



Lisbon School
of Economics
& Management
Universidade de Lisboa

MESTRADO
GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

TRABALHO FINAL DE MESTRADO
DISSERTAÇÃO

**ESTUDO EXPLORATÓRIO: AS PERCEÇÕES DOS JOVENS SOBRE
COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS**

MAFALDA VIDIGAL HENRIQUES MARQUES

JUNHO - 2026



Lisbon School
of Economics
& Management
Universidade de Lisboa

MESTRADO
GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

TRABALHO FINAL DE MESTRADO
DISSERTAÇÃO

**ESTUDO EXPLORATÓRIO: AS PERCEÇÕES DOS JOVENS SOBRE
COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS**

MAFALDA VIDIGAL HENRIQUES MARQUES

ORIENTAÇÃO: JORGE FILIPE DA SILVA GOMES

JUNHO - 2026



**Lisbon School
of Economics
& Management**
Universidade de Lisboa

RESUMO

As competências interpessoais têm assumido uma grande relevância no atual mercado de trabalho, sendo consideradas como importantes para a empregabilidade e adaptação a diferentes contextos profissionais. Apesar desta valorização, as empresas reportam dificuldade em encontrar trabalhadores com as capacidades pretendidas, nomeadamente interpessoais. Existe, assim, um *gap* entre as competências procuradas pelas organizações e a capacitação dos trabalhadores. O desenvolvimento destas habilidades é extremamente complexo devido à sua natureza difusa e imensurável. Mesmo assim, as empresas, as faculdades e os alunos valorizam estas competências e tentam desenvolvê-las ao longo da sua formação académica e profissional. Neste contexto, o presente trabalho teve como intuito explorar as perceções dos estudantes sobre as competências interpessoais, compreendendo como as definem, vivenciam e praticam. Foi adotada uma metodologia qualitativa, tendo sido realizadas entrevistas semiestruturadas, com base em 5 eixos temáticos, a 25 estudantes de licenciatura da Universidade de Lisboa. Os dados recolhidos foram analisados manualmente, através de uma análise temática, permitindo identificar perspetivas recorrentes, assim como, divergentes. Os resultados demonstram que os alunos possuem uma visão positiva das competências interpessoais, reconhecendo a sua importância para a vida pessoal, social e profissional. Porém, tendem a associá-las fortemente à personalidade, percecionando-as como contextuais e inatas, cuja responsabilidade de desenvolvimento recai sobre o indivíduo. Além disso, sentem-se incertos quanto à participação em formações e proveito das mesmas. Estas ideias criam uma visão limitativa destas capacidades, dificultando o reconhecimento de momentos formais e contínuos de desenvolvimento necessários para treiná-las. Os resultados sugerem que, a visão limitada das competências interpessoais enquanto capacidades dinâmicas e a incerteza relativamente a formações, poderão estar a perpetuar a lacuna existente no mercado de trabalho.

Palavras-Chave: Competências Interpessoais; Estudantes Universitários; Formação; *Gap* de Competências.

ABSTRACT

Interpersonal skills have become increasingly important in today's job market, as they are regarded as crucial for employability, career development and adaptability to a constantly changing professional environment. Despite this recognition, companies report difficulties in finding the right employees with the required skills, in particular interpersonal skills. Therefore, there is a competence gap between the skills sought by employers and the skills possessed by the workforce. Developing these abilities is extremely complex due to their intangible and immeasurable nature. Even so, companies, universities and students value them and attempt to develop them throughout their academic and professional training. Within this, the aim of this study was to explore student's perception of these skills, seeking to understand how they define, experience and apply them. The study adopted a qualitative methodology, conducting semi-structured interviews, based on five key themes, with 25 undergraduate students from Lisbon University. The data collected was analyzed manually, according to a thematic analysis, which allowed the identification of both recurring and contrasting perspectives. The results showed that students have a positive view on interpersonal skills, acknowledging the importance to their personal, social and professional lives. Nevertheless, they tend to associate them strongly with personality, perceiving them as context-dependent and inherent, and believing that the responsibility for their development rests heavily on the individual. Furthermore, they feel unsure about participating in training activities and the possible outcome thereof. These beliefs create a limiting view of these skills hindering the recognition of formal and continuous moments for development necessary to cultivate them. The findings suggest that the narrow view of interpersonal skills as dynamic abilities, combined with the uncertainty surrounding training, may be perpetuating the existing gap in the job market.

Key words: Interpersonal Skills; College Students; Training; Skills Gap.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação passou por diferentes versões até chegar ao estudo que aqui apresento. Por isso, gostaria de agradecer profundamente ao meu orientador, Professor Jorge Filipe da Silva Gomes, que me acolheu e orientou com a maior disponibilidade e apoio durante este processo.

Quero agradecer também à minha família, cujo apoio foi incansável ao longo destes anos, por todas as chamadas, palavras de incentivo e tempo que me dedicaram. Aos meus amigos que me suportaram durante o curso, pela companhia e compreensão demonstradas.

Agradeço a todos os estudantes que participaram neste estudo, pela abertura e pelo tempo que prestaram a partilhar as suas opiniões e perspetivas. Um agradecimento também a todas as faculdades com que contactei e colaboraram, tornando possível a realização deste trabalho.

Por fim, agradeço ao ISEG pela formação proporcionada e por me ensinarem a criar uma visão humana e complexa da Gestão de Recursos Humanos.

ÍNDICE

Resumo	iv
Abstract	v
Agradecimentos	vi
Índice	vii
Lista de Abreviaturas	ix
Índice de Figuras	x
Índice de Tabelas	x
1. Introdução	1
2. Revisão da Literatura	3
2.1 Competências: multitude de definições	3
2.2 Definição de competências interpessoais	4
2.3 Importância das competências interpessoais no trabalho	5
2.4 Dificuldade de aprendizagem de competências interpessoais	7
2.5 <i>Gap</i> de Competências	10
2.6 As perceções de alunos universitários	13
3. Método	17
4. Resultados	22
4.1 Definição e valor atribuído às competências interpessoais	22
4.2 Autonomia e autoperceção	24
4.3 Disponibilidade para o desenvolvimento	27
4.4 Papel da universidade	28
4.5 Limitações e apoio	29
5. Discussão	31

5.1 Compreensão e valorização das competências interpessoais	31
5.2 Consciencialização e autorresponsabilização no desenvolvimento	32
5.3 Aprendizagem e momentos práticos de desenvolvimento	33
5.4 Perceções sobre o contributo do ensino superior	33
5.5 Obstáculos e oportunidades de desenvolvimento	34
6. Conclusão	35
7. Bibliografia	37
8. Anexos	43
8.1 Guião de Entrevista	43
8.2 Lista de códigos das entrevistas	45

LISTA DE ABREVIATURAS

CI- Competências Interpessoais

DRH- Departamento de Recursos Humanos

GRH- Gestão de Recursos Humanos

RH- Recursos Humanos

UL- Universidade de Lisboa

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema dos dados demográficos dos estudantes (idade e género)	19
Figura 2: Gráfico circular representativo das instituições de ensino dos participantes	19
Figura 3: Fluxograma da análise de dados	20

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I: Tabela-síntese da análise de dados e apresentação de resultados	21
Tabela II: Tabela com exemplos relativos à significação e valorização	22
Tabela III: Tabela com exemplos da dimensão relativa ao indivíduo	24
Tabela IV: Tabela-exemplo das respostas sobre aprendizagem e formação	26
Tabela V: Tabela-exemplo sobre a responsabilidade das instituições de ensino	27
Tabela VI: Tabela com exemplos relativos às barreiras ao desenvolvimento	28

1. INTRODUÇÃO

As competências interpessoais (CI) são ferramentas essenciais não só para o indivíduo, mas também para o bom funcionamento da sociedade. Nos últimos anos, tem-se verificado uma priorização das CI face às técnicas, impulsionada por um mercado progressivamente competitivo e em constante mudança (Ismail, Ahmad e Ahmi, 2020; Succi e Canovi, 2020; Bailey, 2014; Robles, 2012, Nemer e Ramirez, 2023).

No entanto, estas competências revelam-se difíceis de definir, desenvolver e avaliar (Charoensap-Kelly, Broussard e Lindsly, Troy, 2016; Succi e Wieandt, 2019; Tripathy, 2020; Ciaschi e Barone, 2024). Nas mais diversas áreas, as empresas reiteram a procura de profissionais com fortes competências transversais, mas frequentemente são confrontadas com a dificuldade em recrutar indivíduos com as habilidades desejadas (Bohlouli et al, 2016; Tushar e Sooraska, 2023). Esta realidade evidencia um *gap* de competências: o mercado procura trabalhadores com formação transversal, mas a oferta atual não corresponde às necessidades e expectativas organizacionais (ManpowerGroup's 2025 Talent Shortage Report). A dificuldade em avaliar, treinar e aplicar estas capacidades compromete os esforços para reduzir esta lacuna (Succi e Wieandt, 2019; Ciaschi e Barone, 2024). Ainda assim, a formação continua a ser uma das estratégias mais eficazes para o mitigar (Milicevic et al, 2010). Adicionalmente, muitos alunos referem não sentir o apoio nem oportunidades para desenvolvê-las durante a faculdade (Jardim et al., 2022; Pujol-Jover Duque e Riera-Prunera, 2023). Tem-se verificado um aumento na investigação sobre o tema. De modo geral, observa-se que as organizações, as instituições de ensino e os próprios alunos atribuem valor às competências transversais e interpessoais, tentando desenvolvê-las. Assim, as universidades encontram-se no momento ideal para a conversão desta realidade, tendo o objetivo de preparar os alunos para o futuro.

O presente estudo tem como objetivo compreender como os estudantes de licenciatura da Universidade de Lisboa (UL) percecionam as CI. A perspetiva subjetiva dos estudantes pode influenciar o desenvolvimento de competências interpessoais. O trabalho procura, ainda, preencher um hiato identificado na literatura, dado que, até ao

momento, o tema não foi explorado na sua totalidade. Apesar do vasto corpo científico sobre as competências interpessoais em contexto académico, a maioria dos estudos centra-se em temas como: as competências mais procuradas pelo mercado de trabalho; quais são e quais deveriam ser integradas nos currículos de ensino superior; as competências valorizadas por estudantes, universidades e empregadores; ou ainda a relação entre competências, autoavaliação e desempenho. No entanto, poucos estudos abordam as visões dos estudantes acerca das CI. Isto é, qual o significado que lhes atribuem, como definem e se posicionam em relação a estas capacidades e que barreiras ou limites sentem neste tema. Este trabalho pretende trazer uma perspetiva exploratória sobre essas mesmas visões, apontando para a possibilidade de que a experiência dos alunos sobre o tema poderá ter impacto na intenção de desenvolver estas capacidades.

No primeiro capítulo, é realizada a revisão da literatura sobre os conceitos principais. Iniciamos pela definição de competências, em particular de CI, seguida pelos desafios associados à sua avaliação e aplicação. Posteriormente, o trabalho explora o desfazamento entre as competências que o mercado de trabalho valoriza e as que são desenvolvidas pelos estudantes e universidades. Por fim, analisamos as perceções de alunos no ensino superior sobre CI. Seguindo-se pela metodologia, os resultados, a discussão e a conclusão. Este estudo adotou uma metodologia qualitativa exploratória, com base numa visão construtivista, recorrendo a entrevistas semi-estruturadas. A análise dos dados foi realizada através da análise temática, baseada na identificação e organização de códigos emergentes ao longo das entrevistas.

Este trabalho final de mestrado pretende contribuir para a área de Gestão de Recursos Humanos ao dispor *feedback* dos futuros profissionais, podendo ter impacto nos processos de formação e recrutamento. A nível académico, pretende contribuir para a discussão sobre competências interpessoais e os desafios associados à sua aprendizagem, estimulando novas formas de pensar sobre este tema. Para as instituições de ensino superior e para as empresas, poderá servir como ponto de partida para a mudança do paradigma, tomando as perceções dos jovens sobre estas competências como impactantes na adesão e eficácia das formações. Este poderá alinhar as ações formativas das universidades, as exigências do mercado de trabalho e as visões dos alunos, reduzindo, consequentemente, o *gap* de competências. Por fim, aspira criar uma visão humanizada e real das CI ao integrá-las no contexto quotidiano dos alunos.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Ao longo dos anos, as CI têm sido cada vez mais valorizadas por parte de jovens, universidades e empresas. Este capítulo procura analisar as definições das competências, a importância e aplicabilidade no mercado de trabalho e os desafios na formação. Assim como, entender o desfasamento entre as capacidades procuradas e adquiridas e, por fim, observar estudos sobre CI e estudantes. Esta secção do trabalho serve de base para, posteriormente, explorar as visões dos jovens sobre estas capacidades.

