

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

Hélder Tarsício do Rosário Coelho de Melim (Universidad de Cádiz)

RESUMO: Por competências entende-se o conjunto dos atributos pessoais específicos de cada indivíduo. As competências congregam saberes, capacidades, métodos e técnicas, motivação e vontade para a resolução de problemas concretos, e nelas estão plasmados comportamentos e atitudes. Existe um tipo específico de competências, designadas como competências transversais, que estão subjacentes e condicionam a forma de ser, de estar e de actuar do indivíduo nos vários *fora* que constituem a cidadania. Estas competências estão na base da aquisição de outras competências, nomeadamente de competências profissionais e têm uma importância fundamental no êxito profissional dos indivíduos. Pretende o nosso estudo analisar qual a influência das competências transversais no êxito profissional dos cidadãos. Em particular, pretendemos apreciar o grau de congruência entre as competências desenvolvidas pelo sistema educativo e as competências desejadas por parte do mundo de trabalho. O estudo empírico decorre na Região Autónoma da Madeira.

Introdução

Num mundo globalizado, a economia europeia tem de competir com as restantes economias mundiais. Esta competição nem sempre obedece a regras transparentes e justas, mesmo quando emanadas e regulamentadas pelos vários *fora* internacionais. Graças à evolução verificada através de todo o processo histórico, os cidadãos dos países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e, especificamente, os pertencentes à União Europeia, gozam hoje de níveis elevados de qualidade de vida e de bem-estar. Esta situação está, no presente, ameaçada pela concorrência de países em que o custo dos factores de produção é mais baixo, devido predominantemente ao *dumping* social (Sach, 1994). Em tais países, as baixas remunerações aliam-se à desregulamentação generalizada, ausência de protecção social, trabalho infantil e desrespeito pelo ambiente, situações herdadas muitas vezes de regimes totalitários e/ou feudais que, de algum modo, vão subsistindo. Tais factores, aliados ao desrespeito pelas patentes e pelos direitos de autor, permitem a esses países colocar no mercado ocidental produtos a um preço muito inferior ao custo efectivo do mesmo produto quando de origem europeia.

Na economia mundialmente globalizada, as próprias grandes empresas com sede na OCDE assumem cada vez mais um carácter transnacional, deslocalizando-se para os países onde a mão-de-obra é mais barata, aumentando dessa forma os níveis de desemprego, com particular incidência nos sectores onde a produção tem um carácter *Taylorista* mais acentuado (Saul, 2004) e onde as qualificações dos trabalhadores são

menores. Como vítimas dessa situação temos, por exemplo, Portugal, cuja percentagem de desemprego já se expressa por dois dígitos e a Espanha que já ultrapassou as duas dezenas percentuais.

Os responsáveis europeus e da OCDE há muito que procuram uma resposta para este problema, que se agudizou a partir da segunda metade dos anos 90, atingindo hoje valores verdadeiramente preocupantes. Para minorar as consequências desse quadro, quer a OCDE quer a União Europeia (UE) têm, recorrentemente, promovido a realização de conferências, nas quais produziram documentos meritórios de que: a *Definição e Selecção de Competências - DeSeCo* (2002), a resolução de Bolonha, a *Estratégia de Lisboa* e *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, são alguns exemplos. As soluções preconizadas nesses documentos convergem no sentido de encontrar uma resposta baseada nos conceitos de: “*Sociedade do conhecimento*”, “*Desenvolvimento sustentado*”, “*Definição e Selecção de Competências*”, “*Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*” (RVCC). Este último instrumento reconhece, avalia e certifica as competências adquiridas pelas pessoas durante a sua vida, nomeadamente após a formação inicial, bem como as obtidas ao longo da vida nos diferentes contextos, incluindo aquelas cuja aquisição é feita através do exercício profissional.

Estes conceitos pretendem consubstanciar soluções aos diferentes níveis para o problema da competitividade pois, na economia globalizada, só através do aumento dos níveis de competências estarão os países e as pessoas em condições de fazer face e ultrapassar ameaça que se verifica actualmente. Consideramos que só as pessoas competentes fazem as organizações e os países competentes e aptos a vencer os desafios do presente e do futuro; por outro lado, consideramos que as competências se manifestam e têm influência nas várias vertentes da vida humana, desde a família ao exercício pleno da cidadania.

Não comungamos da ideia de que as competências e os sistemas educativos que as fomentam se devem subordinar às lógicas e aos interesses intrínsecos do sistema capitalista, mas consideramos que um dos vectores essenciais para a fruição e exercício plenos da cidadania e da necessária sustentabilidade económica, é o exercício duma profissão, na qual necessitamos ser competentes. Nesse sentido desenvolvemos o

presente estudo no sentido de determinar qual a influência das competências transversais no êxito profissional dos cidadãos.

