

---

arquivos analíticos de  
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

---

Volume 29 Número 14

8 de fevereiro de 2021

ISSN 1068-2341

---

## Competências Genéricas Auto Referidas por Universitários Brasileiros

*Priscila Larangeira Carvalho*



*Fernanda Ribeiro de Araújo*

Laboratório de Psicologia Ambiental e Desenvolvimento Humano  
Brasil

*Rodolfo Eduardo Scachetti*

Universidade Federal de São Paulo  
Brasil

*María Jesús Freire Seoane*

Universidade A Coruña  
Espanha

*Nancy Ramacciotti de Oliveira-Monteiro*

Universidade Federal de São Paulo  
Brasil

**Citação:** Carvalho, P. L., Araújo, F. R. de, Scachetti, R. E., Seoane, M. J. F., & Oliveira-Monteiro, N. R. de (2021). Competências genéricas auto referidas por universitários brasileiros. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(14). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5315>

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>  
Facebook: /EPAAA  
Twitter: @epaa\_aape

Artigo recebido: 17/2/2020  
Revisões recebidas: 5/10/2020  
Aceito: 5/10/2020

**Resumo:** Embora não haja uniformização da noção de competência e dos instrumentos usados em sua avaliação, as competências genéricas são tidas em associação à empregabilidade, e entendidas como uma composição de habilidades cognitivas e práticas, comportamentais e sociais, numa união de características individuais e qualidades requeridas para atividades de diferentes profissões. A escolaridade promove o desenvolvimento de competências específicas para exercício de determinadas ocupações, além de oportunidades para incremento de competências genéricas, também exigidas no mundo do trabalho. Este estudo teve por objetivo avaliar auto percepção da valoração de competências genéricas adquiridas por universitários brasileiros, de ensino privado noturno, segundo área de conhecimento e condição de estarem ou não inseridos no mercado de trabalho. Foram avaliados 1.001 desses universitários no terceiro ano da graduação, com uso da Escala de Competências Genéricas. A maior valoração na amostra global foi atribuída à competência Responsabilidade no trabalho, seguida pela competência Compromisso ético e, em terceiro lugar, pela Capacidade de aprender. No outro extremo, de menor valoração, ficaram Capacidade de organização e planejamento, Habilidade de gestão da informação e Resolução de problemas. Esses resultados foram comparados com dados de outros estudos, latino americanos e europeus.

**Palavras-chave:** competências genéricas; ensino superior; mercado de trabalho

### **Generic competences self-reported by Brazilian university students**

**Abstract:** Although there is no standardization of the notion of competence and for the instruments used in its evaluation, generic competences are associated with employability, and understood as a composition of cognitive and practical abilities, behavioral and social skills, gathering individual characteristics and qualities required for activities of different professions. Education promotes the development of specific competences for the exercise of certain occupations, in addition to opportunities for increasing generic competences, which are also required in the labor market. This study targets to evaluate self-perception of the valuation of generic competences acquired in undergraduate students from nocturnal courses of Brazilian private university, according to area of knowledge and condition of being or not inserted in the labor market. 1,001 of these students were evaluated in the third year of their graduation, using the Generic Competences Scale. The highest value in the global sample was attributed to Responsibility at work, followed by Ethical commitment and, thirdly, by Capacity to learn. At the other end, of lesser value, were Capacity for organization and planning, Ability to manage information and Problem solving. These results were compared with data from other studies, in Latin America and Europe.

**Keywords:** generic competences; university education; labor market

### **Competencias genéricas autoinformadas por estudiantes universitarios brasileños**

**Resumen:** Si bien no existe una estandarización de la noción de competencia y los instrumentos utilizados en su evaluación, las competencias genéricas se toman en asociación con la empleabilidad, y se entienden como una composición de habilidades cognitivas y prácticas, conductuales y sociales, en una unión de características y cualidades individuales. requerido para actividades de diferentes profesiones. La educación promueve el desarrollo de habilidades específicas para el ejercicio de determinadas ocupaciones, además de oportunidades para incrementar las habilidades genéricas, que también son necesarias en el mundo laboral. Este estudio tuvo como objetivo evaluar la autopercepción de la valoración de competencias genéricas adquiridas por estudiantes universitarios brasileños, de la docencia nocturna privada, según el área de conocimiento y condición de inserción o no en el mercado laboral. 1,001 de estos estudiantes fueron evaluados en el tercer año de graduación, utilizando la Escala de Competencias Genéricas. El valor más alto de la muestra global se atribuyó a la competencia Responsabilidad en el trabajo, seguida de la competencia Compromiso ético y, en tercer lugar, a la Capacidad de aprender. En el otro extremo, de menor valor, se

encuentran la Capacidad de organización y planificación, la Capacidad para gestionar la información y la Resolución de problemas. Estos resultados fueron comparados con datos de otros estudios, latinoamericanos y europeos.

**Palabras-clave:** habilidades genéricas; enseñanza superior; mercado de trabajo

## Introdução e Antecedentes

País de dimensões continentais, o Brasil possuía em 13 de fevereiro de 2020 cerca de 211 milhões de habitantes, segundo projeção do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, s.d.). Em 2018, havia mais de oito milhões de estudantes universitários matriculados em cursos de graduação brasileiros, em cerca de 2.500 Instituições de Ensino Superior (IES). As IES brasileiras são entidades voltadas à educação superior, sejam universidades, centros universitários, faculdades, centros federais de educação tecnológica ou institutos federais. Em sua maioria, essas IES (mais de 2.000) são instituições privadas<sup>1</sup> (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2019a), concentradas nas regiões sul e sudeste do Brasil. Dentre elas, no Estado de São Paulo, a cada cinco estudantes universitários, somente um estava matriculado na rede pública (INEP, 2019<sup>a</sup>, 2019b).

Dados de 2015 do mercado de trabalho do setor privado brasileiro indicavam que 87,4% dos trabalhadores não possuíam estudo universitário, número decrescente de 2014 a 2015 (IBGE, 2017). Àquela época, o salário médio daqueles que possuíam curso superior era 206% maior em relação aos que não eram graduados. A proporção dos assalariados, com e sem estudos de nível superior, variava de acordo com o porte das empresas, já que aquelas de grande porte empregavam mais pessoas com grau universitário (IBGE, 2017). No primeiro trimestre de 2019, 14,6% da população brasileira em idade para trabalhar (pessoas de 14 anos ou mais de idade) tinham concluído o nível superior e 76,4% dessas pessoas estavam ocupadas/trabalhando (IBGE, 2019).

No final do século XX e início do XXI houve uma expansão de vagas no ensino superior brasileiro, especialmente em IES privadas, e em período noturno (Barbosa, 2015; Moreira & Souza, 2019; Oliveira et al., 2010). Esse aumento de vagas no sistema educacional foi também associado a políticas de acesso a bolsas de estudos e auxílios financeiros nas IES privadas. Em 2018, quase metade (48%) das matrículas na rede privada de ensino superior brasileiro contava com algum tipo auxílio financeiro (INEP, 2019b). As vagas universitárias de período noturno, especialmente aquelas das instituições privadas, vieram atender à população de trabalhadores que ansiava obter título de graduados e/ou bacharéis, com esperança de inserção, reinserção ou uma melhor colocação no mercado de trabalho (Oliveira et al., 2010).

