

Definições de competências transversais e transferíveis em estudantes universitários: revisão de escopo¹

Raquel Atique Ferraz²

Lucy Leal Melo-Silva
Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto - SP, Brasil

Vinicius Coscioni
Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

Jéssica Pierazzo de Oliveira Rodrigues
Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto - SP, Brasil

Resumo

Esta revisão de escopo objetiva identificar, analisar e sintetizar as definições conceituais das competências transversais e transferíveis (CTT) em estudos de carreira no ensino superior. Foram feitas buscas nas bases de dados ERIC, PsycInfo, MEDLINE, SciELO e LILACS, selecionados 41 estudos com definições explícitas sobre competências transversais e transferíveis. Os dados foram organizados pelo *software* MAXQDA, criados códigos e categorias, constituindo as dimensões para análise das definições e realizando uma síntese dos achados e articulações. Os estudos foram organizados em quatro dimensões: cognitivas, profissionais e ocupacionais, interpessoais e atributos pessoais. Os achados estão relacionados com os quatro pilares da Educação da UNESCO, com perspectiva da Economia Social, e o Projeto Tuning da América Latina, da formação profissional na Educação Superior. *Palavras-chave*: competência, competências transversais, desenvolvimento profissional, estudantes universitários

Abstract: Definitions of transversal and transferable competences in university students: scope review

This scope review aims to identify, analyze and synthesize the conceptual definitions of transversal and transferable competences (CTT) in higher education career studies. Searches were carried out in the ERIC, PsycInfo, MEDLINE, SciELO and LILACS databases, selecting 41 studies with explicit definitions of transversal and transferable competences. The data were organized by the MAXQDA software, codes and categories were created, constituting the dimensions for analyzing the definitions and performing a synthesis of the findings and articulations. The studies were organized into four dimensions: cognitive, professional and occupational, interpersonal and personal attributes. The findings are related to the four pillars of UNESCO Education, with a Social Economy perspective, and the Latin America Tuning Project, for professional training in Higher Education.

Keywords: competence, soft skills, professional development, university students

Resumen: Definiciones de competencias transversales y transferibles en estudiantes universitarios: revisión de alcances

Esta revisión de escopo objetiva identificar, analizar y sintetizar como definições conceituais das competências transversais e transferíveis (CTT) em estudos de carreira no ensino superior. Foram feitas busca nas bases de datos ERIC, PsycInfo, MEDLINE, SciELO y LILACS, seleccionados 41 estudios con definiciones limpias sobre

¹ Apoio recebido do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) da segunda autora (Processo: 307325/2021-0)

² Endereço para correspondência: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP). Av. Bandeirantes, 3900, Bloco 5, sala 21, 14040-901, Monte Alegre, Ribeirão Preto-SP
E-mail: psiquel.atique@gmail.com

competencias transversales y transferíveis. Os dados foram organizados pelo software MAXQDA, criados códigos e categorias, constituyendo como dimensiones para analizar das definições y realizar uma síntese dos achados e articulações. Os estudos foram organizados em quatro dimensões: cognitivos, profissionais e ocupacionais, interpessoais e atributos pessoais. Los logros están relacionados con los cuatro pilares de la Educación de la UNESCO, con la perspectiva de la Economía Social y el Proyecto Tuning de América Latina, de la formación profesional de la Educación Superior.

Palabras clave: competencia, competencias sociales, desarrollo profesional, estudiantes universitarios

Introdução

Mudanças velozes estão acontecendo na vida e no trabalho decorrentes das crises políticas, econômicas, sociais, sanitárias e ambientais. Vive-se em um mundo volátil (*volatility*), incerto (*uncertainty*), complexo (*complexity*) e ambíguo (*ambiguity*) (formando o acrônimo *vuca*, em inglês) e, também frágil (*brittle*), ansioso (*anxious*), não linear (*non-linear*) e incompreensível (*incomprehensible*) (acrônimo *bani*, em inglês). Com a pandemia do vírus Sars-CoV-2, que acelerou a transformação digital, os termos referidos explicitam a transformação da linguagem e os aspectos importantes da vida na contemporaneidade. Para lidar com esse cenário, competências transversais (também denominadas competências múltiplas) são requeridas nos contextos educativos e profissionais (Moraes Mello, Almeida Neto & Petrillo, 2020).

Entre elas destaca-se a comunicação (Dickinson, 2000), com ênfase especial nas relações interpessoais (Gokuladas, 2010) e pessoais (Cinque, 2016; Ellis et al., 2014; Kolchina et al., 2021; Rocha, 2014; Schleutker et al., 2019; Teng et al., 2019; Wesley et al., 2017). No contexto da Educação Superior, Astigarraga Echeverría e Carrera Farran (2018) destacam a importância das competências transversais como eixo na formação ofertada na educação superior de modo geral. Isso posto, o objetivo deste estudo é identificar, analisar e sintetizar as definições conceituais das competências transversais e transferíveis (CTT) introduzidas em estudos de carreira no ensino superior.