As competências, segundo um dos seus grandes estudiosos, “*ne sont pas des êtres isolés, existant par eux-mêmes. Elles ne sont rien en dehors des personnes qui les possèdent. Une compétence n’a pas d’existence matérielle indépendamment de la personne qui la met en œuvre*” (Boterf, 2007). Indo à etimologia de “competência”, o termo deriva de *com + petere* que, em latim, significa *pedir junto com os outros, buscar junto com os outros*. Aquele a quem nada apetece é um inapetente; aquele que nada quer (procura), que não sabe buscar junto com os outros é um incompetente. Derivações próximas são *competitio*, que significa tanto acordo quanto rivalidade, e que conduziu apenas no latim tardio, à ideia de competição; *competentia*, que remete para a proporção, a justa relação, ou a capacidade de responder adequadamente, em dada situação. A associação de competência com capacidade conduz a *capacitas*, que significa a possibilidade de conter alguma coisa, de apreender, de compreender algo (Machado, 2006). Este conceito “arcaico” referia-se à competência como um potencial estático, que não pressupunha uma acção concreta que o materializasse.

O conceito de competência aparece ainda associada ao de qualificação “*...le concept de compétence n’a pris de l’importance qu’à partir des années 1970. C’est à partir de cette époque qu’il a commencé à substituer progressivement la notion de qualification.*” (Boterf, 2000). Contudo, ao falarmos do conceito de competência estamos a referir-nos a um “*chamaleón conceptuel*” (Boterf, 2007), uma vez que a noção de competência está enraizada na linguagem corrente e caracteriza, holisticamente, alguém com a aptidão para apreciar e resolver assuntos concretos. As características “camaleónicas” de que se reveste decorrem, também, da sua apropriação pelas diferentes áreas de conhecimento que lhe vão acrescentando significados diferentes em função das suas necessidades específicas. Para além desta diversidade de entendimentos, outros dos teóricos da Educação, Philippe Perrenoud (1999) ainda vem alargar o leque das possibilidades de definição de competência quando a apresenta como a “*...capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*”.

A partir da multiplicidade de opções enunciadas, optámos por “adoptar”, no presente trabalho uma definição que integra vários contributos. Assim, chegámos ao

nosso conceito operativo segundo o qual “competência é uma tarefa executada por uma pessoa ou grupo de pessoas que integra *saberes* (conhecimento), *saber-fazer* (estratégias, métodos, técnicas e processos), *saber estar* (competências sociais), *vontade* (saber-ser: atitudes e valores, motivação) e *oportunidade-acção* (se não houver oportunidade a competência não se manifesta)”, o que, esquematicamente se apresenta de acordo com a figura I.

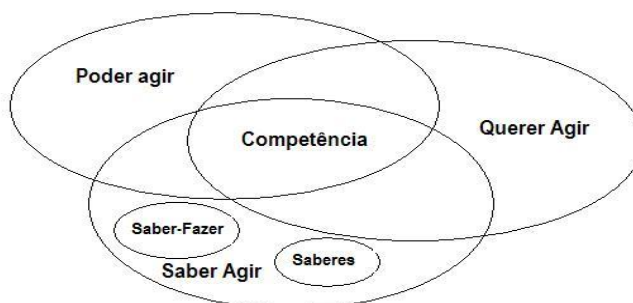
Figura I **Integração de factores necessários para que se verifique uma competência**

(Sarnachiaro 2007)



Outra das situações com que frequentemente nos deparamos ao tratar de competências é a que decorre da utilização dos termos **competência** e **capacidade** como se fossem uma e a mesma coisa. Não comungamos desta visão pois consideramos que capacidade é um potencial, o que não significa que se venha a materializar de modo a provocar uma determinada acção concreta. (Boterf, 1997) considera que, para além dos saberes de maior ou menor complexidade, é necessária a mobilização de saberes práticos, operacionais, os “saberes-fazer” contextualizados na resolução de problemas concretos para que uma competência se evidencie. Este autor defende ainda que, para se verificar uma competência, têm de ocorrer concomitantemente: o **Saber Agir** (saberes e saberes-fazer) e o **Querer Agir** (vontade, motivação), mas acrescenta a estes dois factores uma terceira vertente: o **Poder Agir** (a oportunidade para materializar a competência), conforme se pode ver através da figura II. Apenas nestas circunstâncias estaremos em presença de uma competência, a qual implica, então, a reunião simbiótica e indissociável das três condições referidas, e sublinha o carácter eminentemente operativo da competência, ao mesmo tempo que acrescenta uma dimensão exógena ao próprio indivíduo e que é independente da sua vontade, uma vez que o exercício da competência depende de factores exteriores a ele próprio (Boterf, 2008).