2.1 *Competências: multitude de definições*

Primeiramente, vamos analisar algumas perspetivas do termo “competência”. Este conceito é aplicado a múltiplas áreas de conhecimento, nomeadamente psicologia, educação e gestão de recursos humanos.

Contudo, a inconsistência na definição permite que seja interpretada de várias formas dependendo dos autores e instituições. Ferraz e colegas (2023) comentam "(...) o conceito competência, [que, em sua complexidade,] se relaciona com diferentes perspetivas teóricas, dificultando uma definição comum, bem como a sua apropriação nos contextos de desenvolvimento educacional e profissional.". O artigo de Perez (2005) propõe uma visão do conceito de competência como plástico, polissémico e polimorfo, tendo em conta que, é versátil, tem múltiplos significados e é mutável na sua forma, consoante o contexto ou objetivo. Os termos referentes a competência usados na literatura (em inglês) também variam, podendo ser: *competence*; *competency*; *competencies* e *skill*. Estas designações têm diferenças entre si, mas podem ser usadas alternadamente (Le Deist e Winterton, 2005).

As teorias e modelos de competência variam significativamente, não obstante, apresenta-se sumariamente, algumas das mais prevalentes. Segundo a perspetiva comportamental (predominante nos Estados Unidos da América), as competências são características individuais que conduzem à melhoria do desempenho. No Reino Unido, adota-se uma visão funcional, centrada nas competências para tarefas específicas ao cargo. Em contraste, a abordagem na Alemanha, França e Áustria é multidimensional e holística, interligando as dimensões cognitivas, funcionais, comportamentais, pessoais e éticas para uma performance eficaz (Le Deist e Winterton, 2005).

O modelo de competência *Iceberg* de Spencer e Spencer (1993, citado em Hsieh, Lin, Lee, 2012) contempla competências ditas visíveis e não visíveis. Segundo este modelo, o conhecimento e habilidades técnicas correspondem à parte observável do *iceberg*, sendo mais facilmente desenvolvidas através da formação e educação tradicional. Ao revés, traços pessoais, autoconceito e motivação constituem características tácitas, cuja aprendizagem é intrincada e gradual. Este modelo reflete a natureza multifacetada das competências e as dificuldades no seu desenvolvimento.

Neste trabalho, adotamos uma perspetiva holística, ou seja, conjunto de capacidades funcionais, sociais e cognitivas interligadas com a praticabilidade e baseadas na intenção de aprender aprendendo.

Após explorarmos a multiplicidade do termo “competência”, debruçamo-nos sobre um dos seus subconjuntos, as “competências interpessoais”, uma vez que são o foco principal deste trabalho. A ambiguidade e complexidade associadas ao tema permanecem, dificultando o consenso na sua designação.

2.2 Definição de competências interpessoais

De forma simplificada, as CI são as capacidades que utilizamos nas nossas interações com os outros (Beena, 2021). Embora pareça um conceito intuitivo, a sua definição é complexa, Beenen (2023) refere: “Apesar de competências interpessoais serem fulcrais para a interação social humana, com centenas de competências identificadas, continua a ser elusivo e difícil defini-las. Contudo, sabemos o que são competências interpessoais quando as vemos à nossa volta”. Enquanto que as competências técnicas são estruturadas, as interpessoais distinguem-se por serem versáteis e dinâmicas. Estas capacidades incluem: escuta ativa, comunicação, colaboração, empatia, responsabilização, fiabilidade e orientação para o cliente/usuário, liderança, negociação, gestão de conflito, *networking* e adaptabilidade, nomeadamente, cultural, entre outras (Beena, 2012; Haselberger *et al.*, 2012).

Importa referir que o conceito está frequentemente integrado noutros termos mais amplos, como *soft skills* (Beena, 2012; Robles, 2012; Cinques, 2016; Tripathy, 2020; Rao, Rao, Manipatrani, 2023). Contudo, a definição de *soft skills* também é ambígua e varia entre autores, podendo ser designadas como: competências transversais; competências do século XXI; socioemocionais; *people skills*; genéricas; *life skills*;

competências chave; competências para progresso social e inteligência social (Cinque, 2016; Rao, Rao, Manipatruni, 2023). Também podem ser designadas como sociais ou pessoais (Haselberger *et al.*, 2012). Ou seja, existem diferentes definições associadas a este termo, e por consequência, às CI.

Além disso, não existe um consenso sobre os elementos que as compõem. Em alguns estudos, capacidades como a comunicação, a empatia ou a escuta ativa são tratadas como competências autónomas; noutros, são entendidas como componentes das CI.

Alguns estudos associam CI a traços de personalidade e experiências individuais, onde a personalidade poderá ser um fator influenciador no desenvolvimento destas capacidades (Beena, 2021; Ciaschi e Barone, 2024; Efrat e Zait, 2024).

Neste trabalho, iremos designar as CI como - capacidades e comportamentos usados para construir relações com outros, contemplando habilidades como comunicação, escuta ativa, empatia e trabalho em equipa. Cabe realçar que sempre que na literatura não houver referência específica a competências interpessoais, considerar-se-á que os termos “competências”, “*soft skills*” ou análogos englobam-nas.

Esta diversidade e ambiguidade dificulta a sua aplicação em contextos educativos e profissionais. Ainda assim, há um consenso alargado quanto à relevância das CI para o sucesso em ambientes organizacionais e académicos.

2.3 Importância das competências interpessoais no trabalho

O contexto de trabalho atual pode ser descrito pelo conceito BANI (Cascio, 2020 citado em Nemer e Ramirez, 2023), que define a realidade como *brittle* (frágil), *anxious* (ansiosa), *non linear* (não linear) e *incomprehensible* (incompreensível). Neste cenário, torna-se fundamental desenvolver CI, uma vez que fomentam ambientes colaborativos, adaptáveis e competitivos no mercado (Nemer e Ramirez, 2023).

Paralelamente às competências técnicas, o mercado de trabalho preza e exige cada vez mais competências transversais (Ismail, Ahmad e Ahmi, 2020; Succi e Canovi, 2020; Bailey, 2014; Robles, 2012).

Estas capacidades têm impacto em vários domínios da esfera profissional; contribuem para a eficácia no desempenho, influenciam o clima e a cultura

organizacional e fortalecem as conexões dentro das equipas, nomeadamente multiculturais (Cimatti, 2016; Druskat e Wolff, 2001/2019, Tripathy, 2020). O seu desenvolvimento revela-se estratégico para as organizações, uma vez que contribui para ambientes colaborativos com maior agilidade, produtividade, inovação e competitividade no mercado (Cimatti, 2016; Hang *et al.*, 2024).

Destacam-se o fortalecimento de relações profissionais, seja entre colegas (Cimatti, 2016; Tripathy, 2020) e superiores hierárquicos (Beenen et al., 2021) ou no contacto com o cliente (Ekeruche e Echedom, 2023). Facilitam igualmente a integração de novos colaboradores, apoiando processos de recrutamento, *onboarding*, socialização e construção de um contrato psicológico positivo (Cimatti, 2016). Colaboradores com *soft skills*, nomeadamente comunicação, conseguem gerir conflitos, aumentando a colaboração e diminuindo tensões entre a equipa (Hang *et al.*, 2024). Do mesmo modo, líderes com inteligência emocional tendem a fomentar equipas mais fortes ao instigar confiança e segurança no grupo (Goleman, 2012, citado em Gomes da Silva e Lopes dos Reis, 2022). A inteligência emocional, também está positivamente relacionada com a satisfação e retenção de colaboradores (Mir e Rastogi, 2025).

Além disso, possuir boas competências comunicativas é fundamental para a empregabilidade, progressão e sucesso na carreira, dado que favorecem o pensamento crítico, tomada de decisão, *feedback* e eficiência (Cimatti, 2016; Succi e Canovi, 2020; Tripathy, 2020; Nagel e Salter 2020 Rothwell, 2004 citado em Ekeruche e Echedom, 2023).

Apesar dos benefícios destacados, a insuficiência destas competências pode ter consequências significativas para as organizações, como aumento de comportamentos contraproducentes (Kundi e Badar, 2021), e maior *turnover* (Cimatti, 2016; Mir e Rastogi, 2025).

O mercado atual prioriza candidatos que impulsionam as empresas - “Recrutadores corporativos querem candidatos com *soft skills* que adicionem valor através das suas *soft skills* e tenham a capacidade de fazer a diferença no local de trabalho.” (Robles, 2012).

O estudo de Succi e Canovi (2020) demonstra que esta preocupação não é um fenómeno unilateral, tanto os empregadores como os jovens valorizam *soft skills* por serem essenciais para o aumento da empregabilidade.

Estas competências não se limitam a um cargo ou setor específico (Bancino e Zevalkink, 2007; Yan e Kongjit, 2020); capacidades como negociação, cooperação e liderança são comuns a diversas áreas, permitindo a adaptabilidade dos trabalhadores a diferentes funções (Yan e Kongjit, 2020). O estudo de Bailey (2014) realça que as empresas de Tecnologia da Informação analisadas (TI) priorizavam competências transversais e empresariais em detrimento das técnicas.

Importa mencionar o conceito de organizações positivas que promovem culturas baseadas na transparência, cooperação e capital social positivo (Cunha, Rego e Cunha, 2006). Estas instituições reconhecem o valor estratégico das CI, incorporando-as na liderança, processo organizacionais e na gestão de recursos humanos, promovendo a coordenação entre os diferentes intervenientes (Cunha, Rego e Cunha, 2006).

Concluimos que a importância das CI representa uma base estratégica para a construção de organizações adaptadas às exigências atuais do mercado. Porém, a nível prático, são desafiantes de desenvolver, como iremos observar na próxima secção.

2.4 *Dificuldade de aprendizagem de competências interpessoais*

A aprendizagem de CI revela-se um processo árduo, principalmente devido à sua natureza subjetiva. Ao contrário das habilidades técnicas, estas capacidades não são quantificáveis (Tripathy, 2020). Tal complexifica a sua aprendizagem, aplicação e avaliação (Niehaus et al., 2021 citado em Korlipara e Shah, 2022). Esta dificuldade agrava-se pela variedade de metodologias entre contextos geográficos e culturais, necessitando de soluções gerais para estabelecer um conjunto comum de ferramentas formativas (Cinque, 2016). Esta carência e ambiguidade limita o desenvolvimento de abordagens pedagógicas consistentes.

Todavia, estas habilidades podem e devem ser praticadas ao longo do tempo (Beena, 2021). Treinar *soft skills* contribui para uma pessoa se tornar mais confiável, empática e bem vista. Além disso, estimula a confiança para aplicar estas capacidades em contextos profissionais e pessoais (Beena, 2021). O treino destas competências

influencia a evolução da carreira e deve ser ajustado ao momento profissional de cada trabalhador (Cimatti, 2016).

O desenvolvimento eficaz de CI enfrenta desafios únicos, pois exige métodos além dos teóricos, englobando participação ativa, contextos reais e estímulo à reflexão pessoal. Tal promove uma aprendizagem prática e colaborativa. Alguns exemplos são: simulações, *coaching*, seminários, *work teams*, casos de estudo e *workshops* (Cimatti, 2016).

Na Europa, existem diversos projetos para promover a aprendizagem destas habilidades no ensino superior (Le Deist e Winterton, 2005). Um exemplo relevante é o Projeto Tuning, que tem como foco a integração de *soft skills* no ensino superior, combinando a aprendizagem baseada em competências e experiências com metodologias tradicionais (Poblete Ruiz, 2015 citado em Cimatti, 2016; Le Deist e Winterton, 2005).

Nesta mesma linha, o Projeto ModES (Haselberger *et al.*, 2012) incorpora a implementação de metodologias alicerçadas em três teorias principais: a aprendizagem construtivista (*constructivism* citado em Haselberger *et al.*, 2012), que potenciam o conhecimento através da experiência; a aprendizagem situada (*situated learning*- Lave e Wenger, 1990; Wenger, 2006 citado em Haselberger *et al.*, 2012), que aposta na partilha e aprendizagem coletiva; e a aprendizagem centrada no indivíduo (*significant, person-centered learning*, (Motschnig, 2010, p. 3 citado em Haselberger *et al.*, 2012), que encoraja autonomia, curiosidade e confiança. Estas bases facilitam a interiorização e desenvolvimento sustentável destas competências, pois permitem uma aplicação prática e consciente. Adicionalmente, este projeto apresenta uma estrutura organizada para cada *soft skill* identificada, incluindo competências associadas, métodos de aprendizagem e avaliação e exemplos práticos. Algumas das técnicas que apresentam são: *project-based learning e team-based learning*, reflexões pessoais, casos de estudo, discussões exploratórias e *feedback* estruturado. Este projeto demonstra ser possível desenhar planos concretos e aplicáveis, superando os desafios no desenvolvimento.