Cabe iniciar algumas reflexões sobre o conceito competência, que, em sua complexidade, se relaciona com diferentes perspectivas teóricas, dificultando uma definição comum, bem como a sua apropriação nos contextos de desenvolvimento educacional e profissional. Na perspectiva de McClelland (1973), competência é um traço ou característica pessoal que se relaciona com um desempenho superior na realização de determinada tarefa ou situação, contrastando o termo com conhecimento, habilidades e atitudes. Na definição de Fleury e Fleury (2004), as competências se referem ao saber agir, mobilizar recursos, integrar conhecimentos complexos e múltiplos, capacidade de aprendizagem, de relacionamento interpessoal, responsabilidade e visão estratégica. São consideradas habilidades em ação e são influenciadas pelas competências individuais e o contexto. Para Le

Boterf (2005), a competência é a capacidade de aplicação das aptidões ou habilidades, sendo definida em termos de ação em uma atividade ou contexto profissional: (a) saber fazer –executar ações, aplicar e respeitar instruções; (b) saber agir –tomar decisões, ter iniciativa, fazer escolhas e correr riscos diante das eventualidades; e (c) saber interagir –comunicar-se e relacionar-se com outras pessoas.

Este estudo se assenta em três bases conceituais: (a) os quatro pilares da Educação da UNESCO (Delors, 2010); (b) a perspectiva do mercado de trabalho ou da Economia Social, nomeadamente o Relatório do Banco Mundial (The World Bank, 2018) sobre competências socioemocionais, cognitivas e técnicas; e (c) o Projeto Tuning da América Latina (Beneitone et al., 2007), que trata das competências transversais na Educação Profissional de nível superior. Tal seleção baseia-se na supranacionalidade das referidas instituições e na origem da produção científica por área do conhecimento e contexto (educação, economia social e ensino superior). Entendendo a educação como “indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 2010, p. 5), a UNESCO estabeleceu quatro pilares para a Educação, ao longo da vida, conforme descritos na Tabela 1.

A segunda base conceitual, na perspectiva da Economia Social, toma como referência o Relatório do Banco Mundial (The World Bank, 2018), que trata de três tipos de competências: socioemocionais, cognitivas e técnicas. As competências cognitivas usualmente são aprendidas no ensino fundamental e desenvolvidas ao longo da vida, costumam ser acadêmicas e viabilizam que os estudantes pensem criticamente. São competências centrais utilizadas cotidianamente, relacionadas com pensamento, raciocínio e atenção.

As competências socioemocionais abarcam comportamentos, atitudes e valores que o indivíduo expressa em qualquer momento, determinando a maneira como pode reagir em diversas situações, incluindo consciência de si mesmo, competências relacionais e conversacionais (The World Bank, 2018). Estas competências referem-se à capacidade de mobilizar, articular e praticar conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, estabelecer e atingir objetivos e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva (Instituto Ayrton Senna, 2017).

Tabela 1
Os quatro pilares para a Educação da UNESCO

Aprender a conhecer	Se refere à uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
Aprender a fazer	A fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
Aprender a conviver	Desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
Aprender a ser	A fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Fonte: Delors (2010).

Por sua vez, as competências técnicas se referem ao conhecimento e à experiência, necessários para realizar uma tarefa. Podem ser bastante específicas e incluir o domínio de temas e de certos materiais ou tecnologias. Elas são aprendidas depois das cognitivas e socioemocionais em anos posteriores de escolarização básica: ensino médio técnico, tecnológico ou educação superior. Em síntese, os três tipos de competências – socioemocionais, cognitivas e técnicas – interagem na formação de uma pessoa equilibrada, possibilitando que seja bem-sucedida e lide com vários desafios e situações para a construção da vida e carreira. Como aponta o referido relatório, promover competências significa “educar para o domínio de uma ampla gama de competências que ajudarão a mitigar os desafios lançados por nosso mutável contexto mundial” (The World Bank, 2018, p. 9).

Em um estudo sobre gestão e desenvolvimento de competências, Ceitil (2010) diferencia as competências específicas, associadas a determinada função ou profissão, das competências transversais, que se caracterizam pela transversalidade e transferibilidade entre os diferentes contextos de vida. O termo competência transversal, como uma rede conceitual ampla, é tratado no Relatório do Projeto *Tuning* América Latina 2004-2007 (Beneitone et al., 2007). O documento, baseado no Projeto *Tuning* Europa, trata da formação integral de universitários por meio de novos enfoques, como o aprendizado significativo, relacionando-se a saber fazer (dimensão psicomotora), saber ser (dimensão afetiva) e saber o quê e o porquê (dimensão cognitiva). As competências abarcam um conjunto de

capacidades que se desenvolvem por meio de processos que conduzem várias ações sociais, cognitivas, culturais, afetivas, profissionais, produtivas, não sendo inatas, mas sim suscetíveis de serem desenvolvidas e construídas a partir de motivações internas (Beneitone et al., 2007).

Assim, a terceira base conceitual, na qual se assenta este estudo é o Projeto *Tuning* América Latina 2004-2007 (Beneitone et al., 2007). O termo *tune* na língua inglesa significa sintonizar uma frequência no rádio ou afinar os instrumentos de uma orquestra de modo que os músicos possam interpretar a música sem dissonância. Criou-se um espaço para “acordar”, “modelar” e “afinar” as estruturas educacionais europeias e, a seguir, foi desenvolvido o projeto na América Latina. *Tuning* refere-se aos pontos de convergência relativos ao reconhecimento das titulações universitárias, necessárias para a mobilidade, sobretudo na União Europeia, mas não exclusivamente. O Projeto *Tuning* América Latina é um marco reflexivo-crítico, decorrente da globalização e da crescente mobilidade dos alunos e dos profissionais. Assim, o projeto centra-se em competências e não em disciplinas ou matérias, ou seja, em competências gerais e compartilhadas que possam germinar em qualquer titulação. Participaram do referido projeto 19 países e 190 universidades latino-americanas. Na América Latina foram criados os Centros Nacionais *Tuning* – CNT (Beneitone et al., 2007).