Em relação ao percentual da população com educação superior, na faixa etária entre 25 e 34 anos, comparações internacionais da segunda década do século XXI mostravam o Brasil em posição negativa. O país contava com 19,6% dessas pessoas, indicadores menores do que os do México (23,4%), da Colômbia (29%) e do Chile (33,7%) (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018). Por sua vez, índices brasileiros de 2015 sobre a razão dos rendimentos de

---

<sup>1</sup> No Brasil, as instituições públicas de ensino superior podem ser estaduais, federais e/ou municipais, todas subsidiadas por impostos pagos pela população; nessas instituições públicas não há custos ou pagamentos diretos feitos pelos estudantes. Instituições privadas de ensino superior são particulares e recebem pagamento direto de matrículas e mensalidades realizadas pelo estudante e/ou por sua família; nas instituições privadas, alguns universitários contam com auxílios de bolsas de estudo, ou de empréstimo governamental estudantil.

trabalhadores (de 25 a 64 anos) com educação superior *versus* a de trabalhadores com ensino médio<sup>2</sup> era de 2,4%, aumentando para 4,5% naqueles trabalhadores com pós-graduação, dados próximos aos indicadores do México e Chile (INEP, 2019b).

A inserção no mercado de trabalho, observada nos contextos ocidentais contemporâneos, tem se apresentado como um desafio permeado por uma ampla e complexa rede de questões políticas e estruturais do cenário laboral. Nessas condições, os egressos de cursos universitários enfrentam inúmeras exigências para acesso e permanência no mundo do trabalho, mesmo que a graduação universitária, como citado, seja em si um diferencial (em comparação aos trabalhadores com o ensino médio completo). Tais exigências, investigadas para além do limite latino-americano, revelam a necessidade de competências que transcendam as estritamente técnicas, a serem desenvolvidas ao longo da formação (Freire Seoane et al., 2011; Freire Seoane et al., 2018; Pires de Carvalho Oliveira Silva et al. 2019).

Os empregadores do século XXI buscam que os trabalhadores tenham amplos atributos de ordem sistêmica e interpessoal, como competências pessoais e transferíveis, em detrimento a habilidades puramente instrumentais, aquelas relacionadas diretamente à capacitação da formação (Contreras et al., 2019; Freire Seoane et al., 2011; Martínez Clares et al., 2019). Diante da necessidade de trabalhar, em meio a oportunidades restritas, além de possíveis lacunas entre a formação universitária recebida e exigências do mercado, jovens brasileiros precisam contar então com múltiplas competências para acesso e manutenção do emprego.

A palavra competência está ligada a muitos significados e a diferentes contextos, tendo sido atrelada ao processo de educação/formação desde a década de 1970, nos Estados Unidos da América (Klink et al., 2007). Em 1999, com a assinatura da Declaração de Bolonha, na Itália, e consequente criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), os países europeus iniciaram mudanças em suas práticas educativas, ao centrar o processo de ensino e aprendizagem no estudante e no desenvolvimento de competências (European Commission, 2014).

Com intuito de balizar as estruturas educacionais, currículos e formações em diferentes intuições de ensino superior na Europa, surge o Projeto Tuning. Fruto da criação do EEES e no contexto do chamado Processo de Bolonha, Tuning amplia o conceito de competências, no intento de modernização e qualidade no ensino superior. Diante desse novo cenário, ampliou-se o debate sobre competências que auxiliassem a promoção da empregabilidade dos graduandos, frente ao movimento de globalização e a novas exigências da sociedade (Beneitone et al., 2007; Ferreira & Lima, 2017).

As competências ditas “genéricas” ou “competências ligadas à empregabilidade” têm sido relacionadas, por exemplo, a habilidades de gestão de conhecimentos, liderança, trabalho em equipe, resolução de problemas, motivação para o trabalho e compromisso ético. Compostas por uma combinação de capacidades cognitivas e práticas, junto a conhecimentos, motivações, valores, atitudes, emoções (componentes sociais e comportamentais), tais competências representam a união entre características individuais e qualidades requeridas para atividades de diferentes profissões (Freire Seoane & Salcines Cristal, 2010).

A partir do processo de Bolonha muitas pesquisas sobre competências genéricas foram realizadas, ainda que não haja uma uniformização da noção de competência e dos instrumentos

---

<sup>2</sup> O ensino brasileiro possui as seguintes etapas: Educação Infantil (creches, crianças com idades inferiores a três anos e 11 meses) e Pré-Escola (com duração de dois anos). Na sequência, há o Ensino Fundamental (obrigatório, com duração de nove anos), subdividido em Ensino Fundamental I (com cinco anos de duração) e Ensino Fundamental II (com mais quatro anos de duração). Por fim, antes do ensino superior, há o Ensino Médio (com duração mínima de três anos). Todas essas etapas podem ser realizadas em instituições públicas (gratuitas) ou privadas (Ministério da Educação, 2013).

usados nas pesquisas em termos internacionais, o que, do ponto de vista do fazer científico, tende a trazer dificuldades na comparação de dados. No caso dos estudos referidos ao contexto latino-americano, destaca-se o relatório final do Projeto Tuning para a América Latina (Beneitone et al., 2007). Mais de nove mil alunos participaram da pesquisa via questionário, que avaliava 27 competências. Os resultados indicaram maior valoração entre os estudantes para as competências Compromisso com a qualidade, Capacidade de aprender e atualizar-se e Compromisso ético. No outro extremo, o de menor valoração, ficaram as competências Compromisso com a preservação do meio ambiente, Habilidade para trabalhar em contextos internacionais e Capacidade de comunicação em um segundo idioma (Beneitone et al., 2007).

Ainda tratando da América Latina, Maury Mena, Marín Escobar, Ortiz Padilla e Gravini Donado (2017), em estudo com 324 estudantes de uma Universidade privada da cidade de Barranquilla, na Colômbia, chegaram a resultados em boa medida convergentes frente ao relatório Tuning América Latina - tanto nas competências mais valorizadas pelos alunos, quanto naquelas menos valorizadas. Encabeçaram a lista, novamente, Compromisso com a qualidade, seguida por Capacidade de aplicar os conhecimentos à prática e Conhecimento sobre a área de estudo e profissão (Maury Mena et al., 2017).

Há estudos também referidos a estudantes no México. Vera Noriega, Estévez Nénninger e Ayón Munguía, (2010) investigaram competências genéricas em uma amostra de 300 estudantes de três tipos de instituições: pública, privada e tecnológica. Como resultados gerais, obtiveram que as competências Capacidade de aprender e atualizar-se e Capacidade para trabalhar em equipe foram as mais valorizadas, enquanto Habilidade para trabalhar em contextos internacionais, a menos. Do ponto de vista da aquisição, Compromisso ético e Compromisso com a qualidade foram as mais citadas, e Capacidade de tomar decisões, a menos (Vera Noriega et al., 2010).

Em termos globais, Beneitone e Bartolomé (2014) propuseram um estudo comparando as competências mais importantes por continente. Nele, os dados do relatório final de 2007 do Tuning América Latina (Beneitone et al., 2007) seguem ecoando e apresentando boa consistência, ainda que tenha havido alteração nas próprias competências avaliadas (de 28 passaram a 16, sob análise). No caso dos estudantes, a amostra seguiu robusta, com mais de 11 mil consultas. Destacaram-se novamente Compromisso com a qualidade e Compromisso ético, ficando em terceiro lugar Capacidade de resolver problemas.

Pereira e Rodrigues (2013) já haviam realizado uma revisão dos estudos mundiais sobre competências que buscou padrões, através da análise de conteúdos, das possíveis “competências requeridas pelo mercado global” - fruto das visões tanto de estudantes quanto de empregadores, nesse caso. O método usado foi qualitativo e foram analisadas 22 publicações sobre o tema na busca de apontar quais competências (transversais, segundo a terminologia adotada) seriam as mais valorizadas em termos globais, além de por continente. Para as Américas, Compromisso ético e Capacidade de resolver problemas constam no levantamento. Por sinal, Capacidade de resolver problemas lidera a lista de competências globais nesse levantamento, seguida por Aprendizagem contínua, Capacidade de trabalho em equipe e Capacidade de planejamento e organização.