Paralelamente, têm sido desenvolvidos instrumentos para auxiliar a aferição destas capacidades. Exemplos incluem escalas para empatia, como a *Basic Empathy Scale* aplicada a adolescentes (Jolliffe e Farrington, 2006) e para a inteligência emocional como

a *Bar-On Emotional Quotient Inventory* (Bar-On, R. 1997, citada em Dawda e Hart, 1999). Jardim e colegas (2022) desenvolveram um instrumento de autoavaliação de competências intra e interpessoais, revelando que as competências consideradas cruciais pelos alunos para a transição do ensino superior e sucesso académico são semelhantes às exigidas em cargos executivos.

Contudo, a variedade de escalas dificulta a identificação de instrumentos adequados. Acrescendo que estas competências são multidimensionais, podendo ser percebidas de forma diferente por quem as aplica e observa (Stosic, Fultz, Brown, Bernieri, 2021).

Nas empresas, o DRH pode avaliar as CI recorrendo a métodos como a avaliação 360°, entrevistas comportamentais, simulações, testes de personalidade e dinâmicas de grupo, também durante o recrutamento (Kyllonen, 2013; Succi e Wieandt, 2019).

O desenvolvimento destas competências exige a observação de nós próprios e dos outros (Cimatti, 2016; Beena, 2021). Pelo que é necessário haver autonomia na aprendizagem, onde o aluno possa livremente explorar o conhecimento num ambiente confortável (Haselberger *et al.*, 2012). Porém, este processo deve ser equilibrado com o apoio dos docentes ou, nas organizações, por colaboradores mais experientes (Cimatti, 2016).

O estudo de Milicevic e colegas (2010) conduzido com equipas da área de saúde, relatou uma redução significativa na lacuna de competências após uma ação formativa. Especialmente na liderança e comunicação, demonstrando a eficácia da formação. Realçam que o desenvolvimento depende também das políticas organizacionais de regularização e acompanhamento, adaptando o plano formativo às necessidades e resultados esperados (Milicevic *et al.*, 2010). Nas empresas, a avaliação e eficiência das formações revela-se particularmente complexa e exige a alocação de vários recursos (Charoensap-Kelly, Broussard e Lindsly, Troy, 2016). Dado que apresentam menor transferibilidade, dificultando a compreensão dos resultados (Charoensap-Kelly, Broussard e Lindsly, Troy, 2016). Esta dificuldade em apurar o retorno financeiro (Return On Investment-ROI) constitui um maior custo, bem como implica menor disponibilidade das empresas em investir, planear e monitorizar continuamente o desenvolvimento. É possível avaliar o ROI caso haja uma análise prévia, objetivos

delineados, indicadores de desempenho estipulados e, idealmente, grupos de comparação (Charoensap-Kelly, Broussard e Lindsly, Troy, 2016).

Reiterando, a avaliação de *soft skills* mantém-se um processo complexo, dado a sua natureza abstrata e influência de fatores sociais, individuais e culturais (Succi e Wieandt, 2019; Ciaschi e Barone, 2024). Os métodos tradicionais podem ser insuficientes, pelo que é necessário adotar metodologias plásticas e dinâmicas (Haselberger *et al.*, 2012; Succi e Wieandt, 2019; Ciaschi e Barone, 2024). Adicionalmente, a falta de uniformidade e elevados custos associados, dificultam a aplicação das formações. Importa referir que a inteligência artificial poderá tornar-se uma ferramenta valiosa pela grande capacidade de processamento de dados, permitindo maior objetividade (Ciaschi e Barone, 2024).

Estas barreiras dificultam o progresso dos estudantes e profissionais, agravando o desfasamento entre as competências exigidas pelo mercado (conhecido como *gap* de competências). Analisar este desfasamento é primordial para entender os desafios enfrentados pelos estudantes, empresas e instituições de ensino. Este tema será aprofundado no subcapítulo seguinte.

2.5 *Gap de Competências*

O conceito de *gap* de competências refere-se à diferença entre as competências que as pessoas possuem e as que são necessárias para desempenhar uma determinada posição de trabalho (Bohlouli et al, 2016). A dificuldade prende-se no encontro de pessoas com os conhecimentos e aptidões ideais para as vagas que as empresas dispõem numa determinada janela de tempo. Esta lacuna afeta o recrutamento de profissionais adequados à vaga, evitando que o trabalhador seja sub ou sobrequalificado (Bohlouli et al., 2016). Além disso, influencia diretamente a performance e eficiência da força de trabalho, gerando custos adicionais na gestão de recursos humanos (Bohlouli et al, 2016).

Este problema é agravado pela falta de revisão interna por parte das empresas- “Muitas empresas e organizações enfrentam sérias dificuldades em entender as competências adquiridas e requisitadas.” (Bohlouli et al, 2016); e, por outro, advém da preparação inadequada da força de trabalho para as exigências profissionais.

Como referido, a transmissão das aptidões interpessoais é um processo desafiante, contudo a sua formação é fundamental para reduzir o *gap* de competências. Sendo reconhecida como uma das principais ferramentas para desenvolver competências-chave em gestão e melhorar a *performance* organizacional (Milicevic et al, 2010).

O Diretor Executivo da ManpowerGroup UK, Michael Stull, comenta que apesar da positividade para com a redução do *gap* na contratação de talento (de 80% em 2024, para 76% em 2025), deve-se continuar a desenvolver, formar e recrutar. Bem como, estar ativamente atento aos novos desafios, nomeadamente legislativos, e aos objetivos a longo prazo (ManpowerGroup's 2025 Talent Shortage Report). Alerta também para alguns indicadores de uma recessão na contratação de pessoas, onde a redução de vagas condiciona proporcionalmente a lacuna de talento- “Há menos ofertas no mercado e isso provoca um abrandamento na demanda para capacidades.” (Michael Stull, 2025). O relatório descreve as medidas que os empregadores estão a aplicar para minimizar esta lacuna, sendo estas: aposta na requalificação e formação da força de trabalho (28%), explorar novos nichos de talento (23%), aumento dos salários (21%); maior flexibilidade de horário (20%) e de localização (19%); divulgação de anúncios de trabalho pagos (16%); outsourcing do recrutamento (14%) e aumento do trabalho temporário (14%). Podemos observar que maior parte do esforço das empresas prende-se na formação e desenvolvimento dos funcionários atuais, assim como, no recrutamento - “As organizações têm trabalhado arduamente para provocar mudanças positivas no meio de bastantes adversidades; ao fazer *upskilling*, ao requalificar, ao procurar novos nichos de talento e ao fazer um uso mais inteligente da tecnologia” (Michael Stull, 2025). No Reino Unido, o top 10 de *skills* procuradas englobam competências como Vendas e Marketing, Front Office e Contacto com o cliente e capacidades de RH, tanto em 2024 como 2025. Em Portugal, o relatório demonstra desafios similares, sendo um dos países com maior lacuna de talento (84%) e aposta em *upskilling* e *reskilling* da força de trabalho. As mais procuradas nacionalmente são Vendas e Marketing, IT e Data e RH (ManpowerGroup's 2025 Talent Shortage Report Portugal). Estes dados refletem o crescente desafio de digitalização e procura de capacidades de gestão e interação com pessoas.

Com base nos dados apresentados, entende-se que as organizações estão a adotar estratégias de Gestão de Recursos Humanos (GRH) para reduzir a lacuna, atuando em

áreas como: formação e desenvolvimento, através da requalificação dos trabalhadores; recrutamento e seleção, com o recurso ao *outsourcing* e à exploração de novos mercados de talento; e compensação e bem-estar dos colaboradores, com o aumento salarial e flexibilização. Estas medidas evidenciam o papel estratégico da GRH na criação de valor organizacional, ao posicionar os trabalhadores como elemento central na sustentabilidade, adaptabilidade e competitividade das empresas.

Cada vez mais os empregadores esperam que os trabalhadores possuam e apliquem CI, porém têm dificuldade em encontrar pessoas, nomeadamente recém-graduados, com as habilidades necessárias (Tushar e Sooraska, 2023). Segundo a revisão sistemática de Tushar e Sooraska (2023), as competências mais comumente reportadas entre 2010-2019, incluem *problem solving*, comunicação, adaptabilidade e trabalho em equipa, entre outras.

Bailey (2014) refere que os cursos de informática analisados beneficiariam se desenvolvessem as capacidades-chave valorizadas no mercado. Menciona também, que as empresas iriam formar os recém recrutados a nível técnico, mas não a nível de *soft skills*, nem *business skills*, uma vez que já esperavam que os novos trabalhadores possuíssem estas habilidades (Bailey, 2014). Entre as competências não técnicas mais procuradas realçaram resolução de problemas, trabalho em equipa, escuta ativa, *multi-tasking* e adaptabilidade a novas tecnologias. Para os empregadores, competências transversais — nomeadamente interpessoais — são frequentemente mais valiosas e desejadas do que técnicas (Ismail, Ahmad e Ahmi, 2020; Bailey, 2014).

Assim, é importante para as instituições de ensino identificarem as competências exigidas no mercado, e assim, adaptarem os cursos e as políticas educativas, preparando os alunos para um mercado cada vez mais competitivo e global, mantendo o carácter de responsabilidade social da formação (Pujol-Jover Duque e Riera-Prunera, 2023).

Por outro lado, as empresas também têm um papel fundamental. Os empregadores esperam que as universidades e os estudantes desenvolvam estas competências (Bailey, 2014; Tushar e Sooraska, 2023), porém devem também contribuir para a sua promoção, através da requalificação da força de trabalho e da adaptação dos seus processos de recrutamento (Tushar e Sooraska, 2023). É essencial que as empresas conheçam as competências que procuram e que estabeleçam parcerias com instituições de ensino,

alinhando a formação com as necessidades do mercado (Pujol-Jover Duque e Riera-Prunera, 2023; Garcia-Cabrera et al., 2023).

Porém, as empresas notam que os jovens não desenvolvem essas capacidades num contexto académico, o que leva a falta de preparação, baixo nível de *self-awareness* e autorresponsabilização (Succi e Canovi, 2020). Pelo que, as empresas devem ser responsáveis pela capacitação dos jovens; os estudantes devem ser proativos e as universidades devem melhorar a empregabilidade dos alunos e enfatizar a importância destas competências (Succi e Canovi, 2020).

Neste esforço conjunto, compreender a perspetiva dos estudantes sobre as CI torna-se fundamental: que valor lhes atribuem, como as experienciam no contexto académico e de que modo essa perceção molda o seu desenvolvimento. Sem a consciência e o reconhecimento da importância destas competências por parte dos próprios alunos, qualquer iniciativa terá impacto limitado. No próximo subcapítulo iremos analisar o que se sabe sobre como os estudantes conceptualizam e se relacionam com as CI.

2.6 *As perceções de alunos universitários*

Estudos realizados em diferentes áreas demonstram que, embora os jovens estejam a desenvolver estas competências na universidade, nem sempre estão alinhadas com as perspetivas das empresas ou com o contexto de trabalho (Yan e Kongjit, 2020; Succi e Canovi, 2020; Robles, 2012; Bailey, 2014).

Os seguintes artigos analisaram, sob diferentes parâmetros, a perceção de alunos de ensino superior de diversas áreas sobre *soft skills*.

O artigo de Pereira e Costa (2017), analisa a perceção dos estudantes universitários sobre a importância de *soft skills* em 4 parâmetros: autonomia; comunicação; desenvolvimento socioemocional e formações específicas para o mercado de trabalho, interligando com os objetivos da Declaração de Bolonha. Os resultados mostram que os estudantes prezam a autonomia em detrimento da gestão de emoções, e, dependendo do curso, prezam a comunicação por estar relacionado com a área profissional. Também é de notar que os resultados apresentam diferenças de género: as mulheres tendem a valorizar comunicação e relações interpessoais mais do que os homens. Este foco na autonomia vai de encontro às exigências do mercado a nível de responsabilidade e

empenho. Estas capacidades influenciam o sucesso tanto na universidade como no mercado de trabalho, facilitando as relações sociais, o controlo emocional e aumentando a satisfação (Pereira e Costa, 2017). Os autores realçam que estas habilidades devem ser integradas no dia-a-dia dos alunos, assim como, a autonomia, simulando o contexto profissional, de forma a prepará-los para o sucesso no trabalho e na sociedade.