Na elaboração do Projeto *Tuning*, foram definidas 27 competências para graduados do ensino superior, classificadas em três grandes grupos: (a) Interpessoal: habilidades individuais e sociais que permitem a cooperação

e integração em equipes de trabalho para a gestão e negociação de conflitos, trabalho em equipe interdisciplinar, assertividade e adaptação ao meio ambiente; (b) Instrumental: capacidades, habilidades e competências que se materializam em ferramentas para atingir metas ou objetivos, como capacidade de análise e síntese, comunicação eficaz, autonomia, gestão da informação, tomada de decisão, pensamento criativo, resolução de problemas, entre outros; e (c) Sistêmica: capacidade de avaliar como as partes de um todo interagem, o que implica outras competências, como a aplicação de conhecimentos e experiência na prática, criatividade, gestão de projetos, automotivação, iniciativa e espírito inovador (Beneitone et al., 2007).

Cumprir destacar que o conceito competências transversais é tratado na literatura por distintas terminologias, como por exemplo: competências-chave; competências nucleares; competências essenciais; competências genéricas; competências transferíveis; e competências comuns (Cabral-Cardoso et al., 2006). Por sua vez, Pereira e Rodrigues (2013) identificaram muitas designações para o termo conforme procedência do autor/publicação: *basic skills*, *necessary skills* e *workplace know-how*, nos Estados Unidos; *employability skills* e *core competencies*, no Canadá; *core skills*, *key skills*, *common skills*, no Reino Unido; *transferable skills*, na França; *key qualifications*, na Alemanha; competências transversais, competências genéricas, em Portugal; *essential skills*, *soft skills*, na Nova Zelândia; *key competencies*, *employability skills*, *generic skills*, na Austrália; *work skills*; *employability skills*, no Japão; *generic skills*, *employability skills*, na Malásia; *critical enabling skills*, em Singapura; *employability skills*, na China; e *basic skills* na África do Sul. As diversas denominações explicitam problemas de ordem conceitual que podem ter implicações nas práticas e, também, nos estudos de revisão. Também sinalizam que a temática é nova, o que denota necessidade de investigações sobre o construto.

Para fins deste estudo, adota-se o termo “competências transversais e transferíveis” (CTT). Transversais no sentido de que não pertencem a nenhuma disciplina específica, mas atravessarem todas elas como se a todas fossem pertinentes (Jiménez Galán, 2019). Ou seja, “são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional” (Ministério da Educação [MEC], 2019, p. 7). Transferíveis no sentido de que, embora aprendidas em um contexto específico, podem ser facilmente e com sucesso aplicadas em outros contextos de atuação.

A temática competências transversais é atual, no contexto brasileiro, em decorrência das transformações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2017), a Reforma do Ensino Médio promulgada

pela Lei No. 13.415 (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (MEC, 2018), que vão influenciar o ingresso no ensino superior. Há controvérsias e muitas dúvidas sobre a implantação dessas medidas. Especificamente sobre a Reforma do Ensino Médio, o Ministério da Educação (MEC) abriu uma consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de ensino médio (MEC, 2023; Verdélio, 2023). Sobre a transversalidade há “dúvidas quanto à implementação dos Temas Contemporâneos: Transversais e Integradores (TCTs) e questionamentos sobre como fazer a articulação dos temas com os demais conteúdos” (MEC, 2019, p. 4). Houve mudanças na denominação, de Temas Transversais (MEC, 1997) passou para Eixos Temáticos / Norteadores (MEC, 2013) e na BNCC para TCTs (MEC, 2017, 2018), como descrito a seguir.

Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional (MEC, 2019, p. 7).

Com todas as medidas, as expectativas são de aprimorar a educação, em todos os níveis, como mola propulsora para o desenvolvimento da pessoa e do país. Mudanças na educação básica, sobretudo no ensino médio, afetam o ingresso na universidade. No ensino superior, “independente da área de conhecimento, professores e acadêmicos precisam, cada vez mais, fazer leituras críticas e adquirir novos saberes, principalmente, quando se trata de diversidade cultural, acessibilidade, meio ambiente, direitos humanos, ética e cidadania” (Andretta & Mokva, 2016, p. 37). O que significa propiciar conhecimentos transversais. Os problemas na educação, em todos os níveis, são antigos e derivados da desigualdade social. Neste século, mais desafios estão postos para a superação das desigualdades sociais.

Na perspectiva do mercado de trabalho, o relatório do Banco Mundial (The World Bank, 2018) destaca que, no Brasil e no mundo, tem crescido a procura, por parte das empresas, por colaboradores com competências cognitivas e analíticas de alto nível, como raciocínio matemático claro, capacidade de realizar atividades não rotineiras com eficácia, como interagir com computadores. São demandas para a educação em todos os níveis. Nessa direção, gestores de empresas brasileiras têm apontado como essenciais para o trabalho em equipes as competências socioemocionais, sobretudo as baseadas na comunicação,

como expressão oral e clareza ao falar e interagir com as pessoas. Assim, a aquisição de competências na família, na escola e no mundo do trabalho torna-se parte do capital humano e determina as perspectivas de produtividade, de inclusão e de permanência no mundo do trabalho.