Figura II Conjugação de factores necessários para que uma competência se verifique



Na linha do que temos vindo a defender, um outro autor reafirma as características intrinsecamente pragmáticas da competência, quando afirma que *"Uma competência é uma tarefa executada por uma pessoa ou por um grupo de pessoas, que integra saberes, saberes-estar, saberes-fazer ou saberes-tornar-se numa situação dada; uma competência é sempre contextualizada numa situação precisa e está sempre dependente da representação que a pessoa faz dessa situação."* (Jonnaert, 2002). No mesmo sentido apontam Barreira & Moreira (2004), para quem as competências se exercem em contextos precisos, na resposta a *situações-problema*, manifestando-se, pois, através de acções. Para uma pessoa ser competente tem de saber mobilizar não somente os conteúdos mas também os métodos, os processos, as habilidades e a vontade necessários à resolução de problemas. Por outro lado, Perrenoud (1999), refere que *"O facto de que a competência, invisível, só possa ser abordada através de desempenhos observáveis não acaba com a questão da sua conceptualização."* Mais à frente atribui à competência um carácter de construto *"As potencialidades do sujeito só se transformam em competências efectivas por meio de aprendizados..."*.

Para além da plasticidade semântica revelada pelas diversas asserções de competência que acabámos de analisar, haverá ainda que referir que o conceito é, ainda, passível de outras subdivisões, desta vez a nível do grau de generalidade a que respeita a competência. Se tomarmos de empréstimo à linguística os conceitos de significado e significante, poderemos afirmar, no contexto deste estudo, que para o significante "competências", os significados são vários, aplicando-se a diferentes desempenhos concretos e com métricas devidamente quantificáveis. Assim, é legítimo o afirmar-se

que um executante pouco diferenciado é competente quando executa uma operação que lhe foi indicada. O mesmo, porém, já não é válido se falarmos de um gestor, a quem, obviamente não são prescritas tarefas, uma vez que é a ele que incumbe a obrigação de as inferir em função dos objectivos, de as definir e de as apontar aos seus subordinados. O conceito de competência, neste último caso, abrange um universo bem mais diferenciado e exigente, onde pontificam as capacidades de saber agir em contextos precisos, tomar iniciativas, gerir situações complexas, decidir. Para além disso, as competências possuem maior ou menor nível de generalidade. Há competências que caracterizam simples atitudes tais como “pontualidade”, por outro lado, há outras de cariz mais complexo, compostas pela agregação de várias atitudes ou outras competências que se têm de mobilizar concomitantemente para que a competência se verifique, conforme se pode verificar a partir do exemplo expresso na tabela I.

Tabela I

Competência de comunicação em línguas estrangeiras

Competência	Atitudes e ou competências associadas (não exaustivo)
Comunica em Línguas Estrangeiras	Expressar-se de forma oral e escrita numa ou mais línguas estrangeiras. Compreender mensagens orais e escritas em uma ou mais línguas estrangeiras. Compreender o significado e a grafia de palavras, regras de composição, gramática e pronúncia de uma ou mais línguas estrangeiras. Possuir o “à vontade” necessário à comunicação.

Neste contexto, importa, portanto, ter presente que ninguém é globalmente competente. As pessoas são competentes apenas em situações precisas e como resposta a problemas concretos. Para Machado (2006), *“a ideia de competência também está inextrincavelmente associada a um âmbito em que ela se exerce. Afirmações do tipo “Fulano é competente” carecem de sentido ou soam demasiadamente vagas se não se qualifica o contexto em que tal competência se realiza; não se sustenta facilmente uma pretensão de competência “para o que der e vier”*.

A despeito de todos os problemas relativos à dificuldade de uma definição precisa e universal do conceito de competência, a realidade é a que, a nível internacional, é cada vez mais recorrente a importância que lhe é atribuída como factor preponderante no desenvolvimento da Humanidade. Em 1996 Jaques Delors e a sua equipa, por solicitação da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*, elaboraram um estudo que ficou conhecido por *Delors*

Repport e que se chama *Os 4 Pilares da Educação para o Sec. XXI*, (Delors,1996), onde considera que a Educação é uma tarefa para toda a vida e que é construída por quatro pilares: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos; Aprender a ser. O *Delors Repport* influenciou decididamente o discurso educativo internacional e hoje é consensual entre os países da OCDE e da UE que procuram redefinir os seus sistemas educativos. O advento dos conceitos que advoga vai progressivamente provocando uma erosão do paradigma educativo tradicional, abrindo, desse modo, as portas a um novo modelo onde os “saberes” por si só não são suficientes para garantir o sucesso dos cidadãos, das empresas e dos países. Como reflexo dessa importância, a 19 de Junho de 1999, sob a égide da UE, realizou-se a conferência que passou a ser conhecida por Conferência de Bolonha. Como produto dos trabalhos foi proferida uma declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus, onde era afirmado que:

“Reconhece-se hoje, amplamente, que a Europa do Conhecimento constitui factor insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias competências para encarar os desafios do novo milénio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural.”. Poucos anos depois, em 2002, foi elaborado um estudo internacional, promovido pela OCDE sob a liderança da Suíça, com a participação de especialistas das mais diversas disciplinas designado por *“Definição e Selecção de Competências”* (DeSeCo, 2002). Através do projecto DeSeCo definiu-se uma estrutura conceptual abrangente e relevante para o desenvolvimento de competências chave individuais ao longo da vida do cidadão, que não se limita à formação inicial do cidadão. Ainda em 2002 a UE produziu um documento denominado *“Estratégia de Lisboa”* onde se considera que a Educação é uma tarefa para toda a vida dos cidadãos, e se consagra a possibilidade de quantificar e certificar as competências adquiridas pelas pessoas durante a sua vida, fora do sistema forma de ensino, designada pela sigla RVCC - (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências). Actualmente (2010), constatamos que o sucesso da *“Estratégia de Lisboa”* ficou muito aquém das expectativas, o que não a inviabiliza, contudo, enquanto meta a atingir algures no futuro, na medida a sua não consecução implicaria a possibilidade de perdermos o lugar que ocupamos como bloco, na economia globalizada.

Na mesma senda, em 2005, na Conferência de Bergen, a quarta reunião realizada após a “Declaração de Bolonha“ em 1999, os ministros da Educação da Comunidade Europeia acrescidos dos ministros da Educação dos países em vias de adesão, num total de 40 responsáveis, definiram os objectivos comuns de aprendizagem para cada área do conhecimento, bem como um sistema de créditos associado (*ECVET- European Credit System for Vocational Education and Training*), para serem adoptados pelos países membros até 2010. Os resultados do trabalho produzido foram publicados num documento que passou a ser conhecido por *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Desta reunião saiu claro o princípio de que toda a organização dos diferentes sistemas educativos europeus se direcciona para a aquisição de competências.

Em função do manancial de directrizes emanado das instâncias comunitárias e no que concerne ao processo de aquisição das referidas competências há um papel a desempenhar pelas escolas que terão de mudar o seu modelo de funcionamento e ajustá-lo ao novo paradigma. Um sinal nesse sentido foi dado por Edgar Morin quando referiu que é mais importante formar cabeças bem “arrumadas” do que cabeças cheias de conhecimentos (Morin, 2001). No paradigma educativo tradicional é priorizada a transmissão de conteúdos de diferentes tipos, descontextualizados da sua utilidade ou aplicação prática, e para a avaliação dos estudantes são predominantemente realizados exames que os “inquirem” e instam a reproduzir os conhecimentos ministrados. Mesmo os conteúdos aprendidos na escola pelos estudantes são de difícil aplicação, uma vez que não há uma preocupação e um tempo para contextualizá-los, ou para promover a sua mobilização para a resolução de problemas concretos, pois o processo de aprendizagem não é acompanhado das estratégias, dos métodos e processos necessários à sua aplicação.

A adequação das directrizes europeias à realidade nacional deu-se em 2001, tendo o estado português promovido a definição de 10 competências gerais como sendo as de suposta aquisição pelos estudantes no final do ensino básico obrigatório de 9 anos. Estas competências não são de âmbito disciplinar mas, pelo contrário, têm uma característica global e transversal, pois devem reflectir o trabalho desenvolvido pela escola durante os nove anos de duração da escolaridade obrigatória. Lamentavelmente esta medida não foi acompanhada pela necessária formação aos docentes, que devido à sua cultura

“bloomiana”, substituíram o conceito de objectivo pelo de competência de forma quase automática, como se entre os dois houvesse equivalência semântica. Actualmente a lógica deste sistema assenta na preparação dos alunos para a realização das provas de exame, mais do que numa efectiva preparação “para a vida” e para a resolução de problemas, situação agravada pelo facto de a escola não considerar que lhe compete responsabilizar-se pelo êxito futuro seus alunos. Assim, a escola entende ter terminado a sua acção quando os alunos completam os 16 anos e abandonam a escolaridade obrigatória mesmo sem terem obtido qualquer tipo de qualificação ou certificação.

Lamentavelmente, a escola portuguesa tem tido dificuldade em entender o que se passa fora das suas paredes, no mundo real (a grande parte dos responsáveis pela educação e dos corpos docentes nunca saiu da escola, tendo transitado directamente da condição de aluno para a de professor), e olha com alguma sobrançeria toda a formação de carácter mais profissional, o que levou, através da reforma Veiga Simão¹ a que, em nome duma desejável democratização do ensino, se tivesse posto fim aos cursos profissionais industriais e comerciais². Do mesmo modo, só há muito pouco tempo mostrou estar sensibilizada para as questões da avaliação interna e externa como forma de auto-regulação e de validação da sua acção. A agravar esta situação, criou-se, ao longo dos últimos cerca de 30 anos, a ideia de ser a aprendizagem “algo que se pode fazer sem esforço” (Crato, 2010; Madaleno, 2006). Num novo paradigma educativo, a instituição escola terá necessariamente de questionar a sua missão, a qual não se pode limitar à de ministrar conteúdos específicos, mas terá de ser também a de dotar os aprendentes dos meios necessários à sua aquisição, de tornar o saber operacional, de ser capaz de o mobilizar para a resolução de problemas concretos. Deverá ainda terminar com o facilitismo vigente, o qual, produto da necessidade de apresentar resultados, desvirtua absolutamente o conceito de competência. A escola terá, ainda, de passar a assumir o papel que lhe compete de prestadora de serviços à sociedade onde se insere, preparando com eficácia a formação efectiva das gerações futuras.