Garcia-Cabrera e colegas (2023) acrescentam que, quando estudantes universitários atribuem valor a estas competências, a sua perceção de desempenho académico melhora, particularmente quando essas habilidades são valorizadas pelo corpo docente. Assim, quando os estudantes compreendem a relevância, conseguem desenvolvê-las de forma mais eficaz, potenciando o seu sucesso académico e a empregabilidade (Tushar e Sooraska, 2023, Garcia-Cabrera et al., 2023). Esta ligação entre valorização e perceção de desempenho é também apoiado por Kalauz, Hudec e Kirinic (2015), que reforçam a ideia de que a importância atribuída está interligada com a autoavaliação. Observaram que, de forma geral, quando os alunos percecionavam uma competência como importante, tendiam a autoavaliar-se abaixo comparativamente, o que poderia indicar necessidade de melhoria e falta de confiança (Kalauz, Hudec e Kirinic, 2015). Por outro lado, nas capacidades que consideravam menos relevantes, os níveis de autoavaliação mantinham-se ainda mais baixos (Kalauz, Hudec e Kirinic, 2015). O estudo de Pujol-Jover e colegas (2023) indica que, apesar dos estudantes saberem o que o mercado valoriza, nem todos lhe atribuem igual importância, revelando pouco confiantes em relação às suas capacidades. Adicionalmente, sentem que a faculdade não promove suficientemente esse desenvolvimento (Pujol-Jover Duque e Riera-Prunera, 2023). O estudo de Cubric, Kalauz e Hudec (2014) mostra também que existem diferenças na valorização de *soft skills* entre diferentes grupos de atividade, mas uma forte consistência dentro do mesmo grupo.

Apesar de não ser uma competência interpessoal, a criatividade é um exemplo de capacidade transversal sobre a qual já foram conduzidos estudos que exploram perceções dos estudantes de forma mais ampla. Um exemplo disso é o trabalho de Morais e Almeida (2016), onde procuraram compreender como os alunos do ensino superior conceptualizam, vivenciam e atribuem valor à criatividade no contexto académico, com espaço para expressarem opiniões e experiências pessoais. Os resultados mostram que, mesmo no ensino superior, os estudantes sentem que a

criatividade é pouco promovida, muitas vezes negligenciada pelos próprios docentes e raramente integrada nos currículos.

No estudo de Almeida, Valentini e Berleze (2007), focado em crianças e adolescentes, a percepção de competência está ligada à motivação, disponibilidade para enfrentar desafios e o apoio de figuras significativas, como professores. O *feedback* que recebem molda o envolvimento com a aprendizagem e a criação da autoimagem. Embora o estudo seja com idades mais novas, este processo mantém-se relevante no ensino superior, onde os estudantes continuam a construir a sua percepção de competência, influenciado, em parte, pelas suas experiências académicas e nas relações com docentes e pares.

De forma geral, os estudantes reconhecem a importância de desenvolver competências sociais, pessoais e profissionais durante o ensino superior, e consideram que as instituições de ensino deveriam promover ativamente esse desenvolvimento (Jardim et al., 2022; Pujol-Jover Duque e Riera-Prunera, 2023). Muitos demonstram, inclusivamente, interesse em trabalhá-las ainda durante a faculdade (Jardim et al., 2022). Os estudantes devem complementar as competências técnicas com as transversais, cabendo às universidades assegurar o seu desenvolvimento respondendo às exigências da área profissional (Tushar e Sooraska, 2023; Pujol-Jover Duque e Riera-Prunera, 2023). Paralelamente, as empresas têm vindo a identificar as capacidades chave para a empregabilidade e a investir na formação da força de trabalho. Ainda assim, os recém-graduados continuam a entrar no mercado sem as competências consideradas essenciais, comprometendo a eficiência no trabalho e o alinhamento com as expectativas empresariais (Awayiga et al., 2010 e Heang et al., 2019, citados em Ismail, Ahmad e Ahmi, 2020).

Face a esta aparente valorização coletiva, surge a questão: se os principais *stakeholders* estão a direcionar esforços para desenvolver as competências precisas, porque é que a discrepância é tão significativa? Esta aparente contradição pode sugerir que é necessário repensar o problema do *gap* de competências. Podem saber quais são necessárias para o mercado, mas como é que as experienciam, o que pensam? Seguindo o modelo PEO: Como é que é experienciado as competências interpessoais por estudantes universitários? Assim o objetivo deste trabalho é entender as percepções dos

alunos da UL relativamente a estas capacidades, nomeadamente como as conceptualizam e desenvolvem, qual a disponibilidade e autonomia para as treinar e que papel atribuem ao contexto académico neste processo.

3. MÉTODO

Existem diversos estudos sobre competências, mercado de trabalho e estudantes universitários, que recorrem a diferentes abordagens metodológicas. A nível quantitativo, por exemplo, o estudo de Otermans, Aditya e Pereira (2023) analisa a perceção de estudantes e recém-licenciados sobre o desenvolvimento de *soft skills* no ensino superior, avaliando simultaneamente o nível de confiança que sentem nessas competências. Através de um inquérito a 420 participantes no Reino Unido, os autores identificaram uma discrepância entre o desenvolvimento destas capacidades e a confiança dos participantes. Além disso, evidenciaram quais as competências mais exploradas academicamente e quais estavam em défice. Os resultados foram discutidos em conjunto com estratégias pedagógicas e recomendações para melhorar o ensino. Por sua vez, o estudo de Mwita e colegas (2023) combina dados qualitativos e quantitativos, recorrendo a questionários e entrevistas semiestruturadas. Os questionários permitiram identificar as competências mais importantes para os estudantes e a sua autoavaliação. As entrevistas possibilitaram uma compreensão mais aprofundada sobre como os alunos desenvolvem estas capacidades e que iniciativas adotam. Esta abordagem permitiu explorar o papel do ensino superior no processo, assim como, analisar a autoconfiança e a melhoria de relações interpessoais como consequência do desenvolvimento.

No panorama nacional, destacam-se várias investigações com abordagens distintas. No projeto piloto de Pinto, Gouveia e Trigo (2022) recorreram a uma metodologia mista, para avaliar o desenvolvimento das competências transversais a par das competências técnicas, através de questionários e dinâmicas de grupo num Doutoramento de Ciências de Informação. O Projeto S4F-Competências para o Futuro Emprego de Santos et al. (2022) recorreu ao método das Mini-Entrevistas Múltiplas (MEM) (Wolcott et al., 2018 citado em Santos et al., 2022) para avaliar a aprendizagem de competências transversais no ensino superior, durante e após o treino das mesmas. Por fim, o estudo quantitativo de Pereira (2013), propôs comparar a opinião de recém-licenciados sobre as *soft skills* adquiridas nas universidades *versus* as que são aplicadas em contexto organizacional, através de 173 inquéritos realizados em duas cidades portuguesas.

Embora existam escalas específicas para observar competências, estas abordagens tendem a focar-se em capacidades isoladas, com respostas delimitadas e orientadas por itens fechados. Até ao momento, ainda não foi encontrado um artigo que explore abertamente como os jovens entendem e vivenciam as CI, como um todo, ao longo do seu percurso académico e pessoal. Esta lacuna justifica a necessidade de um olhar mais exploratório e centrado no discurso dos próprios estudantes, tal como se propõe nesta investigação. Estudos como o de Cassol e colegas (2017) evidenciam o valor de abordagens qualitativas para compreender como estudantes e profissionais percecionam e atribuem significado às competências, em contextos reais. De forma semelhante, Morais e Almeida (2016) destacam a importância de ouvir os estudantes, captando a sua opinião e identificando tanto os pontos fortes, como possíveis falhas.

Tendo por base os estudos mencionados e a natureza do tema, optámos por uma investigação qualitativa, para melhor entendimento das percepções dos alunos da UL.

Uma metodologia qualitativa permite inferir teorias a partir dos factos que são observados, criando perspetivas e estimulando pensamento crítico. Esta metodologia possibilita desmascarar novas vertentes teóricas, desafiando o que já foi observado. Por esta razão, é apropriado para este trabalho, aplicar uma nova perspetiva, pouco explorada que ajude a simplificar o tópico (Bansal, Smith e Vaara, 2018, p.1189-1190). Esta investigação parte de uma perspetiva construtivista, reconhecendo que as percepções dos estudantes vão sendo construídas com base nas suas experiências. Esta abordagem exploratória, ajuda a compreender como os alunos conceptualizam e atribuem valor a estas competências no contexto do ensino superior português.

A fase de recolha de dados foi realizada através de entrevistas semi-diretivas. Este tipo de entrevista proporciona uma maior liberdade de resposta aos participantes, permitindo, simultaneamente, explorar o tema com maior profundidade e abertura, sem perder o foco (Adeoye-Olatunde e Olenik, 2021).

As entrevistas centraram-se nas percepções, reações e motivações dos alunos relativamente às CI, tanto no contexto universitário, como pessoal. Foram conduzidas de forma presencial, entre janeiro e fevereiro, com base num guião semiestruturado composto por 12 perguntas abertas (ver Anexo). As questões abordaram 5 eixos principais: definição e valor atribuído às CI; autonomia na aprendizagem;

disponibilidade para o desenvolvimento; papel da universidade e empresas; e, limitações. Antes disso, foram realizadas 4 pré-entrevistas, conduzidas de forma informal, para testar e validar o conteúdo das mesmas. Posteriormente, foram ajustadas duas perguntas distintas, dando origem ao guião final das entrevistas.

Durante este processo, foi garantida confidencialidade e uso exclusivo dos dados para fins académicos, mediante o preenchimento do formulário de “Prestação de Consentimento”, disponibilizado pelo ISEG. Aos participantes foi dada a liberdade de interromper ou omitir respostas a qualquer momento. As informações recolhidas foram armazenadas em suporte informático, de acesso exclusivo ao investigador, e serão eliminadas após a conclusão do estudo. Todas as informações foram devidamente anonimizadas, preservando o reconhecimento pelo contributo dos participantes.

Para limitar a população deste estudo, foram implementados os seguintes parâmetros: ser aluno de licenciatura ou licenciatura integrada da UL, ter entre 18 e 24 anos e ser lusofalante. Esta delimitação visa garantir uma amostra diversificada, permitindo identificar padrões relevantes dentro do tema. A base de amostragem corresponde aos estudantes matriculados em cursos de licenciatura na UL.

A amostragem tem por base a participação de forma voluntária, nas quais os entrevistados disponibilizam-se para participar após a apresentação do estudo (Saunders e Townsend, 2018, p. 487). Os dados foram levantados de forma primária e síncrona, através de entrevistas realizadas num único momento.

Foram realizadas 26 entrevistas a estudantes da UL, tendo sido analisadas 25, sendo que uma não cumpria os pré-requisitos estipulados para o estudo. No que toca à experiência profissional, 18 dos participantes referiram ter tido experiência de trabalho, sendo que 4 conciliavam estudos e trabalho. Os seguintes gráficos ilustram a distribuição dos participantes por género, idade e instituições de ensino.

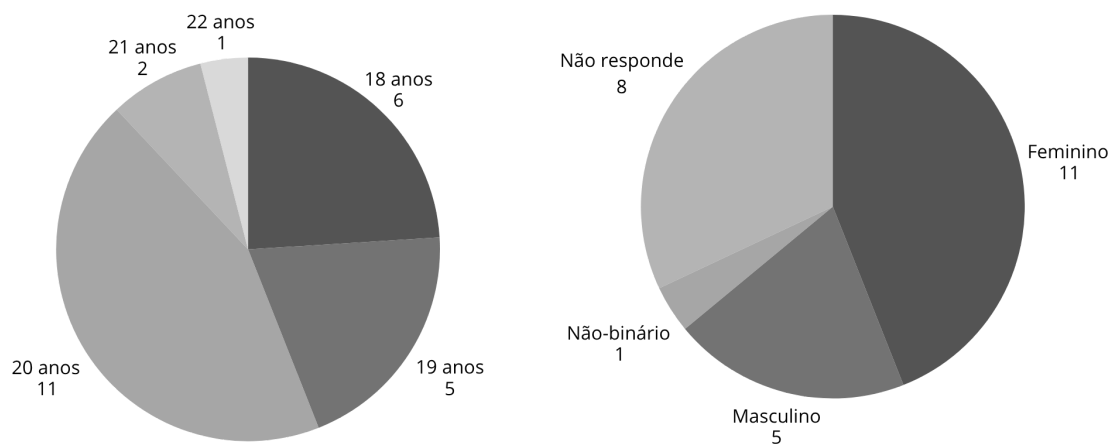


Figura 1: Esquema dos dados demográficos dos estudantes (idade e género)

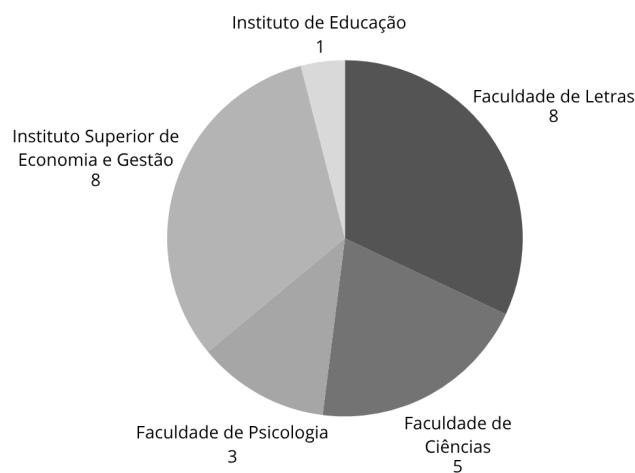


Figura 2: Gráfico circular representativo das instituições de ensino dos participantes

Para a análise dos dados, foi utilizado um processo manual de codificação, com o objetivo de identificar e mapear padrões recorrentes nas respostas dos participantes. Inicialmente, as respostas foram organizadas segundo os 5 eixos temáticos, previamente definidos no guião de entrevista. Posteriormente, procedeu-se à identificação e compilação das opiniões, perceções e sentimentos, que foram agrupados por códigos sob cada dimensão temática. Em seguida, os códigos foram refinados para uma organização mais consistente de análise e construção de uma visão geral do tema.