Parte-se do pressuposto de que é importante desenvolver as CTT na formação educacional e profissional ao longo da vida. Assim, este estudo centra-se em questões da formação na educação superior, porque ele é parte de uma investigação maior, que focaliza estudantes universitários na etapa de realização de estágios, com a perspectiva de inserção no mundo do trabalho, que favorecerá a construção da carreira. Considerando as velozes mudanças no mundo do trabalho, as CTT têm sido requeridas dos trabalhadores em geral e, particularmente, dos profissionais de nível superior. Observa-se a necessidade de adaptação ao trabalho, seja no estágio ou no futuro emprego/trabalho, o que requer CTT para atuar em diferentes cenários e contextos, com flexibilidade e capacidade para resolver problemas. Diversos estudos focalizam a temática, mas afinal o que são competências transversais e transferíveis? Haveria algum consenso na literatura?

Dada a relevância do tema nos âmbitos individual, profissional e institucional, faz-se necessário um mapeamento das definições conceituais sobre as CTT, a fim de possibilitar melhor apropriação para uso em investigações e intervenções. Desta forma, este estudo objetiva identificar, analisar e sintetizar as definições conceituais das CTT introduzidas em estudos de carreira no ensino superior. Espera-se que este estudo possa contribuir para ampliar o conhecimento para a área de desenvolvimento de carreira no contexto da educação superior, com possíveis pistas para investigações e intervenções que visam à ativação das competências transversais e transferíveis.

Método

Este estudo, do tipo revisão de escopo, foi desenvolvido com base nas diretrizes do protocolo PRISMA-ScR – *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews Checklist* (Tricco et al., 2018). O Protocolo PRISMA-ScR é um *check-list* com 22 pontos a serem reportados em estudos de revisão de escopo. No presente estudo, todos os itens foram contemplados, com a exceção dos itens 5, 12, 16 e 22. O item 5 refere-se ao registro do protocolo da revisão de escopo antes da realização das buscas. Muito embora esta revisão não tenha sido registrada, um protocolo da revisão de escopo foi realizado no âmbito do mestrado da primeira autora, sendo devidamente avaliado por pares e seguido sistematicamente durante todo o processo. Os itens 12 e 16 referem-se à avaliação da qualidade metodológica dos estudos inseridos. Esses pontos são considerados facultativos, tendo em vista que a avaliação crítica do método dos estudos incluídos

é mais frequente em estudos de revisão sistemática. Por fim, o item 22 refere-se ao relato das fontes de financiamento dos estudos inseridos. Entretanto, este aspecto é de maior relevância em áreas em que tais financiamentos possam indicar conflitos de interesse, o que não é o caso do tema desta revisão.

Inicialmente foram consultadas duas bases de dados iberoamericanas, SciELO e LILACS, que indexam trabalhos das áreas da Psicologia, Educação e Saúde. A seguir, a busca expandiu-se para bases de dados internacionais, nomeadamente, PsycInfo, MEDLINE e ERIC, que indexam trabalhos das ciências sociais e comportamentais, ciências da vida e educação. A estratégia de busca utilizada neste artigo inclui três núcleos de sentido: (a) competências transversais e transferíveis; (b) ensino superior; e (c) carreira e trabalho. As buscas foram realizadas em setembro de 2021 utilizando-se a estratégia apresentada no Apêndice 1 (https://osf.io/3x9zk/?view_only=9bb2f5dd9f6c4d328bfef2c10d60277e). Não foi delimitado ano, idioma ou localidade. A Figura 1 mostra o fluxograma da busca e seleção dos estudos, conforme protocolo PRISMA.

Foram localizadas 275 publicações de artigos nas bases de dados. A seguir, foram excluídos 31 que estavam duplicados, 15 artigos que estavam com acesso indisponível e três que não eram artigos científicos, resultando em 226. Dez artigos não apresentavam o termo CTT ou similares nos títulos, resumos ou nas palavras-chave, resultando em 216 artigos. Como critério de inclusão, foram selecionados exclusivamente estudos de carreira no ensino superior que continham alguma definição de CTT (do próprio autor ou de referências utilizadas). Foram excluídos 175 estudos, sendo selecionados 41 artigos para o *corpus* de análise, como mostra o Apêndice 2 (https://osf.io/3x9zk/?view_only=9bb2f5dd9f6c4d328bfef2c10d60277e).

A seleção do *corpus* de análise foi feita por dois juízes, uma estudante de mestrado em psicologia e uma psicóloga orientadora de carreira. Foi calculado o índice Kappa de concordância entre juízes, resultando em .77, o que indica boa confiabilidade. As diferenças entre os juízes foram tratadas a partir do voto de minerva de um terceiro juiz independente, uma professora doutorada especialista na área. Em seguida foi feita a releitura dos artigos completos e os dados foram extraídos em uma planilha contendo: (a) autores; (b) ano da publicação; (c) idioma; (d) país dos autores; e (e) definições apresentadas no texto (do próprio autor ou referenciadas).

