



MESTRADO EM GESTÃO DO POTENCIAL HUMANO

**Impacto das *soft skills* na autoeficácia dos
estudantes universitários**

Maria Inês Caldeira Guimarães de Sampaio Melo

Junho, 2021

Maria Inês Caldeira Guimarães de Sampaio Melo

**Impacto das *soft skills* na autoeficácia dos
estudantes universitários**

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de
Gestão como requisito parcial para a obtenção do grau
de Mestre em Gestão do Potencial Humano.

Orientadora: Professora Doutora Rosa Isabel
Rodrigues

Junho, 2021

AGRADECIMENTOS

Ao longo destes dois anos, muitos foram os que me acompanharam e apoiaram, direta ou indiretamente, na conquista de mais uma etapa da minha carreira e da minha vida. A todos gostaria de deixar o meu profundo agradecimento, mas em especial àqueles cujos relevantes contributos foram fundamentais na prossecução e finalização desta dissertação.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus Pais, por estarem comigo em todos os momentos da minha vida, por me darem todo o amor, apoio e suporte na construção da minha carreira. Foram e sempre serão fundamentais para que eu alcance os meus sonhos e objetivos.

Às minhas filhas, por me acompanharem e motivarem a atingir este objetivo, demonstrando toda a paciência e compreensão, nomeadamente nas minhas ausências.

Agradeço ao meu marido, por ter estado comigo durante toda esta caminhada, por me motivar a ser sempre melhor, pelo seu apoio incondicional e ajuda na superação de mais um dos meus projetos de vida.

A minha colega e Amiga Cláudia Lopes que me acompanha há quase 18 anos, e sempre me fez acreditar que era possível, nunca me deixando desistir. Obrigada por acreditares em mim, estares sempre comigo e seres o meu porto seguro.

À minha “super” orientadora, Professor Dra. Rosa Rodrigues, gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos, pela sua análise e crítica construtiva, pelos seus comentários e conselhos que foram valiosos na elaboração desta dissertação, e sobretudo por todo o apoio prestado, paciência e disponibilidade.

Agradeço à Cnorey, pela oportunidade de concretizar este meu objetivo, contribuindo no desenvolvimento da minha carreira, mas também pelas experiências e crescimento que me tem proporcionado.

Ao Instituto Superior de Gestão e a todos os docentes que me acompanharam durante o Mestrado, partilhando os seus ensinamentos e experiências, dando-me a possibilidade de trabalhar e enriquecer o meu conhecimento.

Agradeço também a todos os professores que disponibilizaram alguns minutos das suas aulas, assim como aos alunos pela sua colaboração e disponibilização do seu tempo para responderem aos instrumentos de avaliação.

A todos um bem hajam!!

RESUMO

Num ambiente de trabalho exigente, competitivo e em constante mudança é fundamental que os alunos do ensino superior conheçam as suas competências e saibam como as desenvolver, para que a sua entrada no mercado de trabalho seja bem-sucedida. Assim, é cada vez mais importante que os jovens universitários tenham consciência das suas reais competências e dos seus níveis de autoeficácia em relação às mesmas.

O presente estudo insere-se neste contexto e pretende averiguar o impacto das *soft skills* na autoeficácia dos estudantes universitários e de que forma esta relação é moderada pela área do curso que frequentam.

A amostra é constituída por 361 alunos universitários, com idades que oscilam entre os 18 e os 23 anos e que se encontram a frequentar Instituições de Ensino Superior do setor público e do setor privado. O estudo foi operacionalizado através de uma metodologia quantitativa, cujos dados foram recolhidos através de dois questionários – Inventário de competências e Escala de autoeficácia geral – e por um conjunto de perguntas de cariz sociodemográfico.

Os resultados obtidos revelam que as *soft skills* têm uma influência significativamente positiva na perceção que os estudantes universitários têm sobre a sua Autoeficácia e que esta relação é moderada pela área dos cursos que frequentam. Também foi possível apurar que existe uma correlação positiva entre a autoeficácia e as variáveis relacionadas com o contexto académico, nomeadamente: a área do curso e o ano que os alunos frequentam e a sua média académica do último ano.

Palavras-chave: *Soft skills*, Autoeficácia, Ensino Superior, Estudantes universitários.

ABSTRACT

In a demanding, competitive and constantly changing work environment, it is essential that higher education students know their skills and know how to develop them, so that their entry into the labor market is successful. Thus, it is increasingly important that young university students are aware of their real skills and their levels of self-efficacy in relation to them.

This study is part of this context and intends to investigate the impact of soft skills on the self-efficacy of university students and how this relationship is moderated by the area of the course they attend.

The sample consists of 361 university students, aged between 18 and 23 years old and who are attending Higher Education Institutions in the public and private sectors. The study was operationalized through a quantitative methodology, whose data were collected through two questionnaires – Skills Inventory and General Self-Efficacy Scale – and through a set of sociodemographic questions.

The results obtained show that soft skills have a significantly positive influence on the perception that university students have about their self-efficacy and that this relationship is moderated by the area of courses they attend. It was also possible to verify that there is a positive correlation between self-efficacy and variables related to the academic context, namely: the course area and the year the students attend and their academic average for the last year.

Keywords: Soft skills, Self-efficacy, Higher Education, University students.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	vi
ÍNDICE DE TABELAS	vii
LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS	viii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. ENSINO SUPERIOR	4
1.1. Ensino Superior em Portugal	4
1.2. Reforma educativa e o processo de Bolonha	6
1.3. Transição do ensino superior para o mercado de trabalho	9
CAPÍTULO 2. <i>SOFT SKILLS</i>	10
2.1. Evolução do conceito	10
2.2. <i>Soft skills versus hard skills</i>	11
2.3. <i>Soft skills</i> dos estudantes universitários	13
2.4. <i>Soft skills</i> necessárias para que a adaptação ao mercado de trabalho seja bem-sucedida.....	14
CAPÍTULO 3. AUTOEFICÁCIA	18
3.1. Teoria cognitiva social	18
3.2. Perceção de autoeficácia	20
3.3. Crenças de autoeficácia	20
3.4. Crenças de autoeficácia na aprendizagem	22
3.5. Autoeficácia e desempenho académico	23
3.6. Impacto do desenvolvimento das <i>Soft skills</i> na Autoeficácia dos alunos universitários	24
3.7. O papel da Autoeficácia na transição do ensino superior para o mercado de trabalho	25
CAPÍTULO 4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	27
4.1. Objetivos do estudo	27
4.1.1. Objetivo geral	27

4.1.2. Objetivos específicos	27
4.2. Metodologia	27
4.2.1. Hipóteses de estudo	28
4.2.2. Modelo conceitual	28
4.3. Participantes	29
4.4. Instrumentos	30
4.4.1. Inventário de competências	30
4.4.2. Escala de autoeficácia geral	30
4.4.3. Questionário sociodemográfico.....	31
4.5. Procedimento	31
CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	32
5.1. Análise dos indicadores psicométricos	32
5.1.1. Validade de constructo	32
Inventário de competências	32
Escala de autoeficácia geral	34
5.1.2. Fiabilidade	35
5.2. Comparação de médias	35
5.3. Análise de correlações	39
5.4. Regressão linear múltipla	40
5.5. Moderação.....	41
CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	43
6.1. Contributos teóricos e práticos	47
6.2. Limitações e estudos futuros	47
CONCLUSÃO	49
REFERÊNCIAS	51
ANEXOS	64
Anexo 1. Inventário de competências	65
Anexo 2. Escala de autoeficácia geral	68
Anexo 3. Questionário sociodemográfico	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Modelo <i>Great Eight</i>	15
Figura 2.	Modelo da reciprocidade triádica	19
Figura 3.	Fontes de informação de autoeficácia	21
Figura 4.	Modelo concetual	28
Figura 5.	Modelo de moderação	41

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.	Resultados de aprendizagem esperados no ensino superior	7
Tabela 2.	Evolução do conceito de <i>soft skills</i>	11
Tabela 3.	Principais diferenças entre as <i>hard</i> e as <i>soft skills</i>	12
Tabela 4.	Caracterização sociodemográfica dos participantes	29
Tabela 5.	Matriz fatorial do Inventário de competências	34
Tabela 6.	Coefficientes de alfa de <i>Cronbach</i>	35
Tabela 7.	Estatística descritiva	36
Tabela 8.	Comparação de médias em função do género dos alunos	36
Tabela 9.	Comparação de médias em função da idade dos alunos	37
Tabela 10.	Comparação de médias em função da área do curso que os alunos frequentam	37
Tabela 11.	Nota dos alunos em função da área de curso que frequentam	38
Tabela 12.	Comparação de médias em função da média dos alunos	38
Tabela 13.	Comparação de médias em função do ano que os alunos frequentam	39
Tabela 14.	Comparação de médias em função do setor a que as IES pertencem	39
Tabela 15.	Associação entre a autoeficácia e as variáveis relacionadas com o contexto académico	40
Tabela 16.	Impacto das <i>soft skills</i> e variáveis relacionadas com o contexto académico na autoeficácia	41
Tabela 17.	Moderação da área do curso que os alunos frequentam na relação existente entre as <i>soft skills</i> e a autoeficácia	42

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS

ACP	-	Análise de Componentes Principais
DGES	-	Direcção-Geral do Ensino Superior
ECTS	-	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
EUC	-	Estrutura Universal de Competências
FEUP	-	Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto
GRH	-	Gestão de Recursos Humanos
IES	-	Instituições de Ensino Superior
KMO	-	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
QQ-EEES	-	Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior
QEQ	-	Quadro Europeu de Qualificações
QNQ	-	Quadro Nacional de Qualificações
RGPD	-	Regulamento Geral sobre a Protecção de Dados
RH	-	Recursos Humanos
SPSS	-	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TCS	-	Teoria cognitiva social
TSDC	-	Teoria sociocognitiva do desenvolvimento de carreira
WEF	-	<i>World Economic Forum</i>

INTRODUÇÃO

A globalização da economia, o desenvolvimento acelerado das tecnologias e a crescente dinâmica sociocultural e económica, tem obrigado a que as pessoas, nomeadamente os jovens, desenvolvam novas competências (Woya, 2019). Segundo Damoah e colaboradores (2021), a entrada no mercado de trabalho é hoje um grande desafio, e requer um conjunto de competências facilitadoras do processo de integração e de adaptação às constantes mudanças.

As Instituições de Ensino Superior (IES) desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das competências dos seus alunos e, cada vez mais, têm a noção de que as *soft skills* são um requisito essencial para preparar de forma conveniente e adequada, os recém-licenciados para o mercado de trabalho (Malik & Ahmad, 2020). Neste âmbito, deparam-se com o desafio de formar profissionais que além de competências técnicas (*hard skill*) também possuam competências transversais (*soft skills*), que lhes permita abraçar uma carreira profissional de sucesso (Hernández-Herrera & Neri-Torres, 2020).

Short e Keller-Bell (2021) vão mais longe e referem que, são as *soft skills* que permitem aos indivíduos adotar os papéis necessários para gerir conflitos, coordenar o seu trabalho e realizá-lo de forma mais cooperativa e integrada com os pares, superiores hierárquicos e clientes. Por outro lado, é indispensável que os estudantes universitários conheçam e reflitam sobre os desafios que irão encontrar durante o processo de transição do contexto académico para o contexto profissional e desenvolvam estratégias que lhes permitam lidar com as adversidades (Fajaryati & Akhyar, 2020).

Nos tempos modernos, o percurso académico e o desenvolvimento das *soft skills* devem estar diretamente ligados, porque só assim é possível corresponder às exigências do mercado. Porém, Ramírez-Vielma e Nazar (2019), referem que é cada vez mais frequente as organizações criticarem a lacuna que existe entre as competências adquiridas pelos recém-licenciados e as que os empregadores necessitam.

Esta situação acarreta custos elevados para as organizações, que se veem obrigadas a organizar ações de formação para preparar os recém-licenciados para o desempenho das funções para que foram contratados. Um cenário que é notório principalmente nas áreas técnicas e nas relacionadas com a engenharia, pois sentem que as *soft skills* são importantes para o seu percurso académico e profissional (Malik & Ahmad, 2020).

Os estudantes com elevados níveis de autoeficácia sentem-se mais competentes e encaram a sua passagem pelo ensino superior com confiança e, como tal, conseguem tirar maior

partido desta etapa, pois envolvem-se, exploram e enfrentam os desafios com que se deparam de forma mais positiva, uma vez que superam mais facilmente as adversidades (Casanova, 2020). Verifica-se, assim que a autoeficácia funciona como um compromisso dos estudantes com a aprendizagem o que se reflete no seu desempenho académico (Cheng, 2020).

Tendo por base estes pressupostos, a presente investigação tem como principal objetivo analisar o impacto das *soft skills* na autoeficácia dos estudantes universitários e perceber de que forma esta relação é moderada pela área do curso que os alunos frequentam. Com o propósito de dar resposta a este objetivo formulou-se a seguinte questão de investigação: *Em que medida a área do curso que os alunos frequentam modera a relação existente entre as soft skills e autoeficácia dos estudantes universitários?*

Em termos de estrutura, esta dissertação encontra-se organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo procurou-se fazer um enquadramento sobre o ensino superior em Portugal e a reforma educativa ocorrida com o processo de Bolonha. Aborda-se, ainda, a importância da transição do ensino superior para o mercado de trabalho, uma vez que os estudantes universitários se deparam com inúmeros desafios relacionados com a necessidade de desenvolverem atitudes e competências pessoais que lhes permitam ser bem-sucedidos no mercado de trabalho.

O capítulo dois apresenta o conceito de *soft skills* a partir de uma perspetiva evolutiva e a partir da qual se faz a distinção entre as *hard* e as *soft skills*. Posteriormente é abordada a importância do desenvolvimento das *soft skills* nos estudantes universitários e a forma como as mesmas são necessárias para que o processo de adaptação ao mercado de trabalho seja bem-sucedido.

No capítulo três serão apresentados os fundamentos teóricos referentes à perceção de autoeficácia e do seu impacto no processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Apresenta-se, ainda, a perspetiva dos vários autores (*e.g.*, Farias, 2019; Tonelli et al., 2017; Zalazar-Jaime & Adrián-Medrano, 2021) que se debruçaram sobre o estudo da autoeficácia em contexto académico. Por último, refere-se o impacto que o desenvolvimento das *soft skills* tem na autoeficácia dos alunos universitários e de que forma essa autoeficácia facilita a transição do ensino superior para o mercado de trabalho.

O quarto capítulo é dedicado ao enquadramento metodológico onde se apresentam os objetivos geral e específicos da investigação, as hipóteses de estudo, o modelo concetual, os participantes, os instrumentos e os procedimentos.

O sexto capítulo é dedicado ao tratamento estatístico dos dados e consequente apresentação dos resultados, designadamente, as propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados, a comparação de médias e a associação entre as variáveis em estudo. São, ainda, efetuadas análises de regressão linear múltipla, para avaliar o efeito moderador da área de estudos que os alunos frequentam na relação existente entre as *soft skills* e a autoeficácia.

O capítulo sete incide sobre a discussão dos resultados, onde também são expostos os contributos teóricos e práticos deste estudo, assim como, as limitações e sugestões que poderão servir como argumento para futuras investigações. Por último, na conclusão é efetuada uma síntese sobre o estudo desenvolvido e apresentados os resultados mais significativos.

CAPÍTULO 1

ENSINO SUPERIOR

O processo de transição dos estudantes do ensino superior para o mercado de trabalho constitui uma das principais preocupações dos poderes públicos, pois parece ser consensual que as IES não têm conseguido acompanhar as mudanças exigidas pelo contexto laboral (Vieira & Marques, 2014).

A formação por competências implica o desenvolvimento de conteúdos programáticos, que estimulem a aquisição de conhecimentos (saber-saber), procedimentos (saber-fazer) e atitudes (saber-ser; Godtsfriedt & Santos, 2018). Verifica-se, assim que as competências que os estudantes desenvolvem durante o seu percurso académico, além de facilitarem a sua entrada no mercado de trabalho, também contribuem para a sua formação enquanto cidadãos (Ueno, 2021).

Segundo Leher (2020), as IES têm um papel fundamental na formação correta e ajustada da futura força de trabalho, pelo que é fundamental reajustar os planos curriculares às necessidades do mercado de trabalho, nomeadamente através da inclusão de unidades curriculares que se foquem na aquisição e desenvolvimento de competências transversais.

1.1. Ensino Superior em Portugal

Nos últimos anos, de acordo com a estratégia de modernização do ensino superior na Europa e com o objetivo de promover o desenvolvimento da economia e da sociedade, o sistema de ensino superior português sofreu inúmeras alterações, nomeadamente através da introdução de diversas medidas decorrentes do chamado Processo de Bolonha (Comissão Europeia, 2018). Estas alterações têm como principal finalidade aumentar as oportunidades de acesso ao ensino superior e garantir a sua qualidade através da modernização e internacionalização (Rodrigues, 2020).

O atual sistema de ensino superior português, está dividido em três ciclos de estudos – licenciatura, mestrado e doutoramento – e organiza-se num sistema binário que integra o ensino universitário e o ensino politécnico. Porém, o terceiro ciclo – doutoramento – apenas pode ser realizado no ensino universitário (Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto).

Segundo a Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES, 2021), Portugal conta com 107 instituições de ensino superior, das quais 71 pertencem ao ensino privado, 34 ao ensino público e duas ao ensino público militar e policial, perfazendo um total de 5.261 cursos.

O ensino universitário tem como objetivo assegurar uma sólida preparação científica e técnica que habilita os indivíduos para o exercício de atividades profissionais e culturais, através do desenvolvimento das capacidades de criação, inovação e análise crítica (Santos et al., 2020). O ensino politécnico, por sua vez, centra-se mais em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas que visam conferir conhecimentos científicos teóricos e práticos que permitem o exercício de uma profissão (Urbano, 2020).

Segundo Casanova e colaboradores (2020), em Portugal, tal como acontece noutros países, o facto de existirem *numerus clausus* no acesso ao ensino superior, faz com que a procura por determinados cursos seja superior à oferta de vagas existentes. Esta diferença leva a que muitos estudantes se vejam obrigados a optar por um curso ou por uma instituição de ensino que não seria a sua primeira escolha.

Neste contexto, Cerdeira e colaboradores (2018) referem a existência de vários critérios que condicionam as escolhas dos estudantes, entre os quais: (i) a capacidade financeira para frequentar o ensino superior; (ii) a média de acesso; (iii) o curso/área de preferência; (iv) a instituição de ensino; (v) a localização da instituição face ao local de residência e respetivos custos associados; (vi) e fatores emocionais ou sociais.