Foram observadas as reações positivas e negativas dos alunos, detetando situações mais marcantes ou contrárias. Observou-se que várias respostas contribuíram para múltiplos temas, o que permitiu aprofundar e interligar as categorias e, consequentemente, construir uma visão mais coerente das perceções dos estudantes.

As gravações de áudio foram transcritas com o auxílio de um programa de transcrição e revistas manualmente para garantir a fiabilidade do texto. O fluxograma a seguir apresenta sucintamente as etapas deste processo.



Figura 3: Fluxograma da análise de dados

4. RESULTADOS

Neste capítulo são apresentadas e compiladas as informações recolhidas durante a fase de entrevistas, de acordo com o procedimento descrito anteriormente. Em seguida, encontra-se uma tabela-resumo dos temas de análise com as respetivas definições, objetivos analíticos, respostas dos estudantes e interpretação.

Dimensão	Definição	Objetivo	Perguntas	Exemplos	Interpretação
Definição e Valor	Como definem e valorizam as CI nas suas próprias palavras	Compreender o nível de conhecimento sobre o tema e qual a relevância e pertinência atribuída pelos alunos	1, 2 e 4	- "As nossas <i>soft skills</i> com as outras pessoas (...) que vamos adquirindo ao longo da nossa vida."	- Ligação direta de CI a <i>soft skills</i> e desenvolvimento contínuo
Autonomia e autoperceção	Como se autoavaliam, incorporam o <i>feedback</i> e avaliação de outros e o que os motiva a melhorar	Entender o que move os alunos a desenvolver CI, a sua aperceção individual e a receção da opinião de outras pessoas	8, 9, 10 e 12	- "Acho que agora que vou entrar no mercado de trabalho é importante melhorar o meu discurso"	- Melhoria da comunicação motivada pelo futuro profissional
Desenvolvimento	Como aplicam estas competências e que interesse têm em formações	Identificar estratégias de desenvolvimento e entender se têm disponibilidade ou motivação para treinar	6 e 11	- "(...) na minha equipa, tinha de saber comunicar e saber lidar com pessoas diferentes"	- Experiência de trabalho - Trabalho em equipa como momentos de treino
Papel da faculdade	O que acham que a faculdade devia fazer e se sentem-se preparados pela instituição.	Compreender as expectativas e o papel da faculdade no desenvolvimento destas <i>skills</i>	3	- "Eu acho que nós desenvolvemos mais estas competências com coisas extra faculdade"	- Papel da faculdade secundário - Maior relevância de contextos não académicos
Barreiras e apoio	Como acham que estas capacidades são adquiridas, que limites sentem no desenvolvimento e que apoio valorizam	Entender como podemos intervir e facilitar o desenvolvimento de CI, considerando os limites e apoio preferenciado	5 e 7	- "Eu sinto que com a minha personalidade não tem nenhum obstáculo (...)"	- Ausência de barreiras associado a traços de personalidade mais extrovertidos

Tabela I: Tabela-síntese da análise de dados e apresentação de resultados

4.1 Definição e valor atribuído às competências interpessoais

Nesta secção exploramos o entendimento, a valorização e a aplicação de CI na vida dos participantes, observando como as integram no dia a dia. A tabela abaixo apresenta de forma minuta alguns exemplos.

Perguntas	Respostas obtidas	Códigos	Visão geral
1	“As competências interpessoais conseguem-se resumir à facilidade que nós encontramos em interagir com outras pessoas, ou seja, em diferentes contextos.”	Interação social	Em geral, os estudantes conseguem definir e valorizar amplamente as CI, aplicam-nas em contextos sociais, académicos e profissionais
2	“Sim, quando estive a trabalhar, estava a fazer atendimento ao público, ou seja, tinha que saber comunicar com o público.”	Situação profissional (Contacto ao público)	
4	“Acho que não. Eu acho que todas têm o seu papel e a sua relevância e há momentos em que devem ser usadas e em que não devem ser usadas.”	- Valorização das CI - CI contextuais	

Tabela II: Tabela com exemplos relativos à significação e valorização

A maioria dos participantes demonstrou conseguir responder ao conceito das CI, associando-as principalmente à capacidade de interagir e relacionar-se com outras pessoas. Alguns descrevem-nas como capacidades para lidar com situações, ou características positivas de uma pessoa. Um grupo pequeno de participantes associou à realização de tarefas, concretização de objetivos e organização pessoal. O conceito foi esporadicamente relacionado a contextos profissionais, sendo descrito como características valorizadas e necessárias para o mercado de trabalho. Uma minoria dos participantes não soube definir o conceito, mas relacionou-o a trabalhos em grupo e à comunicação. Nestas situações, foram dados exemplos para esclarecer o conceito, dando-se continuidade à entrevista. Foram também referidos os termos *social skills* e *soft skills*. Um estudante definiu como: “a maneira como eu me relaciono com as outras pessoas (...) basicamente a capacidade de me comunicar e criar ligações com as outras pessoas.”

Todos os participantes consideraram que as CI são importantes, embora alguns atribuam maior importância do que outros. As vivências em que identificaram a importância das CI distribuem-se por 5 áreas principais: *hobbies*, faculdade, trabalho, pessoal e social. Nos *hobbies*, destacaram atividades como o desporto, trabalho com associações, voluntariado e viagens. No contexto profissional, referiram momentos como o primeiro emprego e entrada no mercado de trabalho, contacto ao público, trabalho em equipa e a valorização destas *skills* pelas empresas. Na faculdade, realçaram

a integração, gestão de trabalhos de grupo e apresentações orais. Ao nível das relações, mencionaram ligações familiares, amizades, gestão de conflitos e à vontade social

Apesar do consenso, surgiram algumas diferenças quanto à sobrevalorização. Vários participantes consideraram que deviam ser mais valorizadas, principalmente o trabalho em equipa, a empatia, respeito pelo próximo, *social skills* e a comunicação. No contexto profissional, referiram que são extremamente valorizadas, associando a vantagens no mercado de trabalho e na diferenciação de candidatos. Acrescentam que ainda existe preferência e valorização das *hard skills* e da experiência profissional (acima destas *skills*), limitando as oportunidades de entrada no mercado. Surgiram também opiniões mais neutras, como: “Acho que são todas importantes, por exemplo, o trabalho em equipa por muito que não gostemos, pode ser útil para o nosso futuro profissional, a comunicação é a mesma coisa e acho que são competências todas em si de igual importância de se trabalhar e se desenvolver também.”.

Porém, surgiram igualmente críticas - um participante mencionou que, pessoas com boas capacidades de comunicação, têm mais vantagens sociais do que indivíduos mais introvertidos. Enquanto outro apontou que a rigidez das normas sociais poderá dificultar a integração de algumas pessoas, nomeadamente neurodivergentes. Outros participantes consideraram que depende do contexto, sendo menos relevante em funções mais técnicas ou individuais. Pontualmente, foi referida a importância do apoio familiar e educacional para desenvolver essas aptidões, desde cedo.

Os resultados desta dimensão sugerem que o desconhecimento ou desinteresse não são os principais obstáculos ao desenvolvimento destas capacidades.

4.2 Autonomia e autoperceção

Esta categoria permitiu explorar a forma como os estudantes percecionam as suas competências, nomeadamente a consciência das suas capacidades, necessidade de melhoria e autonomia para as desenvolver sozinhos. Além disso, abordou a forma como aplicam estas competências nos diversos contextos. A tabela abaixo exemplifica alguns dos resultados obtidos.

Perguntas	Respostas obtidas	Códigos	Visão geral
8	“A comunicação. Mas acho que isso também tem muito a ver com a minha personalidade (...) Claro, o emprego. Acho que é super importante. Para ser mais fácil as interações mesmo no dia a dia. Fazer amigos novos.”	- Melhorar Comunicação - Motivação profissional e social	Sumariamente, os alunos avaliam-se de forma mediana ou boa; demonstram vontade de melhorar estas <i>skills</i> , por razões pessoais, sociais e profissionais, mostrando preferência pelo desenvolvimento em grupo. Relataram reações positivas e abertura para <i>feedback</i> . Em geral, acreditam que as CI variam consoante o contexto.
9	“Sim. Quando estava a trabalhar e quando saí do trabalho, (...) sempre foi feedback positivo. Fiquei, de certa forma, orgulhoso, não sei. Fiquei feliz de ter feito um bom trabalho”	<i>Feedback</i> positivo - Situação profissional	
10	“Tento fazer amigos novos. Amigos que conheçam mais pessoas (...) Acho que em grupo é tudo mais fácil. Se houver um grupo, claro.”	- Interação Social - Praticar em grupo	
12	“Claro. Nós somos sempre diferentes consoante a pessoa que estamos a interagir. Nós temos muitas personalidades.”	Adaptação ao contexto	

Tabela III: Tabela com exemplos da dimensão relativa ao indivíduo

A maioria dos participantes autoavaliaram-se de forma moderada, descrevendo as suas competências como “boas” ou “decentes”, reconhecendo vontade de melhorar. Surgiram também várias avaliações positivas, com classificações quantitativas entre 6 a 9 (de 10) ou como “bastante boas”. Apesar de menos frequente, alguns participantes avaliaram-se de forma mais negativa, classificando as suas competências como “mediócras” ou “suficientes”. Um participante admite não saber autoavaliar.

A CI que os participantes salientam querer melhorar é a comunicação, especificamente falar em público e expressar opiniões. Alguns estudantes mencionaram a intenção de melhorar de forma geral, detalhando que se sentem mais à vontade em certos contextos. Foram referidas, com menor frequência, competências como a compreensão, paciência, trabalho em equipa, gestão de tempo e competências profissionais. Poucos alunos referiram não ter nenhuma capacidade específica a desenvolver.

A principal razão para melhorar é o futuro profissional, principalmente entrada no mercado de trabalho, estágios, progressão na carreira, sucesso profissional e

trabalhar em equipa. Mencionaram também a importância social, como conhecer novas pessoas, resolver problemas interpessoais e gerir reações, dentro e fora da faculdade. A nível académico, destacaram querer melhorar a gestão de carga de trabalho e proficiência em apresentações orais. Foi referida ainda a intenção de melhorar a perceção que os outros têm sobre si e procurarem sentir mais confiança fora da zona de conforto. Novamente, alguns não detalharam uma razão específica para melhorar.

Quando questionados sobre situações em que receberam *feedback*, a maioria reconheceu a importância desses momentos. Interpretam-nos como um momento de introspeção, crescimento e oportunidade para dar/receber críticas construtivas. O *feedback* positivo foi associado à felicidade, gratidão, confiança, motivação, proatividade e progressão. Paralelamente, o *feedback* negativo foi associado a sentimentos iniciais de negação, hostilidade e internalização. Uma minoria não recorda nenhum momento de *feedback*.

A maioria dos intervenientes referiu praticar CI através da exposição a novas situações, como projetos, atividades extracurriculares, Erasmus, novas amizades e/ou trabalhar com pessoas desconhecidas. Citando um dos alunos: “(...) meto-me em tudo e mais alguma coisa (...) projetos e associações e coisas fora do ambiente escolar (...) É nessas experiências que eu consigo evoluir nesse sentido.”

Os participantes reconheceram que as CI evoluem através de amizades, pessoas que os rodeiam e do *feedback*. Outros referiram que na faculdade praticam estas habilidades com as apresentações orais e momentos de *public speaking*. Alguns relataram que não treinam intencionalmente, seja por estarem satisfeitos com as suas CI, seja por as praticarem naturalmente no quotidiano. A maioria prefere desenvolver estas capacidades em grupo, por proporcionar apoio e maior conforto; além de potenciar novas experiências e ser menos intimidante. Em contraste, uma minoria prefere treinar sozinho, pois estimula a autonomia e torna-se mais desafiante. Por fim, uma minoria sente-se confortável de ambas formas.