Ainda com respeito a estudos com universitários (incluindo-se egressos do sistema de ensino) ou mesmo aqueles que buscaram comparar as visões dos estudantes e dos empregadores, há várias pesquisas sobre a realidade europeia quanto ao tema das competências genéricas. Há produções na Espanha e em Portugal, como, por exemplo, de: Clemente-Ricolfe e Escribá-Pérez (2013), Freire Seoane et al. (2011), Martínez Clares et al. (2019), Lluch Molins, Fernández-Ferrer, Pons Seguí e Cano García (2017), Monteiro, Almeida e Garcia-Aracil (2017), Sánchez-Elvira Paniagua, López-González e Fernández-Sánchez (2010) e Vieira, Marques e Costa (2017). Clemente-Ricolfe e Escribá-Pérez (2013) interessaram-se por comparar dados de competências de estudantes

que conciliavam, ou não, estudo e trabalho, enquanto Freire Seoane et al. (2011) utilizaram a mesma escala de competências genéricas de 19 itens, aplicada como instrumento no presente estudo, o que reforça a comparabilidade dos dados obtidos.

Ainda em continuidade a essas investigações, o presente artigo, fruto de uma pesquisa de doutorado, teve por objetivo avaliar auto percepção da valoração de competências genéricas adquiridas por estudantes universitários brasileiros, de ensino privado noturno, segundo área de conhecimento e condição de estarem ou não inserido no mercado de trabalho.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram da pesquisa 1.001 estudantes de terceiro ano de graduação, do período noturno, de duas universidades privadas da Baixada Santista, região metropolitana do Estado de São Paulo, Brasil. Nessa região encontra-se o Porto de Santos, o maior da América Latina. Os participantes da pesquisa foram definidos por critério de conveniência e acessibilidade, constituindo um estudo não probabilístico.

É relevante precisar que, considerando-se as graduações brasileiras de nível bacharelado com, em geral, duração de quatro anos, trataram-se de estudantes que tendiam a estarem mais próximos do final dos seus cursos e, portanto, já possuíam uma ampla visão sobre a formação específica que realizavam. A Tabela 1 apresenta dados do universo amostral, com indicativos de alunos matriculados no momento da pesquisa, taxa de participação e a quantidade de salas de aula avaliadas por ano (um mesmo curso era, de acordo com a demanda, ofertado em mais de uma sala por ano).

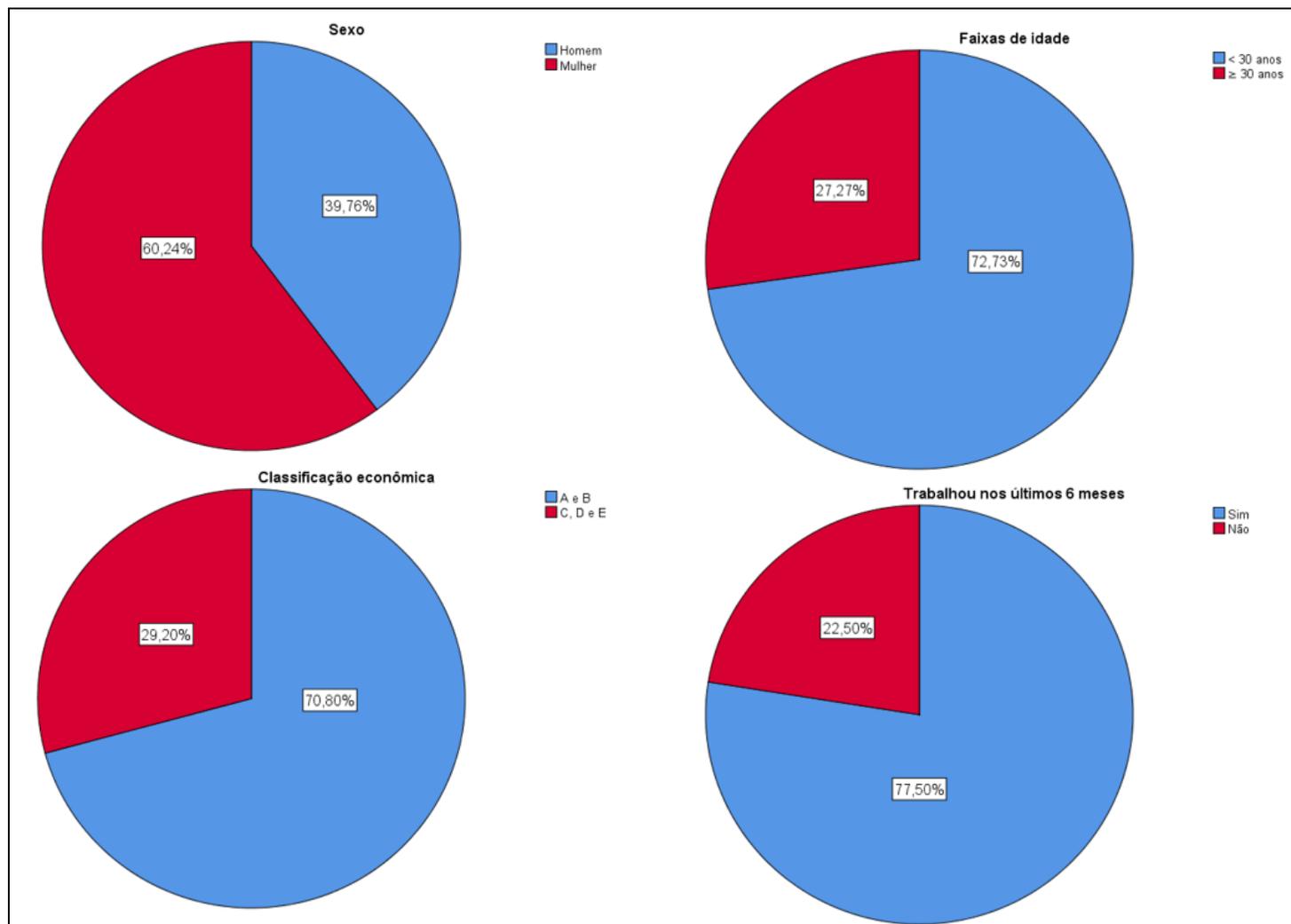
Dados da caracterização da amostra quanto a sexo, classes econômicas (segundo classificação do Critério de Classificação Econômica Brasil [CCEB] [Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2015]) e condição de trabalho estão apresentados na Figura 1. Quanto à idade, 728 participantes tinham menos de 30 anos (72,7%) e 273 participantes estavam com 30 anos ou mais (27,3%); a média de idade foi de 26,48 anos, havendo participantes de 18 a 68 anos. Ainda sobre a idade, vale notar que a moda apresentada foi de 20 anos, tendo havido 19,2% dos participantes ( $n=192$ ) nessa idade, e 57,2% deles com idades entre 20 e 25 anos. A quantidade de participantes por curso e classificação por área de conhecimento, segundo classificação brasileira (INEP, 2019c) está apresentada na Tabela 2.

