632	3,9728	3,5642	3,3287	3,3287	4,0908	3,7936	4,0363	4,2957	4,3463	4,1012	4,2436	4,2399	4,1946	3,9105	4,0623	4,428	4,3437	4,0649	4,2361	4,0713	4,0986
		Erro Desvio	0,60127	0,7148	0,73287	0,54685	0,49954	0,5492	0,72147	0,33836	0,65525	0,65525	0,68114	0,81826	0,72557	0,65614	0,58985	0,63817	0,57753	0,64678	0,65234	0,73376	0,65386	0,5653	0,60587	0,6375	0,67415	0,6419	0,68063
		N	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257
	Total	Média	4,2598	4,1785	4,3228	4,2677	4,5444	4,3832	4,1785	3,8232	3,3053	3,3053	4,0289	3,8232	4,0236	4,2362	4,2257	4,0236	4,2572	4,2966	4,2808	3,937	4,0551	4,5197	4,3675	4,0315	4,3465	4,0577	4,105
Total	Feminino	Erro Desvio	0,65588	0,68461	0,71155	0,63	0,5785	0,59689	0,75916	0,74145	0,66405	0,66405	0,64537	0,8007															

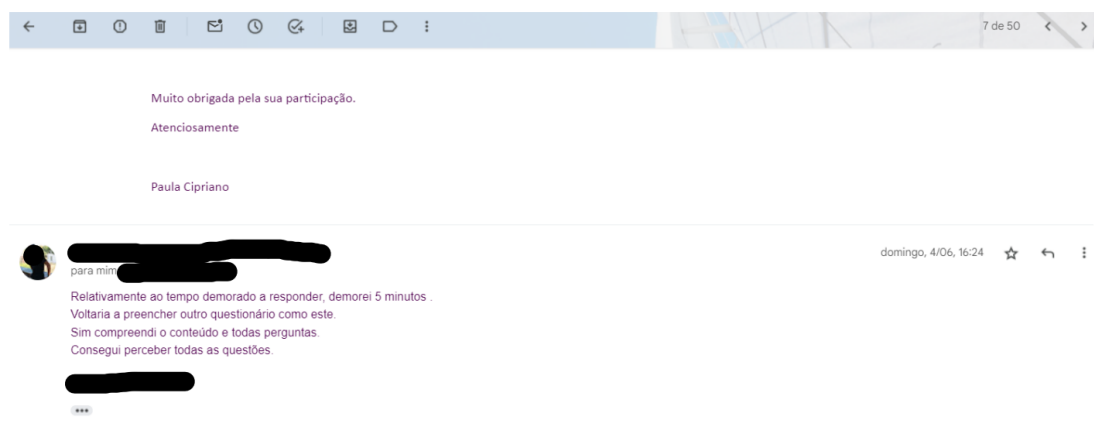
Anexos

ANEXO 1 – Questões utilizadas durante a fase do pré-teste do questionário aos estudantes

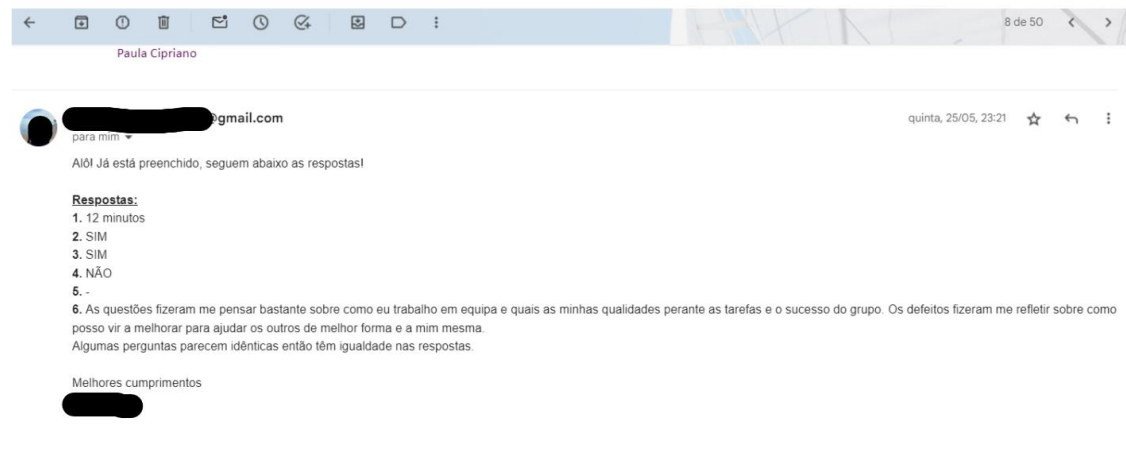
PRÉ-TESTE A



PRÉ-TESTE B



PRÉ-TESTE C



PRÉ-TESTE D



PRÉ-TESTE E