A generalidade dos entrevistados sente diferença nas CI utilizadas consoante o contexto. Estas diferenças relacionam-se com o grau de formalidade, obrigatoriedade, quantidade de interações e o contexto (familiar, profissional, social ou académico). Foram destacados fatores de índole pessoal, como a personalidade,

introversão/extroversão, adaptabilidade, descontração, recetividade e expressão de afeto. Porém, um pequeno grupo mencionou não identificar diferenças entre contextos, afirmando agir de forma coerente.

De forma geral, os estudantes valorizaram o *feedback* e autoavaliaram-se de forma positiva, demonstrando consciência sobre as suas capacidades e abertura para melhoria. Referem desenvolver estas competências em contextos sociais e através de novas experiências, reivindicando a comunicação como principal competência a desenvolver. Ainda que tendam a percecioná-las como fragmentadas e dependentes do contexto.

4.3 Disponibilidade para o desenvolvimento

Esta secção explora a recetividade, a intenção de participação e o valor atribuído às formações sobre CI. Ademais, analisa as situações em que desenvolveram estas competências. A tabela seguinte apresenta exemplos representativos.

Perguntas	Respostas obtidas	Códigos	Visão geral
6	“Sinto que foi na minha vida pessoal. (...) foi muito ensinado a mim mesmo devido à forma como eu sentia que precisava de interagir com as outras pessoas, numa esfera social”	- Interação social - Visão pessoal	A maior parte utiliza estas competências em situações sociais ou profissionais. De forma generalizada acham formações benéficas e a maioria participaria, contudo vários demonstram incerteza na participação e também da utilidade do treinamento.
11	“Eu acho que seriam benéficas, sim, mas, por um lado, poderiam não ter muita aderência.”	- Noção de benefício - Incerteza na participação	

Tabela IV: Tabela-exemplo das respostas sobre aprendizagem e formação

As situações em que desenvolveram mais estas capacidades estão interligadas com novas experiências na vida. Além disso, destacam as vivências do ambiente académico, particularmente os primeiros anos. Um dos participantes também aponta a adolescência como uma fase importante de evolução. Diversos intervenientes destacaram situações profissionais de *entry-level*, assim como atendimento ao público e equipas multiculturais. Ademais, referiram o impacto de atividades como voluntariado, associações, desporto coletivo, conservatório, projetos e atividades religiosas.

Uma grande parte dos participantes considerou que formações sobre CI trariam benefícios, sobretudo ao nível da comunicação e gestão de situações interpessoais, seja no local de trabalho ou na faculdade. Um estudante salientou a importância de sensibilizar para a importância destas *skills*.

Alguns entrevistados demonstraram maior resistência e incerteza sobre os benefícios e participação em formações, apresentando fatores condicionantes à adesão, como o assunto, tipo da dinâmica, acessibilidade, horário, custo e público-alvo. Uma minoria mostrou-se abertamente interessada em participar.

Concluimos que momentos de aprendizagem formal possam ser percecionados como forçados e dispensáveis, reduzindo a adesão aos mesmos.

4.4 Papel da universidade

Esta categoria interliga os estudantes ao papel das instituições de ensino superior quanto ao desenvolvimento de CI. O objetivo era compreender as opiniões dos alunos sobre o apoio da faculdade neste processo. Segue a tabela com o resumo das opiniões obtidas.

Pergunta	Respostas obtidas	Códigos	Visão geral
3	“Sim, 100%. Acho que falta um bocado disso na [faculdade], porque a maior parte das cadeiras são mais feitas através de 100% a avaliação ser no exame. Algumas têm trabalhos de grupo, mas mesmo assim não se trabalha muito isso (...)”	- Falta de apoio da faculdade - Cadeiras mais dinâmicas	Nesta categoria, alguns alunos dão importância ao papel da faculdade no desenvolvimento de CI, referindo falta de apoio ou necessidade de preparação individual. Outros consideram que este apoio não é da responsabilidade da instituição.
	“Acho que não. Sinto que relações interpessoais é uma coisa que tem a ver com a personalidade de cada um”	- Desvalorização do papel da faculdade - Responsabilidade do indivíduo	

Tabela V: Tabela-exemplo sobre a responsabilidade das instituições de ensino

Alguns estudantes constataram que a faculdade deveria ter um papel mais ativo no desenvolvimento de CI, uma vez que devia ajudar os alunos a transitar para a realidade profissional. Entre as principais críticas surgiram a falta de informação, apoio e inclusividade, a sobrecarga teórica e o distanciamento com os docentes. Mencionaram

opiniões como : ”(...) tem de partir de nós. Não é a universidade que nos prepara, nós temos a opção de querer nos juntar. E acho que se calhar todos devíamos estar preparados com essas *soft skills*.”. Não obstante, alguns participantes reconheceram que há oportunidades de desenvolvimento através de associações académicas, programas institucionais, praxe e mentorias.

Uma pequena parte considerou que a faculdade não deveria assumir um papel ativo no desenvolvimento destas capacidades, uma vez que atribuem esse papel à personalidade do indivíduo e ao convívio social.

Um dos participantes realçou as expectativas do contexto universitário exprimindo que “(...) quando nós vamos para a faculdade, os professores também já estão à espera que nós já tenhamos algumas *soft skills*.”.

Resumidamente, a maioria dos alunos sente falta de apoio na faculdade, ao longo do curso e na transição para o mercado de trabalho. Contudo, uma minoria considerou desnecessário o apoio institucional, relativizando o contributo da faculdade.

4.5 Limitações e apoio

Esta dimensão explora as dificuldades sentidas pelos estudantes no desenvolvimento e exploração das CI, bem como respetivas estratégias para apaziguar essa barreira. A tabela seguinte apresenta alguns exemplos das respostas.

Perguntas	Respostas obtidas	Códigos	Visão geral
5	“Eu acho que algumas são naturalmente, mas acho que é através das experiências da vida que se ganha este tipo de competências.”	Ambos (natural e treinado)	Em suma, os alunos acreditam que é um misto de aptidão natural e desenvolvimento de CI. Alguns apontam para métodos de apoio concretos, mas a maioria acredita ser uma obrigação e responsabilidade individual.
7	“Não, eu acho que é mais uma coisa mesmo pessoal tem que ser eu a implementar”	Autonomia e responsabilidade individual	

Tabela VI: Tabela com exemplos relativos às barreiras ao desenvolvimento

A maior parte dos participantes acredita que estas competências adquirem-se em grande parte de forma natural e inata, apresentando a personalidade como fator principal. Ainda assim, alguns mencionaram a possibilidade de desenvolver as CI

através de amizades, integração na sociedade e novas experiências de vida. Destacaram também o impacto da educação e da família durante o crescimento.

Relativamente aos limites no desenvolvimento de CI, os entrevistados referiram sobretudo características individuais como timidez, vergonha, comodismo, comportamentos antissociais, medo de julgamento e falar em público. Alguns alunos destacaram a falta de predisposição, autoconhecimento e iniciativa para aproveitar oportunidades de desenvolvimento. Referiram dificuldades associadas à recetividade e sentimentos de exclusão. Paralelamente, mencionaram fatores externos, como diferenças culturais, falta de tempo, falta de *feedback*, ausência de momentos de socialização e dinâmicas académicas pouco propícias ao desenvolvimento destas capacidades. Contudo, houve participantes que não sentiam limite nenhum devido, maioritariamente, à sua personalidade.

Para colmatar as barreiras, a maioria reporta que depende da disposição e autonomia do indivíduo, defendendo que é fundamental assumir um papel ativo no desenvolvimento. Observaram que depende do ambiente frequentado e da predisposição inicial ao apoio. Todavia, ainda identificaram métodos como *icebreakers*, mediações culturais, cadeiras obrigatórias sobre CI, debates, apresentações orais, trabalhos em grupo e *public speaking*. Por fim, alguns estudantes realçaram a importância do apoio de amigos, família, docentes e profissionais de saúde mental.

Verificou-se que muitos estudantes associam estes limites sobretudo a barreiras pessoais, como personalidade ou dificuldades na socialização. Consequentemente, os apoios identificados foram reduzidos, apesar do ênfase dado às formações e ao apoio institucional, prevalecendo uma perspetiva de responsabilização individual.

5. DISCUSSÃO

O presente capítulo pretende discutir os resultados apresentados anteriormente, confrontando-os com a literatura levantada, procurando descortinar as visões dos alunos e as suas implicações no desenvolvimento das competências interpessoais.

5.1 Compreensão e valorização das competências interpessoais

Esta dimensão permitiu explorar o significado que os alunos atribuem às CI através das suas próprias interpretações. Embora não apresentem uma definição técnica ou consensual, aparentam ter uma compreensão geral e prática destas competências, corroborando a ideia de que estas competências são reconhecidas no quotidiano (Beenen, 2023). As definições dos entrevistados vão ao encontro das diferentes perspetivas teóricas da palavra “competência”, associando-as à realização de tarefas (perspetiva funcional), desempenho individual (perspetiva comportamental) e traços de personalidade (multidimensional). Adicionalmente, relacionaram estas competências a termos como *soft skills* e *social skills*, assim como, referiram competências interpessoais como a gestão do tempo e o foco. Esta multiplicidade acompanha a falta de consenso presente na literatura relativamente à definição e delimitação destas capacidades. Destaca-se ainda a associação frequente à comunicação e à personalidade, sugerindo que constituem elementos principais na conceptualização das CI.

Os estudantes atribuíram grande importância a estas capacidades e associaram-nas a diferentes contextos como pessoais, académicos e profissionais, demonstrando uma compreensão prática. Mesmo verificando que nem sempre são reconhecidas por terceiros, mantiveram uma perspetiva positiva sobre a valorização destas *skills*. A frequente associação das CI à entrada no mercado de trabalho e ao sucesso profissional, revela consciência das exigências profissionais e vai ao encontro da literatura (Tushar e Sooraska, 2023, Garcia-Cabrera et al., 2023).

Os resultados sugerem que o desconhecimento ou desvalorização destas competências não constitui o principal obstáculo ao seu desenvolvimento. O desafio parece residir na forma como vivem estas competências e compreendem o seu desenvolvimento.

5.2 Consciencialização e autorresponsabilização no desenvolvimento

Esta dimensão demonstrou que, de forma geral, os alunos fazem uma autoavaliação positiva das suas competências, reconhecendo necessidades de melhoria. Os alunos mencionam que a capacidade que mais querem melhorar é a comunicação, possivelmente por lhe atribuírem maior importância, como a literatura indica. O ênfase na comunicação poderá dever-se ao carácter prático, social e profissional desta competência, sendo ainda associada à extroversão, mencionada múltiplas vezes pelos entrevistados.

Esta componente da entrevista, explorou o *feedback* recebido pelos alunos. Receber *feedback* torna-se essencial para compreendermos a aplicação das competências e melhorar o ciclo de aprendizagem. O estudo não levantou as opiniões recebidas pelos alunos, não apurando a eficácia ou qualidade do mesmo. Porém, denota-se uma abertura geral ao *feedback*, mesmo negativo, apesar de reações iniciais mais reativas. Mencionam que o *feedback* conduz à autopercepção, promovendo a reflexão e fazendo-os encarregar-se das mudanças necessárias. Inclusive mencionaram que gostariam de receber estas opiniões mais vezes, demonstrando abertura para o desenvolvimento. O *feedback* positivo desencadeia sentimentos gratificantes, que ajudam no aumento da confiança no desenvolvimento destas CI, bem como, uma sensação de concretização. Esta ideia demonstra o potencial do reforço positivo, evidenciando a sua relevância prática para o quotidiano dos alunos.

Ademais destaca-se a preferência pelo desenvolvimento das CI em grupo, devido à maior segurança e confiança. Estas vivências são relevantes, uma vez que ajudam a compreender os contextos a que os alunos associam ao desenvolvimento das CI. Consequentemente, estes resultados podem ser importantes para a construção de iniciativas formais de aprendizagem que integrem estas características, em particular, componentes mais práticas, dinâmicas e próximas da realidade dos estudantes.

Para além disso, os participantes consideraram, de forma geral, que as competências que usam são dependentes do contexto, encarando-as como distintas consoante o contexto pessoal ou profissional. Tal contribui para uma visão fragmentada e fragilizada das competências, limitando uma compreensão abrangente destas capacidades enquanto transversais, transferíveis e adaptáveis, tanto ao contexto como ao

indivíduo. Paradoxalmente, esta adaptabilidade natural das CI é valorizada pelas empresas face à constante mudança do mercado de trabalho (Robles, 2012; Bailey, 2014; Cimatti, 2016).