**Tabela 1***Alunos Matriculados nas Universidades no Momento da Pesquisa e Taxa de Participação*

Ano	Nº de cursos	Cursos avaliados	Alunos matriculados	Nº de salas	Participantes da pesquisa	% de participação
2016	7	Administração Direito Educação Física Enfermagem Fisioterapia Serviço Social	301	7	184	61,12
2017	8	Administração Direito Educação Física Enfermagem Engenharia Civil Engenharia de Produção Fisioterapia Serviço Social	334	8	226	67,66
2018	6	Administração Direito Educação Física Enfermagem Engenharia Civil Fisioterapia	260	6	189	72,69
2019	6	Administração Direito Educação Física Enfermagem Engenharia Civil Fisioterapia	314	9	235	74,84
2019	6	Administração Ciências Contábeis Direito Enfermagem Relações Internacionais Psicologia	260	7	167	64,23

### Gráfico 1

Relação de Participantes segundo Sexo, Classes Econômicas e Condição de Trabalho



**Tabela 2**

Classificação dos participantes segundo cursos e área de conhecimento

Área de conhecimento	Curso	Frequência	Porcentagem (%)
Saúde e bem-estar	Educação Física	154	15,4
	Fisioterapia	122	12,2
	Enfermagem	153	15,3
	Serviço Social	40	4,0
	Total	469	46,9
Negócios, administração e direito	Direito	252	25,2
	Administração	110	11,0
	Ciências Contábeis	23	2,3
	Total	385	38,5
Engenharia, produção e construção	Engenharia de Produção	17	1,7
	Engenharia Civil	73	7,3
	Total	90	9,0
Ciências sociais, jornalismo e informação	Relações Internacionais	24	2,4
	Psicologia	23	2,3
	Total	57	5,7

**Instrumentos**

Para avaliação de competências genéricas foi utilizada a Escala de Competências Genéricas (ECG), que avalia graus de valoração de 19 competências profissionais genéricas numa escala tipo *Likert* de sete pontos, na qual “1” corresponde ao valor mais baixo (nenhum/nada) e “7” corresponde ao valor mais alto (de forma plena/muito importante). A escala foi utilizada por Freire Seoane e Teijeiro Álvarez (2010) em graduados da Universidade da Corunha (Espanha), e em empresas da mesma localidade, e teve tradução livre do espanhol para o português por pessoa com proficiência nas línguas espanhola e portuguesa.

O CCEB, instrumento de classificação econômica da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2015) foi utilizado para essa classificação da amostra. O questionário avalia características de posses de bens duráveis, condições de moradia, escolaridade e acesso a serviços, permitindo estratificação em classes econômicas, baseadas em dados do IBGE (2015). Uma ficha de identificação foi utilizada para coletar informações sobre sexo, idade e condição de trabalho (se havia trabalhado, ou não, nos seis meses anteriores à data da coleta) dos participantes.

**Procedimentos Éticos, de Coleta e Análise dos Dados**

Desenvolvido com uma pesquisa de campo, de desenho quantitativo e corte transversal, o presente estudo seguiu as normas éticas requeridas com seres humanos do Brasil, e teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo com Parecer nº 0014/2017. A pesquisa também foi autorizada pelos responsáveis pelas universidades que cederam tempo e espaço para que os dados fossem coletados, em salas de aula e em período de aula - períodos estes, orientados pelos coordenadores do curso e, posteriormente, pelos professores que estariam ministrando aula no horário previsto.

A aplicação dos instrumentos ocorreu de forma coletiva, com auxílio de equipe treinada, em único encontro em cada turma. A coleta aconteceu em quatro anos consecutivos (de 2016 a 2019) em uma das universidades, sempre no início do segundo semestre letivo (entre os meses de agosto a

setembro de cada ano). A segunda universidade foi avaliada apenas no ano de 2019, também no segundo semestre letivo. A partir da explanação sobre a pesquisa, os estudantes, que concordaram livremente em participar, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Cada instrumento foi corrigido separadamente, de acordo com seus critérios específicos, sendo os dados analisados estatisticamente de forma descritiva e inferencial, segundo objetivos específicos do estudo, considerando nível de confiança de 99%. Os resultados da ECG foram classificados conforme indicado por Freire Seoane e Salcines Cristal (2010), sendo o valor 1 considerado “nulo”, 2 “muito escasso”, 3 “insuficiente”, 4 “razoável”, 5 “suficiente”, 6 “importante” e 7 “bastante ou muito importante”. Para análises dos dados, foi utilizado o software SPSS 26.0 (IBM); para confecção de figuras, foi utilizado o Excel (Microsoft).

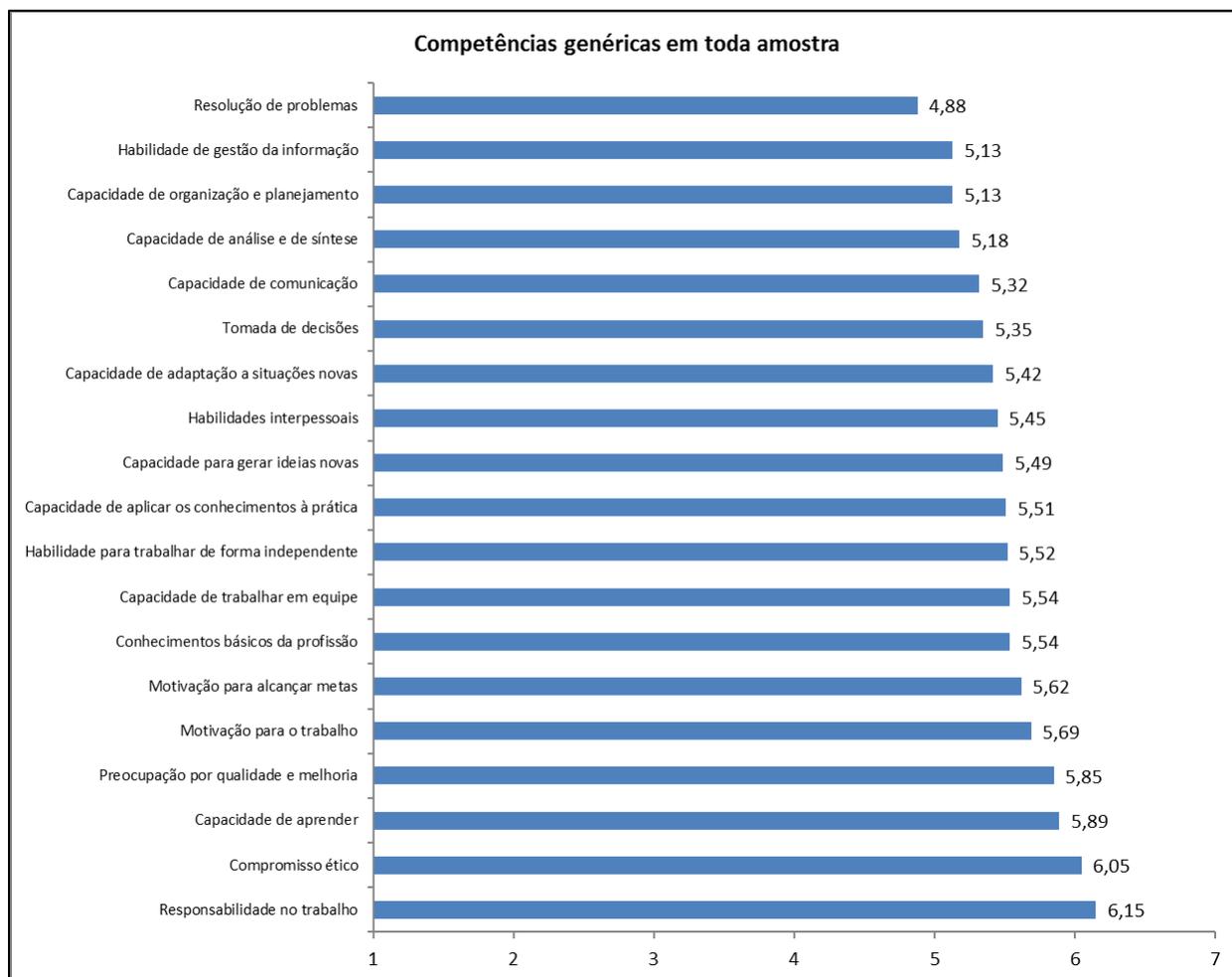
## Resultados

### Competências Genéricas em Toda Amostra

De forma geral, os resultados relativos às competências genéricas de toda a amostra tenderam à classificação de “razoável” a “importante”, como apresentado na Figura 2.