¹ Último Ministro da Educação da ditadura portuguesa. Esta reforma foi aplicada no ano lectivo de 1972-1973.

² Criados através do Decreto-Lei n.º 37029 e pela Lei n.º 2025, de 19 de Junho de 1947. Estes cursos criados na lógica subsequente ao 28 de Maio, tinham assumida e alegadamente como objectivo “formar a futura elite dirigente” (ensino liceal) e “assegurar as necessidades da indústria emergente” (ensino comercial e industrial). Estes tipos de ensino, apesar do seu carácter acentuadamente *Taylorista* e *Salazarista*, formaram gerações de técnicos competentes que muitos e bons serviços prestaram e ainda prestam ao país. A sua extinção criou um “vazio” de décadas no ensino técnico em Portugal.

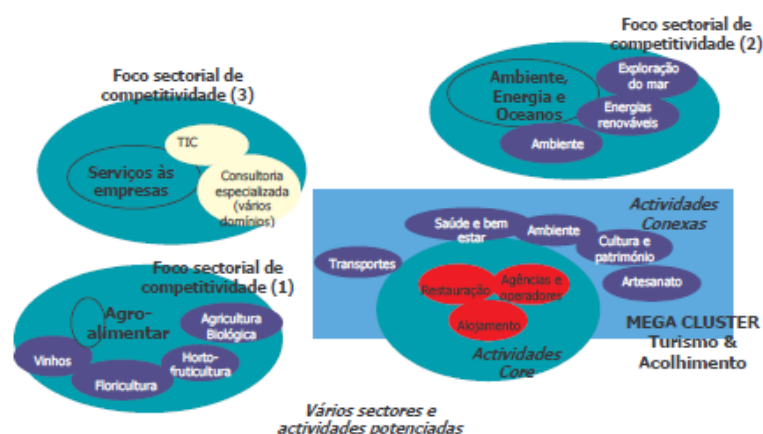
A crença de que, no futuro, a escola terá de se reposicionar e que esse reposicionamento implicará um trabalho criterioso com vista à aquisição de um tipo particular de competências, as designadas competências transversais, pareceu-nos incontornável a procura de uma convergência epistemológica ou uma taxonomia comumente aceite que permitisse tipificar e hierarquizar os diferentes tipos dessas competências. Sem termos a pretensão de ter esgotado o tema, atrevemo-nos a propor, por uma questão de operacionalização, uma taxonomia de competências transversais baseada em cinco categorias: pessoais; sociais; profissionais; de empreendedorismo e de liderança.

1. Competências Essenciais ou *Basic Skills*: “naípe mínimo” de competências transversais que o cidadão deve possuir.
2. Competências Sociais: competências que o cidadão necessita possuir para viver e interagir em grupos sociais de várias naturezas.
3. Competências profissionais: não são competências de caráter disciplinar ou competências específicas para o exercício de uma determinada profissão. Caracterizam tão somente aquelas competências transversais necessárias ao êxito profissional.
4. Competências de Empreendedorismo: competências que permitem ao indivíduo lidar com a mudança de forma criativa concebendo ou promovendo situações que permitam dar uma resposta mais adequada aos problemas, procura de novas formas de fazer as coisas, arranjar soluções novas para velhos problemas, etc.
5. Competências de Gestão: competências que os líderes e os responsáveis por grupos ou equipas de trabalho devem possuir.

A convicção de que, por um lado, estas competências transversais são subjacentes à aquisição de outro tipo de competências, nomeadamente as profissionais, e, por outro, de que as competências adquiridas pelos alunos são globalmente insuficientes e não se encontram ajustadas às necessidades do mercado de trabalho, como aliás pudemos constatar pela nossa própria experiência de 34 anos de professor ligado ao ensino de tecnologias, determinou a vontade e a decisão de empreender o presente estudo, a fim de verificar experimentalmente se a escola e as competências que privilegia são, ou não, as mais valorizadas pelo mercado de trabalho e por conseguinte se o nosso pressuposto tinha, ou não, fundamento. Para podermos realizar o estudo que se impunha, escolhemos trabalhar com o sector económico de “*Turismo & Acolhimento*” por ser

aquele que o estudo encomendado pela Região Autónoma da Madeira e denominado “*Estudo Prospectivo dos Perfis Profissionais para o Reforço da Competitividade e Produtividade da Economia Regional (2007/2013) Relatório Final*”, (Valente, et al., 2007), encomendado pelo Governo da Região Autónoma da Madeira ao IESE - Instituto de Estudos Sociais e Económicos, indicava claramente como o “*Mega-Cluster*” passível de desenvolvimento futuro para a Região, Figura IV.