Em suma, apesar da valorização e confiança demonstradas, persiste uma visão destas *skills* como desconexas e dependentes, sendo reforçada pela associação à personalidade. Tal poderá ser um obstáculo ao desenvolvimento, pela falta de uma compreensão integrada e transversal destas competências.

5.3 Aprendizagem e momentos práticos de desenvolvimento

Nesta dimensão os estudantes demonstraram atribuir importância a formações sobre CI, mas incerteza quanto à sua participação, questionando a eficácia, acessibilidade e dinâmica. Esta ambivalência poderá relacionar-se com a forma como desenvolvem e percecionam o processo de aprendizagem das mesmas, dando preferência a experiências informais. Tal dificulta o reconhecimento dos resultados em contextos formais e estruturados, face à sua rigidez. Por serem frequentemente associadas à personalidade, os alunos tendem a responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento, o que contribui para uma menor confiança na eficácia de momentos formais de aprendizagem.

Na mesma linha, os resultados sugerem que os estudantes valorizam abordagens dinâmicas, participativas, práticas e baseadas na experiência. Esta perspetiva alinha-se com os métodos de aprendizagem que estão a ser desenhados e desenvolvidos especificamente para este tipo de competências. Nomeadamente, o Projeto Tuning (Poblete Ruiz, 2015 citado em Cimatti, 2016; Le Deist e Winterton, 2005) e o ModES (Haselberger *et al.*, 2012) que implementam estratégias ativas e moldáveis para desenvolver *soft skills*. A relevância atribuída a experiências partilhadas e o contacto com realidades diferentes sugere que os estudantes poderão apreciar iniciativas que integrem estas características. Reduzindo, deste modo, a distância entre valorização das ações formativas e efetiva participação, aumentando a confiança nos resultados destas.

5.4 Perceções sobre o contributo do ensino superior

Os resultados desta dimensão demonstraram que a maioria dos estudantes atribuiu importância ao papel das instituições de ensino no desenvolvimento destas *skills*. Consideraram que a faculdade deveria preparar os alunos para o mercado de trabalho, desenvolvendo as competências-chave necessárias e facilitando a transição entre ensino

superior e a vida profissional. Contudo, não sentem que recebem apoio suficiente ao longo do curso, indo ao encontro da literatura (Jardim et al., 2022; Pujol-Jover Duque e Riera-Prunera, 2023) .

Apesar disso, revelam alguma dificuldade em identificar iniciativas que as instituições poderiam implementar. Esta tendência foi identificada noutras dimensões, onde os participantes reconhecem valor, mas têm dificuldade em traduzir essa importância em ações específicas. Mesmo defendendo um papel ativo da faculdade consideram que depende maioritariamente da iniciativa e vontade do próprio estudante. Apontaram ainda para as rigidez dos cursos, sendo caracterizados pelo foco teórico das unidades curriculares, cujas dinâmicas assentam sobretudo em apresentações ou trabalhos de grupo.

Os resultados apontam para a necessidade de conciliar o apoio institucional com a autonomia dos estudantes. Assim, a integração de iniciativas formativas deve acompanhar as capacidades dos alunos, docentes e da instituição, procurando métodos que sejam proativos e compatíveis com a realidade académica. Importa referir que a faculdade forma os alunos tanto para o mundo do trabalho como para a sociedade, desenvolvendo competências fundamentais para a vida.

5.5 Obstáculos e oportunidades de desenvolvimento

Os resultados apontam para a atribuição de um peso considerável à personalidade e a traços inatos, associando frequentemente o desenvolvimento destas competências à extroversão em contextos sociais. Embora a literatura reconheça que a personalidade e outras características individuais podem influenciar estas capacidades, não as considera determinantes para a aprendizagem. Esta forte associação, poderá constituir uma barreira ao desenvolvimento, limitando a intenção de participação em dinâmicas de aprendizagem formais.

De forma geral, os resultados demonstram que os estudantes reconhecem a importância destas competências para a vida e para o mercado de trabalho, associando-as ao quotidiano. Contudo, revelam dificuldade em visualizar processos formais de desenvolvimento. Ao associarem o seu desenvolvimento a características pessoais e experiências limitam a compreensão destas competências como capacidades plásticas adaptáveis ao indivíduo e aos diferentes contextos.

6. CONCLUSÃO

A forma como os estudantes definem, valorizam e experienciam as competências interpessoais constitui uma lacuna na literatura. Neste sentido, este estudo contribui para uma compreensão exploratória das suas perceções, fornecendo informação relevante para o desenvolvimento destas aptidões.

A presente investigação sugere que os estudantes universitários possuem uma compreensão geral das CI e que lhes atribuem elevada importância, tanto para a vida pessoal como para o contexto profissional. Demonstram abertura para o desenvolvimento e reconhecem benefícios associados ao *feedback*, iniciativas de aprendizagem e apoio, nomeadamente institucional.

No entanto, a investigação revelou alguma reticência dos estudantes quanto à credibilidade e eficácia da formação. Embora reconheçam o potencial, muitos não se inscreveriam, já que atribuem o desenvolvimento das CI a características de personalidade e à aprendizagem através de experiências quotidianas e sociais. Esta perceção leva a que a formação técnica e estruturada seja vista como prescindível. A dicotomia, entre valorização e incerteza evidencia uma barreira à aquisição destas habilidades e pode potenciar o *gap* de competências. Outro desencontro reside no facto do mercado procurar indivíduos capazes de se adaptarem aos diversos contextos (Robles, 2012; Bailey, 2014; Cimatti, 2016), enquanto que os alunos tendem a atribuí-las a cenários específicos e isolados, limitando a sua natureza transversal.

O contributo prático deste estudo consiste em oferecer orientações mais objetivas para a estruturação e comunicação de formações das CI, alinhando-as com as visões dos alunos. Os resultados demonstram uma incompreensão do funcionamento destas aptidões, sugerindo a necessidade de transmitir de forma clara a natureza maleável e transferível destas capacidades. Além disso, reforça a necessidade de ações formativas estimulantes e dinâmicas, adequando-se ao tema e aos indivíduos.

Assim sendo, a comunicação, o dinamismo e a pertinência devem ser as orientações práticas que as universidades e as empresas devem usar para a conceção de futuras formações. No contexto académico, há ainda a oportunidade de criação de ações formativas informais e cultivar o desenvolvimento das CI no campus. Esta abordagem

permite assim fazer a ponte entre a forma natural com que os próprios estudantes acreditam adquirir estas capacidades e a possibilidade da transmissão destas aptidões.

A nível das limitações, a metodologia qualitativa pode conduzir a uma maior subjetividade na interpretação dos dados e consequentemente imprecisão. O tamanho e diversidade da amostra é outro ponto a ressaltar como restrição à pesquisa, assim como recursos limitados de processamento de dados. Por outro lado, as respostas obtidas podem ter sido objeto de enviesamentos, nomeadamente efeitos de halo, similitude e enviesamentos de confirmação, tanto pelos alunos como pela investigadora. Por fim, o contexto académico, o momento do dia e a fase do ano em que foram entrevistados pode ter interferido com os resultados.

Para futuras investigações, importa aprofundar a conexão entre características psicológicas e inatas com as CI, dado que os artigos revistos até ao momento apenas mencionam esta interligação (Beena, 2021; Ciaschi e Barone, 2024; Efrat e Zait, 2024). Será igualmente pertinente investigar formas de comunicação mais eficazes sobre o desenvolvimento, aplicação e transversalidade das CI, bem como compreender a discrepância entre valorização e disponibilidade de participação em ações formativas.

Em suma, este estudo confirmou que os alunos têm perceções positivas e reconhecem a sua importância para a vida pessoal e profissional. Reforça ainda o potencial destas competências e a necessidade de as entender como transversais e relevantes para o desenvolvimento contínuo.

7 BIBLIOGRAFIA

Adeoye-Olatunde, O. A., e Olenik, N. L. (2021). Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. *Journal of the American College of Clinical Pharmacy*, 4(10), 1358-1367. DOI: <https://doi.org/10.1002/jac5.1441>

Bailey, J. L. (2014). Non-technical skills for success in a technical world. *International Journal of Business and Social Science*, 5(4), 1-10. ISSN:2219-6021

Bansal, P., Smith, W., e Vaara, E. (2018). From the editors: New ways of seeing through qualitative research. *Academy of Management Journal*, 61(4), 1189-1195. DOI: <https://doi.org/10.5465/amj.2018.4004>

Beena, J. (2021). Soft skills: Essential for success. *BMH Medical Journal*, 8(3), 99-102. ISSN: 2348-392X

Beenen, G., Pichler, S., Livingston, B., e Riggio, R. (2021). The good manager: Development and validation of the Managerial Interpersonal Skills Scale. *Frontiers in Psychology*, 12. DOI:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631390>

Beenen, G., Fiori, M., Pichler, S., e Riggio, R. (2023). Editorial: Interpersonal skills: Individual, social, and technological implications. *Frontiers in Psychology*, 14. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1209508>

Bohlouli, M., Mittas, N., Kakarontzas, G., Theodosiou, T., Angelis, L., E Fathi, M. (2017). Competence assessment as an expert system for human resource management: A mathematical approach. *Expert Systems with Applications*, 70, 83-102. DOI:[10.1016/j.eswa.2016.10.046](https://doi.org/10.1016/j.eswa.2016.10.046)

Charoensap-Kelly, P., Broussard, L., Lindsly, M., e Troy, M. (2016). Evaluation of a soft skills training program. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(2), 154-179. DOI:<https://doi.org/10.1177/2329490615602090>

Ciaschi, M., e Barone, M. (2024). Exploring the role of Artificial Intelligence in assessing soft skills. Proceedings of the 19th Conference on Computer Science and Intelligence Systems (FedCSIS), 573-578. DOI:[10.15439/2024F2063](https://doi.org/10.15439/2024F2063).

Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1), 97-130. DOI:[10.18421/IJQR10.01-05](https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05)

Cinque, M. (2016). "Lost in translation": Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389-427. DOI: [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)

Čubrić, I.S., Kalauz, M.S., & Hudec, G. (2014). Soft Skills' Evaluation in Textile Engineering and Design.

Cunha, M. P. E., Rego, A., e Cunha, R. (2006). *Organizações positivas*. Dom Quixote, 205-386. ISBN: 9789722032162

Dawda, D., e Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812. DOI:[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00139-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00139-7)

Druskat, V. e Wolff, S. (2019) Desenvolver a Inteligência Emocional dos Grupos. Em Harvard Business Review Press, *HBR 10 Artigos Essenciais: Equipas; 11* (pp.119-144) Conjuntura Actual Editora. (Trabalho original publicado em 2001). ISBN: 978-989-694-173-4

Efrat, A., e Zait, A. (2024). The effect of personality characteristics on the development of interpersonal communication skills through one-time training. *Scientific Annals of Economics and Business*, 71(2), 265-283. DOI:<https://doi.org/10.47743/saeb-2024-0018>

Ekeruche, A. C., e Echedom, A. U. (2023). Interpersonal skills as correlate of career development among librarians in academic libraries in South-South Nigeria. *Information Impact: Journal of Information and Knowledge Management*, 14(1), 157-171. DOI: <https://doi.org/10.4314/ijikm.v14i1.10>

García-Cabrera, A. M., Martín-Santana, J. D., Déniz-Déniz, M. C., Suárez-Ortega, S. M., García-Soto, M. G., e Melián-Alzola, L. (2023). The relevance of entrepreneurial competences from a faculty and students' perspective: The role of consensus for the achievement of competences. *The International Journal of Management Education*, 21(2). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100774>

Gomes da Silva, V. P., Lopes dos Reis, F. (2022). *Capital Humano- Temas para uma boa gestão das organizações*. Edições Sílabo (3ª ed.). ISBN: 978-989-561-258-1

Hang, A. W. P., Sikarwar, T. S., Nordin, N. A. B., Rosley, N. I., Mudzaffar, N., Shokri, B. M., Sofea, N. A e Kee, D. M. H. (2024). The impact of soft skills training on the behavior of multinational technology company employees. *Asia Pasific Journal of Management and Education*, 7(2), 183-198. DOI: <https://doi.org/10.32535/apjme.v7i2.3278>

Haselberger, D., Oberhuemer, P., Perez, E., Cinque, M., Capasso, F. (2012). Mediating soft skills at higher education institutions: Guidelines for the design of learning situations supporting soft skills achievement. *Education and Culture DG Lifelong Learning Programme. European Union*.

Hsieh, S., Lin J., Lee, H. (2012) Analysis on Literature Review of Competency. *International Review of Business and Economics*. 2, 25-50.