Para a realização da organização dos dados foi utilizado o *software* MAXQDA (maxqda.com), uma ferramenta que auxilia nas análises de dados qualitativos e métodos mistos em pesquisas acadêmicas, científicas e comerciais. O tratamento baseou-se na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), conforme etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento e interpretação dos resultados. Na pré-análise, foi feita a leitura flutuante

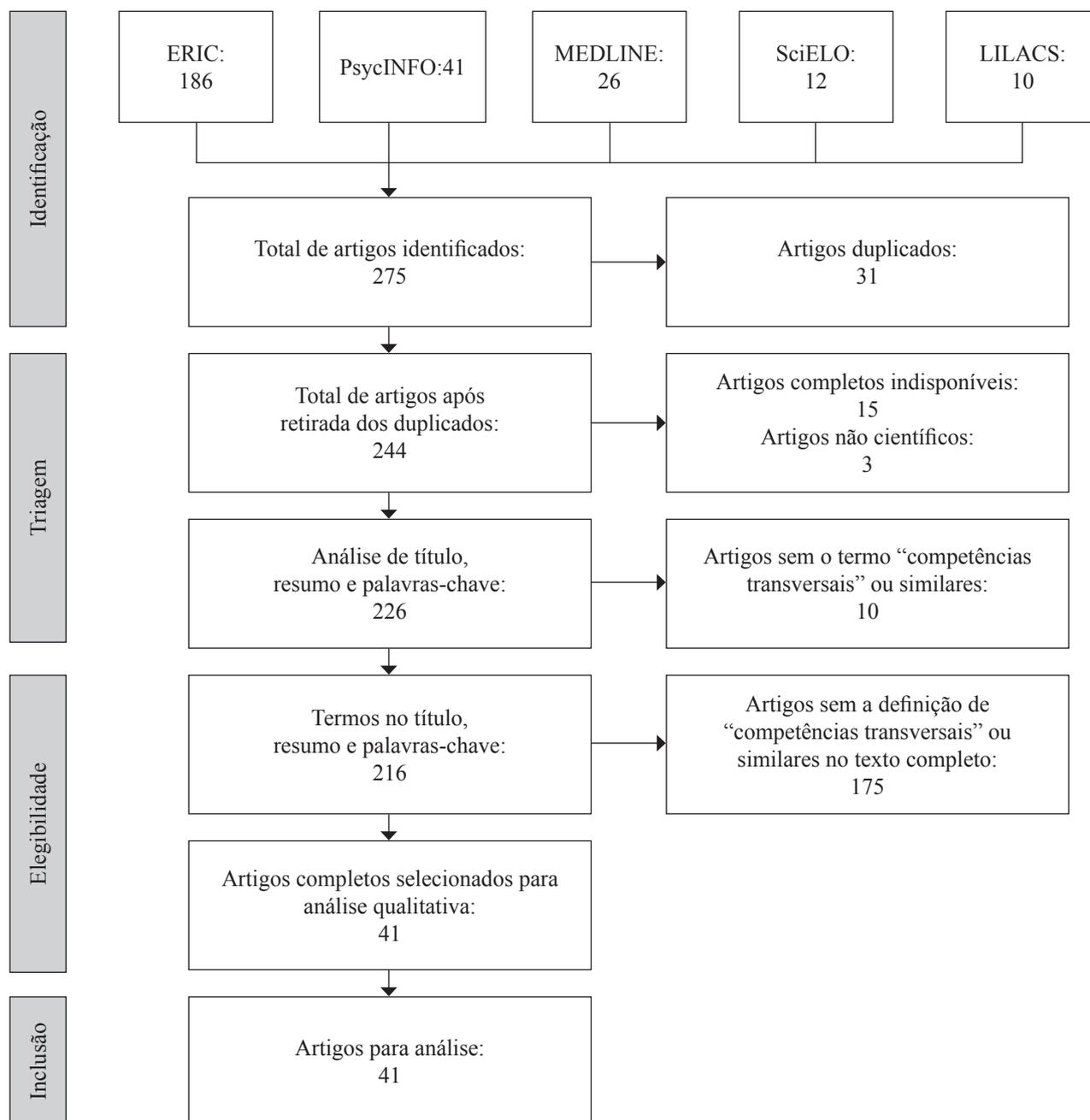


Figura 1. Fluxograma de busca dos artigos

dos artigos completos, a extração e seleção dos dados relevantes para a análise, a formulação dos objetivos e a organização das informações nas planilhas, com a preparação do material para a análise. A fase de exploração do material contou com as etapas de codificação a partir das unidades de registro (as definições das competências transversais) e das unidades de contexto (artigos científicos em contextos de formação profissional e trabalho). A seguir, foi feita a categorização, a partir dos códigos

criados e agrupados conforme classificação dos elementos de acordo com suas semelhanças, em função de suas características comuns, sendo considerado o critério semântico dos códigos. Na etapa de interpretação dos resultados, voltou-se à literatura mais relevante sobre o fenômeno investigado, a fim de realizar a discussão dos achados, criando as quatro dimensões, explicitadas na seção resultados, e articulando-os com diferentes modelos e sistemas de classificação de competências.

Resultados e Discussão

Os artigos foram organizados em três grupos (por décadas): 1991-2000 com três estudos; 2001-2010 com quatro estudos; e 2011-2021 (onze anos) com 34 estudos, o que evidencia crescimento significativo das publicações na última década. Portanto, trata-se de um fenômeno recente nas pesquisas, mais evidente nos últimos cinco anos. Em relação à procedência dos estudos, predominam os do contexto europeu (n=22): Itália (n=4), Rússia (n=3, tabulada também na Ásia, por localizar-se nos dois continentes), Inglaterra (n=3), Espanha (n=3), Reino Unido (n=2), Portugal (n=2), Alemanha (n=2), Suécia (n=1), Grécia (n=1) e Finlândia (n=1), o que demonstra possível influência do Projeto *Tuning* Europa. Seguido de estudos na América do Norte (n=11): Estados Unidos (n=8), Canadá (n=2) e México (n=1). Depois na Ásia e Oceania (n=10): Rússia (n=3), Malásia (n=2), China (n=2), Indonésia (n=1), Índia (n=1), e Austrália (n=1). E, por último, na América do Sul (n=5): Brasil (n=3), Colômbia (n=2), com menos estudos.