A entrada no ensino superior tem como objetivo promover a aprendizagem, o crescimento e o desenvolvimento de competências numa área em que o estudante ambiciona trabalhar (Caldeira et al., 2020). A escolha do curso e/ou da IES está, de alguma forma, ligada às *soft skills* com as quais o estudante se identifica e as quais considera uma mais-valia para garantir a sua empregabilidade (Hernández-Herrera & Neri-Torres, 2020).

Quando um estudante se vê limitado na sua escolha, naturalmente poderá pôr em causa as suas capacidades e o seu futuro, e começa a questionar o potencial de desenvolvimento das suas competências (Marinho-Araújo & Almeida, 2017). É por isso fundamental, que os conteúdos programáticos das unidades curriculares que fazem parte dos cursos superiores, estejam cada vez mais alinhados com as necessidades do mercado de trabalho (Hernández-Herrera & Neri-Torres, 2020).

Em Portugal, especialmente após a implementação do processo de Bolonha, as IES têm tido uma preocupação acrescida na reformulação dos seus cursos, através da implementação de

estratégias diferenciadoras que permitam responder às exigências do mercado de trabalho, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de *soft skills* (Guerra-Báez, 2019).

1.2. Reforma educativa e o processo de Bolonha

Nos anos noventa as universidades europeias encontravam-se numa situação de claro atraso em relação às universidades norte-americanas, o que levava as empresas e os líderes políticos a considerar que o ensino superior europeu apresentava várias lacunas e era pouco atrativo a nível mundial (Carmo & Carmo, 2017). Neste contexto, tornou-se imperativo repensar o sistema de ensino superior europeu e criar novos programas assentes em elevados patamares de exigência, de qualidade e transparência (Gruzdev et al., 2018).

Segundo Melo (2017), é com esta premissa que em 1999, os Ministros da Educação de 29 Estados Europeus assinam a Declaração de Bolonha, que tem como principais objetivos: (i) aumentar a competitividade do sistema europeu de ensino superior; (ii) promover a mobilidade; (iii) e incrementar a empregabilidade dos diplomados no espaço europeu.

Só em 2005, é que Portugal dá início ao processo de Reforma do Sistema Educativo, através da implementação do Processo de Bolonha, regulamentado através da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, que veio alterar a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Esta reforma postula que todas as pessoas devem ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, e como tal, defende a criação de condições de acesso ao ensino superior para todos os que não tiveram oportunidade de ingressar no mesmo na idade de referência. Deste modo, atribui às IES a responsabilidade de selecionar os candidatos e criar condições para que a experiência profissional seja reconhecida.

O sistema de ensino deixa de se focar apenas na transmissão de conhecimento e passa a enfatizar o desenvolvimento de competências. Em 2006, o ensino superior começa a incluir três ciclos de estudos, correspondentes aos graus académicos de licenciatura, mestrado e doutoramento (Melo, 2017). Em Portugal, esta estrutura apenas foi implementada a partir do ano letivo de 2009/2010, altura em que se estabelecem as qualificações genéricas, para cada ciclo de estudos, de acordo com as competências adquiridas. É neste contexto que surge o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (European Credit Transfer and Accumulation System [ECTS]; Wagenaar, 2019).

O ECTS é uma ferramenta resultante do Processo de Bolonha, que tem como objetivo central tornar os sistemas de ensino nacionais mais comparáveis internacionalmente e permitir

uma maior mobilidade dos alunos entre países, possibilitando ainda que as suas qualificações académicas sejam reconhecidas internacionalmente (Soares, 2016).

Este sistema permite que os créditos obtidos por um aluno, numa determinada IES, sejam contabilizados para a obtenção de uma qualificação numa outra instituição nacional ou internacional (Gleeson, 2013). Os créditos ECTS dizem respeito a uma aprendizagem resultante das qualificações definidas, assim como da carga de trabalho associada. No sistema ECTS, um trimestre de trabalho corresponde a 20 créditos, um semestre a 30 créditos e um ano a 60 créditos (Bianchetti & Magalhães, 2015).

Com o processo de Bolonha surge também o Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior (QQ-EEES). Em Portugal, partindo do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), foi concluído em 2011 o processo de referenciação de todos os níveis do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) português (DGES, 2013).

De acordo com a DGES (2021), o QNQ é um instrumento de referência que permite classificar todas as qualificações produzidas no sistema educativo e formativo nacional, que se estrutura em oito níveis de qualificação. Cada nível é definido por um conjunto de indicadores que descrevem os resultados de aprendizagem, relativamente aos conhecimentos, aptidões e atitudes, que devem ser atingidos nesse nível.

As qualificações promovidas no ensino superior, correspondem aos níveis cinco a oito do QNQ, para os quais se esperam os resultados de aprendizagem apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Resultados de aprendizagem esperados no ensino superior

Nível 5 - Qualificação de nível pós-secundário não superior¹
<p><u>Conhecimentos</u> Abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudo/trabalho e a consciência dos limites desses conhecimentos.</p>
<p><u>Aptidões</u> Gama abrangente de habilidades cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstratos.</p>
<p><u>Atitudes</u> Gerir e supervisionar contextos de estudo/trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis; rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros.</p>

¹ Com créditos para prosseguimento de estudos de nível superior.

Tabela 1

Resultados de aprendizagem esperados no ensino superior (continuação)

Nível 6 - Licenciatura
<p><u>Conhecimentos</u> Detalhados e profundos numa determinada área de estudo/trabalho e uma compreensão crítica de teorias e princípios.</p> <p><u>Aptidões</u> Habilidades que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudo/trabalho.</p> <p><u>Atitudes</u> Gerir atividades/projetos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade de tomar decisões em contextos complexo de estudo/trabalho; assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e coletivo.</p>
Nível 7 - Mestrado
<p><u>Conhecimentos</u> Altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento, numa determinada área de estudo/trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão ou investigação.</p> <p><u>Aptidões</u> Habilidades especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e/ou inovação que permitem desenvolver e integrar novos conhecimentos e procedimentos de diferentes áreas.</p> <p><u>Atitudes</u> Gerir e transformar contextos de estudo/trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem novas abordagens estratégicas; assumir responsabilidade por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e/ou para rever o desempenho estratégico de equipas.</p>
Nível 8 - Doutoramento
<p><u>Conhecimentos</u> Especialização numa área de estudo/trabalho e na interligação entre áreas.</p> <p><u>Aptidões</u> Habilidades que incluem a capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e/ou da inovação para o alargamento e redefinição dos conhecimentos e práticas profissionais.</p> <p><u>Atitudes</u> Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional; assumir um compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou processos de vanguarda em contextos de estudo/trabalho, nomeadamente em matéria de investigação.</p>

(Adaptado de DGES, 2013)

1.3. Transição do ensino superior para o mercado de trabalho

No ensino superior, o desenvolvimento de competências pressupõe a formação de profissionais dinâmicos e capazes de se adaptarem às rápidas mudanças que, atualmente, ocorrem no mercado do trabalho (Cleary et al., 2017). Assim, propõe-se uma formação por competências, que permita desenvolver nos estudantes universitários a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos durante o percurso académico em diferentes contextos laborais (Ribaue, 2017). Guerra-Báez (2019) acrescenta que o processo de formação baseado em competências requer uma mudança cultural nas IES, nos docentes e nos alunos. E embora se reconheça o esforço que tem vindo a ser feito nesse sentido, os objetivos educacionais ainda se orientam essencialmente para o desenvolvimento de competências cognitivas.

Bersan e Cloux (2020), por sua vez, referem que é necessário abandonar o modelo de ensino tradicional e começar a apostar no desenvolvimento de competências transversais que correspondam às expectativas dos empregadores, caso contrário a transição do ensino superior para o mercado de trabalho não será bem-sucedida.

Desde 2014, que Vieira e Marques, referem que apesar da preparação dos estudantes universitários ser positiva e abrir portas para o início da sua vida profissional, ainda se verifica uma grande lacuna no que diz respeito ao desenvolvimento de *soft skills*.

Neste âmbito, Ibrahim e colaboradores (2017) defendem que as IES têm um papel fundamental na promoção de conteúdos e práticas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento de competências adaptadas à nova realidade do contexto laboral. Não obstante, as IES têm incentivado, cada vez mais, a promoção de atividades extracurriculares e programas que permitam um maior envolvimento entre os estudantes universitários e o ambiente profissional (Freitas et al., 2019).

Todavia, verifica-se que o avanço da tecnologia e as alterações socioeconómicas e culturais ocorridas no final do século passado, trouxeram mudanças significativas ao nível do trabalho, o que deu origem ao aparecimento de novas profissões que exigem novas competências, entre as quais as que se relacionam com o universo digital (World Economic Forum [WEF], 2020).

Estas transformações implicam o desenvolvimento constante de novos conhecimentos e competências, que exigem novas formas de aprendizagem que permitam fazer face às mudanças do mercado de trabalho e à volatilidade da economia, e as IES têm um papel decisivo neste processo (Hernández-Herrera & Neri-Torres, 2020).

CAPÍTULO 2

SOFT SKILLS

Atualmente as competências técnicas já não são suficientes para conseguir alcançar uma posição de destaque no mercado de trabalho, uma vez que as organizações procuram profissionais que apresentem atitudes, comportamentos e competências transversais que os distingam uns dos outros, as denominadas *soft skills* (Short & Keller-Bell, 2021).

Segundo Lopes e colaboradores (2021), estas habilidades não cognitivas não se relacionam com uma tarefa específica, mas são necessárias em qualquer função, motivo pelo qual são consideradas essenciais para o sucesso pessoal e profissional do indivíduo.

2.1. Evolução do conceito

As *soft skills* dizem respeito a um conjunto de habilidades e competências relacionadas com o comportamento humano que são consideradas essenciais para que um indivíduo alcance os seus objetivos pessoais e profissionais, nomeadamente os que se relacionam com o desenvolvimento da sua carreira.

São vários os autores (*e.g.*, Ahmed et al., 2012; Devedzic et al., 2018) que relacionam as *soft skills* com os traços de personalidade e com a forma como o indivíduo orienta o seu comportamento em vários contextos (*e.g.*, pessoal, académico, profissional). Apesar de ser um conceito relativamente recente, têm sido realizadas inúmeras investigações ao longo do tempo e verifica-se que não existe um consenso quanto à definição de *soft skills*. Não obstante, é unânime entre a comunidade científica que são competências pessoais difíceis de avaliar, que contribuem para aumentar a taxa de empregabilidade, em particular dos jovens licenciados (Tamrat, 2018). A Tabela 2 apresenta o conceito de *soft skills* a partir de uma perspetiva evolutiva.

Tabela 2*Evolução do conceito de soft skills*

Autores (ano)	Descrição
Ahmed e colaboradores (2012)	Habilidades ligadas aos traços da personalidade e às atitudes do indivíduo e que orientam o seu comportamento.
Phillips e colaboradores (2015)	Moldam os comportamentos e competências das pessoas para que se adequem à estratégia da organização, ao clima de trabalho desejado e às imprevisibilidade e constante mudança que caracteriza o contexto de trabalho atual.
Williamson e Lounsbury (2016)	Traços de caráter, atitudes e comportamentos intangíveis que incrementam o desempenho profissional e as perspectivas de carreira.
Cacciolatti e colaboradores (2017)	Atributos pessoais que melhoram as interações do indivíduo, o seu desempenho profissional e as suas perspectivas de carreira.
Banco Mundial (2018)	Competências mentais, sociais e emocionais que estão ligadas à personalidade e ao comportamento profissional de cada indivíduo e se aprimoram de acordo com a sua cultura, experiência e educação.
Qizi (2020)	Competências que influenciam o desempenho laboral, melhoram a interação social e contribuem para aumentar a empregabilidade.

Nota: A tabela foi elaborada, pela autora da dissertação, tendo por base os autores referidos na mesma.

Ao longo dos últimos anos, as *soft skills* têm sido consideradas um marco no crescimento e desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, não só por fomentarem o aumento das suas qualificações, mas também por contribuírem para a construção dos seus projetos de vida (Gabor et al., 2019).

Segundo Črnjar e colaboradores (2018) as *soft skills* são fundamentais para aproximar o contexto universitário do mercado de trabalho, o que leva as IES a repensarem os conteúdos programáticos dos seus cursos, através da inovação e diversificação das práticas pedagógicas. Assim, é fundamental que os estudantes, durante o seu percurso académico, adquiram competências específicas que lhes permitam responder aos desafios com que serão confrontados profissionalmente (Gruzdev et al., 2018).

2.2. *Soft skills versus hard skills*

Atualmente, a gestão e desenvolvimento de competências reveste-se de extrema importância, uma vez que permite o crescimento das pessoas e das organizações (Martins & Oliveira, 2017). Todavia, importa distinguir as *hard skills* das *soft-skills* (Tabela 3). Segundo Motyl e colaboradores (2017) as *hard skills* relacionam-se com a parte técnica, nomeadamente com o saber-fazer, enquanto as *soft skills* dizem respeito às competências comportamentais

(*e.g.*, comunicação, liderança, orientação para os resultados) que resultam do querer e poder agir.

Patacsil e Tablatin (2017) acrescentam que as *hard skills* dizem respeito às capacidades específicas que são necessárias para realizar um determinado trabalho/função; por outro lado, as *soft skills* combinam um conjunto de capacidades que são transversais a qualquer profissão e que geralmente se aprendem através das vivências, experiências e interações com outras pessoas.

Em contraste com as *hard skills*, as *soft skills* são mais difíceis de observar, e consequentemente de quantificar e medir, porque apenas são detetadas quando ocorrem mudanças ao nível do comportamento (Ibrahim et al., 2017).

Um das principais diferenças entre os dois tipos de competências prende-se com o facto de as *hard skills* poderem ser pouco relevantes, quando se pretende mudar de emprego/carreira e as *soft skills*, como são transversais, poderem ser transferidas e aplicadas em diversos contextos (Cornalli, 2018).

Por norma, as *soft skills* são mais difíceis de aprender e desenvolver do que as *hard skills*, porque estabelecer uma relação de empatia ou desenvolver a capacidade para gerir conflitos, podem ser tarefas mais complexas do que os conhecimentos adquiridos para desempenhar uma função específica (Carlucci et al., 2018).

Tabela 3

Principais diferenças entre as hard e as soft skills

	<i>Hard skills</i>	<i>Soft skills</i>
Competências	Técnicas e específicas	Comportamentais e transversais
Definição	Habilidades ou capacidades técnicas e específicas que são necessárias para realizar um determinado trabalho.	Habilidades ou capacidades que geralmente se aprendem através de experiências e da interação com os outros.
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Ensinadas em contexto académico, formações ou no local de trabalho • Podem ser avaliadas através de testes ou provas específicas • Podem ser comprovadas através de um diploma ou certificado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mais difíceis de serem ensinadas, porque a sua aprendizagem depende da interação com outras pessoas • Difíceis de medir e avaliar, pois exigem mudanças de comportamento • Difíceis de comprovar

Tabela 3*Principais diferenças entre as hard e as soft skills (continuação)*

	<i>Hard skills</i>	<i>Soft skills</i>
Exemplos	<ul style="list-style-type: none"> • Línguas • Tecnologias de informação • Programação • Contabilidade • Estatística • Manipulação de máquinas e ferramentas 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação • Liderança • Empatia • Trabalho em equipa • Gestão de conflitos • Criatividade • Organização

(Adaptado de Patacsil & Tablatin, 2017)

Atualmente já existem instituições que promovem cursos específicos para o desenvolvimento das *soft skills*, nomeadamente a capacidade de trabalhar em equipa, a comunicação interpessoal, o pensamento crítico e a autonomia. Entre essas instituições encontra-se a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP) que, em 2019, criou o programa “*Engineer Your Future*”, com o objetivo de estimular os seus alunos a adquirirem novas competências que, aliadas à sua formação académica, os tornem profissionais mais talentosos e alinhados com as necessidades do mercado de trabalho (Peixoto, 2019).

Estudos desenvolvidos por Sydorenko (2020) demonstram que apenas 15.0% do desempenho dos colaboradores depende das competências técnicas e 85.0% se deve às suas *soft skills*, pelo facto de as mesmas serem transversais e não se condicionarem apenas a uma profissão específica.

2.3. *Soft skills* nos estudantes universitários

A preocupação com o desenvolvimento de *soft skills*, ao longo do percurso académico, tem sido uma inquietação constante tanto a nível nacional, como internacional (Moura et al., 2020). A necessidade de integração das competências pessoais e interpessoais, nos currículos dos cursos superiores é extremamente importante, porque constituem ferramentas que ajudam os estudantes a desenvolver as suas *soft skills* (Gruzdev et al., 2018).

O desenvolvimento de *soft skills* facilita a entrada dos recém-licenciados no mercado de trabalho, mas o processo de aprendizagem deve ser repartido por todas as partes envolvidas (Melluso et al., 2020). Se por um lado as IES têm o dever de fornecer conhecimentos e preparar os alunos para iniciarem o seu percurso profissional; por outro, as organizações devem

promover o aperfeiçoamento das *hard* e *soft skills*, através de ações de formação, que lhes permita alcançar um desempenho de excelência (Hernández-Herrera & Neri-Torres, 2020).

Keevy (2020), por sua vez, refere que a aprendizagem colaborativa é o segundo método mais eficaz para o desenvolvimento das *soft skills*, porque os alunos podem partilhar os seus conhecimentos e experiências com colegas, professores e/ou empregadores.

Assim, é fundamental que as IES desafiem os seus alunos a envolver-se em experiências curriculares e extracurriculares, que fomentem o desenvolvimento de competências que correspondam às exigências do mercado de trabalho (Suleman, 2018).

2.4. *Soft skills* necessárias para que a adaptação ao mercado de trabalho seja bem-sucedida

Para que os estudantes universitários possam estar preparados para os desafios impostos pelo mercado de trabalho, é fundamental que tenham noção das suas competências e que consigam definir as suas perspetivas de carreira, porque só assim podem investir no desenvolvimento das *soft skills* que lhes permitirão adaptar-se ao mercado de trabalho (Tamrat, 2018).