#### Gráfico 2

*Distribuição das Competências na Amostra*

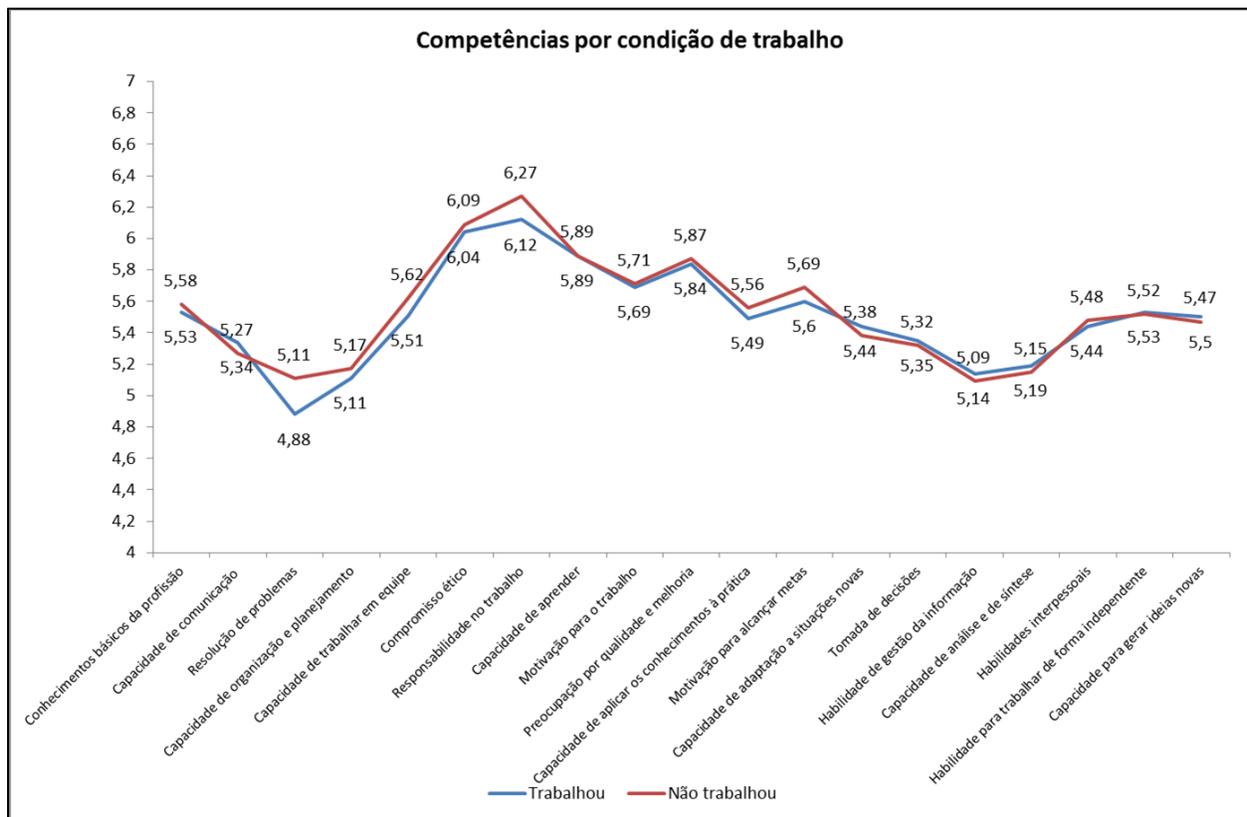


### Competências Genéricas por Condição de Trabalho

Os resultados pertinentes às competências genéricas segundo condição de trabalho dos participantes (se haviam trabalhado nos seis meses anteriores) foram classificados como “razoável” a “importante”. Resultados das comparações utilizando o teste t de *Student* não permitem afirmar que houve diferença entre aqueles que haviam trabalhado e os que não. A Figura 3 apresenta resultados para competências segundo condição de trabalho.

#### Gráfico 3

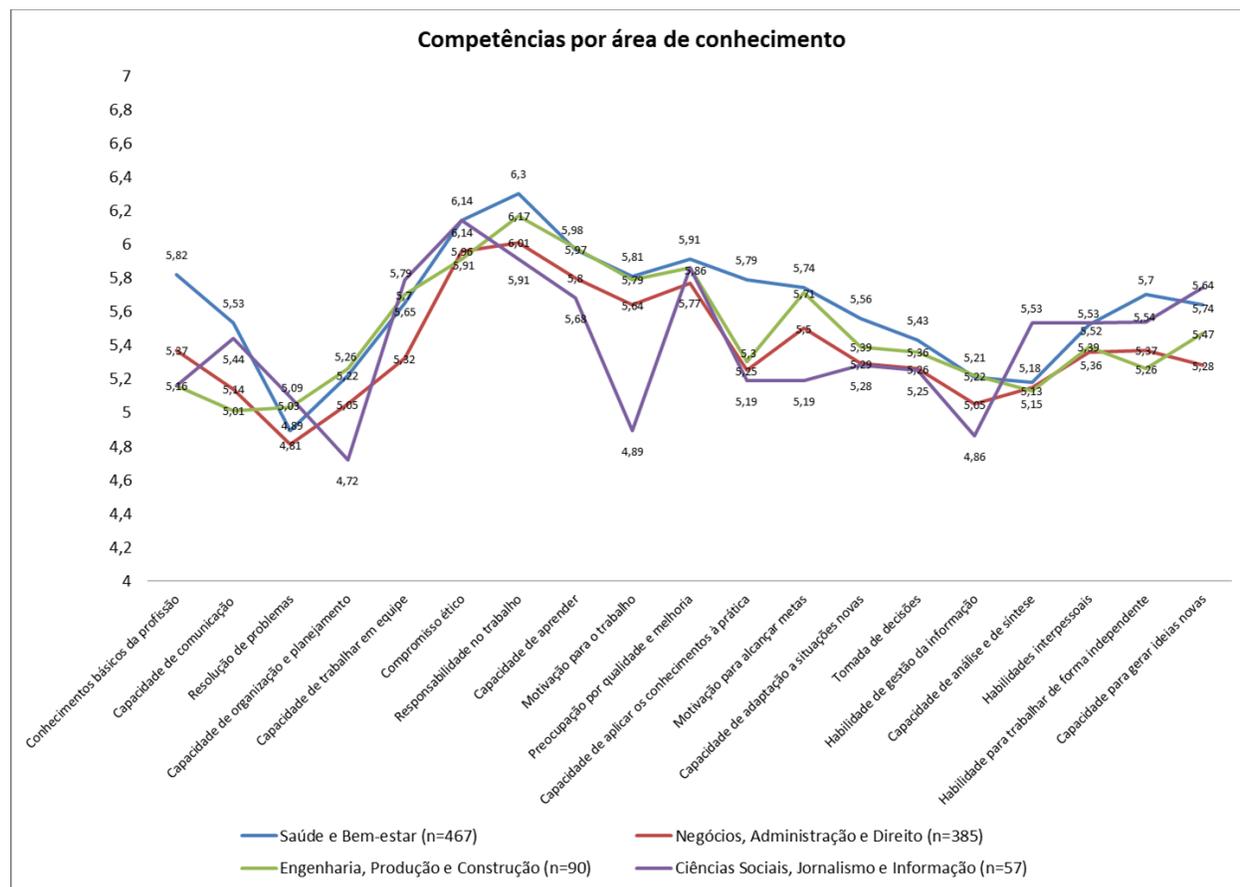
Resultados para Competências segundo Condição de Trabalho (se haviam ou não trabalhado nos seis meses anteriores)



### Competências Genéricas por Área de Conhecimento

Os resultados das competências genéricas segundo área de conhecimento foram classificados como “razoável” a “importante”, conforme apresentado na Figura 4. O teste de análise de variâncias ANOVA permitiu dizer que houve diferença entre os cursos para as competências Conhecimentos básicos da profissão ( $p=0,000$ ), Capacidade de comunicação ( $p=0,000$ ), Capacidade de trabalhar em equipe ( $p=0,002$ ), Responsabilidade no trabalho ( $p=0,001$ ), Motivação para o trabalho ( $p=0,000$ ), Capacidade de aplicar os conhecimentos à prática ( $p=0,000$ ), Motivação para alcançar metas ( $p=0,005$ ), Capacidade de adaptação a situações novas ( $p=0,018$ ), Habilidade para trabalhar de forma independente ( $p=0,001$ ) e Capacidade para gerar ideias novas ( $p=0,001$ ).