Na Tabela 2 é demonstrado que os estudos foram organizados em quatro dimensões criadas neste estudo: (a) cognitiva, (b) profissional e ocupacional, (c) interpessoal e (d) pessoal, descritas a seguir. O Apêndice 3 (https://osf.io/3x9zk/?view_only=9bb2f5dd9f6c4d328bfef2c10d60277e) detalha os estudos analisados: autoria, localidade e classificação em função das dimensões que baseiam as definições utilizadas pelos autores. A seguir, são apresentadas e discutidas as sínteses interpretativas em cada dimensão.

Dimensão Cognitiva

A dimensão cognitiva está presente em 25 artigos. É mencionada em um artigo do século passado (Litchner, 1991) como componente exclusiva das CTT; a seguir os estudos mostram que foram incorporadas outras características como autogestão e motivação, destacando-se a transferibilidade de habilidades de ordem superior para diferentes domínios do conhecimento teórico e prático. As CTT compreendem recursos cognitivos que envolvem aspectos da consciência, resolução de problemas, pensamento lógico, linguagem e aprendizagem contínua.

O conceito inclui a habilidade para coletar e interpretar informações e transformá-las em conhecimento valioso e, ao mesmo tempo, analisar criticamente ideias e conceitos e aprender com seu próprio desempenho e realização. Há destaque, nos estudos analisados, para o desenvolvimento de tais habilidades em programas de ensino e aprendizagem. Os autores incluem nessa dimensão as habilidades sistêmicas dos indivíduos, que requerem a integração de outras capacidades para poder acontecer, como saber fazer, realização de tarefas e resolução de problemas complexos, aprender a fazer, coletar, integrar e interpretar informações, gerenciar outras habilidades e capacidades, integração do todo para a prática.

Assim, essa dimensão cognitiva relaciona-se ao Pilar 1 da UNESCO (Delors, 2010), conforme exposto na Tabela 1: aprender a conhecer, o que se refere a saber o quê e por quê estudar, realizar atividades de estudo ou trabalhar. As competências cognitivas são desenvolvidas, sobretudo, na família e na trajetória da Educação Infantil e Básica. Porém, continuam a ser requeridas dos

Tabela 2

Dimensões das competências transversais e transferíveis para a formação educacional e para o trabalho e autores

Dimensões das CTT	Definições das dimensões
Cognitiva	As competências transversais compreendem recursos cognitivos que envolvem aspectos da consciência, resolução de problemas, pensamento lógico, linguagem, aprendizagem ao longo da vida e integração de saberes e fazeres.
Profissional e ocupacional	As competências transversais compreendem recursos profissionais e ocupacionais que influenciam a atuação no mundo do trabalho, abarcando características como empregabilidade, desempenho e sucesso profissional e a capacidade de utilizar as habilidades técnicas na prática profissional, independente da área e do tipo de trabalho.
Interpessoal	As competências transversais compreendem recursos interpessoais que influenciam as relações das pessoas entre si, o que envolve a comunicação, modos de interações, cooperação e colaboração.
Pessoal	As competências transversais compreendem características e recursos pessoais que influenciam a relação consigo mesmo e o modo de interação com o meio, abarcando traços de personalidade, valores, motivos e interesses.

Fonte: elaborado pelos autores

profissionais de todos os níveis da educação, mas sobretudo dos graduados no âmbito da Educação Superior, quando passam a lidar com desafios complexos do mundo do trabalho. São relevantes para a educação ao longo da vida, possibilitando a atualização do conhecimento e a construção da carreira com base em informações qualificadas e científicas.

Dimensão profissional e ocupacional

A dimensão profissional e ocupacional está presente em 27 artigos. São estudos que focalizam a importância das CTT para a atuação no mundo do trabalho, abarcando características como empregabilidade, desempenho e sucesso profissional, a capacidade de utilizar as habilidades técnicas na prática profissional, independente da área do conhecimento e do tipo de trabalho. Relacionam-se com a consciência dos indivíduos sobre como aplicar um conjunto de habilidades gerais em diferentes contextos educacionais e profissionais. As demais competências são relevantes para a competência ocupacional, aplicada a diferentes cenários e contextos de trabalho, pois as CTT podem ajudar as pessoas a se adaptarem e se comportarem positivamente para que possam lidar com eficácia com os desafios de sua vida profissional e cotidiana. As competências representam uma combinação dinâmica de conhecimento, compreensão e habilidades, aplicáveis a uma grande variedade de situações que os alunos e profissionais irão enfrentar. Portanto, são comuns à maioria das profissões e ultrapassam os limites das disciplinas ou áreas de conhecimento (Jiménez Galán, 2019). Apesar de serem competências úteis em todos os contextos de vida, destaca-se a relevância para o desenvolvimento profissional, como facilitadora para o ingresso no mercado de trabalho, favorecendo a empregabilidade e o sucesso, independente da área de trabalho, sendo relacionadas sobretudo com as habilidades interpessoais, como comunicação, gestão e trabalho em equipe, criatividade, responsabilidade e empreendedorismo, tratadas a seguir. Considerando o Pilar 2 da UNESCO: Aprender a fazer, trata-se de qualificação profissional, mas com competência para lidar com diversas experiências sociais ou de trabalho (Delors, 2010).