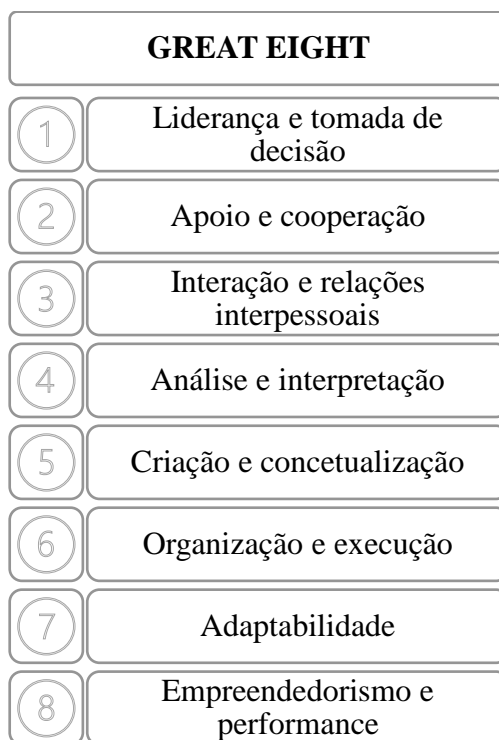
Segundo Mahajan e Chowdhary (2020) as competências dizem respeito a um conjunto de ações, possíveis de observar, que poderão incluir características de personalidade, aptidões, motivações e interesses. Tendo por base esta premissa torna-se imperativo identificar as características que os colaboradores devem apresentar para alcançar um desempenho eficaz no exercício das suas funções (Malik & Ahmad, 2020).

Em 2005, Bartram desenvolveu um modelo denominado *Great Eight*, que se apresenta como o mais completo para dar resposta às necessidades das organizações, motivo pelo qual continua a ser utilizado até hoje. Este modelo tem por base a Estrutura Universal de Competências (EUC) e tem vindo a ser aperfeiçoado para auxiliar muitas organizações na construção das suas próprias estruturas integradas de competências (SHL, 2021). A EUC é transversal a todas as funções, níveis, setores e dimensão da organização (*e.g.*, pequena, média, grande, nacional, internacional) e fornece uma linguagem comum de excelência como base para os processos-chave da Gestão dos Recursos Humanos (GRH). Deste modo, ajuda a impulsionar a mudança de cultura, alinha os comportamentos aos valores da empresa ou a um novo local de atividade, torna a organização mais coesa, promove a justiça e a abertura nos processos de avaliação e recrutamento e impulsiona o desempenho dos colaboradores e da organização (Lin et al., 2021).

O modelo *Great Eight* é composto por uma estrutura de três camadas. A primeira é constituída por 112 componentes de competências que dão origem a um conjunto de 20 dimensões de competências que, por sua vez, se agregam nos oito fatores gerais de competências que passamos a descrever (Figura 1).

Figura 1

Modelo *Great Eight*



(Adaptado de Bartram, 2012)

A Liderança e tomada de decisão compreende dois conjuntos de competências, designadamente: (i) decidir e tomar iniciativa, que inclui tomar decisões, assumir responsabilidades, agir por iniciativa própria, ser confiante e assumir riscos calculados; (ii) e liderança e supervisão, que compreende ações de coordenação, supervisão e monitorização de comportamentos, *coaching*, delegação e motivação dos colaboradores, bem como a identificação e recrutamento de talentos (Herbst & Garg, 2017).

O Apoio e cooperação abarca: (i) trabalhar com pessoas, que incide sobre a construção do espírito de equipa, reconhecer e recompensar o desempenho, comunicar proactivamente, mostrar tolerância, consideração, empatia e apoiar os outros; (ii) e seguir princípios e valores,

que se referem a uma atuação íntegra, valorização da diversidade e responsabilidade socioambiental, sem descuidar os princípios éticos (Rodrigues, 2017).

O fator Interação e relações interpessoais engloba: (i) o relacionamento e *networking*, que visa a construção de relacionamentos e contactos entre diferentes níveis e a gestão de conflitos; (ii) persuadir e influenciar, que envolve causar impacto, apelar às emoções, promover ideias, negociar e chegar a um acordo; (iii) apresentar e transmitir informações, inclui falar fluentemente, explicar conceitos e opiniões, argumentar, demonstrar credibilidade e falar em público (Prifti et al., 2017).

A Análise e interpretação abrange: (i) escrever e reportar, que inclui escrever corretamente, com clareza e direcionar a comunicação; (ii) aplicação de conhecimento e tecnologia, que incide sobre as aptidões técnicas, o uso de recursos tecnológicos e a apresentação de soluções; (iii) e analisar, que compreende a avaliação de informações, testar suposições, investigar e demonstrar o pensamento sistémico (Speer et al., 2019).

A Criação e concetualização abarca: (i) aprender e pesquisar, que envolve aprender e pensar rapidamente, reunir informações e saber gerir o conhecimento; (ii) criar e inovar, que implica procurar e introduzir mudanças; (iii) e formular estratégias e conceitos, que caracteriza as pessoas que desenvolvem estratégias de trabalho e pensam holisticamente (Bellini et al., 2019).

A Organização e a execução divide-se em: (i) planear e organizar, que compreende a definição de objetivos, a gestão do tempo e a monitorização do progresso; (ii) obter resultados e corresponder às expectativas dos clientes, que se foca nas necessidades e satisfação do cliente, na monitorização e manutenção da produtividade e qualidade e na obtenção de resultados; (iii) e seguir instruções e procedimentos, que inclui a demonstração de comprometimento e o cumprimento de obrigações legais (Mojar & Depositario, 2020).

A adaptabilidade integra: (i) adaptação à mudança, que passa por aceitar novas ideias, mostrar consciência transcultural e lidar com a ambiguidade; (ii) e saber lidar com a pressão e retrocessos, demonstrando controlo emocional para manter uma visão positiva e saber lidar com as críticas (Lin et al., 2021)

Por último, o Empreendedorismo e performance incide sobre: (i) o cumprimento de metas e objetivos pessoais e profissionais, define as pessoas que trabalham com energia e entusiasmo, procuram o autodesenvolvimento e demonstram ambição; (ii) e o pensamento empresarial e comercial, que envolve a avaliação do mercado e da concorrência, a identificação

de oportunidades de negócio, o controlo de custos e o foco nas questões organizacionais (SHL, 2021).

Para compreender a importância destas competências é necessário acompanhar a evolução do mercado de trabalho, que se caracteriza por uma crescente competitividade e onde, cada vez mais, há profissionais qualificados que contribuem para que as organizações onde desempenham funções alcancem vantagem competitiva sobre a concorrência (England et al., 2019).

A globalização tem levado a um aumento da mobilidade de profissionais e a uma maior acessibilidade em termos de oportunidades de formação e qualificação, motivo pelo qual, a procura de emprego é uma atividade marcada pela competitividade e pelo aumento das exigências colocadas aos estudantes, nomeadamente ao nível das suas *soft skills* (Short & Keller-Bell, 2021).

Verifica-se, assim, que as *soft skills* são um fator de peso que pode fazer a diferença entre conseguir ou não o emprego desejado, pelo que a identificação das competências transversais é, sem dúvida, uma valiosa ferramenta que permitirá ao jovem licenciado ser bem-sucedido profissionalmente e, conseqüentemente, ter mais hipóteses de progredir na carreira (Eva & Afroze, 2021).

CAPÍTULO 3

AUTOEFICÁCIA

O conceito de autoeficácia surgiu em 1977, a partir dos trabalhos de Bandura e refere-se à crença ou à expectativa de que é possível, através do esforço pessoal, realizar com sucesso uma determinada tarefa e alcançar um resultado desejado (Bandura, 2006). A autoeficácia alicerça-se na noção de competência pessoal, porque é a partir da mesma que os indivíduos consideram a possibilidade de realizar tarefas com sucesso e de alcançarem os resultados desejados (Teixeira & Costa, 2018).

Schunk e DiBenedetto (2020), por sua vez, defendem que as crenças de autoeficácia dizem respeito ao julgamento que os indivíduos fazem acerca das suas próprias capacidades de executar ações que lhes permitam atingir a performance desejada.

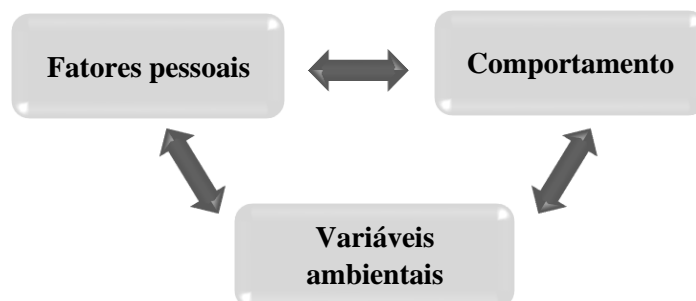
A definição de autoeficácia remete para a Teoria cognitiva social (TCS) que passamos a descrever.

3.1. Teoria cognitiva social

A TCS explica o comportamento humano a partir de um modelo triádico (Figura 2), composto pelos fatores pessoais, os comportamentos e as variáveis ambientais (Klein et al., 2019). Neste âmbito, Schunk e DiBenedetto (2020) referem que os fatores pessoais incluem as cognições, as crenças, as percepções e as emoções que influenciam o comportamento e consequentemente as expectativas dos resultados.

Os comportamentos traduzem-se na escolha, persistência e esforço do indivíduo para ser bem-sucedido nas tarefas que executa (Brito et al., 2020), pelo que quanto mais eficazes as pessoas se sentem, mais desafiantes são as tarefas em que se envolvem e melhor é o seu desempenho (Martin & Guerrero, 2020).

As variáveis ambientais, por seu turno, ajudam a modelar os comportamentos que levam aos resultados desejados, porque é através da observação da conduta e das experiências dos outros que a aprendizagem ocorre e se formam expectativas que vão influenciar a obtenção dos objetivos (Zalazar-Jaime & Adrián-Medrano, 2021).

Figura 2*Modelo da reciprocidade triádica*

(Adaptado de Klein et al., 2019)

Verifica-se, assim, que a autoeficácia afeta os comportamentos de realização que, consequentemente, têm impacto na percepção de autoeficácia, que influencia e é influenciada pelas variáveis ambientais. As modificações provocadas pelas variáveis ambientais que ocorrem ao nível da autoeficácia despoletam novas expectativas de resultados (O'Kelley, 2019).

As expectativas de autoeficácia são um elemento central da TCS proposta por Bandura (1997). Esta teoria tem como premissa as crenças de uma pessoa e a sua capacidade de mobilizar os cursos de ação necessários para atingir os objetivos pessoais desejados (Klein et al., 2019).

A compreensão do comportamento do ser humano em interação com o seu contexto social, assenta em cinco aspetos fundamentais: (i) a reciprocidade triádica; (ii) a distinção entre aprendizagem e desempenho; (iii) a diferenciação entre aprendizagem ativa e aprendizagem vicariante; (iv) o conceito de reforço; (v) e o papel da percepção de autoeficácia na motivação do comportamento (Schunk & DiBenedetto, 2020).

Na verdade, a autoeficácia é considerada uma poderosa ferramenta motivadora que determina os aspetos cognitivos e afetivos do comportamento do indivíduo, pelo que influencia significativamente o seu envolvimento, esforço, persistência e autorregulação durante a realização das suas tarefas (Zumbrunn et al., 2019). Estas características tornam a autoeficácia uma importante variável no controlo do stress (Lanin et al., 2019), pois constitui um fator de proteção contra o impacto da pressão do dia-a-dia em vários contextos, entre os quais o universitário (Schönfeld et al., 2019).

Embora a autoeficácia seja comumente definida como uma expectativa que está fortemente ligada a uma tarefa ou situação específica, vários estudos (*e.g.*, Balsan et al., 2020;

Marcionetti & Rossier, 2019; Teixeira & Costa, 2018) têm demonstrado a existência de uma crença mais generalizada em torno da competência percebida face a uma ampla gama de intenções, a denominada autoeficácia geral (Volz et al., 2019).

3.2. Percepção de autoeficácia

A autoeficácia percebida não é uma medida das habilidades que os indivíduos possuem, mas sim uma crença sobre o que podem fazer com essas habilidades em diferentes contextos organizacionais / ambientais (Correia Castilho et al., 2018). Neste sentido, Bozbayindir e Alev (2019) referem que diz respeito à crença que os indivíduos têm nas suas próprias habilidades, especificamente na sua capacidade de lidar com os desafios que vão enfrentando para completar uma tarefa com sucesso e/ou atingir metas. A tomada de decisão eficaz em contexto organizacional requer tanto a competência, quanto as crenças de eficácia (Oliveira et al., 2018).

A autoeficácia é um construto amplamente aceite na TCS e tem oferecido conhecimentos relevantes e valiosos numa variedade de contextos, nomeadamente ao nível do empreendedorismo (Nowiński et al., 2019), da segurança (Cuganesan et al., 2018) e do autoconhecimento (Cervone et al., 2020).

Várias pesquisas indicam que o aumento da autoeficácia está positivamente associado aos resultados de desempenho desejáveis, pelo que é necessário compreender como os indivíduos desenvolvem, avaliam e acreditam na sua autoeficácia (De Clercq et al., 2018).

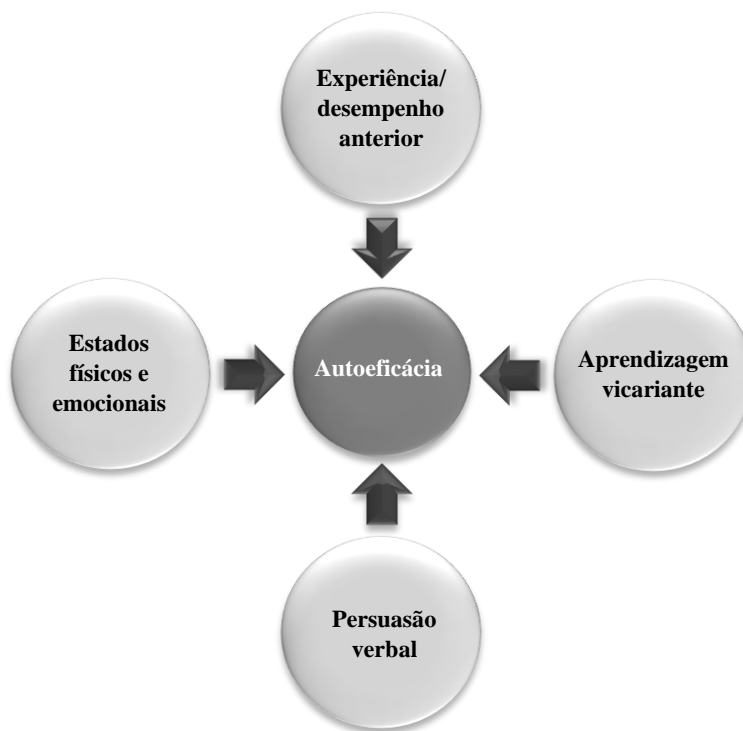
3.3. Crenças de autoeficácia

A autoeficácia é a crença sobre a própria capacidade de realizar atividades e atingir objetivos específicos e em parte é determinada pelo meio ambiente (Hadwin et al., 2018). Deste modo, Thompson e colaboradores (2019) referem que a autoeficácia surge a partir de quatro fontes principais (Figura 3): (i) a experiência/desempenho anterior, porque ser bem-sucedido em determinada tarefa estimula o desenvolvimento da autoconfiança nessa área, enquanto que o fracasso dizima a crença de eficácia; (ii) a aprendizagem vicariante que emerge a partir da observação de comportamentos bem-sucedidos que, por sua vez, contribuem para aumentar as crenças de que se pode ter êxito; (iii) a persuasão verbal, onde pessoas influentes (*e.g.*, pais, professores, chefias) fortalecem as crenças de que se pode ter sucesso, o que estimula o esforço para que tal aconteça; (iv) e estados físicos e emocionais que quando são negativos (*e.g.*, stress, depressão) diminuem a confiança e aumentam a probabilidade de ocorrer um mau desempenho

e quando são positivos (*e.g.*, otimismo, esperança) aumentam a confiança nas próprias capacidades, o que se traduz numa boa performance.

Figura 3

Fontes de informação de autoeficácia



(Adaptado de Thompson et al., 2019)

Estas quatro fontes de informação são essenciais para promover as crenças de autoeficácia, sendo o domínio ativo a fonte mais importante, uma vez que é obtido a partir de repetições e realizações pessoais que derivam do bom desempenho. De acordo com a TCS os bons desempenhos geralmente desencadeiam uma forte relação entre a autoeficácia e as outras fontes de informação (Byars-Winston et al., 2017).

Nos casos em que não é possível recorrer ao domínio ativo, a aprendizagem vicariante que surge a partir da observação dos sucessos e fracassos de outros, também estimula as crenças de autoeficácia, ainda que seja ligeiramente menos influente enquanto fonte de informação (Teixeira & Costa, 2018). Os indivíduos que testemunham, com alguma frequência, os sucessos e fracassos dos outros, em circunstâncias semelhantes, geralmente apresentam níveis de autoeficácia mais elevados (Selau et al., 2019).

As informações de autoeficácia também são regularmente transmitidas e recebidas através da persuasão verbal, que apesar de menos eficaz do que as duas fontes anteriormente mencionadas, podem convencer os indivíduos das suas capacidades para realizar com sucesso uma ou mais tarefas (Sheu et al., 2018).

Ainda que tenham um peso menor, os estados físicos e emocionais também podem influenciar as crenças de autoeficácia, seja de forma positiva ou negativa. Se antes da realização de uma tarefa surgem sinais de ansiedade, as crenças de autoeficácia podem ser negativamente influenciadas e prejudicar o desempenho do indivíduo; se por outro lado, se manifestam sinais de autoconfiança, geralmente, a autoeficácia aumenta e o desempenho é positivamente afetado (Teixeira & Costa, 2018).

Posteriormente, foi acrescentada uma quinta fonte de informação de autoeficácia – imagens de experiências imaginárias – que postula que a visualização de um comportamento eficaz é fundamental para aumentar a confiança e, conseqüentemente, a autoeficácia, como acontece com as atletas de alta competição quando restabelecem e otimizam o seu desempenho (Zach et al., 2018).

3.4. Crenças de autoeficácia na aprendizagem

Estudos desenvolvidos por Balsan e colaboradores (2020), revelam que as crenças de autoeficácia melhoram o processo de aprendizagem, pois existe uma relação forte e positiva entre a autoeficácia e o desempenho acadêmico e profissional.