Figura IV “*Futuro da Economia Regional, Novos Focos de Competitividade*”



(Valente *et al.* 2007)

A aliança destes dois factores, a presumida impreparação dos alunos e a existência de oportunidades a nível do desenvolvimento do turismo na Região, levaram-nos, então, a empreender este estudo, através do qual, e com base nas opiniões de figuras destacadas do sector, nos propomos determinar quais as competências transversais com maior influência no êxito dos profissionais da Indústria Hoteleira.

Método

Devido ao reduzido número de trabalhos encontrados sobre este assunto, ao facto do objecto deste trabalho não se coadunar com os paradigmas de investigação mais tradicionais – qualitativo (Bordan & Biklen, 1994; Bardin, 1995), e quantitativo, optámos, em termos metodológicos, por uma abordagem “eclética” ou mista, utilizando numa primeira fase, uma lógica empírico/dedutiva e hermenêutica, (Sousa, 2005), nomeadamente na análise das entrevistas, numa abordagem qualitativa humanista interpretativa (Almeida, 2008). Numa segunda fase, utilizámos técnicas quantitativas, (Vilelas, 2009; Fortin, 2003), de forma a integrar e tratar estatisticamente os resultados das várias entrevistas e dos *focus groups*, de forma a definir o *ranking* das competências mais referidas.

Objectivos

Os objectivos que estabelecemos para o nosso trabalho são, em primeiro lugar, a definição do ranking de competências transversais que, no entender dos especialistas na matéria, mais contribuam para o êxito profissional. Obtido esse ranking, passamos em seguida a verificar se as 10 competências “gerais”, cuja aquisição é preconizada a nível do ensino básico do Sistema Educativo Português³, coincidem com as competências transversais que os especialistas acreditam serem as promotoras do êxito profissional dos trabalhadores⁴. A operacionalização destes dois objectivos, levou-nos à formulação das seguintes hipóteses: H1 - As competências transversais encontram-se caracterizadas e são consensualmente aceites na revisão da literatura. H2 - Os empresários reconhecem e hierarquizam os vários tipos de competências transversais. H3 - O Sistema Educativo Português está orientado de modo a possibilitar a aquisição de competências transversais aos alunos que o frequentam.

Amostra

Seleccionaram-se por conveniência, em função do seu mérito público e notório, indivíduos de referência pertencentes a: Hotéis da Região Autónoma da Madeira; *Rent-a-car*; Agências de Viagens; Restaurantes vocacionados predominantemente para o sector turístico; Organizações ligadas ao turismo alternativo e de aventura; “*Handling Agents*”; Escola Hoteleira; Secretaria Regional do Turismo; Sindicatos do sector, de forma a que todas as áreas do turismo ficassem representadas.

Procedimento

Com base na revisão da literatura, complementados com três listas de competências com a seguinte origem:⁵ *Escala de Evaluación de Competencias* - Cadiz de Sevilla S. & Gestoso, C., (2004); *As Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior – Perspectiva dos Empregadores e dos Diplomados*, (Cabral Cardoso, Estêvão, & Silva, 2006); *Competências Gerais* - Ministério da Educação, DGIDC

³ Departamento de Educação Básica (DEP, 1997).

⁴ Este trabalho será composto por duas partes: a primeira delas, o presente estudo, pretende apurar a visão dos empresários e da tutela referente às competências transversais dos profissionais, promotoras do sucesso profissional. Na segunda parte, e fora do âmbito do presente trabalho, realizar-se-á o estudo empírico, no qual será inquirida a opinião dos trabalhadores em relação a esta questão e à forma como se auto-avaliam em relação a essas competências.

⁵ Lamentavelmente não temos a oportunidade apresentar a lista com as 81 competências transversais que objecto deste estudo, por razões de absoluta falta de espaço para o efeito.

(Currículo Nacional do Ensino Público, 2001), estabelecemos um universo de 81 competências transversais, a partir das quais elaborámos um guião para as entrevistas. Prosseguimos esta segunda fase, com a realização de entrevistas e *focus groups* junto dos empresários e directores de pessoal, bem como de profissionais de sucesso da indústria turística, nas quais se identificaram as competências que estes consideram ser as promotoras do êxito profissional. Hierarquizaram-se, depois, as competências transversais ordenadas através da importância que lhes foi atribuída, de forma a poder seleccionar as mais importantes, e comparou-se a lista obtida com a lista das dez competências gerais de saída do ensino obrigatório⁶.