**Gráfico 4**  
Resultados para competências segundo área de conhecimento



O teste de comparações múltiplas de Bonferroni indicou entre quais áreas encontravam-se as diferenças, com destaque para as áreas de Saúde e bem-estar e Negócios, administração e direito, que apresentaram diferenças significativas entre as competências Conhecimentos básicos da profissão ( $p=0,000$ ; diferença média=0,444[0,18; 0,71]), Capacidade de comunicação ( $p=0,000$ ; diferença média=0,392[0,11; 0,67]), Capacidade de trabalhar em equipe ( $p=0,005$ ; diferença média=0,324[0,02; 0,63]), Responsabilidade no trabalho ( $p=0,001$ ; diferença média=0,297[0,05; 0,54]), Capacidade de aplicar os conhecimentos à prática ( $p=0,000$ ; diferença média=0,540[0,26; 0,82]), Capacidade de adaptação a situações novas ( $p=0,014$ ; diferença média=0,266[-0,01; 0,54]), Habilidade para trabalhar de forma independente ( $p=0,002$ ; diferença média=0,330[0,04; 0,62]) e Capacidade para gerar ideias novas ( $p=0,001$ ; diferença média=0,360[0,07; 0,66]). Para essas competências, a área Saúde e bem-estar apresentou maiores médias do que a área Negócios, administração e direito.

Cabe outro destaque para as interações entre as áreas Saúde e bem-estar e Ciências sociais, jornalismo e informação, que apresentaram diferenças significativas entre as médias das competências Conhecimentos básicos da profissão ( $p=0,001$ ; diferença média=0,658[0,13; 1,19]), Motivação para o trabalho ( $p=0,000$ ; diferença média=-0,910[-1,5; -0,32]), Capacidade de aplicar os conhecimentos à prática ( $p=0,005$ ; diferença média=0,601[0,26; 0,82]) e Motivação para alcançar metas ( $p=0,022$ ; diferença média=0,550[-0,04; 1,14]). Para essas competências, a área Saúde e Bem-estar apresentou maiores médias do que a área Ciências sociais, jornalismo e informação.

As áreas Saúde e bem-estar e Engenharia, produção e construção apresentaram três interações significativas. São elas nas competências Conhecimentos básicos da profissão ( $p=0,000$ ; diferença média= $0,694[-0,26; 1,13]$ ), Capacidade de comunicação ( $p=0,003$ ; diferença média= $0,516[0,05; 0,98]$ ) e Capacidade de aplicar os conhecimentos à prática ( $p=0,004$ ; diferença média= $0,494[0,03; 0,96]$ ). Para essas competências, a área Saúde e Bem-estar apresentou maiores médias do que a área Engenharia, produção e construção.

A área Ciências sociais, jornalismo e informação apresentou ainda duas interações significativas, na competência Motivação para o trabalho, com as áreas Negócios, administração e direito ( $p=0,001$ ; diferença média= $-0,749[-1,35; -0,15]$ ) e Engenharia, produção e construção ( $p=0,001$ ; diferença média= $-0,894[1,61; -0,18]$ ). A área Ciências sociais, jornalismo e informação foi a que apresentou a menor média, entre todas as áreas, para a competência Motivação para o trabalho.

## Discussão

Este estudo avaliou auto percepção da valoração de competências genéricas por estudantes universitários brasileiros, de ensino privado noturno, terceiranistas de cursos de graduação de universidades privadas de região urbana do sudeste brasileiro, segundo área de conhecimento e condição de estarem ou não inseridos no mercado de trabalho. A maioria da amostra foi de mulheres, da área de conhecimento de Saúde e bem-estar, de classe econômica A e B, e que haviam trabalhado nos seis meses anteriores à coleta de dados da pesquisa.

A maior valoração na amostra global, ou seja, sem distinção entre quem trabalhava e estudava, e quem exclusivamente estudava, foi atribuída à competência Responsabilidade no trabalho, seguida pela competência Compromisso ético e, em terceiro lugar, pela Capacidade de aprender. No outro extremo, de menor valoração, ficaram Capacidade de organização e planejamento, Habilidade de gestão da informação e Resolução de problemas.

Em termos mais gerais, esses resultados são convergentes com o recenseamento de Pereira e Rodrigues (2013) e os resultados já citados de Beneitone e Bartolomé (2014) para o contexto latino americano. A despeito de utilizarem instrumentos envolvendo algumas competências diferentes, também em Beneitone e Bartolomé (2014), Capacidade de aprender e Compromisso ético tiveram destaque na valoração dos estudantes como competências relevantes, ainda que as posições com valoração mais baixa tenham sido ocupadas por competências que este estudo com estudantes brasileiros não contemplou. Ao mesmo tempo, em Pereira e Rodrigues (2013) segue Compromisso ético como relevante para as Américas, mas também Capacidade de resolver problemas, o que contrasta com os dados dos estudantes brasileiros desta amostra. Por sinal, chama atenção a baixa valoração de Resolução de problemas entre os brasileiros que participaram da pesquisa, uma vez que se trata de uma competência, ao lado de Trabalho em equipe, frequentemente citada nos estudos internacionais como bastante relevante, ainda que isso possa ser explicado mais em função dos estudos com empregadores do que propriamente com estudantes. No estudo de Freire Seoane et. al. (2011), por exemplo, que abordou ambos os grupos (graduados e empregadores), Resolução de problemas aparece justamente entre as três menos citadas entre os graduados quanto à aquisição, mas é a quarta competência mais relevante entre os empregadores. Isso representa um descompasso entre formação e demandas laborais, por isso a relevância de tais pesquisas. Nesse mesmo estudo, o destaque para os estudantes ficou com Capacidade de aprender e Capacidade de trabalhar em equipe (Freire Seoane et al., 2011).

Esse estudo de Freire Seoane et. al. (2011) é especialmente relevante para que se estabeleçam comparações com os dados aqui obtidos, já que nos dois casos se utilizou a mesma escala como instrumento, ainda que na pesquisa espanhola o foco tenha sido de graduados, e não de estudantes

ainda em curso. É possível notar que a competência Capacidade de aprender aparece entre as primeiras posições em ambos os estudos, e, considerando-se que se tratam de amostras robustas de por volta de 1.000 respondentes, isso reforça a importância dessa competência. Altos índices de recorrência em pesquisas em regiões diferentes tendem a indicar a relevância da competência, e, a partir de outras investigações, seria possível estabelecer quadros mais precisos das competências chave, em termos globais.

Do estudo de Vieira et al. (2017) participaram mais de 7.000 estudantes (maioria do sexo feminino) e, a exemplo de Freire Seoane et al. (2011), empregadores (mais de 800) também foram entrevistados. Referido ao contexto português, a pesquisa, que se baseou em concepções sobre as competências e escolhas metodológicas próprias, constatou um cenário diferente. Ainda que a pergunta feita aos estudantes e empregadores tenha tido um componente um pouco diferente e pertinente a uma dimensão especulativa, já que envolvia quais seriam as competências mais relevantes nos cinco anos seguintes, os resultados, diferentemente daqueles de Freire Seoane et al. (2011), não apontaram grande discrepância entre as visões dos dois grupos no caso português. Para ambos, a competência mais importante foi Resolução de problemas (que apresenta baixa valorização nos contextos brasileiro e espanhol), seguida por Criatividade e inovação, Adaptação e flexibilidade e, em quarto lugar, Planejamento e organização, que também foi pouco citada na pesquisa com estudantes brasileiros.