Não obstante, a autoeficácia não poder ser presumida como a razão direta do desempenho acadêmico, tem um papel fundamental ao nível da autorregulação que, por sua vez, tem um forte impacto nas conquistas acadêmicas (Boruchovitch & Gomes, 2019). Segundo Santos e colaboradores (2020) a autoeficácia remete para a aprendizagem autorregulada porque influencia a forma como o indivíduo estabelece metas, se automonitoriza e se autoavalia.

Ao longo do tempo, são várias as pesquisas (*e.g.*, Araújo & Almeida, 2019; Jolly et al., 2016) que demonstram a existência de uma relação positiva entre a autoeficácia, a aprendizagem autorregulada e as conquistas acadêmicas.

As crenças de autoeficácia são importantes, porque é através das mesmas que os processos de aprendizagem e as motivações são autorreguladas e organizadas em competências comportamentais, sensoriais e sociais (*e.g.*, autoconfiança, resolução de problemas, pensamentos positivos), que permitem alcançar os objetivos definidos e superar os fracassos (Casiraghi et al., 2020).

3.5. Autoeficácia e desempenho acadêmico

Desde que Bandura (1977) introduziu o conceito de autoeficácia no âmbito da psicologia, vários foram os autores (*e.g.*, Klein et al., 2019; Nowiński et al., 2019; Schoon & Heckhausen, 2019) que exploraram o seu papel em vários domínios, nomeadamente, na educação, nos negócios, no desporto, no desenvolvimento de carreiras e na saúde e bem-estar.

Os estudos sobre a autoeficácia no contexto académico têm-se mostrado relevantes na implementação de ações de melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez o constructo tem vindo a relacionar os fatores motivacionais com o desempenho académico (Brito et al., 2020).

A autoeficácia, seja a nível universitário, na regulação da formação, em ações pró-ativas e/ou na gestão do ensino constituem habilidades que favorecem a adaptação dos alunos ao contexto académico (Rasdi & Ahrari, 2020). Desta forma, verifica-se que os estudantes mais aptos para se envolverem em projetos, cumprirem prazos e se dedicarem com mais afinco aos estudos, geralmente vivenciam experiências mais positivas e satisfatórias, o que os pode ajudar a ultrapassar as dificuldades inerentes ao ingresso no ensino superior (Mascarenhas et al., 2020).

A importância da autoeficácia em alunos universitários não se restringe apenas à satisfação com o curso, mas também influencia o estado afetivo-cognitivo (*engagement*) de forma positiva (Chong et al., 2018). Segundo Olivier e colaboradores (2019) existe uma forte associação entre a autoeficácia e o *engagement*, o que revela que o desenvolvimento das crenças de autoeficácia favorece o comprometimento e o investimento dos alunos tanto nas aulas, como na realização das atividades propostas.

Bzuneck e Boruchovitch (2019) demonstram ainda que a autoeficácia influencia largamente a aprendizagem, a motivação, a realização e a autorregulação e em ambientes educacionais, pode afetar as escolhas dos alunos no que diz respeito às atividades, ao esforço despendido, à persistência e ao interesse com que as realizam. Schunk e DiBenedetto (2019) acrescentam que os alunos que apresentam elevados níveis de autoeficácia trabalham mais, são mais persistentes e demonstram maior interesse em aprender, o que se traduz em níveis de desempenho mais elevados.

A autoeficácia influencia o pensamento, as emoções, a motivação e o comportamento das pessoas, pois encontra-se diretamente relacionada com as suas crenças sobre as suas capacidades para completar uma tarefa específica (Mendonça et al., 2020). Como anteriormente referido, as crenças sobre a autoeficácia têm um impacto significativo na definição de objetivos, no esforço e na persistência com que se executam as tarefas, pois influencia de forma

considerável as dimensões cognitiva e afetiva do processo de aprendizagem (Oliveira et al., 2018). Quando os alunos enfrentam uma nova tarefa acadêmica e percebem que são capazes de a realizar, e que a mesma tem valor sentem-se mais confiantes nas suas capacidades, o que sugere que a autoeficácia é considerada um preditor do valor da tarefa (Santos et al., 2019).

Estudos anteriores realizados por Lent e colaboradores (2008) também revelaram a existência de efeitos diretos e significativos entre a autoeficácia dos alunos e as suas expectativas acadêmicas, o que se reflete nos seus níveis de desempenho. Estas conclusões são consistentes com o postulado por Bandura (1997), quando referiu que a autoeficácia é anterior à expectativa de resultado, porque os resultados dependem principalmente das crenças de que são capazes de realizar determinada tarefa com sucesso. Deste modo, Doménech-Betoret e colaboradores (2017) afirmam que as crenças de autoeficácia podem direcionar as expectativas dos alunos em relação aos resultados e ao valor que atribuem às tarefas/disciplinas em contexto escolar.

Verifica-se, que não são raras as vezes, que as elevadas taxas de insucesso escolar são atribuídas à falta de interesse e de motivação dos alunos, quando na realidade é consensual que a motivação dos alunos só emerge quando sentem que possuem conhecimentos e competências que lhes permitam ser bem-sucedidos academicamente (Fraile et al., 2017). Face ao exposto, Martins e colaboradores (2018) referem que as crenças de autoeficácia dos alunos tendem a atuar como mediadores entre as suas capacidades reais e o seu desempenho efetivo. Quando os alunos manifestam elevadas crenças de autoeficácia, dedicam-se às tarefas (esforço) e são persistentes ao longo da sua execução, mesmo quando se deparam com dificuldades e obstáculos na realização das mesmas (Teixeira & Costa, 2018).

3.6. Impacto do desenvolvimento das *soft skills* na autoeficácia dos alunos universitários

Um dos maiores desafios que os profissionais que desempenham funções no ensino superior enfrentam é o de ajudar os estudantes a desenvolverem novos conhecimentos e competências de modo autónomo e responsável, ao longo da sua vida (Tonelli et al., 2017). Neste particular, verifica-se que as crenças de autoeficácia desempenham um papel fundamental na relação que existe entre a motivação para aprender e o processo motivacional (Farias, 2019), pois encontram-se associadas à aprendizagem autorregulada, ao desempenho dos alunos e à sua integração no ensino superior (Zalazar-Jaime & Adrián-Medrano, 2021).

Apesar de não garantir a competência, nem o seu nível de proficiência, as crenças de autoeficácia ajudam os alunos a formular objetivos de aprendizagem, a selecionar atividades, a decidir o esforço investido e a persistência com que as realizam. São, ainda, importantes para diminuir os pensamentos potenciadores de ansiedade que podem prejudicar o sucesso das tarefas inerentes à frequência do ensino superior (Razavi et al., 2017). Os alunos cuja percepção de autoeficácia é mais forte tendem a formular objetivos académicos mais desafiantes, a demonstrar mais persistência no processo de aprendizagem e a conseguir controlar melhor os seus níveis de stress e ansiedade (Deer et al., 2018).

De acordo com a TCS, as *soft skills* são compreendidas como características que influenciam as crenças de autoeficácia, porque ao atuarem sobre os processos cognitivos, seletivos, motivacionais e afetivos afetam consideravelmente os resultados que se esperam que os alunos do ensino superior alcancem (Thompson et al., 2019).

3.7. O papel da autoeficácia na transição do ensino superior para o mercado de trabalho

A Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento de Carreira (TSDC) desenvolvida por Lent e colaboradores (1994) deriva da TCS de Bandura (1977) e postula que a transição do ensino superior para o mercado de trabalho é um processo que envolve um período prévio de preparação e uma fase de adaptação (Dantas & Azzi, 2018).

Schoon e Heckhausen (2019) sugerem que o desenvolvimento de crenças de autoeficácia positivas e realistas sobre as *soft skills* pode servir como uma importante plataforma de lançamento durante a fase de transição para o mercado de trabalho, porque permite que os estudantes conheçam os seus interesses e os objetivos de carreira com que mais se identificam.

O processo de transição para o mercado de trabalho depende de três tarefas principais: (i) a tradução de objetivos em ações; (ii) o desenvolvimento de competências gerais e específicas; (iii) e da negociação dos apoios/barreiras percecionadas durante a prossecução dos objetivos vocacionais (Mendonça et al., 2020).

Segundo Gomes e colaboradores (2019) as crenças de autoeficácia também são centrais durante a procura de emprego, porque ajudam a aumentar a confiança dos alunos sobre as suas capacidades de planeamento, organização e execução de ações que lhes permitem ser mais proactivos, persistentes e resilientes perante as adversidades inerentes a todo processo.

Os alunos universitários quando terminam os seus cursos têm expectativas diferentes em relação ao seu futuro profissional e independentemente do seu otimismo/pessimismo apresentam grandes lacunas no que diz respeito aos desafios que terão que enfrentar (Marcionetti & Rossier, 2019). Não obstante, a (in)existência de confiança é necessário que estabeleçam metas profissionais e objetivos claros que orientem as suas ações e os ajudem a ultrapassar os eventuais obstáculos (Atitsogbe et al., 2019).

Quanto mais confiantes os recém-licenciados se sentem, maior é a probabilidade de serem bem-sucedidos durante o processo de transição do contexto académico para o mercado de trabalho, porque planeiam as suas ações de acordo com os seus interesses e competências, o que aumenta a probabilidade de se sentirem mais satisfeitos tanto a nível pessoal como profissional (Marcionetti & Rossier, 2019).

CAPÍTULO 4

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A presente investigação é sustentada por uma metodologia quantitativa que tem por base uma abordagem hipotético-dedutiva, que se apoia na revisão de literatura e a partir da qual foi delineado um modelo concetual que procura determinar em que medida a relação existente entre as *soft skills* e a autoeficácia é moderada pela área do curso que os estudantes universitários frequentam.

4.1. Objetivos do estudo

4.1.1. Objetivo geral

O presente estudo tem como objetivo principal analisar o papel moderador da área do curso que os estudantes universitários frequentam na relação existente entre as *soft skills* e a autoeficácia.

4.1.2. Objetivos específicos

Com o intuito de aprofundar a temática em estudo definiram-se quatro objetivos específicos:

1. Apurar a correlação existente entre a autoeficácia e a média académica do último ano;
2. Analisar o impacto das *soft skills* na autoeficácia dos alunos universitários;
3. Avaliar a influência do ano que os alunos universitários frequentam na sua autoeficácia;
4. Analisar o papel moderador da área do curso que os alunos universitários frequentam na relação existente entre as *soft skills* e a autoeficácia.

4.2. Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo foi quantitativa de carácter hipotético-dedutivo, operacionalizada através de um questionário constituído por perguntas fechadas. Os dados foram recolhidos junto de uma amostra de conveniência constituída por estudantes universitários de IES públicas e privadas.

4.2.1. Hipóteses de estudo

Para dar resposta aos objetivos específicos do estudo foram analisadas as seguintes hipóteses:

H₁: Existe uma correlação positiva entre a autoeficácia dos alunos universitários e a média académica do último ano concluído.

H₂: As *soft skills* têm um impacto positivo na autoeficácia dos alunos universitários.

H₃: A autoeficácia dos alunos universitários é influenciada pelo ano que se encontram a frequentar.

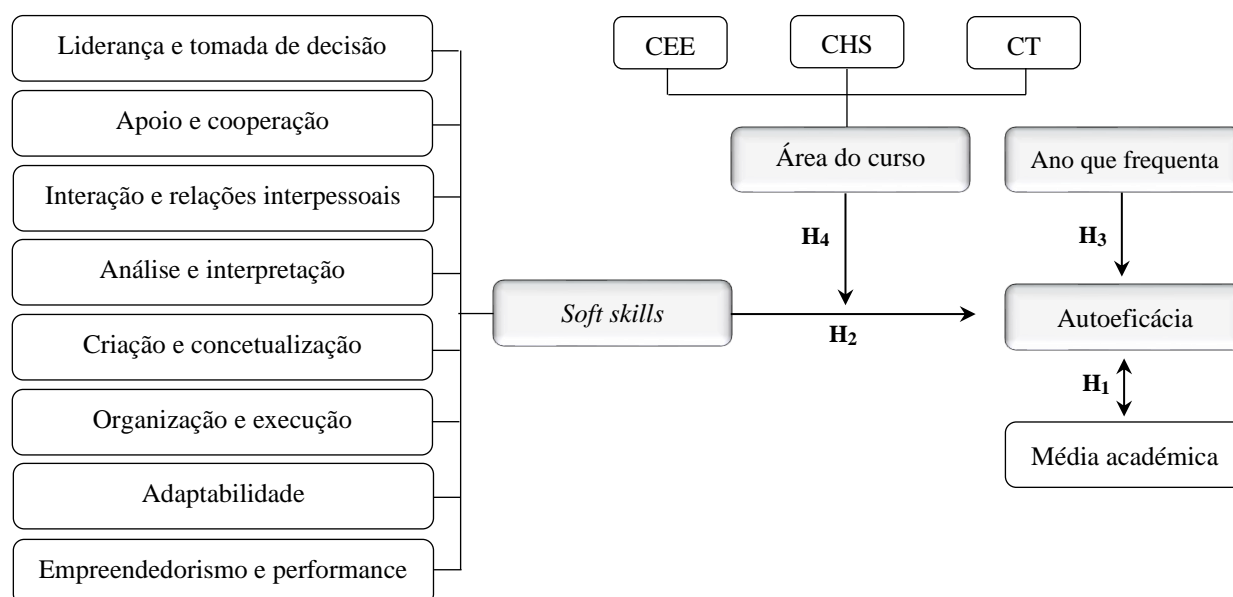
H₄: A relação existente entre as *soft skills* e a autoeficácia dos alunos universitários é moderada pela área do curso que frequentam.

4.2.2. Modelo concetual

Com o propósito de aferir as hipóteses formuladas e dar resposta, quer ao objetivo geral, quer aos objetivos específicos, foi delineado o seguinte modelo concetual (Figura 4).

Figura 4

Modelo concetual



4.3. Participantes

A amostra é constituída por 361 estudantes universitários, sendo 43.8% do ensino público e 56.2% do ensino privado (Tabela 4). No que diz respeito ao género verificou-se que a maioria dos alunos são do sexo feminino (64.5%) e com idades que variam entre os 18 e os 23 anos ($M = 20.17$; $DP = 1.46$)². Para facilitar a leitura dos dados e homogeneizar o tamanho dos grupos as idades foram organizadas em três categorias: (i) entre os 18 e os 19 anos; (ii) entre os 20 e os 21 anos; (iii) e entre os 22 e os 23 anos.

Devido à diversidade de cursos que os alunos frequentam, considerou-se pertinente agrupá-los por áreas de estudo, nomeadamente: Ciências Económicas e Empresariais (CEE; *e.g.*, Economia, Gestão), Ciências Sociais e Humanas (CSH; *e.g.*, Psicologia, Sociologia) e Ciências do Turismo (CT; *e.g.*, Turismo e Organização de Eventos, Hotelaria e Turismo). Assim, verificou-se que quase metade dos participantes se encontra a frequentar cursos que pertencem à área de CSH.

Relativamente ao ano que se encontram, verificou-se que 34.9% dos alunos frequenta o 1º ano, 34.1% o 2º ano e 31.0% o 3º ano do ensino superior.

Tabela 4

Caracterização sociodemográfica dos participantes

	N	%
Género		
Masculino	128	35.5
Feminino	233	64.5
Idade ($M = 20.17$; $DP = 1.46$)		
Entre 18 e 19 anos	133	36.8
Entre 20 e 21 anos	142	39.3
Entre 22 e 23 anos	86	23.8
Área de estudos		
CEE	65	18.0
CHS	176	48.8
CT	120	33.2
Ano que frequentam		
1º ano	126	34.9
2º ano	123	34.1
3º ano	112	31.0

² M = Média; DP = Desvio-padrão

Tabela 4*Caracterização sociodemográfica dos participantes (continuação)*

	N	%
Média do último ano concluído ($M = 14.16$; $DP = 1.79$)		
Menor ou igual a 12 valores	78	21.6
Entre 13 e 15 valores	172	47.6
16 valores ou mais	111	30.7
Setor a que a IES pertence		
Público	158	43.8
Privado	203	56.2

4.4. Instrumentos de recolha de dados

Os dados foram recolhidos através dos dois instrumentos que seguidamente se descrevem e por um conjunto de questões de natureza sociodemográfica que visaram a caracterização da amostra em estudo.

4.4.1. Inventário de competências

Desenvolvido por Rodrigues (2017), o Inventário de competências é composto por 24 itens que avaliam oito dimensões: (i) Liderança e tomada de decisão; (ii) Apoio e cooperação; (iii) Interação e relações interpessoais; (iv) Análise e interpretação; (v) Criação e concetualização; (vi) Organização e execução; (vii) Adaptabilidade; (viii) e Empreendedorismo e performance. As respostas podem ser dadas através de uma escala de *Likert* de sete pontos que varia entre 1 (Nunca) e 7 (Sempre) consoante a frequência com que os comportamentos ocorrem.

Os resultados encontrados, através das análises efetuadas ao longo de vários estudos (*e.g.*, piloto, exploratório, confirmatório) demonstram que o inventário apresenta propriedades psicométricas bastante satisfatórias, e como tal é um instrumento válido e fiável para avaliar as competências dos alunos universitários.

4.4.2. Escala de autoeficácia geral

A Escala de autoeficácia geral é uma adaptação da *General Self-Efficacy Scale*, desenvolvida por Schwarzer e Jerusalem (1995) e traduzida, adaptada e validada para a população portuguesa por Araújo e Moura (2011). É um instrumento de autorrelato, constituído por 10 itens, que avaliam o sentimento de competência pessoal para lidar eficazmente com situações adversas.

As respostas podem ser dadas através de uma escala de *Likert* de quatro pontos que varia entre 1 (De modo nenhum é verdade) e 4 (Exatamente verdade). Importa referir que nesta investigação as respostas foram dadas através de escala de *Likert* de sete pontos que oscila entre 1 (Discordo totalmente) e 7 (Concordo totalmente), consoante o grau de concordância com as afirmações. Segundo Weng (2004) quanto maior é o número de categorias de resposta, mais elevada é a consistência interna do instrumento.

Uma meta-análise revelou que a escala já foi aplicada em 25 países e que, de um modo geral, o instrumento tem apresentado uma adequada consistência interna com coeficientes de Alfa de *Cronbach* a oscilar entre 0.75 e 0.91.

Nesta escala, cuja estrutura é unidimensional, as afirmações estão formuladas de forma positiva, pelo que quanto mais altos são os valores obtidos a partir da soma de todos os itens, mais elevada é a autoeficácia geral.