Resultados

Depois de realizadas as entrevistas e *Focus Groups*, e de tratados estatisticamente (Moroco, 2007 3ª Ed.) os dados obtidos, obtivemos a distribuição que consta na tabelaII

Tabela II
Medidas de distribuição

Tendência Central		Dispersão	
Média	89,40%	Desvio padrão	0,049
Mediana	89,00%	Valor máximo	100,00%
Moda	89,00%	Valor mínimo	73,00%

As médias obtidas permitiram-nos estabelecer um ranking de competências a partir da valorização atribuída pelos entrevistados e que está expresso na tabela III. Optámos por considerar apenas as competências que mereceram mais de 90% de aprovações:

Tabela III
Ranking de competências que obtiveram mais de 90% de valorização

Valorização obtida	Nº de Referência	Competência
100,00%	3.9.	Considerar as necessidades do cliente
98,00%	1.23.	Empenhar-se na aprendizagem de coisas novas
98,00%	1.26.	Assumir responsabilidades
98,00%	2.11.	Manter boas relações
98,00%	2.12.	Empatia
96,00%	1.1.	Comunicação oral
96,00%	1.10.	Línguas Estrangeiras

⁶ Posteriormente, os resultados do presente estudo darão origem a um estudo empírico, onde procuraremos determinar a valorização que os trabalhadores da indústria hoteleira atribuem às competências transversais, bem como a forma como se auto-avaliam em relação às mesmas.

Ranking de competências que obtiveram mais de 90% de valorização

96,00%	2.13.	Pontualidade
96,00%	2.6.	Conviver com a multiculturalidade/diversidade
96,00%	4.1.	Tomar iniciativas
96,00%	5.4.	Negociação
96,00%	5.6.	Motivar os outros
93,00%	1.15.	Saber Aprender
93,00%	1.16.	Resolver problemas
93,00%	1.8.	Auto motivação
93,00%	2.3.	Possuir autocontrolo
93,00%	2.5.	Manter a calma nas situações difíceis
93,00%	3.14.	Assiduidade
93,00%	3.3.	Empenhar-se na resolução de tarefas de maior dificuldade
93,00%	3.7.	Estabelecer compromisso ético
93,00%	5.2.	Influenciar/persuadir/convencer
93,00%	5.3.	Relacionamento interpessoal
93,00%	5.5.	Gestão de conflitos
91,00%	1.7.	Gestão do Stress
91,00%	2.1.	Escutar proactivamente
91,00%	2.2.	Saber questionar
91,00%	2.8.	Fazer entender a sua opinião.
91,00%	3.1.	Respeitar as hierarquias
91,00%	3.13.	Ajudar os outros
91,00%	3.8.	Trabalhar em equipa
91,00%	4.4.	Fazer frente ao imprevisto
91,00%	4.5.	Resolução de problemas
91,00%	4.6.	Empenhar-se em novas tarefas
91,00%	5.1.	Decidir
91,00%	5.10.	Planeamento / acção
91,00%	5.11.	Gestão

Nota: Salientamos que apenas uma competência “3.9. Considerar as necessidades do cliente”, foi unanimemente escolhida.

Discussão e Conclusões

Confirmação/Infirmação de hipóteses

Relativamente às hipóteses colocadas inicialmente, podemos concluir que a 1ª hipótese: “As competências transversais encontram-se caracterizadas e tipificadas na revisão da literatura” se confirma, pois embora sob designações diferentes, como julgamos ter demonstrado na revisão da literatura, verificou-se um amplo consenso epistemológico relativamente ao conceito. Em relação à 2ª hipótese: “Os empresários reconhecem e hierarquizam os vários tipos de competências transversais”, constatámos que igualmente se confirma, com base na adesão e no manifesto interesse demonstrado,

sem excepção, relativamente à natureza e aos objectivos deste estudo, que conduziu à elaboração do ranking expresso na tabela 6. Por outro lado, até a menos valorizada de todas as competências, no caso a 1.3, relativa à Comunicação Oral, recebeu 73% de apreciações, o que nos parece bastante positivo e nos leva a acreditar que os entrevistados reconhecem e valorizam a lista de competências que lhes foi apresentada. Esta percepção é, de resto, confirmada pelos valores da média, 89,40%, e da moda e mediana, ambas com 89,00%. No que concerne à 3ª hipótese: *O Sistema Educativo Português está orientado de modo a possibilitar a aquisição de competências transversais aos alunos que o frequentam*, consideramos que, ao contrário das duas primeiras, esta não se confirma porque, das dez competências cuja aquisição o Ministério de Educação se propõe garantir aos alunos do ensino básico obrigatório, apenas duas se encontram entre as mais valorizadas pelos empresários, tendo ocupado no ranking expresso na tabela III, a sétima e a décima quarta posição.