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

Jolliffe, D., e Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>

Kalauz, M.S., Hudec, G. e Kirinic V. (2015) Soft Skills Perception Among Students: importance and performance. *Central European Conference on Information and Intelligent Systems*, 89-95. ISSN:18472001

Kundi Y. M., Badar K. (2021). Interpersonal conflict and counterproductive work behavior: the moderating roles of emotional intelligence and gender. *International Journal of Conflict Management*. 32(3), 514–534. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJCMA-10-2020-0179>

Kyllonen, P. C. (2013). Soft skills for the workplace. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 45(6), 16-23. DOI: <https://doi.org/10.1080/00091383.2013.841516>

Le Deist, F. D., e Winterton, J. (2005). What Is Competence? Human Resource Development International, 8(1), 27–46. DOI: <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>

Marques, A. P. (2022). Antecipação de competências transversais e mercado de trabalho: (ir)relevância dos stakeholders académicos. *Sociologia: tempo, indivíduo e sociedade*, 5, 65-76. Atena. ISBN:978-65-258-0025-7

Manpower Group (2025). *UK Talent Shortage Survey*. URL: https://www.manpowergroup.co.uk/b_talent-shortage-survey-2025/

Manpower Group (2025). *Escassez de Talento em Portugal*. URL: <https://www.manpowergroup.pt/estudos/escassez-de-talento-2025>

Milicevic, M. S., Bjegovic-Mikanovic, V., Terzic-Supic, Z., e Vasic, V. (2010). Competencies gap of management teams in primary health care. *European Journal of Public Health*, 21(2), 247-253. DOI: <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckq010>

Mir, R.A., & Rastogi, E. (2025). Mitigating employee turnover in hospitality industry through emotional intelligence: Evidence from Kashmir India. *Geojournal of Tourism and Geosites*, 58(1), 475–483. DOI: <https://doi.org/10.30892/gtg.58144-1429>

Morais, F., e Almeida, L. (2016) Perceções sobre criatividade: Estudo com estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 141-162 DOI: [10.21814/rpe.7385](https://doi.org/10.21814/rpe.7385)

Nemer, E., e Ramirez, R. (2023). Educação profissional: soft skills e o mundo BANI. *Revista Cocar*, 22, 1-19. ISSN: 2237-0315

Mwita, K., Obwolo, S., Kinunda, S., e Mwilongo, N. (2023). Soft skills development in higher education institutions: Students' perceived role of universities and students' self-initiatives in bridging the soft skills gap. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 12(3), 505-513. DOI: <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v12i3.2435>

Otermans, P. C. J., Aditya, D., e Pereira, M. (2023). A study exploring soft skills in higher education. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 14(1), 136-153. ISSN:1838-3815

Pereira, O. P., e Costa, C. A. A. T. (2017). The importance of soft skills in the university academic curriculum: The perceptions of the students in the new society of knowledge. *International Journal of Business and Social Research*, 7(6), 25-34. DOI:<https://doi.org/10.18533/ijbsr.v7i6.1052>

Pereira, O. P. (2013). Soft skills: From university to the work environment. Analysis of a survey of graduates in Portugal. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 13(1), 105-118.

Pinto, H. R. Gouveia, L. B., e Trigo, M. (2022). Avaliação da evolução de competências transversais e técnicas, num percurso de formação profissional: Experiência piloto.

Pujol-Jover, M., Duque, L. C., e Riera-Prunera, M. C. (2023). The recruit requirements of recent graduates: Approaching the existing mismatch. *Total Quality Management & Business Excellence*, 34(1-2), 57-70. DOI: <https://doi.org/10.1080/14783363.2022.2029695>

Rao, G. S., Rao, K. V. R., e Manipatruni, S. V. R. (2023). The accentuation of interpersonal and intrapersonal skills in the workplace. Proceedings of National Seminar on Multidisciplinary Research and Practice. *JEC*, 1, 1029-1032.

Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465. DOI: <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>

Santos, S., Figueiredo, H., Costa, M. J., Filipe, R., Freire, C., Sá, C., Barbosa, I., Cerejeira, J., Sin, C., Tavares, O., Biscaia, R., Mendes, R. A., Verónico, J., Carneiro, A., Lucas, M., Dias, M. F., Figueiredo, C., Araújo, A., Moreira, I., ... Carvalho, T. (2022). Mini-entrevistas múltiplas: Adaptação para uma avaliação a distância de competências transversais no ensino superior. *Competências para o Futuro Emprego*.

Saunders, M., e Townsend, K. (2018). Choosing participants. The SAGE *Handbook of qualitative business and management research methods*, 1, 480-494. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781526430212.n28>

Stosic, M. D., Fultz, A. A., Brown, J. A., e Bernieri, F. J. (2022). What is your empathy scale not measuring? The convergent, discriminant, and predictive validity of

five empathy scales. *The Journal of Social Psychology*, 162(1), 7-25. DOI:<https://doi.org/10.1080/00224545.2021.1985417>

Succi, C., e Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834-1847. DOI:<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>

Succi, C., e Wieandt, M. (2019). Walk the talk: Soft skills' assessment of graduates. *European Journal of Management and Business Economics*, 28(2), 114-125. DOI: <https://doi.org/10.1108/EJMBE-01-2019-0011>

Tripathy, M. (2020). Relevance of soft skills in career success. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, 10(1), 91-102. DOI: <https://doi.org/10.52634/mier/2020/v10/i1/1354>

Tushar, H., e Sooraksa, N. (2023). Global employability skills in the 21st century workplace: A semi-systematic literature review. *Heliyon*, 9(10). DOI:<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21023>

Yan, Y., e Kongjit, C. (2020). An exploratory analysis of required soft skills towards Chinese workplace today. 2020 Joint International Conference on Digital Arts, Media and Technology with ECTI Northern Section Conference on Electrical, Electronics, Computer and Telecommunications Engineering, 276-281. DOI:[10.1109/ECTIDAMTNCON48261.2020.9090756](https://doi.org/10.1109/ECTIDAMTNCON48261.2020.9090756)

8 ANEXOS

8.1 *Guião de Entrevista*

Levantamento de dados pessoais como nome, idade, género; experiência de trabalho

Prestação de Consentimento;

Acolhimento e introdução;

1. Como defines competências interpessoais, nas tuas próprias palavras? Achas que são importantes na tua vida?
2. Consegues dar um exemplo concreto de uma situação em que uma competência interpessoal tenha sido importante para ti?
3. Achas que a faculdade tem (ou devia ter) um papel ativo no desenvolvimento de competências? Sentes que foste bem preparado pela tua faculdade?
4. Já ouviste alguém dizer que estas competências não são assim tão uteis ou que não são levadas a sério? O que pensas sobre isso? Há alguma que aches que seja sobrevalorizada?
5. Na tua opinião, achas que estas competências se adquirem naturalmente ou é preciso treiná-las ativamente? Porquê?
6. Em que situações sentiste que usaste ou desenvolveste mais estas competências? Achas que ao interagires com colegas desenvolveste alguma?
7. Qual é, para ti, o maior obstáculo ou dificuldade para desenvolver estas competências? Achas que há algum apoio que poderia ajudar?
8. Como avalias as tuas competências interpessoais? Há alguma que queiras melhorar? Se sim, o que te leva a isso?
9. Alguma vez recebeste feedback sobre as tuas competências? Como reagiste?
10. O que costumas fazer para as praticar ou melhorar? Sentes-te confiante em desenvolvê-las sozinho?
11. Achas que formações sobre competências interpessoais trariam algum benefício? Participarias numa?
12. Quando comparas as tuas interações na faculdade com outros contextos, notas diferença nas competências que usas? Quais?

Fecho e conclusão da entrevista.

Definição e valor: 1,2, 4

Desenvolvimento de CI: 36 e 11

Papel da Faculdade: 3

Autoperceção: 8, 9, 10 e 12

Barreiras: 5 e 7

8.2 Lista de códigos das entrevistas

- DEFINIÇÃO E VALOR ATRIBUÍDO ÀS CI, DEFINIÇÃO E VALOR

Definição:

- *Soft skills/ Social skills*
- Personalidade
- Aprendizagem ao longo da vida
- Relações e Comunicação
- Aplicação prática e tarefas
- Dependente do Contexto

Importância das CI:

- Relações, comunicação e interação
- Bem-estar pessoal
- Trabalho

Situações em que foram importantes:

- *Hobbies*
- Associações e voluntariado
- Trabalho
- Faculdade/ escola
- Relações e interações com pessoas
- Pessoal

Valorização das competências:

- Trabalho
- Futuro
- Relações
- Bem-estar pessoal
- Educação
- Não dou importância

Competências sobrevalorizadas

- *Hard skills*
- Comunicação e Socialização
- Experiência

Devia ser mais valorizada

- Trabalho em equipa
- *Social skills*
- Conjunto das CI
- Gerir RH

CI que são importantes

- Empatia
- Respeito
- Comunicação
- Trabalhar em grupo
- No trabalho

-AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM, AUTOPERCEÇÃO

Autoavaliação de CI

- Avaliação positiva
 - Acima de 6/Bastante boas/boas
- Avaliação neutra
 - Okay/Básico /Não são más/Decentes/Medíocres
- Avaliação negativa
 - Dificuldades um misto dos dois/ Suficientes/ Péssima em x competência
- Não sabe
- Depende do contexto e da competência

CI a melhorar

- Comunicação
- Colaboração/ relações
- Gestão pessoal
- Competências Profissionais
- Generalidade
- Nada a melhorar

Razões para melhorar

- Trabalho/ mercado de trabalho
 - Estágios
 - Sucesso profissional
- Relações e momentos sociais
 - Melhorar e criar amizades
- Faculdade
 - Melhorar na gestão de tarefas e trabalhos em grupo
- Nenhuma

Receber Feedback

- Recebi feedback negativo e positivo
 - Gestão emocional e introspeção
 - Abertura a críticas
- Feedback negativo

- Negação e sentimentos negativos
 - Introspeção e autojulgamento
- Críticas positivas
 - Sentimentos positivos
- Contexto do feedback
 - Académico
 - Trabalho
 - Família
 - Associações
- Não recebi feedback/ não me lembro
- Não sei reagir

Como praticam?

- Amizades
- Novas experiências
- Pessoal
- Faculdade
- Indefinido ou inexistente

Confiança para desenvolver CI sozinhos

- Prefiro em grupo
 - Amizades
 - Apoio das pessoas
 - Em projetos
- Prefiro sozinha
 - Maior aprendizagem
 - Sem dependência de outros
 - Maior à vontade
- É igual
- Os dois dependendo

Diferença das competências usadas em contextos diferentes

- Sim
 - Formalidade /Hierarquia
 - Quantidade do uso das competências
 - Obrigatoriedade
 - Dependente do contexto e pessoa com que interagem
 - Competências diferentes
- Não

- DISPONIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE CI

Onde desenvolvem

- Interações sociais
- No dia a dia
- Faculdade
- Trabalho
- *Hobbies*

Importância e participação em Formações

- Positivo e benefícios
 - Na faculdade
 - Comunicação
 - Saber gerir situações
 - Dar a conhecer a importância
 - No trabalho
- Necessidade de maior aplicação prático
 - Interação com o público
- Resistência ou Negativo
- Condicional
 - Depende da competência
 - Depende da personalidade

Participação :

- Sim
 - Condicional
 - Depende da forma, assunto, participantes
 - Disponibilidade e prioridade
 - Acessibilidade
 - Sim entusiasta
- Não
- Talvez

- PAPEL DA UNIVERSIDADE

- Tem um papel importante
 - Preparação para o mercado de trabalho
 - Falta de apoio institucional
- Fator pessoal e social
 - Personalidade
 - Convívio social
 - Responsabilidade individual

- Incerteza e oposição
 - Não se pode forçar/ não sei como pode ajudar

-LIMITAÇÕES E BARREIRAS

Naturais ou treinadas

- Maioritariamente natural
 - Personalidade
 - Tempo
 - Depende da pessoa e contexto
 - São fatores externos
- 50/50
 - Senso comum
 - Experiências da vida
 - Há aptidões que são inatas, mas outras treinam-se
 - Depende da pessoa
 - Treino com convívio
 - Amizades
 - Educação
 - Personalidade
- Treino
 - Personalidade facilita, mas é treinado

Limite:

- Características individuais
 - Predisposição, comodidade e autonomia
- Interações e momentos sociais
 - Inclusão e recetividade
- Fatores externos
- Não sinto limite

Apoio

- Métodos
 - *Icebreakers*
 - Iniciativa sobre CI
 - Mediação Cultural
- Experiências e interações
- Pessoal
- Educação e apoio estrutural

- Condicional
 - Depende do ambiente que frequentam
 - Predisposição da pessoa ao apoio