4.4.3. Questionário sociodemográfico

Será, ainda, incluído um bloco de perguntas relativas à caracterização sociodemográfica (*e.g.*, idade, género, ano de licenciatura, curso que frequenta, sector público ou privado, média até ao momento).

4.5. Procedimento

Devido à situação pandémica que vivemos nem sempre foi possível aplicar os questionários presencialmente, pelo que foi adotado um procedimento misto. Sempre que possível os questionários foram aplicados em contexto de sala de aula, após a autorização prévia do docente. No entanto, como na maior parte das IES os alunos se encontram em regime de rotatividade, foi solicitado ao docente que enviasse o *link* disponibilizado através do *Google forms*, aos estudantes que assistiam sincronamente às aulas através da plataforma *zoom*.

Antes da aplicação dos questionários, cuja duração rondou os cinco minutos, foram explicados os objetivos do estudo e assegurado que as respostas seriam tratadas de forma totalmente confidencial, seguindo as indicações do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD). Posteriormente, os dados foram analisados através do software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 27.0).

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados decorrentes da análise estatística, que teve início com a avaliação dos indicadores psicométricos dos instrumentos utilizados, para garantir a sua validade e fiabilidade. Seguidamente são comparadas as médias dos construtos e respetivas dimensões em função das variáveis sociodemográficas, nomeadamente: o género, a faixa etária, o ano de licenciatura, o curso frequentado, a média até ao momento e o setor a que pertence a IES onde os alunos estudam (público *versus* privado).

Posteriormente, avalia-se a correlação entre a autoeficácia e as variáveis referentes ao contexto académico (*e.g.*, ano e curso que os alunos frequentam) para se apurar o seu sentido e intensidade. Por fim, são realizadas análises de regressão para apurar o impacto das *soft skills*, do ano e do curso que os alunos frequentam na sua autoeficácia.

5.1. Análise dos indicadores psicométricos

A precisão dos resultados obtidos está diretamente relacionada com os instrumentos de medida utilizados, pelo que a avaliação dos indicadores psicométricos é essencial, para assegurar que os mesmos são válidos e fiáveis (Souza et al., 2017).

5.1.1. Validade de constructo

A validade de construto está diretamente relacionada com a adequação entre o conteúdo dos itens e os construtos teóricos que se pretendem medir, sendo essencial que os mesmos sejam concordantes. Este parâmetro permite compreender se os resultados são influenciados por critérios externos, como por exemplo, as características da amostra e não do instrumento propriamente dito (Hair et al., 2018).

Inventário de competências

A estrutura fatorial do Inventário de competências, foi aferida através da Análise de Componentes Principais (ACP) com rotação *varimax*, que revelou que o indicador *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO = 0.89) e o teste de esfericidade de *Bartlett* [$\chi^2_{(136)} = 2083.57, p < 0.001$] são apropriados.

A extração dos componentes baseou-se no critério de *Kaiser-Guttman* (*eigenvalues* superiores a um) e na percentagem de variância explicada. Importa referir, que os itens cuja correlação item-fator era inferior a 0.400 e que apresentavam uma diferença entre correlações superior a 0.200, foram eliminados (Rust & Golombok, 2014).

A versão original do Inventário de competências era composta por 24 itens, mas após a extração dos componentes, apenas permaneceram 17, porque existiam itens que apresentavam valores inferiores a 0.200 (itens 9, 10 e 24) e outros que saturavam em mais que um fator (itens 15, 16, 18, 20).

A matriz de componentes demonstrou a existência de três fatores que em conjunto explicam 51.86% da variância total, um valor considerado adequado, pois segundo Marôco (2014) consideram-se adequados os valores superiores a 50.0%.

O primeiro fator diz respeito à flexibilidade cognitiva e com um valor próprio de 5.83 apresenta uma variância explicada de 24.06%. O segundo fator engloba os itens pertencentes ao relacionamento interpessoal, explica 13.95% da variância e possui um *eigenvalue* de 1.67. Por último, o planeamento e organização, exibe um valor próprio de 1.30 e uma variância explicada de 13.85%. Os itens foram reordenados e passaram a estar agrupados como se apresenta na Tabela 5.

Tabela 5*Matriz fatorial do Inventário de competências*

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3
1. Procuo desenvolver ideias que permitam melhorar o desempenho do meu grupo/equipa.	0.843		
2. Gosto de explorar temas novos.	0.801		
3. Tenho interesse de aprender cada vez mais.	0.725		
4. Partilho os meus conhecimentos sempre que me são solicitados.	0.705		
5. Estímulo os meus colegas de grupo/equipa a darem o seu melhor.	0.689		
6. Gosto de participar em atividades que me permitam melhorar o meu desempenho.	0.643		
7. Encaro as novas situações como um desafio a superar.	0.513		
8. Tenho facilidade em lidar com as novas tecnologias.	0.457		
9. Sou capaz de ajustar o meu comportamento a diferentes situações.		0.640	
10. Sempre que faço um acordo tento beneficiar ambas as partes.		0.638	
11. Tenho grande facilidade em relacionar-me com todas as pessoas.		0.610	
12. Os meus colegas podem sempre contar comigo.		0.569	
13. Tenho facilidade em lidar com colegas de diferentes culturas.		0.538	
14. Desempenho as minha tarefas de forma organizada.			0.731
15. Geralmente comparo informações para verificar semelhanças e diferenças.			0.719
16. Quando faço uma apresentação preparo-me antecipadamente.			0.714
17. Tenho interesse em saber o que vou aprender em cada disciplina.			0.589
<i>Eigenvalue</i>	5.83	1.67	1.30
% variância explicada	24.06	13.95	13.85

Nota: Fator 1 = Flexibilidade cognitiva; Fator 2 = Relacionamento interpessoal; Fator 3 = Planeamento e organização

Escala de autoeficácia geral

A Escala de autoeficácia geral seguiu os mesmos procedimentos anteriormente referidos e revelou uma estrutura unifatorial, que explica 60.08% da variância total e apresenta um *eigenvalue* de 4.80.

O indicador de KMO (0.91) revelou-se adequado, pois segundo Hair e colaboradores (2018), são considerados relevantes os valores superiores a 0.70. O teste de esfericidade de Bartlett [$\chi^2_{(28)} = 1514.10$, $p < 0.001$], por sua vez, revelou a inexistência de problemas de identidade dos dados.

5.1.2. Fiabilidade

A fiabilidade visa medir a consistência interna do instrumento de medida, no sentido de perceber se os vários itens que o constituem se unem para avaliar um fator/construto comum (Marôco, 2014). Deste modo, considerou-se pertinente criar uma variável compósita constituída por todos os itens resultantes da ACP do Inventário de competências, que apelidamos de *soft skills* (escala global).

No presente estudo, a consistência interna foi medida através do coeficiente alfa de *Cronbach* que demonstrou uma elevada fiabilidade, para todas as variáveis em estudo, com valores a oscilar entre 0.71 e 0.90. Segundo Coulacoglou e Saklofske (2017) consideram-se adequados os valores superiores a 0.70 (Tabela 6).

Tabela 6

Coeficientes de alfa de Cronbach

Construtos e dimensões	Alfa de Cronbach
<i>Soft skills</i> (escala global)	0.87
Flexibilidade cognitiva	0.86
Relacionamento interpessoal	0.73
Planeamento e organização	0.71
Autoeficácia	0.90

5.2. Comparação de médias

Depois de verificadas as propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados procedeu-se à comparação de médias das variáveis em estudo em função do género, idade, área do curso, ano de frequência, média até ao momento e sector a que a IES pertence.

Importa referir que todas as respostas foram dadas através de uma escala de *Likert* de sete pontos que varia entre 1 (Discordo totalmente) e 7 (Concordo totalmente), consoante o grau de concordância dos participantes com as afirmações. Os resultados foram apurados através do somatório dos itens que constituem cada fator/construto, sendo que quanto maior é o valor médio, mais elevada é a concordância com o(s) mesmo(s).

Observando a Tabela 7, podemos verificar que a flexibilidade cognitiva é a dimensão em que os alunos mais se destacam ($M = 5.96$, $DP = 0.69$); por outro lado, é no planeamento e organização que as maiores lacunas se manifestam ($M = 5.47$, $DP = 0.91$).

Tabela 7*Estatística descritiva*

Construtos e respetivas dimensões	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
<i>Soft skills</i> (escala global)	3	7	5.68	0.69
Flexibilidade cognitiva	4	7	5.96	0.69
Relacionamento interpessoal	3	7	5.61	0.90
Planeamento e organização	3	7	5.47	0.91
Autoeficácia	1	7	5.59	0.82

A análise dos dados também revelou que existem diferenças estatisticamente significativas entre as *soft skills* (escala global) e as suas dimensões em função do género dos alunos [*soft skills* (escala global): $t_{(359)} = -4.688$, $p < 0.001$; flexibilidade cognitiva: $t_{(359)} = -4.990$, $p < 0.05$; relacionamento interpessoal: $t_{(359)} = -2.245$, $p < 0.001$; planeamento e organização: $t_{(359)} = -2.959$, $p < 0.05$]. Importa referir que participantes do género feminino apresentam valores médios mais elevados que os do sexo masculino em todas as variáveis em estudo (Tabela 8).

Tabela 8*Comparação de médias em função do género dos alunos*

	Masculino		Feminino		<i>t-test</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
<i>Soft skills</i> (escala global)	5.45	0.75	5.80	0.62	-4.688	0.001**
Flexibilidade cognitiva	5.85	0.73	6.02	0.66	-4.990	0.025*
Relacionamento interpessoal	5.30	0.92	5.78	0.85	-2.245	0.001**
Planeamento e organização	5.28	0.90	5.57	0.90	-2.949	0.003*
Autoeficácia	5.54	0.86	5.62	0.806	-0.916	0.360

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; * $p < 0.05$; ** $p < 0.001$

No que se refere à idade dos participantes foi possível constatar que apenas existem diferenças significativas ao nível do relacionamento interpessoal [$F_{(2,358)} = 3.409$, $p < 0.05$] e do planeamento e organização [$F_{(2,358)} = 4.559$, $p < 0.05$]. Verificou-se, ainda, que os alunos que têm entre 20 e 21 anos, apresentam valores médios mais elevados na maioria das variáveis analisadas (Tabela 9).

Tabela 9*Comparação de médias em função da idade dos alunos*

	Entre 18 e 19 anos		Entre 20 e 21 anos		Entre 22 e 23 anos		<i>F</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
<i>Soft skills</i> (escala global)	5.57	0.79	5.75	0.65	5.72	0.52	2.622	0.074
Flexibilidade cognitiva	5.91	0.75	6.00	0.70	5.96	0.57	0.527	0.591
Relacionamento interpessoal	5.47	0.97	5.76	0.89	5.58	0.78	3.409	0.034*
Planeamento e organização	5.34	0.97	5.44	0.94	5.71	0.70	4.559	0.011*
Autoeficácia	5.54	0.78	5.63	0.90	5.60	0.75	0.445	0.641

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; * $p < 0.05$

Relativamente à área do curso apurou-se que com exceção do planeamento e organização, todas as variáveis diferem significativamente [*soft skills* (escala global): $F_{(2,358)} = 22.094$, $p < 0.001$; flexibilidade cognitiva: $F_{(2,358)} = 4.933$, $p < 0.05$; relacionamento interpessoal: $F_{(2,358)} = 44.529$, $p < 0.001$; autoeficácia: $F_{(2,358)} = 4.123$, $p < 0.05$; Tabela 10].

Também se verificou que os alunos que frequentam cursos da área das CHS são os que apresentam os valores médios mais elevados na escala global das *soft skills* ($M = 5.90$, $DP = 0.62$), no relacionamento interpessoal ($M = 6.02$, $DP = 0.82$) e no planeamento e organização ($M = 5.58$, $DP = 0.98$). Os estudantes dos cursos pertencente às CT, por sua vez, destacam-se ao nível da flexibilidade cognitiva ($M = 6.05$, $DP = 0.64$) e da autoeficácia ($M = 5.67$, $DP = 0.74$). Foi, ainda, possível constatar que os alunos da área das CEE, são os que apresentam valores médios mais baixos tanto nas *soft skills* (escala global) e respetivas dimensões, como na autoeficácia.

Tabela 10*Comparação de médias em função da área do curso que os alunos frequentam*

	CEE		CHS		CT		<i>F</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
<i>Soft skills</i> (escala global)	5.35	0.82	5.90	0.62	5.52	0.58	22.094	0.001**
Flexibilidade cognitiva	5.73	0.77	5.98	0.68	6.05	0.64	4.933	0.008*
Relacionamento interpessoal	5.15	0.91	6.02	0.82	5.25	0.74	44.529	0.001**
Planeamento e organização	5.28	0.98	5.58	0.98	5.40	0.72	2.952	0.053
Autoeficácia	5.33	0.70	5.63	0.90	5.67	0.74	4.123	0.017*

Nota: CEE = Ciências económicas e empresariais; CHS = Ciências humanas e sociais; CT = Ciências do turismo; *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; * $p < 0.05$; ** $p < 0.001$

Pretendeu-se, ainda, identificar a área do curso em que os alunos apresentam as notas mais elevadas e apurámos que as mesmas pertencem aos estudantes da área de CHS, cuja média é igual ou superior a 16 em 16.3% dos casos. Por outro lado, são os alunos que frequentam os cursos da área de CEE que apresentam as médias mais baixas (Tabela 11).

Tabela 11

Nota dos alunos em função da área de curso que frequentam

	Menor ou igual a 12 valores	Entre 13 e 15 valores	16 valores ou mais
Ciências económicas e empresariais	5.0%	8.0%	5.0%
Ciências humanas e sociais	9.1%	23.3%	16.3%
Ciências do turismo	7.5%	16.3%	9.4%

Perante estes resultados considerou-se pertinente verificar se a escala global das *soft skills* e respetivas dimensões e a autoeficácia diferem significativamente em função das notas dos alunos. Os resultados obtidos permitiram aferir que quanto mais altas são as notas, mais elevados são os valores médios em todas as variáveis em estudo (Tabela 12). Todavia, só existem diferenças significativas no que diz respeito ao planeamento e organização [$F_{(2,358)} = 4.554, p < 0.05$].

Tabela 12

Comparação de médias em função da média dos alunos

	≤ 12 valores		Entre 13 e 15 valores		≥ 16 valores		F	Sig.
	M	DP	M	DP	M	DP		
<i>Soft skills</i> (escala global)	5.58	0.818	5.65	0.693	5.79	0.567	2.239	0.108
Flexibilidade cognitiva	5.91	0.830	5.98	0.637	5.96	0.677	0.239	0.787
Relacionamento interpessoal	5.47	1.047	5.59	0.919	5.73	0.764	1.881	0.154
Planeamento e organização	5.39	0.881	5.36	0.964	5.68	0.811	4.554	0.011*
Autoeficácia	5.48	0.747	5.58	0.845	5.68	0.855	1.370	0.255

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão; * $p < 0.05$

Ao compararmos as médias em função do ano que os alunos frequentam, verifica-se que em todas as variáveis, os valores médios mais elevados pertencem aos estudantes do 3º ano (Tabela 13). Porém, as diferenças apenas ocorrem na escala global das *soft skills* [$F_{(2,358)} = 6.339, p < 0.05$], no relacionamento interpessoal [$F_{(2,358)} = 7.682, p < 0.001$] e na autoeficácia

[$F_{(2,358)} = 6.640, p < 0.001$]. Também foi possível constatar que os valores médios de todas as variáveis são diretamente proporcionais ao ano de frequência, o que sugere que as *soft skills* e a autoeficácia dos alunos aumenta à medida que se aproximam do fim da licenciatura.

Tabela 13

Comparação de médias em função do ano que os alunos frequentam

	1º ano		2º ano		3º ano		F	Sig.
	M	DP	M	DP	M	DP		
<i>Soft skills</i> (escala global)	5.51	0.78	5.74	0.57	5.80	0.65	6.339	0.002*
Flexibilidade cognitiva	5.84	0.77	5.98	0.58	6.06	0.69	2.963	0.053
Relacionamento interpessoal	5.36	0.92	5.74	0.81	5.75	0.92	7.682	0.001**
Planeamento e organização	5.38	0.91	5.43	0.92	5.60	0.88	1.789	0.169
Autoeficácia	5.40	0.77	5.60	0.88	8.79	0.78	6.640	0.001**

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão; * $p < 0.05$; ** $p < 0.001$

Por último, pretendeu-se averiguar se as variáveis em estudo diferem em função do setor a que as IES pertencem e verificou-se que o setor privado apresenta valores médios inferiores em todas (Tabela 14). No entanto, as diferenças significativas só ocorrem na escala global das *soft skills* [$t_{(359)} = 8.769, p < 0.001$] e nas dimensões relacionamento interpessoal [$t_{(359)} = 1.599, p < 0.001$] e planeamento e organização [$t_{(359)} = 2.179, p < 0.05$].

Tabela 14

Comparação de médias em função do setor a que as IES pertencem

	Público		Privado		t-test	Sig.
	M	DP	M	DP		
<i>Soft skills</i> (escala global)	6.01	0.569	5.42	0.668	8.769	0.001**
Flexibilidade cognitiva	6.02	0.666	5.91	0.711	1.599	0.111
Relacionamento interpessoal	6.21	0.673	5.14	0.787	13.52	0.001**
Planeamento e organização	5.58	1.009	5.37	0.817	2.179	0.030*
Autoeficácia	5.61	0.934	5.58	0.738	0.345	0.731

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão; * $p < 0.05$; ** $p < 0.001$

5.3. Análise de correlações

Pretendeu-se ainda apurar a associação entre a autoeficácia e as variáveis relacionadas com o contexto académico, nomeadamente: o curso e o ano que os alunos frequentam, a média do último ano e o setor a que as IES pertencem (Tabela 15). Devido à natureza das variáveis curso e setor da IES, recorreu-se ao coeficiente de correlação de *Spearman*. Os resultados

obtidos revelaram que existe uma correlação positiva fraca entre a autoeficácia e curso que frequenta ($\rho = 0.142, p < 0.001$), o ano em que o aluno se encontra ($\rho = 0.194, p < 0.001$) e a média do último ano ($\rho = 0.120, p < 0.05$; **H₁**).