As competências profissionais e ocupacionais, foco deste estudo, são desenvolvidas nas trajetórias da educação técnica, tecnológica e universitária. Sempre foram exigidas dos profissionais e continuam a ser requeridas na contemporaneidade, pois não perderam seu valor. O conhecimento aprofundado em certos domínios continua sendo necessário. Porém, as competências profissionais e ocupacionais, para levarem ao desempenho ótimo, precisam ser combinadas com as competências cognitivas e as socioemocionais, com vistas ao equilíbrio necessário para a vida no século XXI e para a construção da carreira.

Dimensão interpessoal

A dimensão interpessoal está presente em 22 artigos, que mostram o papel dos recursos interpessoais nas relações das pessoas entre si, envolvendo comunicação, atitudes, modos de interações, cooperação e colaboração. As definições explicitam características como interação social, comunicação eficaz, gerenciamento de relacionamentos e cooperação. Os estudos dão ênfase às habilidades interpessoais como estratégias que favorecem a adaptação das pessoas para lidar com eficácia frente aos desafios de sua vida profissional e cotidiana. Os estudos revisados mostram listas de alguns tipos de competências mais requeridas nos contextos educacional e de trabalho ao redor do mundo, são eles: comunicação, trabalho em equipe e resolução de problemas, habilidades consideradas interpessoais, ou seja, da relação do indivíduo com outras pessoas.

Nesta dimensão, destaca-se o Pilar 3 da UNESCO (Delors, 2010): “aprender a viver juntos”, sendo destacadas as habilidades que refletem principalmente em qualidades intra e interpessoais. Dickinson (2000) destaca que a habilidade de comunicação está para além da capacidade de comunicar um significado, mas em se comunicar de forma eficaz e de maneira apropriada para a época e contexto, o que envolve a necessidade de obter outras competências para que isso aconteça. Com ênfase especial nas relações interpessoais, Gokuladas (2010) aponta as CTT como a capacidade do indivíduo de se destacar em uma estrutura social específica, como membro de uma equipe de projeto ou uma empresa. As competências interpessoais são desenvolvidas ao longo da vida, sobretudo na infância e na juventude, sendo mais maleáveis e possíveis de serem ativadas nos estágios iniciais do desenvolvimento humano, com efeitos significativos para a qualidade de vida. Na contemporaneidade há ênfase na necessidade de tais competências relacionais, como essenciais para a vida pessoal e de trabalho, que, articuladas, favorecem o bem-estar e a satisfação no trabalho, desdobrando-se em uma carreira socialmente significativa.

Algumas das publicações mais recentes que trouxeram contribuições para a definição das CTT, atribuídas na dimensão interpessoal, utilizam-se de definições mais abrangentes ao considerar atributos e recursos pessoais e interpessoais como sendo inseparáveis e complementares. Neste estudo, a dimensão interpessoal é entendida na relação com o outro, como apresentado anteriormente, enquanto a dimensão pessoal é definida separadamente, para evidenciar a relevância da singularidade de cada indivíduo, que precisa ser respeitada e valorizada, sobretudo em tempos de mídias digitais, nas quais o que se atribui como sucesso pode/deve ser questionado.

Dimensão Pessoal

A dimensão pessoal está presente em 26 artigos. Essa dimensão focaliza a relação do indivíduo consigo

mesmo, os recursos psicológicos e os emocionais. Assim, os códigos criados a partir de trechos retirados das definições abordam traços de personalidade, características de natureza comportamental, habilidades individuais, autogerenciamento de emoções, motivação, interesses e objetivos. São as habilidades pessoais não técnicas, intangíveis, específicas de personalidade que determinam a força de um indivíduo como líder, ouvinte, negociador e/ou mediador de conflitos. É importante como dimensão própria para evitar o risco de priorizar a dimensão profissional/ocupacional, a cognitiva e a interpessoal, em detrimento da dimensão pessoal. É importante para valorizar o desenvolvimento pessoal e formação integral da pessoa, como sujeito afetivo, social, político e cultural. Sete artigos incluem na definição das CTT aspectos de personalidade (Cinque, 2016; Ellis et al., 2014; Kolchina et al., 2021; Rocha, 2014; Schleutker et al., 2019; Teng et al., 2019; Wesley et al., 2017).

Por outro lado, Silva e Teixeira (2012) alertam para o cuidado necessário com a aproximação da definição de algumas competências com definições de personalidade, pois se as competências forem percebidas como atributos intrínsecos às pessoas pode gerar dificuldade na sensibilização dos indivíduos para promover o desenvolvimento dessas competências. Os estudos selecionados que apontam para as características da personalidade como competências transversais destacam a combinação de elementos para essa construção durante a vida, não sendo apenas influenciada por questões inatas. Nesta dimensão, destaca-se o Pilar 4 da UNESCO: “aprender a ser”. Assim, ao longo da vida, em um processo particular de desenvolvimento humano, pessoas constroem, desconstróem e reconstróem a si mesmas. Também constroem, desconstróem e reconstróem suas carreiras.

As competências pessoais, independente da natureza relativa ao *quantum* do que seria inato ou aprendido, são compreendidas, neste estudo, como desenvolvidas ao longo da vida, como resultado de processos: do desenvolvimento humano, da aprendizagem, e/ou psicoterapia. São importantes no sentido pessoal e, também, no sentido político de exercício da cidadania, para além do trabalho formal ou informal. Na contemporaneidade, há ênfase na necessidade de tais competências pessoais, como essenciais para a vida individual e coletiva, para a carreira do profissional, o trabalho decente, e, sobretudo, no desenvolvimento sociedade, no sentido cultural, social e econômico.