Outro aspecto que merece destaque nos resultados da presente pesquisa são as relações entre os dados dos estudantes que trabalhavam e dos que exclusivamente estudavam: não houve diferenças nas valorações desses dois grupos de estudantes. Mesmo em uma amostra na qual 75% disseram ter trabalhado nos seis meses anteriores, como nesta pesquisa, chama atenção o fato de não haver diferença entre as competências referidas dos que trabalhavam e dos que não trabalhavam - ponto a favor de que as competências são genéricas, e, portanto, não é necessário estar trabalhando para conseguir desenvolvê-las.

Por sinal, Monteiro et al. (2017) obtiveram resultados, no contexto português e mais uma vez com amostra majoritariamente feminina, que indicaram que as competências genéricas se desenvolveram mais antes da inserção ao mercado de trabalho, do que já inserido propriamente nele. A medição ocorreu em dois momentos distintos: ao final da formação (o que em Portugal seria o final do segundo ciclo ou o mestrado integrado) e após 18 meses da primeira coleta de dados - considerando-se que nos dois momentos pouco mais de 22% dos estudantes se declararam estudantes-trabalhadores. No caso brasileiro (presente pesquisa), ainda que envolvesse somente um momento de coleta, ao terceiro ano da graduação, a condição de se trabalhar e estudar, ou exclusivamente estudar, como já referido, não se fez relevante para a valoração das competências adquiridas. Como apresentado, não houve diferença entre os grupos, mas destaca-se pequena variação para as competências Responsabilidade no trabalho e Resolução de problemas: apesar de estudantes que trabalham e estudantes que apenas estudam valorizarem mais e menos as mesmas competências, quem estava trabalhando valorizava ligeiramente menos essas duas competências (Responsabilidade no trabalho e Resolução de problemas).

O último aspecto que merece discussão são as interações entre as áreas do saber e as valorações das competências (Figura 4). De forma geral, maiores e menores valores, por área, acompanham a amostra geral, exceto para: Engenharia, produção e construção - menor média para Capacidade de comunicação; e Ciências sociais, jornalismo e informação - maior média para Compromisso ético, menores médias para Capacidade de organização e planejamento, Motivação para o trabalho e Habilidade de gestão da informação.

Ao subdividir em áreas os cursos pesquisados, alguns contrastes apareceram, sendo que as principais diferenças entre Saúde e bem-estar x Negócios, administração e direito ocorreram nos itens: Conhecimentos básicos da profissão, Capacidade de comunicação, Capacidade de trabalhar em

equipe, Responsabilidade no trabalho, Capacidade de aplicar os conhecimentos à prática, Capacidade de adaptação a situações novas, Habilidade para trabalhar de forma independente e Capacidade para gerar ideias novas. (No caso de Saúde e bem-estar x Ciências sociais, jornalismo e informação, diferenças ocorreram para: Conhecimentos básicos da profissão, Motivação para o trabalho, Capacidade de aplicar os conhecimentos à prática e Motivação para alcançar metas. Considerando-se Saúde e bem-estar x Engenharia, produção e construção, foram observados contrastes entre: Conhecimentos básicos da profissão, Capacidade de comunicação e Capacidade de aplicar os conhecimentos à prática. Em todas essas interações, a área Saúde e bem-estar foi a que apresentou as maiores médias de valoração das competências. Ainda, Ciências sociais, jornalismo e informação apresentou a menor média, entre todas as áreas, para a competência Motivação para o trabalho – com resultado significativo na interação com as áreas de Negócios, administração e direito e Engenharia, produção e construção.

Esses resultados parecem indicar que, em um contexto de destaque das competências genéricas, os estudantes das diversas áreas tradicionais do conhecimento (vigentes no ensino superior brasileiro) tendem a valorar diferentemente algumas dessas competências. Essas diferenças parecem convergentes com os perfis usualmente associados a estudantes das áreas investigadas, como, por exemplo, a menor valorização da Capacidade de comunicação na área de Engenharia, produção e construção (saberes que englobam mais medidas exatas) e a maior média para Compromisso ético nas áreas de Ciências sociais, jornalismo e informação (representados aqui pelos cursos de Psicologia e Relações Internacionais, profissões tradicionalmente ligadas ao sigilo de dados e informações). Comparações dos resultados de competências genéricas por áreas, aqui apresentados, ficam restritas, visto a ausência desse tipo de perfil de estudo, e mesmo por conta da organização das áreas de conhecimento tal como categorizadas em outros sistemas de ensino. De toda forma, esses resultados envolvendo as relações entre áreas de conhecimento e competências mais ou menos valorizadas podem servir de subsídios para ações de planejamento pedagógico e pesquisas futuras.

### **Considerações Finais**

O grau universitário, obtido a partir de três até cinco anos de estudo de graduação no Brasil facilita o acesso ao trabalho, aumenta a empregabilidade, bem como a ascensão salarial e social (Freire Seoane et al., 2018; Martínez Clares et al., 2019; Pires de Carvalho Oliveira Silva et al., 2019; Vieira et al., 2017). Este estudo focou em estudantes terceiranistas de graduações noturnas na Baixada Santista, um público que em geral busca a educação superior como forma de ingressar ou se manter trabalhando. Como resultado principal, o estudo apontou na valoração das competências genéricas justamente um foco dos estudantes na Responsabilidade no trabalho.

Como limitações desta pesquisa, é possível destacar, sobretudo, a dificuldade de comparabilidade dos dados obtidos. A maioria das investigações sobre competências genéricas avalia graduados e não estudantes ainda em graduação, limitando a comparação dos resultados.

O tema das competências genéricas gerou inúmeras investigações ao redor do mundo nos últimos anos, mas não há consenso sequer sobre a melhor definição de competência. Mesmo que exista certo número de competências recorrentes nas pesquisas realizadas globalmente, há um campo promissor de possibilidades de novos estudos mais standardizados. Outra limitação, mas novamente com caráter de oportunidade de promoção de mais pesquisas, é que não foram encontradas investigações que se voltassem a comparar aqueles que exclusivamente estudam e quem concilia estudo e trabalho.

Por fim, outra limitação foi ainda a dificuldade de análise comparativa dos resultados obtidos por área de conhecimento, pois não foi possível encontrar estudos dessa natureza, sobretudo dado

que no contexto europeu as graduações passaram, desde a Declaração de Bolonha, por reformulações nas áreas mais clássicas de concentração - processo ao qual o Brasil está em adequação, como o caso dos Bacharelados Interdisciplinares. Contudo, a pesquisa aqui apresentada, com dados em estado ainda germinativo de competências genéricas em estudantes brasileiros em curso, pode servir de subsídios para ações de planejamento pedagógico e investigações futuras.

## Referências

- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2015). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. Autor. Recuperado de <http://www.abep.org/criterio-brasil>.
- Barbosa, M. L. O. (2015). Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior. *Política & Sociedade. Florianópolis*, 14(31), 256-282. <http://doi.org/10.5007/2175-7984.2015v14n31p256>
- Beneitone, P., & Bartolomé, E. (2014). Global generic competences with local ownership: A comparative study from the perspective of graduates in four world regions. *Tuning Journal for Higher Education*, 1(2), 303-334. [http://doi.org/10.18543/tjhe-1\(2\)-2014pp303-334](http://doi.org/10.18543/tjhe-1(2)-2014pp303-334)
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Relatório final Projeto ALFA Tuning América Latina: Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina*. Espanha: Publicações da Universidade de Deusto. Recuperado de [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)
- Clemente-Ricolfe, J. S., & Escribá-Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241>
- Contreras, O. R., González-Martí, I. & Gil, P. (2019). La dificultad de la implementación de una enseñanza por competencias en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(121), 1-21.
- European Commission. (2014). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education: Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Autor. Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fbd4c2aa-aeb7-41ac-ab4c-a94f6ea9eb1f>
- Ferreira, K. C., & Lima, P. G. (2017). Projeto Tuning europeu para a educação superior: Reflexões sobre o seu delineamento. *Laplage em Revista*, 3(3), 74-92. <http://doi.org/10.24115/S2446-6220201733380p.74-92>
- Freire Seoane, M. J., & Teijeiro Álvarez, M. (2010). La inversión en capital humano de los jóvenes gallegos: ¿Sigue siendo rentable la educación? *Cuadernos de Economía*, 33(92), 45-69. [http://doi.org/10.1016/S0210-0266\(10\)70064-9](http://doi.org/10.1016/S0210-0266(10)70064-9)
- Freire Seoane, M. J., Núñez Flores, M., Teijeiro Álvarez, M., & Pais Montes, C. (2018). Evolución de la rentabilidad de la educación superior en Panamá. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 9(24), 17-41. <http://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.24.3359>
- Freire Seoane, M. J., & Salcines Cristal, J. V. (2010). Análisis de las competencias profesionales de los titulados universitarios españoles: La visión de los egresados. *Perfiles Educativos*, 32(130), 103-120. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n130/v32n130a7.pdf>
- Freire Seoane, M. J., Pais Montes, C., & Teijeiro Álvarez, M. (2011). Políticas educativas y empleabilidad: ¿Cuáles son las competencias más influyentes? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19(28), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.v19n28.2011>