Tabela 15

Associação entre a autoeficácia e as variáveis relacionadas com o contexto académico

	1	2	3	4
Autoeficácia (1)	-			
Área do curso (2)	0.142**	-		
Ano que frequenta (3)	0.194**	0.194**	-	
Média do último ano (4)	0.120*	0.004	0.157**	-
Setor a que IES pertence (5)	- 0.030	0.365**	- 0.148**	- 0.131*

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; * $p < 0.05$; ** $p < 0.001$

5.4. Regressão linear múltipla

Considerando os resultados obtidos na correlação, procurou-se apurar o impacto das variáveis relacionadas com o contexto académico que apresentaram valores significativos e da variável independente mencionada no modelo concetual – *soft skills* – na autoeficácia. Deste modo, foi efetuada uma análise de regressão múltipla pelo método *Enter*, que confirmou a linearidade do modelo [$F_{(6,354)} = 20.798, p < 0.001$] e que 34.7% (R^2 ajustado = 0.347) da variação da autoeficácia é explicada pelo conjunto das variáveis independentes incluídas na análise.

Verificou-se, ainda, que com exceção da média do último ano, todas as variáveis influenciam significativamente a autoeficácia. Além disso, foi possível apurar que as *soft skills* explicam 19.27% da sua variação ($\beta = 0.489$; **H₂**). No que à área do curso diz respeito, constatou-se que são as CEE que mais influenciam a autoeficácia ($\beta = 0.174$), pois permitem prever 5.06% da mesma. A análise dos dados também demonstrou que o ano que os alunos frequentam (**H₃**) tem um peso menor, mas ainda assim explica 1.25% da variação da variável dependente (Tabela 16).

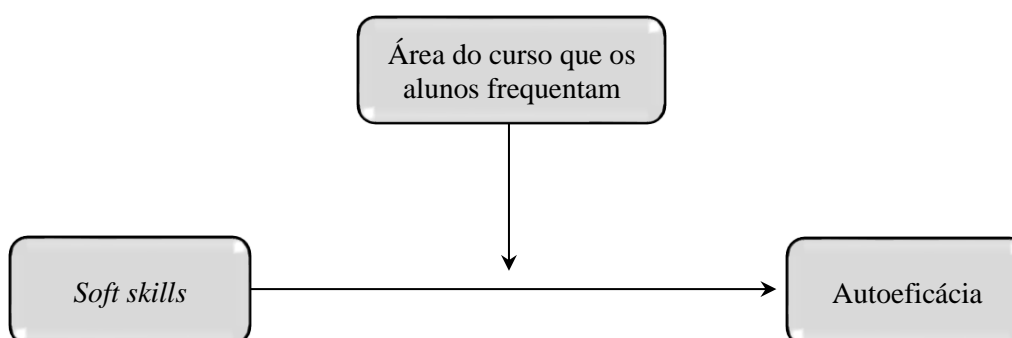
Tabela 16*Impacto das soft skills e variáveis relacionadas com o contexto académico na autoeficácia*

Variável preditora	Autoeficácia (β)	R ² Semiparcial (%)
<i>Soft skills</i>	0.489**	19.27
Ciências económicas e empresariais	0.174*	5.06
Ciências humanas e sociais	0.112*	1.12
Ciências do turismo	0.170*	2.01
Ano que os alunos frequentam	0.124*	1.25
Média do último ano	0.015	0.02
	R ² ajustado	0.347
	$F_{(6,354)}$	29.798**

Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.001$

5.5. Moderação

Por fim, pretendeu-se averiguar se a relação existente entre as *soft skills* e a autoeficácia é moderada pela área do curso que os alunos frequentam (Figura 5). Para o efeito, realizou-se novamente uma análise de regressão múltipla pelo método *Enter*, que nos permitiu verificar que o modelo linear é estatisticamente significativo [$F_{(3,357)} = 38.374, p < 0.001$] para as CEE, para as CSH [$F_{(3,357)} = 387.427, p < 0.001$] e para as CT [$F_{(3,357)} = 40.755, p < 0.001$], explicando respetivamente 23.7% (R^2 ajustado = 0.237), 23.3% (R^2 ajustado = 0.233) e 24.9% (R^2 ajustado = 0.249) da autoeficácia.

Figura 5*Modelo de moderação*

A moderação ocorre quando a relação entre a variável independente e a variável dependente se altera com a entrada de uma terceira variável no modelo (Hair et al., 2018). Esse efeito é denominado de efeito de interação, pelo que é esperado que o efeito das *soft skills* na

autoeficácia se altere com a inclusão da variável moderadora: área do curso que os alunos frequentam. Deste modo, verifica-se que isoladamente as *soft skills* tem maior impacto na autoeficácia do que quando se encontram em interação com a área do curso que os alunos frequentam, apesar do efeito se manter significativo.

O efeito de interação negativo sugere que quanto mais *soft skills* os alunos manifestam ($\beta = - 0.162, t = - 2.837, p < 0.05$), menor tende a ser o efeito de frequentar os cursos pertencentes à área das CEE. Resultados semelhantes, foram encontrados para os cursos pertencentes à área das CSH ($\beta = 0.069, t = 1.079, p < 0.05$) e das CT ($\beta = 0.110, t = 2.053, p < 0.05$), pois verifica-se que apesar de continuar a ser significativo o efeito das *soft skills* na autoeficácia tende a ser menor com a entrada das variáveis moderadoras (Tabela 17).

Tabela 17

Moderação da área do curso que os alunos frequentam na relação existente entre as soft skills e a autoeficácia

Variáveis predictoras	Autoeficácia (β)
<i>Soft skills</i>	0.545**
Ciências económicas e empresariais	- 0.082*
Efeito de interação	- 0.162*
	R ² ajustado
	$F_{(3, 357)}$
	0.237
	38.374**
<i>Soft skills</i>	0.464**
Ciências humanas e sociais	- 0.117*
Efeito de interação	0.069*
	R ² ajustado
	$F_{(3, 357)}$
	0.233
	37.427**
<i>Soft skills</i>	0.444**
Ciências do turismo	0.163**
Efeito de interação	0.110*
	R ² ajustado
	$F_{(3, 357)}$
	0.249
	40.755**

Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.001$

Em suma, podemos concluir que os cursos pertencentes às áreas de CEE, CSH e CT moderam a relação existente entre as *soft skills* e a autoeficácia. Verificou-se, ainda, que quando os mesmos entram no modelo o efeito das *soft skills* na autoeficácia tende a diminuir, o que sugere que os conhecimentos adquiridos durante a frequência dos cursos sobrepõem-se às competências manifestadas pelos alunos do ensino superior.

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O ensino universitário é um processo contínuo que visa o desenvolvimento e preparação dos estudantes universitários para a entrada num mercado de trabalho marcado pela competitividade e incerteza, pelo que os programas do ensino superior devem ser continuamente reavaliados e adaptados a esta nova realidade (Lennox & Roos, 2017).

Face a esta situação, começa a ser notório que as competências técnicas (*hard skills*) já não são suficiente para garantir a empregabilidade e destaca-se a necessidade de os estudantes universitários desenvolverem competências transversais (*soft skills*) para que se possam destacar durante os processos de recrutamento e seleção (Caggiano et al., 2020).

As *soft skills* influenciam significativamente a atitude dos estudantes universitários relativamente ao ambiente organizacional, pois contribuem para melhorar a comunicação, promover o trabalho de equipa, gerir conflitos, analisar e resolver problemas e consequentemente obter um desempenho eficiente que se irá refletir ao nível do desenvolvimento de carreira (Melluso et al., 2020).

Estudos desenvolvidos por Chau e Vilela (2017) demonstram que a conjugação das *soft skills* com as crenças de autoeficácia influenciam positivamente o desempenho académico dos estudantes universitários. Estes resultados podem dever-se ao facto de as crenças de autoeficácia afetarem a perceção dos indivíduos sobre as suas competências para realizar ações que lhes permitam alcançar a performance desejada (Schunk & DiBenedetto, 2020).

A presente investigação visou compreender o impacto das *soft skills* na autoeficácia dos estudantes universitários e de que forma esta relação é moderada pela área do curso que os mesmos frequentam.

O estudo teve início com a análise dos indicadores psicométricos dos instrumentos utilizados para a recolha dos dados e constatou-se que os mesmos são válidos e fiáveis para medir os construtos a que se propõem, o que nos permitiu continuar a análise dos dados.

Numa segunda fase, procedeu-se à comparação dos construtos e respetivas dimensões em função das características sociodemográficas dos alunos que participaram no estudo. Os resultados demonstram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a escala global das *soft skills* e respetivas dimensões em função do género dos alunos. Verificou-se, ainda, que os estudantes do género feminino apresentam valores médios mais elevados em relação aos do sexo masculino em todas as variáveis intervenientes no estudo.

Estes resultados são coincidentes com os encontrados por Frauches (2019), segundo os quais o género feminino, durante o seu percurso académico, revela avaliações mais favoráveis, no que diz respeito às *soft skills* do que os colegas do género masculino. Estas diferenças ocorrem principalmente no que se refere ao pensamento crítico e ao trabalho de equipa, que se podem associar, respetivamente, à flexibilidade cognitiva e ao relacionamento interpessoal, duas das componentes que resultaram na ACP realizada nesta investigação. Conclusões semelhantes foram encontradas por Lopes e colaboradores (2020) relativamente à autoeficácia, num estudo realizado com estudantes do ensino superior, que demonstrou que as raparigas apresentam resultados superiores aos dos rapazes ao nível da confiança que têm nas suas capacidades para alcançar um elevado desempenho.

No que se refere à idade foi possível constatar que apenas existem diferenças significativas no relacionamento interpessoal e no planeamento e organização, com os alunos de 20 e 21 anos a apresentarem valores médios mais elevados na maioria das dimensões avaliadas. Estes resultados indicam que as expectativas dos estudantes de primeiro e segundo ano, onde se encontra esta faixa etária, estão relacionadas com as suas características pessoais, com o fazer amigos e ter um bom convívio social, assim como, com a preocupação com a preparação para o mercado de trabalho (Soares et al., 2018)

Também se considerou pertinente comparar os valores médios da escala global das *soft skills* – e respetivas dimensões – e da autoeficácia em função da área do curso que os alunos frequentam e constatou-se que os estudantes que frequentam cursos relacionados com as CHS são os que apresentam os valores médios mais elevados nas *soft skills* (escala global), no relacionamento interpessoal e no planeamento e organização, o que pode dever-se às unidades curriculares que integram as suas licenciaturas. Um estudo realizado por Agostinho (2018) demonstrou que os alunos que frequentam os cursos da área das CHS consideraram estas *soft skills* mais importantes do que os alunos, das áreas de Artes e Humanidades, Ciências Jurídicas e Económicas e de Ciências da Saúde.

Os estudantes dos cursos pertencente às CT, por sua vez, destacam-se ao nível da flexibilidade cognitiva e da autoeficácia, o que sugere que o facto de se relacionarem frequentemente com pessoas de outros países e culturas exige alguma agilidade mental e a crença de que são capazes de satisfazer os seus clientes, corroborando a ideia de que a perceção de autoeficácia, influencia e é influenciada pelas variáveis ambientais (O’Kelley, 2019).

Por último, foi possível constatar que os alunos da área das CEE, são os que apresentam valores médios mais baixos tanto na escala global das *soft skills* e respetivas dimensões, como

na autoeficácia. Segundo Menezes (2020), estes resultados podem ser explicados pelo facto de serem cursos que incluem muitas disciplinas relacionadas com as ciências exatas (*e.g.*, matemática, cálculo financeiro, macro e microeconomia), cujo índice de reprovação é bastante elevado, o que pode afetar a perceção dos alunos sobre as suas competências e as crenças de que poderão ser bem-sucedidos.

Esta justificação pode aplicar-se também às notas do último ano concluído, pois verificou-se que os alunos que frequentam os cursos da área das CEE são os que apresentam a média mais baixa, quando comparados com os estudantes dos cursos pertencentes à área das CHS e CT. Perante estes resultados considerou-se pertinente averiguar se as diferenças encontradas são significativas em relação às *soft skills* e à autoeficácia e aferiu-se que quanto mais altas são as notas, mais elevados são os valores médios das variáveis em estudo. Na mesma linha, Schunk e DiBenedetto (2020) referem que os alunos que apresentam elevados níveis de autoeficácia trabalham mais, são mais persistentes e demonstram maior interesse pela aprendizagem, o que se reflete nos seus níveis de desempenho.

A comparação das médias em função do ano que os alunos frequentam, demonstrou que os valores médios das variáveis em estudo são diretamente proporcionais ao ano de frequência, o que indica que quanto mais próximos os estudantes estão de terminarem os seus estudos, mais confiantes se sentem nas suas capacidades e sentem que são capazes de atingir os seus objetivos. Estes resultados são congruentes com os encontrados nos estudos de Dantas e Azzi (2018) que defendem que a transição do ensino superior para o mercado de trabalho é uma fase que implica alguma resiliência e flexibilidade para lidar com os obstáculos que os jovens recém-licenciados poderão vir a encontrar. Gomes e colaboradores (2019) acrescentam que as crenças de autoeficácia são centrais durante o processo de procura de emprego, uma vez que contribuem para aumentar a confiança dos alunos nas suas capacidades de planeamento, organização e realização de ações, que lhes permitam ser proactivos, persistentes e resilientes perante as incertezas inerentes a todo o processo.

No entanto, verifica-se que a transição do contexto académico para o contexto profissional não se encerra com a entrada no mercado de trabalho, mas sim com a adaptação ao ambiente laboral e às funções/tarefas para as quais foram contratados. Segundo Tamrat (2018) esta adaptação é mais rápida e viável para os alunos que se sentem mais confiantes em relação às suas *soft skills*. A autoeficácia tem um papel preponderante no comportamento dos estudantes universitários, pois verifica-se que quanto mais elevadas são as suas crenças de autoeficácia,

mais pró-ativos, perseverantes e resilientes tendem a ser, o que se reflete ao nível da concretização dos seus objetivos e desenvolvimento de carreira (Eva & Afroze, 2021).

Quando analisado o setor a que as IES pertencem verificou-se que o setor privado apresenta valores médios inferiores em todas as variáveis em estudo, mas as diferenças só ocorrem ao nível das *soft skills* (escala global). Estes resultados são semelhantes aos apresentados por Banha (2017) segundo os quais o nível do desenvolvimento de *soft skills* nas universidades privadas se encontra abaixo dos valores apresentados pelas universidades e institutos politécnicos do setor público.

Seguidamente, apresentam-se os resultados relacionados com a validação das hipóteses de investigação. Deste modo, constatou-se que a análise de correlações permitiu validar a primeira hipótese formulada, pois verificou-se que existe uma correlação positiva entre a autoeficácia dos alunos universitários e a média académica do último ano concluído. No mesmo sentido, Lopes e colaboradores (2020), referem que os alunos com elevados níveis de autoeficácia tendem a esforçar-se mais, o que acaba por influenciar a qualidade dos seus resultados e, direta ou indiretamente, a aquisição de competências, graças à sua persistência.

A segunda hipótese que postulava que as *soft skills* têm um impacto positivo na autoeficácia dos alunos universitários, foi corroborada através das análises de regressão efetuadas, conclusões que também vão ao encontro dos estudos de Deer e colaboradores (2018). Neste âmbito, Thompson e colaboradores (2019) referem que as *soft skills* influenciam as crenças de autoeficácia e contribuem para aumentar o desempenho académico dos alunos.

Também se verificou que a autoeficácia dos alunos universitários é influenciada pelo ano que se encontram a frequentar, o que possibilitou validar a terceira hipótese. Resultados semelhantes foram encontrados por Thompson e colaboradores (2019) ao verificar que a autoeficácia funciona como um compromisso dos estudantes com a aprendizagem, o que se reflete no seu desempenho académico.

Por último, constatou-se que a relação existente entre as *soft skills* e a autoeficácia dos alunos universitários é moderada pela área do curso que frequentam, o que viabiliza a validação da quarta hipótese. Similarmente, Agostinho (2018), encontrou resultados idênticos, referindo que a perceção da autoeficácia e da importância das competências identificadas nos estudantes universitários, varia em função do curso que os participantes frequentam/concluíram.

6.1. Contributos teóricos e práticos

Este estudo revela-se bastante pertinente para chamar a atenção sobre a importância das *soft skills* tanto em contexto académico, como profissional. É ainda relevante para sensibilizar as IES e as organizações de que o desenvolvimento das *soft skills* deve ser uma responsabilidade partilhada e, como tal, deve ser incentivado por todas as partes interessadas, uma vez que são indispensáveis para que a integração no mercado de trabalho seja bem-sucedida.

Este estudo demonstra que a autoeficácia está correlacionada com o desempenho académico, pelo que a mesma deve ser estimulada desde muito cedo, por forma a que os alunos quando chegam ao ensino superior acreditem nas suas capacidades para alcançar os objetivos a que se propõem.

Ficou, ainda, evidenciado que o desenvolvimento das *soft skills* influencia a autoeficácia, que por sua vez, tem um papel fundamental ao nível do desempenho académico.

A demonstração da relação existente entre as variáveis em estudo é importante para chamar a atenção das entidades responsáveis para a necessidade de estimular o desenvolvimento de *soft skills* desde o início do percurso académico e para sensibilizar todos os intervenientes no processo educativo dos alunos, para a relevância da autoeficácia no desenvolvimento pessoal, social e académico dos mesmos, desde tenra idade.

6.2. Limitações e estudos futuros

Ao longo deste estudo foram encontradas algumas limitações. Assim, podemos referir o tamanho da amostra e o facto de ter sido, maioritariamente, recolhida em Lisboa, o que gera o inconveniente de os dados não refletirem a realidade do país, nem serem representativos da população em estudo.

O período temporal em que o estudo foi realizado, constitui outra limitação, uma vez que a recolha dos dados ocorreu durante a pandemia COVID-19, o que dificultou a recolha de mais dados. O confinamento e o posterior distanciamento social, recomendado pela Direção-Geral da Saúde impossibilitou que todos os alunos tivessem aulas em regime presencial. Esta situação atípica, pode ter influenciado as respostas dos estudantes, porque a vivência de um panorama para o qual não estavam preparados, implicou a adaptação a uma nova realidade académica que teve um impacto significativo a nível psicológico e que nem sempre foi fácil de ultrapassar.

Findo este trabalho, consideramos pertinente que estudos futuros se debrucem sobre a importância das *soft skills* do ponto de vista dos recém-licenciados e dos empregadores.

Também seria interessante perceber quais são as competências mais valorizadas no mercado de trabalho, para que as mesmas possam ser desenvolvidas ao longo do percurso académico, e deste modo corresponder às necessidades das organizações e garantir a empregabilidade dos diplomados.