Desenvolvimento futuro do presente trabalho

A partir do naipe de trinta e seis competências com mais de 90% de aprovação e na sequência do presente estudo, estamos actualmente a realizar, na Região Autónoma da Madeira, um estudo empírico, baseado num inquérito por questionário a aplicar a uma amostra de 64 hotéis de três, quatro e cinco estrelas, num universo de 72 (95% de intervalo de confiança), a 1.618 profissionais das áreas de *Front-office*, *Food & Beverage* e *Alotment*, com o objectivo de averiguar a valorização e a auto avaliação destes relativamente a estas competências e se essas mesmas competências se encontram entre as 10 referidas pelo Ministério da Educação Português.

Referências bibliográficas

- A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (2005).
[consultado em: 25/11/2007]. Disponível em:
http://www.bolognabergen2005.no/Docs/00Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf
- Almeida, L. &. (2008 5ª ed.). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Barreira, A. & Moreira (2004). *Pedagogia das Competências*. Porto: Edições ASA.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bordan, R. &. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boterf, G. L.(1997.) *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

- Boterf, G. L.(2000). *Construire les Compétences Individuelles et Collectives*. Paris: Eyrolles Éditions d'Organisation.
- Boterf, G. L.(2007). *Professionnaliser*. Paris: Eyrolles Éditions d'Organisation.
- Boterf, G. L.(2008,5ª Ed.). *Ingénierie et Évaluation des Compétences*. Paris: Eyrolles Éditions d'Organisation.
- Cabral C., Carlos E., Carlos V. e SILVA P.(2006). *As Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior – Perspectiva dos Empregadores e dos Diplomados*, v Guimarães: TecMinho/ Gabinete de Formação Contínua.
- Crato, N. (2010 10ª Ed.). *O 'Eduquês' em Discurso Directo*. Lisboa: Gradiva.
- Delors, J. (1996). *Os Quatro Pilares da Educação*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, UNESCO6, [online] [consultado em 22/03/07], disponível em: <http://4pilares.net/textcont/delorspilares.htm#Da%20noção%20de%20qualificação%20à%20noção%20de%20competência>
- Departamento de Educação Básica (1997). *Relatório do Projecto Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*. Lisboa: MEDEB.
- Jonnaeert, Philippe, (2002). *Compétences et Sociocontrutivisme Une Cadre Théorique*. Brussels
- Machado, N. J. (2006). Sobre a Ideia de Competência. Universidade de S. Paulo. [consultado em 07/2008/12]. *Concretizando um Paradigma para uma Educação à distância...*, [online] 2001, Trabalho nº 079, aceite para apresentação no CINTEC (cintec@mat.ua.pt) /Conferência Internacional sobre novas tecnologias no ensino das Ciências/Aveiro/Portugal [citado em 22/03/07] disponível em: http://pesquisa.ead.pucrs.br/Artigos/Publicados/2001/Aveiro/Aveiro_ConcretizandoParadigmaEADRealidadeBrasileira.pdf
- Madaleno, C. M. (2006). *Educação ou Armadilha Pedagógica*. Porto: Papiro Editora.
- M.E. Ministério da Educação – DGIDC. 2001. Currículo Nacional do Ensino Público. *Competências Geral*. Retirado 12/01/08 disponível em: http://sitio.dgcid.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Moroco, J. (2007 3ª Ed.). *Análise Estatística Com a Utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- OIT Organização Internacional do Trabalho Escritório de Brasília. (2002). *Glossário de Termos Técnicos*. in Certificação e Avaliação de Competências, [citado em: 1/04/2008], disponível em: http://www.ilo.org/public/portugue/region/ampro/brasil/inf/download/certific_ava_l_comp_glossario.pdf
- Organização Internacional do Trabalho (2004). [citado 07/03/07] disponível em: www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/index.htm .
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artemed.

- Sash, Ignacy (1994). *O problema da democracia econômica e social*. Estud. av., São Paulo, v. 8, n. 21, Aug. 1994 . [access on 10 May 2010]. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141994000200002&lng=en&nrm=iso>.
- Saul, R. P. (2004). *As raízes renegadas da teoria do capital humano*. Sociologias, Porto Alegre, n. 12, dez. [consultado em 10 Maio 2010] . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222004000200009&lng=pt&nrm=iso
- Sarnachiaro, N. (2007). *¿Qué son las competencias transversales?*, Ser Mejores Nro. 1. Marzo/Abril de 2007. [consultado em: 10/06/2008], disponível em <http://www.sermejores.com/competencias/Gestion02.htm>
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Valente, A. C, Neves, A. O., Cabral, A. C., Caramujo, E., Simões, A., Fazendeiro, A. & Seixas, V. (2007). *Estudo Prospectivo dos Perfis Profissionais para o Reforço da Competividade e Produtividade da Economia Regional (2007-2013)*. Lisboa: IESE Instituto de Estudos Sociais e Económicos.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.