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (s.d.). *Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação*, s./d. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2015). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores*. 2. ed. Rio de Janeiro: autor.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2017). *Estatísticas do cadastro central de empresas: 2015*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100618.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2019). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Primeiro Trimestre de 2019*. Rio de Janeiro. Recuperado de [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact\\_2019\\_1tri.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2019_1tri.pdf)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2019a). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília: Autor. Recuperado de [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2019b). *Censo da Educação Superior 2018: divulgação dos resultados*. Brasília: Autor. Recuperado de [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/apresentacao\\_censo\\_superior2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2019c). *Síntese Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: Autor. Recuperado de <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>
- Klink, M., Boon, J., & Schlusmans, K. (2007). Competências e ensino superior profissional: Presente e futuro. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40, 73-88. Recuperado de [https://www.academia.edu/10121789/Compet%C3%Aancias\\_e\\_ensino\\_superior\\_profissional\\_presente\\_e\\_futuro](https://www.academia.edu/10121789/Compet%C3%Aancias_e_ensino_superior_profissional_presente_e_futuro)
- Lluch Molins, L., Fernández-Ferrer, M., Pons Seguí, L., & Cano García, E. (2017). Competencias profesionales de los egresados universitarios: Estudio de casos en cuatro titulaciones. *Revista Currículum*, 30, 49-64. Recuperado de <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6135>
- Martínez Clares, P., González Lorente, C., & Rebollo Quintela, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73. <http://doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>
- Maury Mena, S. C., Marín Escobar, J. C., Ortiz Padilla, M., & Gravini Donado, M. (2017). Generic competences in students of higher education from the perspective of the Alfa Tuning Latin America and Ministry of Education, Colombia. *Revista Espacios*, 39(15). Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391501.html>
- Ministério da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Autor. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>
- Monteiro, S., Almeida, L. S., & Garcia-Aracil, A. (2017). Da universidade ao mercado de trabalho: Percepções de competência, formação e condições de integração profissional de graduados da Universidade do Minho. In A. P. Marques, C. Sá, J. R. Casanova, & L. S. Almeida (Orgs.), *Ser diplomado do ensino superior: escolhas, percursos e retornos*. Universidade do Minho. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/47170>
- Moreira, C. R. B. S., & Souza, A. R. (2019). Democratização do acesso à educação superior em debate: Avaliação do PROUNI. *Estudos em Avaliação Educacional*, 30(73), 202-223. <http://doi.org/10.18222/ae.v30i73.5713>

- Oliveira, J. F., Bittar, M., & Lemos, J. R. (2010). Ensino Superior noturno no Brasil: Democratização do acesso, da permanência e da qualidade. *Revista de Educação Pública*, 19(40), 247-267. Recuperado de <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/ri/12799>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Pereira, L. A. & Rodrigues, A. C. (2013). Competências transversais dos recém-diplomados do ensino superior no mercado global. *IV Conferência Investigação e Intervenção em Recursos Humanos – Os Novos Contextos da Gestão de Recursos Humanos*. Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/320714558\\_Competencias\\_transversais\\_dos\\_recem-diplomados\\_do\\_ensino\\_superior\\_no\\_mercado\\_global](https://www.researchgate.net/publication/320714558_Competencias_transversais_dos_recem-diplomados_do_ensino_superior_no_mercado_global)
- Pires de Carvalho Oliveira Silva, C. S., Freire Seoane, M. J. & López-Bermúdez, B. (2019). Un análisis de la formación terciaria entre los trabajadores dependientes e independientes: El caso de Portugal. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(46). <http://doi.org/10.14507/epaa.27.3912>
- Sánchez-Elvira Paniagua, A., López-González, M. A., & Fernández-Sánchez, M. V. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 35-73. <http://doi.org/10.4995/redu.2010.6217>
- Vera Noriega, J. A., Estévez Nénninger, E, H., & Ayón Munguía, L. C. (2010). Percepción de estudiantes universitarios sobre importancia y realización de competencias genéricas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 15, 47-54.
- Vieira, D. A., Marques, A. P., & Costa, L. G. (2017). Prepared to work? The role of transversal skills in transition-to-work. In A. P. Marques, C. Sá, J. R. Casanova, & L. S. Almeida (Orgs.), *Ser diplomado do ensino superior: escolhas, percursos e retornos*. Universidade do Minho. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/47170>

## Sobre o Autores

### **Priscila Lorangeira Carvalho**

Laboratório de Psicologia Ambiental e Desenvolvimento Humano

Pesquisadora do Laboratório de Psicologia Ambiental e Desenvolvimento Humano (Santos, São Paulo, Brasil)

[profpriscilacarvalho@gmail.com](mailto:profpriscilacarvalho@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2819-3081>

### **Fernanda Ribeiro de Araújo**

Laboratório de Psicologia Ambiental e Desenvolvimento Humano

Pesquisadora do Laboratório de Psicologia Ambiental e Desenvolvimento Humano (Santos, São Paulo, Brasil)

[fernanda.ribeiroaraujo@gmail.com](mailto:fernanda.ribeiroaraujo@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9941-9204>

### **Rodolfo Eduardo Scachetti**

Universidade Federal de São Paulo

Professor adjunto do Departamento de Ciências do Mar, Universidade Federal de São Paulo – campus Baixada Santista (Santos, São Paulo, Brasil)

[rodolfo.scachetti@unifesp.br](mailto:rodolfo.scachetti@unifesp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7575-5745>

### María Jesús Freire Seoane

Universidade da Coruña

Observatorio Ocupacional - Universidade da Coruña - Centro Universitario de Riazor (CUR)

[maje@udc.es](mailto:maje@udc.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8006-2698>

### Nancy Ramacciotti de Oliveira-Monteiro

Professora Associada Universidade Federal de São Paulo - *campus* Baixada Santista (Santos, São Paulo, Brasil), coordenadora do Laboratório de Psicologia Ambiental e Desenvolvimento Humano (Santos, São Paulo, Brasil)

[nancy.unifesp@gmail.com](mailto:nancy.unifesp@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8963-5162>

---

## arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 14

8 de fevereiro 2021

ISSN 1068-2341

---



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Para erros e sugestões, entre em contato com [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**EPAA Facebook** (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa\_aape.

## arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español/Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andrés/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

Editor Coordinador (Español/Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español/España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Jason Beech** (Monash University), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Gabriela de la Cruz Flores** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Sergio Gerardo Málaga Villegas** (Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC)), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**

Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo**

Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra**

Universidad de Granada, España

**Mónica Pini**

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad

de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Madelaine Adelman** Arizona State University

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** University of Toronto, Canada

**Aaron Benavot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**David E. DeMatthews** University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jackyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton** University of Kentucky

**Susan L. Robertson** Bristol University

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres** Michigan State University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University

**Miri Yemini** Tel Aviv University, Israel