Sugere-se ainda, a realização de um estudo longitudinal, que decorra entre o primeiro e o último ano da licenciatura, para apurar de que forma a autoeficácia dos estudantes evolui ao longo do seu percurso académico.

Apesar das limitações identificadas consideramos que esta investigação constitui uma mais-valia para aprofundar a relação entre as *soft skills* e a autoeficácia dos alunos universitários. A concordância entre os resultados apresentados e os vários estudos mencionados na revisão da literatura (*e.g.*, Brito et al., 2020; Olivier et al., 2019; Rasdi & Ahrari, 2020) sugere que as conclusões encontradas são importantes para preencher algumas lacunas em torno desta temática.

CONCLUSÃO

Nos últimos anos, o mercado de trabalho e as IES de diversos países têm-se deparado com grandes desafios para conseguir fazer face às mudanças que têm ocorrido num mundo cada vez mais globalizado. As universidades e outras instituições de ensino superior são constantemente pressionados para produzir recém-licenciados “empregáveis”, e os próprios estudantes são incessantemente incentivados a desenvolver as suas competências transversais para poderem competir no mercado de trabalho (Damoah et al., 2021).

A presente dissertação teve como principal objetivo analisar o impacto do desenvolvimento das *soft skills* na autoeficácia dos estudantes universitários e perceber de que forma esta relação é moderada pela área do curso frequentada.

Tendo por base a literatura consultada (*e.g.*, Cheng, 2020; Hadwin et al., 2018; Teixeira & Costa, 2018) e os resultados obtidos no nosso estudo podemos afirmar que quanto mais elevados são os níveis de autoeficácia dos alunos, maior é a sua tendência para alcançar um rendimento académico superior. Thompson e colaboradores (2019) adicionam que as *soft skills* são compreendidas como atributos que exercem influência nas crenças de autoeficácia, porque atuam sobre os processos cognitivos e motivacionais.

Também foi possível constatar que os participantes do sexo feminino apresentam valores superiores em todas as variáveis em estudo e que quanto mais velhos são os alunos mais desenvolvidas se encontram as suas competências de planeamento e organização, o que pode dever-se à proximidade da entrada no mercado de trabalho.

Relativamente à área do curso, foi possível constatar que os estudantes que pertencem ao domínio das CEE, são os que apresentam notas mais baixas, o que poderá estar relacionado com a especificidade das unidades curriculares que integram as suas licenciaturas.

A comparação de médias em função do ano que os alunos frequentam revelou que as notas são diretamente proporcionais ao ano de frequência, pois verifica-se que quanto mais elevado é o ano, mais elevados são os valores médios relativos às *soft skills* e à autoeficácia. Apurou-se, ainda, que os alunos que frequentam IES que pertencem ao setor público, de um modo geral apresentam valores médios superiores aos que frequentam o ensino privado.

A análise da associação entre a autoeficácia e as variáveis relacionadas com o contexto académico – curso e ano em que os alunos se encontram, média do último ano concluído e setor a que IES frequentada pertence – permitiu apurar que existe uma correlação significativamente positiva e entre todas as variáveis, o que nos permitiu validar a primeira hipótese.

Seguidamente, procurou-se apurar qual das variáveis independentes incluídas no modelo tem maior impacto na variável dependente e verificou-se, que com exceção da média, todas são significativas. Verificou-se, ainda que as *soft skills* são a variável que mais influencia a autoeficácia, corroborando assim a segunda hipótese.

A terceira hipótese também pôde ser validada a partir das análises de regressão, pois verificou-se que o ano que os alunos frequentam também tem um impacto significativamente positivo nos seus níveis de autoeficácia.

Por último, constatou-se que a relação existente entre as *soft skills* e a autoeficácia é moderada pela área do curso que os alunos frequentam, o que viabilizou a validação da quarta hipótese. Importa referir que isoladamente as *soft skills* tem maior impacto na autoeficácia do que quando se encontram em interação com a área do curso que os alunos frequentam, apesar do efeito se manter significativo. Estes resultados sugerem que as competências e conhecimentos relacionados nos cursos que pertencem à área das CSH e das CT tendem a sobrepor-se às suas competências transversais. Resultados diferentes foram encontrados para os alunos que frequentam cursos pertencentes ao domínio das CEE, pois constatou-se que, quanto mais *soft skills* manifestam, menor tende a ser o efeito das competências adquiridas ao longo da sua licenciatura. Como anteriormente referido, estes resultados podem dever-se à especificidade dos conteúdos programáticos dos cursos que fazem parte dessa área do saber (*e.g.*, Economia, Gestão).

Neste sentido, é importante alertar as IES para esta situação porque como foi mencionado ao longo dos vários capítulos, atualmente as *soft skills* são as competências mais valorizadas pelas organizações.

Reconhecendo que este trabalho não permite dar respostas definitivas, considera-se que poderá alertar as IES para a necessidade de redesenharem os conteúdos programáticos dos seus cursos, nomeadamente através da integração de unidades curriculares que permitam desenvolver as *soft skills* adequadas às solicitações do atual mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- Ahmed, F., Capretz, L., & Campbell, P. (2012). Evaluating the demand for soft skills in software development. *IT Professional*, 14(1), 44–49. <https://doi.org/10.1109/MITP.2012.7>
- Agostinho, R. (2018). *Adaptabilidade de carreira e competências na transição do ensino superior para o mercado de trabalho: uma perspetiva construtivista* (Tese de doutoramento). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Araújo, A., & Almeida, L. (2019). Sucesso académico no Ensino Superior: Aprendizagem e desenvolvimento psicossocial. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 159-178). ADIPSI EDUC.
- Araújo, M., & Moura, O. (2011). Estrutura factorial da general self-efficacy scale (escala de auto-eficácia geral) numa amostra de professores portugueses. *Laboratório de Psicologia*, 9(1), 95-105.
- Atitsogbe, K., Mama, N., Sovet, L, Pari, P, & Rossier, J. (2019). Perceived employability and entrepreneurial intentions across university students and job seekers in Togo: The effect of career adaptability and self-efficacy, *Frontiers in Psychology*, 10, 1-14. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00180>.
- Balsan, L., Carneiro, L., Bastos, A., & Costa, V. (2020). Adaptação e Validação da Nova Escala Geral de Autoeficácia. *Avaliação Psicológica*, 19(4), 409-419.
- Banco Mundial (2018). *Competências e Empregos: uma agenda para a juventude*. Grupo Banco Mundial.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. Freeman and Company
- Bandura, A. (2006). Adolescence development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Information Age Publishing
- Banha, R. (2017). *Promoção do sucesso dos alunos nas Instituições do Ensino Superior em Portugal: Medidas Observadas nos Respetivos Sítios Na Internet*. Direção de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Bartram, D. (2005). The Great Eight Competencies: a criterion-centric approach to validation. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1185-1203. doi: 10.1037/0021-9010.90.6.1185

- Bartram, D. (2012). *The SHL Universal Competency Framework: White Paper 2012*. Thames Ditton: SHL Group.
- Bellini, D., Cubico, S., Favretto, G., Noventa, S., Ardolino, P., Giancesini, G., Ciabuschi, F., Leitao, J., & Jain, A.K. (2019). A metamodel for competence assessment: Co.S.M.O.© competences software management for organizations. *European Journal of Training and Development*, 43, 1-14. <https://doi.org/10.1108/EJTD-04-2018-0034>
- Bersan, R., & Cloux, R. (2020). O ensino por competências como futuro da educação: uma revisão de literatura. *Brazilian Journal of Development*, 6(11), 85605-85623. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n11-108>
- Bianchetti, L., & Magalhães, A. (2015). Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(1), 225-249. <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000100013>
- Boruchovitch, E., & Gomes, M. (2019). *Aprendizagem autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?* Editora Vozes.
- Bozbayindir, F., & Alev, S. (2019). An Analysis of the Relationship between the General Self-Efficacy Perceptions of Teachers and Their Political Skill Levels. *International Journal of Progressive Education*, 15(2), 65-77. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.189.5>
- Brito, A. Silva, J., & Razera, J. (2020). Os estudos de caso no ensino de ciências e as crenças de autoeficácia no processo motivacional dos alunos. *Experiências em Ensino de Ciências*, 15(3), 1-17.
- Byars-Winston, A., Diestelmann, J., Savoy, J., & Hoyt, W. (2017). Unique effects and moderators of effects of sources on self-efficacy: a model-based meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 64(6), 645-658. <https://doi.org/10.1037/cou0000219>
- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2019). Motivação de estudantes no ensino superior: Como fortalecê-la? In L. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp.137-157). ADIPSIEDUC.
- Cacciolatti, L., Lee, S., & Molinero, C. (2017). Clashing institutional interests in skills between government and industry: An analysis of demand for technical and Soft Skills of graduates in the UK. *Technological Forecasting and Social Change*, 119, 139-153. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.03.024>
- Caggiano, V., Schleutker, K., Petrone, L., & Gonzalez-Bernal, J. (2020). Towards identifying the soft skills needed in curricula: Finnish and Italian students' self-evaluations indicate

- differences between groups. *Sustainability*, 12(10), 4031-4041. <https://doi.org/10.3390/su12104031>
- Caldeira, S., Sousa, A., Mendes, M., Silva, O., & Martins, M. (2020). Entrada no ensino superior e envolvimento do estudante. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 96-113. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.29042>
- Carlucci, D., Ferreira, F., Schiuma, G., Jalali, M., & António, N. (2018). A holistic conception of sustainable banking: Adding value with fuzzy cognitive mapping. *Technological and Economic Development of Economy*, 24(4), 1303-1322. <https://doi.org/10.3846/20294913.2016.1266412>
- Carmo, H., & Carmo, T. (2017). Valor dos MOOC na educação para a cidadania. *Inclusão Social*, 10(1), 33-48.
- Casanova, J., Araújo, A., & Almeida, L. (2020). Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165-181.
- Casiraghi, B., Boruchovitch, E., & Almeida, L. (2020). Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso académico no Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 27-38.
- Cordeira, L., Cabrito, B., Patrocínio, T., Machado, M., Brites, R., & Curado, A. (2018). *Custos dos Estudantes do Ensino Superior. Relatório CESTES 2: 2015-2017*. Educa.
- Cervone, D., Mercurio, L., & Lilley, C. (2020). The individual stem student in context: Idiographic methods for understanding self-knowledge and intraindividual patterns of self-efficacy appraisal. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1597-1613. <https://doi.org/10.1037/edu0000454>
- Chau, C., & Vilela, P. (2017). Variables asociadas a la salud física y mental percibida en estudiantes universitarios de Lima. *Liberabit*, 23(1), 89-102. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.0>
- Cheng, Y. (2020). Academic self-efficacy and assessment. *Educational Psychology*, 40(4), 389-391. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1755501>
- Chong, W., Liem, G., Huan, V., Kit, P., & Ang, R. (2018). Student perceptions of self-efficacy and teacher support for learning in fostering youth competencies: Roles of affective and cognitive engagement. *Journal of Adolescence*, 68, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.002>
- Cleary, J., Kerrigan, M., & Van Noy, M. (2017). Towards a New Understanding of Labor Market Alignment. In M. Paulsen (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 577-629). Springer.

- Comissão Europeia (2018). *O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior*. Comissão Europeia.
- Cornalli, F. (2018). Training and developing soft skills in higher education [Paper presentation]. *The 4th International Conference on Higher Education Advances*, Valencia. <https://doi.org/10.4995/HEAd18.2018.8127>
- Correia Castilho, L., Pereira, C., & Ramirez Celis, N. (2018). Autoeficácia e Estilos de Aprendizagem. *Convergências: Revista de Investigação e Ensino das Artes*, 11(22), 1-7.
- Coulacoglou, C., & Saklofske, D. (2017). *Psychometrics and Psychological Assessment Principles and Applications*. Elsevier.
- Črnjar, K., Karanović, G., & Ribarić, H. (2018). *Competencies and Employability of Economics Graduates: Employers' Perspective*. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Orgs.). *INTED 2018 Proceedings* (221-227). IATED Academy.
- Cuganesan, S., Steele, C., & Hart, A. (2018). How senior management and workplace norms influence information security attitudes and self-efficacy. *Behaviour & Information Technology*, 37(1), 50-65. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2017.1397193>
- Damoah, O., Peprah, A., & Brefo, K. (2021). Does higher education equip graduate students with the employability skills employers require? The perceptions of employers in Ghana. *Journal of Further and Higher Education*, 45(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1860204>
- Dantas, M., & Azzi, R. (2018). Relato de uma experiência de intervenção na perspectiva da teoria social cognitiva de carreira. *Trends in Psychology*, 26(2), 735-766. <https://doi.org/10.9788/TP2018.2-08Pt>
- De Clercq, D., Haq, I., & Azeem, M. (2018). Self-efficacy to spur job performance: Roles of job-related anxiety and perceived workplace incivility. *Management Decision*, 56(4), 891-907. <https://doi.org/10.1108/MD-03-2017-0187>
- Decreto-Lei n° 65/2018, de 12 de agosto. Presidência do Conselho de Ministros. *Diário da República n.º 157/2018 – I Série*. Presidência do Conselho de Ministros
- Deer, L., Gohn, K., & Kanaya, T. (2018). Anxiety and self-efficacy as sequential mediators in US college students' career preparation. *Education + Training*, 60(2), 185–197. <https://doi.org/10.1108/et-07-2017-0096>
- Devedzic, V., Tomic, B., Jovanovic, J., Kelly, M., Milikic, N., Dimitrijevic, S., Djuiroc, D., & Sevarac, Z. (2018). Metrics for students' soft skills. *Applied Measurement in Education*, 31(4), 283-296. <https://doi.org/10.1080/08957347.2018.1495212>

- Direção-Geral do Ensino Superior (DGES, 2013). *Relatório de Referenciação do Quadro Nacional de Qualificações ao Quadro Europeu de Qualificações*. Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.
- Direção-Geral do Ensino Superior (DGES, 2021). *Cursos e Instituições*. https://www.dges.gov.pt/pt/pesquisa_cursos_instituicoes?plid=372
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>
- England, T., Nagel, G., & Salter, S. (2019). Using collaborative learning to develop students' soft skills. *Journal of Education for Business*, 95(2), 106-114. <https://doi.org/10.1080/08832323.2019.1599797>
- Eva, T., & Afroze, R. (2021). Perceived awareness and practised level of soft skills among personnel in the telecoms industry of Bangladesh. *International Journal of Business Excellence*, 23(1), 33-70. <https://doi.org/10.1504/IJBEX.2021.111910>
- Fajaryati, N., & Akhyar, M. (2020). The Employability Skills Needed to Face the Demands of Work in the Future: Systematic Literature Reviews. *Open Engineering*, 10(1), 595-603. <https://doi.org/10.1515/eng-2020-0072>
- Farias, L. (2019). Albert Bandura e o ensino de ciências na educação de jovens e adultos. *Scientia Naturalis*, 1(5), 184-193
- Fraile, J., Panadero, E., & Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69-76. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003>
- Frauches, V. (2019). *A importância das soft skills no processo de transição dos recém-diplomados para o mundo do trabalho atual: um estudo quantitativo no estado do Espírito Santo - Brasil* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico do Porto.
- Freitas, P., Montezano, L., & Odelius, C. (2019). A influência de atividades extracurriculares no desenvolvimento de competências gerenciais em grupos de pesquisa. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n1.1070>
- Gabor, M., Plaga, P., & Matis, C. (2019). Supporting Employability by a Skills Assessment Innovative Tool: Sustainable Transnational Insights from Employers. *Sustainability*, 11(3360), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su11123360>

- Gleeson, J. (2013). The European Credit Transfer System and curriculum design: product before process? *Studies in Higher Education*, 38(6), 921-938. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.610101>
- Godtsfriedt, J., & Santos, C. (2018). competências no ambiente educacional e profissional. *Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura*, 2(1), 38-53. <https://doi.org/10.5965/259464121136>
- Gomes, J., Gamboa, V., & Paixão, O. (2019). Intenções de Procura de Emprego no Ensino Superior: Empregabilidade Percebida e Autoeficácia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(2), 85-94. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v20n2p85>
- Gruzdev, M., Kuznetsova, I., Tarkhanova, Y., & Kazakova, E. (2018) University Graduates' Soft Skills: The Employers' Opinion. *European Journal of Contemporary Education*, 7(4), 690-698. <http://dx.doi.org/10.13187/ejced.2018.4.690>.
- Guerra-Báez, S. (2019). A panoramic review of soft skills training in university students. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation and shared regulation in collaborative learning environments. In D. Schunk & J. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 83-106). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2018). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Prentice Hall.
- Herbst, T., & Garg, A. (2017). Transformational leadership potential at a university of technology. *Journal of Applied Business Research (JABR)*, 33(4), 741-758. <https://doi.org/10.19030/jabr.v33i4.9996>
- Hernández-Herrera, C., & Neri-Torres, J. (2020). Las habilidades blandas en estudiantes de ingeniería de tres instituciones públicas de educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), 1-24. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.678>
- Ibrahim, R., Boerhannoeddin, A., & Bakare, K. (2017). The effect of soft skills and training methodology on employee performance. *European Journal of Training and Development*, 41(4), 388-406. <https://doi.org/10.1108/EJTD-08-2016-0066>

- Jolly, M., Serpa, A., Borges, L., & Martins, R. (2016). Autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem: rede de relacionamento em bases online. *Revista Avaliação Psicológica*, 15(1), 73-82. <https://doi.org/10.15689/ap.2016.1501.08>
- Keevy, M. (2020). *Effectiveness of delivery methods in the transfer of soft skills*. Universitat Politècnica de València.
- Klein, S., Favero, E., & Wrubel, F. (2019). Cenário de pesquisas internacionais com a teoria social cognitiva em estudos organizacionais. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 9(3), 443-464. <https://doi.org/10.20503/recape.v9i3.42189>
- Lanin, D., Guyll, M., Cornish, M., Vogel, D., & Madon, S. (2019). The importance of counseling self-efficacy: physiologic stress in student helpers. *Journal of College Student Psychotherapy*, 33(1), 14-24. <https://doi.org/10.1080/87568225.2018.1424598>
- Leher, R. (2020). Políticas do ensino superior para a promoção do desenvolvimento humano. *Revista Forges, Número Especial*, 99-108.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República n.º 237/1986 - I Série*. Assembleia da República
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. *Diário da República n.º 166/2005 – I Série*. Assembleia da República
- Lennox, A., & Roos, F. (2017). Preparing students for the workplace—development of soft skills. In N. Delener, & C. Schweikert, C. (Eds.), *Changing Business Environment: Gamechangers, Opportunities and Risks* (pp. 354-360). Global Business and Technology Association
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying Social Cognitive Theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behaviors*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R., Sheu, H., Singley, D., Schmidt, J., Schmidt, L., & Gloster, C. (2008). Longitudinal relations of self-efficacy to outcome expectations, interests, and major choice goals in engineering students. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 328-335. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.07.005>
- Lin, Y., Livesey, A., & Tuzinski, K. (2021). Assessing Competencies in the Workplace: Developing a Modular Measure with Universal Applicability. *Journal of Applied Testing Technology*, 22(2), 1-20.

- Lopes, D., Matos, J., Neri, V., Marinho, R., & Tavares, C. (2021). Liderança autêntica e desenvolvimento de Soft Skills. *RECC: Revista Eletrônica Científica do CRA-PR*, 7(2), 120-135.
- Lopes, J., Castro, J., Peixoto, J., & Moura, E. (2020). Autoeficácia de Estudantes de Medicina em duas Escolas com metodologias diferentes. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44(2), 1-7. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.2-20190187>.
- Mahajan, A., & Chowdhary, R. (2020). Methodical review of literature on competencies. *Prestige International Journal of Management and Research*, 12(1/2), 13-22.
- Malik, A., & Ahmad, W. (2020). Antecedents of Soft-Skills in Higher Education Institutions of Saudi Arabia Study under COVID-19 Pandemic. *Creative Education*, 11(7), 1152-1161. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.117086>
- Marcionetti, J., & Rossier, J. (2019). A longitudinal study of relations among adolescents' self-esteem, general self-efficacy, career adaptability, and life satisfaction. *Journal of Career Development*, 20(10), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1177/0894845319861691>
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Report Number.
- Martin, J., & Guerrero, M. (2020). Social cognitive theory. In *Routledge Handbook of Adapted Physical Education* (pp. 280-295). Routledge.
- Martins, B., & Oliveira, S. (2017). Reflexões sobre a empregabilidade dos jovens provenientes de cursos superiores de tecnologia. *Revista de Pensamento Contemporâneo em Administração*, 11(1), 37-54. <http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v11i1.801>
- Martins, L., Coimbra, S., Fontaine, A., & Barrera, S. D. (2018). Preditores de autoeficácia acadêmica em jovens portugueses e brasileiros cursando ensino profissional. *Revista da SPAGESP*, 19(2), 6-22.
- Mascarenhas, S., León, G., Padilla, M., & Arce, K. (2020). Percepção de auto-eficácia acadêmica e rendimento acadêmico em estudantes do ensino superior. In T. Fontaines-Ruiz, J. Maza-Cordova, J. Pirela, & Y. Armaza (Ed.), *Convergencias y divergencias en investigación* (pp. 453-458). OEI.
- Melluso, N., Fareri, S., Fantoni, G., Bonaccorsi, A., Chiarello, F., Manfredi, P., Coli, E., Giordano, V., & Manafi, S. (2020). *Lights and shadows of COVID-19, Technology and Industry 4.0*. <https://arxiv.org/abs/2004.13457>

- Melo, A. (2017). Enquadramento histórico legal do processo de Bolonha e o seu impacto no sistema de ensino superior português. *Revista Observatório*, 3(6), 75-141. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n6p75>
- Mendonça, A., Mattos, C., Laurinho, I., & Nascimento, B. (2020). autoeficácia e autopercepção de empregabilidade: uma investigação entre concluintes do ensino superior. *Revista Gestão Organizacional*, 13(2), 67-84. <https://doi.org/10.22277/rgo.v13i2>
- Menezes A. (2020). A autoeficácia no processo de aprendizagem. *Revista Espaço Académico*, 224, 176-186.
- Mojar, A., & Depositario, D. (2020). An Exploratory Study on the Managerial Competencies of First-Line Managers in a Philippine University. *Journal of Economics, Management & Agricultural Development*, 6(2), 17-34.
- Motyl, B., Baronio, G., Uberti, S., Speranza, D., & Filippi, S. (2017). How will change the future engineers' skills in the Industry 4.0 framework? A questionnaire survey. *Procedia Manufacturing*, 11, 1501-1509. <http://dx.doi.org/10.1016/j.promfg.2017.07.282>
- Moura, G., Simões, P., Moura, L., & Gonçalves, I. (2020). *Competências*. <https://observist.tecnico.ulisboa.pt/arquivos/category/competencias/>
- Nowiński, W., Haddoud, M. Y., Lančarič, D., Egerová, D., & Czeglédi, C. (2019). The impact of entrepreneurship education, entrepreneurial self-efficacy and gender on entrepreneurial intentions of university students in the Visegrad countries. *Studies in Higher Education*, 44(2), 361-379. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1365359>
- O'Kelley, K. (2019). New employees and safety culture: A social cognitive theory perspective. *Professional Safety*, 64(2), 37-40.
- Oliveira, T., Silva, N., & Bardagi, M. (2018). Aspectos Históricos e Epistemológicos sobre Crenças de Autoeficácia: Uma Revisão da Literatura. *Barbarói*, 1(51), 133-153. <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v51i1.6391>
- Olivier, E., Archambault, I., De Clercq, M., & Galand, B. (2019). Student Self-Efficacy, Classroom Engagement, and Academic Achievement: Comparing Three Theoretical Frameworks. *Journal of Youth and Adolescence* 48(2), 326-340. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-018-0952-0>
- Patacsil, F., & Tablatin, C. (2017). *Exploring the importance of soft and hard skills as perceived by it internship students and industry*. *Journal of Technology and Science Education*, 7(3), 347-368. <http://dx.doi.org/10.3926/jotse.271>

- Peixoto, H. (2019). *FEUP lança programa de desenvolvimento de 'soft skills'*.
<https://noticias.up.pt/feup-lanca-programa-de-desenvolvimento-de-soft-skills/>
- Phillips, E., & Pugh, D. (2015). *How to get a PhD: A Handbook for Students and their Supervisors*. McGraw-Hill.
- Phillips, P., Phillips, J., & Ray, R. (2015). *Proving the value of soft skills: measuring impact and calculating ROI*. ATD Press.
- Prifti, L., Knigge, M., Kienegger, H., & Krcmar, H. (2017). A Competency Model for “Industrie 4.0” Employees. In *13th International Conference on Wirtschaftsinformatik* (pp. 46-60). St. Gallen.
- Qizi, K. (2020). Soft Skills Development in Higher Education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1916-1925. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2020.080528>
- Ramirez-Vielma, R., & Nazar, G. (2019). Factores motivacionales de diseño del trabajo y su relación con desempeño laboral. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 19(4), 791-799. <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2019.4.17517>.
- Rasdi, R., & Ahrari, S. (2020). The applicability of social cognitive career theory in predicting life satisfaction of university students: A meta-analytic path analysis. *Plos One*, 15(8), 1-22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237838>
- Razavi, S., Shahrabi, A., & Siamian, H. (2017). The Relationship Between Research Anxiety and Self-Efficacy. *Materia Socio-Medica*, 29(4), 247-250. <https://doi.org/10.5455/msm.2017.29.247-250>
- Ribaue, A. (2017). Análise da Implementação da Metodologia de Ensino Baseado em Competências Na formação de profissionais nas Instituições do ensino Superior em Moçambique. *Revista Electrónica de Investigação e Desenvolvimento*, 1(7), 1-16.
- Rodrigues, R. (2017). *Talent searcher: construção e validação de uma bateria integrada para seleção de pessoas* (Tese de doutoramento). ISCTE-IUL.
- Rodrigues, R. (2020). *Respeitar a diferença para promover a igualdade: Gestão da diversidade organizacional*. <https://rhmagazine.pt/artigo-respeitar-a-diferenca-para-promover-a-igualdade-gestao-da-diversidade-organizacional/>
- Rust, J., & Golombok, S. (2014). *Modern psychometrics: The science of psychological assessment*. Routledge.
- Santos, A., Zanon, C., & Ilha, V. (2019). Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estudos de Psicologia*, 36, 1-9 <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275201936e160077>

- Santos, F., Ramos, M., & Silva, E. (2020). A Autorregulação da Aprendizagem e Autoeficácia Acadêmica: contribuições para o contexto educacional. *Research, Society and Development*, 9(10), 1-13. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.6526>
- Schönfeld, P., Brailovskaia, J., Zhang, X., & Margraf, A. (2019). Self-efficacy as a mechanism linking daily stress to mental health in students: a three-wave cross-lagged study. *Psychological Reports*, 122(6), 2074-2095. <https://doi.org/10.1177/0033294118787496>.
- Schoon, I., & Heckhausen, J. (2019). Conceptualizing individual agency in the transition from school to work: A social-ecological developmental perspective. *Adolescent Research Review*, 4(2), 135-148. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00111-3>.
- Schunk, D., & DiBenedetto, M. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2010). The general self-efficacy scale (GSE). *Anxiety, Stress, and Coping*, 12(1), 329-345.
- Selau, F., Espinosa, T., Araujo, I., & Veit, E. (2018). Fontes de autoeficácia e atividades experimentais de física: um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 41(2), 1-9. <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0188>
- Sheu, H., Lent, R., Miller, M., Penn, L., Cusick, M., & Truong, N. (2018). Sources of self-efficacy and outcome expectations in science, technology, engineering, and mathematics domains: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 109, 118-136.
- SHL (2021). *What Are Competencies?* <https://www.shl.com/en/c/united-kingdom/universal-competency-framework/>
- Short, M., & Keller-Bell, Y. (2021). Essential skills for the 21st century workforce. In *Research Anthology on Developing Critical Thinking Skills in Students* (pp. 97-110). IGI Global.
- Shunk, D., & DiBenedetto, M. (2014). Self-efficacy theory in education. In K. Wentzel & Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 34-54). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Soares, A., Leme, V., Gomes, G., Penha, A., Maia, F., Almeida, F., Lima, C., Valadas, S., Almeida, L., & Araújo A. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206-223.
- Soares, I (2016). O Processo de Bolonha e o Ensino Superior em Portugal: uma reflexão sobre o caminho para a qualidade e a competitividade. In *Jornadas do Mar: Novos rumos, Novos desafios* (pp. 340-348). Escola Naval

- Souza, A., Alexandre, N., & Guirardello, E. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26(3), 649-659. <https://doi.org/10.5123/s1679-49742017000300022>
- Speer, A., Schwendeman, M., Reich, C., Tenbrink, A., & Siver, S. (2019). Investigating the construct validity of performance comments: Creation of the great eight narrative dictionary. *Journal of Business and Psychology*, 34(6), 747-767.
- Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76(5), 263-278. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0207-0>
- Sydorenko, V. (2020). Soft skills as an educational trend and a necessary development component for a vocational lifelong education teacher. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, 38(2), 127-134. <https://doi.org/10.33531/farplss.2020.2.23>
- Tamrat, W. (2018). *Graduate employability: Whose responsibility?* University World News.
- Teixeira, M., & Costa, C. (2018). Fontes de autoeficácia em estudantes do ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 143-155. <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n2p143>
- Thompson, C., Kuah, A., Foong, R., & Ng, E. (2019). The development of emotional intelligence, self-efficacy, and locus of control in Master of Business Administration students. *Human Resource Development Quarterly*, 31(1), 113-131. <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.21375>
- Tonelli, E., Silva, P., & Santos, T. (2017). Modelos e instrumentos de avaliação da autorregulação da aprendizagem: contribuições para as práticas educativas. *Anais do Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem*, 1(1), 1123-1137.
- Ueno, M. (2021). *Ensinar Valores Humanos e o Saber Fazer: A Essência para uma Educação de Qualidade-Estudo Comparado entre Brasil, Itália e Japão*. Appris.
- Urbano, C. (2020). Lógicas diferentes de instituições de ensino superior num mesmo sistema: os perfis das instituições de ensino politécnico em Portugal. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(32), 149-162. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2020.32.819>
- Vieira, D., & Marques, A. (2014). *Preparados para trabalhar?* Fórum Estudante.

- Volz, M., Voelkle, M., & Werheid, K. (2019). General self-efficacy as a driving factor of post-stroke depression: a longitudinal study. *Neuropsychological Rehabilitation, 29*(9), 1426-1438. <https://doi.org/10.1080/09602011.2017.1418392>
- Wagenaar, R. (2019). *A History of ECTS, 1989-2019: Developing a World Standard for Credit Transfer and Accumulation in Higher Education*. International Tuning Academy
- Weng, L. (2004). Impact of the Number of Response Categories and Anchor Labels on Coefficient Alpha and Test-Retest Reliability. *Educational and Psychological Measurement, 64*(6), 956-972. <https://doi.org/10.1177/0013164404268674>
- Williamson, J., & Lounsbury, J. (2016). Distinctive 16 PF personality traits of librarians. *Journal of Library Administration, 56*(2), 124-143. <https://doi.org/10.1080/01930826.2015.1105045>
- World Economic Forum (WEF 2020). *Future of Jobs Report 2020*. WEF.
- Woya, A. (2019). Employability among Statistics Graduates: Graduates' Attributes, Competence, and Quality of Education. *Education Research International, 2019*, 1-8. <https://doi.org/10.1155/2019/7285491>
- Zach, S., Dobersek, U., Filho, E., Inglis, V., & Tannenbaum, G. (2018). A meta-analysis of mental imagery effects on post-injury functional mobility, perceived pain, and self-efficacy. *Psychology of Sport and Exercise, 34*, 79-87. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.09.011>
- Zalazar-Jaime, M., & Adrián-Medrano, L. (2021). An integrative model of self-regulated learning for university students: the contributions of social cognitive theory of carriers. *Journal of Education, 201*(2), 126-138. <https://doi.org/10.1177/0022057420904375>
- Zumbrunn, S., Broda, M., Varier, S., & Conklin, S. (2019). Examining the multidimensional role of self-efficacy for writing on student writing selfregulation and grades in elementary and high school. *British Journal of Educational Psychology, 90*(3), 580-603. <https://doi.org/10.1111/bjep.12315>

ANEXOS

ANEXO 1

INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS

Este questionário destina-se, a fins meramente académicos e insere-se no âmbito de uma dissertação do mestrado de Gestão do Capital Humano, do Instituto Superior de Gestão, que pretende estudar o impacto das *soft-skills* na autoeficácia dos estudantes universitários.

As respostas são anónimas e os dados serão tratados de forma totalmente confidencial, respeitando as indicações do Regulamento Geral da Proteção de Dados. O seu preenchimento demora cerca de **5 minutos**. Por favor, **responda a todas as questões**, pois só assim estará a contribuir para o sucesso desta investigação.

Obrigada pela sua colaboração



Por motivos legais precisamos que autorize que as suas respostas sejam usadas no âmbito desta investigação.

Sim, autorizo.

Por favor, indique com que **frequência** manifesta os seguintes comportamentos. Utilize a seguinte escala de 7 pontos e coloque à frente de cada uma das afirmações a resposta que melhor se adequa à sua situação. Não existem respostas certas ou erradas, apenas descreva a sua opinião da forma mais precisa e sincera possível.

Nunca	Raramente	Ocasionalmente	50% das vezes	Frequentemente	Quase sempre	Sempre
1	2	3	4	5	6	7

1.	Os meus colegas podem sempre contar comigo.	
2.	Tenho grande facilidade em relacionar-me com todas as pessoas.	
3.	Estímulo os meus colegas de grupo/equipas a darem o seu melhor	
4.	Geralmente comparo informações para verificar semelhanças e diferenças.	
5.	Sou capaz de ajustar o meu comportamento a diferentes situações.	
6.	Sempre que faço um acordo tento beneficiar ambas as partes.	
7.	Tenho facilidade em lidar com colegas de diferentes culturas.	
8.	Gosto de participar em atividades que me permitam melhorar o meu desempenho.	
9.	Motivo o meu grupo/equipa para que seja bem-sucedido(a).	
10.	Transmito o meu conhecimento para desenvolver o espírito de equipa.	
11.	Quando faço uma apresentação preparo-me antecipadamente.	
12.	Gosto de explorar temas novos.	

Nunca	Raramente	Ocasionalmente	50% das vezes	Frequentemente	Quase sempre	Sempre
1	2	3	4	5	6	7

13. Procuro desenvolver ideias que permitam melhorar o desempenho do meu grupo/equipa.	
14. Tenho facilidade em lidar com as novas tecnologias.	
15. Adapto-me facilmente a novas situações.	
16. Consigo identificar os trabalhos prioritários.	
17. Tenho interesse em aprender cada vez mais.	
18. Tomo, frequentemente, a iniciativa.	
19. Partilho os meus conhecimentos sempre que me são solicitados.	
20. Influencio positivamente os meus colegas do grupo/equipa.	
21. Desempenho as minhas tarefas de forma organizada.	
22. Tenho interesse em saber o que vou aprender em cada disciplina.	
23. Encaro as novas situações como um desafio a superar.	
24. Geralmente dou apoio às pessoas com quem lido diariamente.	

ANEXO 2

ESCALA DE AUTOEFICÁCIA GERAL

Por favor, indique o seu grau de **concordância** com cada uma das seguintes afirmações. Utilize a seguinte escala de 7 pontos e coloque à frente de cada uma das afirmações a resposta que melhor se adequa à sua situação.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo moderadamente	Não concordo Nem discordo	Concordo moderadamente	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

1.	Se for persistente consigo resolver sempre os problemas difíceis.	
2.	Mesmo quando alguém se opõe, consigo encontrar meios de alcançar o que quero.	
3.	Tenho facilidade de manter as minhas intenções e atingir os meus objetivos.	
4.	Estou confiante que posso lidar eficientemente com acontecimentos inesperados.	
5.	Tenho recursos que me permitem lidar com situações imprevistas.	
6.	Se me esforçar consigo resolver a maioria dos problemas com que me deparo.	
7.	Consigo manter a calma, perante as dificuldades, porque confio nas minhas capacidades.	
8.	Quando sou confrontado(a) com um problema, geralmente, consigo encontrar várias soluções.	
9.	Sempre que tenho um problema consigo pensar numa forma de o resolver.	
10.	Geralmente consigo lidar com tudo o que me surge pelo caminho.	

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

As questões que se seguem destinam-se à caracterização da amostra e em nada o(a) vão identificar ou comprometer.

Género: Masculino Feminino

Idade: _____ anos

Curso / Licenciatura: _____

Ano que frequenta: _____

Média do último ano concluído: _____ valores

Ensino: Público Privado

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!