Articulação dos Achados com Modelos de Educação e Sistemas de Classificação de Competências

Como foi possível observar nos estudos analisados, as dimensões que compõem as CTT não podem ser consideradas de modo isolado, pois se dão na relação uma com a outra e em função da combinação de capacidades

e atributos, na qual acontece uma integração de habilidades e competências a fim de atingir objetivos relacionados ao desenvolvimento de vida e da carreira. As definições encontradas na literatura são diversas, podendo ser abrangentes ou não. Os achados mostram ausência de definições em muitos estudos, ou definições bastante genéricas ou superficiais. Entre os estudos analisados, o trabalho feito por Cinque (2016), no contexto italiano, explorou algumas classificações de *soft skills*, apresentando definições das CTT, permitindo uma compreensão ampla sobre o conceito e contribuindo muito para a área, ao abordar intervenções possíveis de serem realizadas por instituições de ensino e de formação profissional.

A Dimensão Cognitiva tem relação com o Pilar 1 da UNESCO (Delors, 2010): aprender a conhecer (saber o quê e o porquê), com as competências cognitivas do relatório do Banco Mundial (The World Bank, 2018) e com as competências sistêmicas e instrumentais do Projeto *Tuning* (Beneitone et al., 2007). A Dimensão Profissional/ocupacional se relaciona com o Pilar 2 da UNESCO: aprender a fazer (saber como fazer), com as competências técnicas do relatório do Banco Mundial e as competências sistêmicas do *Tuning*. A Dimensão Interpessoal se relaciona com o Pilar 3 da UNESCO: aprender a conviver (relacionar-se com pessoas), com as competências socioemocionais do relatório do Banco Mundial e as competências interpessoais do *Tuning*. A Dimensão Pessoal se relaciona com o Pilar 4 da UNESCO (Delors, 2010): aprender a ser (desenvolver-se como pessoa e cidadão), com as competências socioemocionais do relatório do Banco Mundial e as competências instrumentais do *Tuning*.

Assim, as CTT compreendem: (a) recursos cognitivos, que envolvem aspectos da consciência, resolução de problemas, pensamento lógico, linguagem, aprendizagem ao longo da vida e integração de saberes e fazeres; (b) recursos profissionais e ocupacionais, que influenciam a atuação no mundo do trabalho, abarcando características como empregabilidade, desempenho e sucesso profissional e a capacidade de utilizar as habilidades técnicas na prática profissional, independente da área e do tipo de trabalho; (c) recursos interpessoais, que influenciam as relações das pessoas entre si, o que envolve a comunicação, modos de interações, cooperação e colaboração; e (d) recursos pessoais que influenciam a relação consigo mesmo e o modo de interação com o meio, abarcando traços de personalidade, valores, motivos e interesses. Neste estudo, compreende-se que as CTT são definidas como recursos cognitivos, profissionais e ocupacionais, interpessoais, e pessoais, que interagem entre si. Assim, com base nos resultados em articulação com os três referenciais, apresenta-se na Tabela 3 o quadro de síntese dos achados e as articulações possíveis. Foram feitas articulações das definições apresentadas nos artigos analisados, como ponto de partida para novas investigações.

Tabela 3
Síntese dos achados e as articulações possíveis

Pilares da educação (UNESCO)	Competências (Banco Mundial)	Competências Transversais (Tuning)	Dimensões das competências transversais
Aprender a conhecer (Saber o quê e o porquê)	Cognitivas	Sistêmicas / Instrumental	Cognitiva
Aprender a fazer (Saber como fazer)	Técnicas	Sistêmica	Profissional e ocupacional
Aprender a conviver (Relacionar-se)	Socioemocionais	Interpessoais	Interpessoal
Aprender a ser (Desenvolver-se como pessoa)		Instrumental	Pessoais

Fonte: elaborado pelos autores

Considerações Finais

Considerando os dados obtidos, foram identificadas, analisadas e sintetizadas as definições conceituais das CTT, divulgadas nos artigos que compuseram o *corpus* de análise deste estudo, e que focalizaram estudos de carreira no ensino superior. Os achados também foram articulados com diferentes modelos e sistemas de classificação de competências. Os resultados possibilitaram a identificação de estudos que foram organizados e sistematizados nas dimensões derivadas das análises. Esse estudo apresenta uma síntese dos diferentes sistemas de classificação na área, relacionando-os com os achados sobre competências nos âmbitos da Educação, em geral, e da Economia Social, assim como sobre CTT no âmbito da Educação Superior.

Compreende-se que para definir as CTT não é suficiente elencar uma ou duas características, pois se trata de um termo complexo, na teoria e, também, na prática, envolvendo a necessidade de integração e articulação de alguns atributos do indivíduo e a capacidade de usar um conjunto de competências para a aplicabilidade prática, de saberes e fazeres, em diferentes contextos de vida e carreira. Assim, as CTT envolvem características pessoais, como de personalidade, capacidades, motivação, recursos psicológicos e emocionais intrínsecos e extrínsecos, assim como aspectos interpessoais, ou seja, se dá também na relação com outros indivíduos, sobretudo em relação à comunicação e aos modos de se relacionar de maneira apropriada a cada cenário e contexto. Continuam sendo valorizadas as competências cognitivas, as quais foram vistas como muito importantes na maioria dos achados sobre o tema, envolvendo processos de aprendizagem continuada. Elas se relacionam, também, com as habilidades sistêmicas, que dizem respeito à capacidade

de integrar uma ou várias habilidades, contribuindo para a amplitude do conceito de CTT.

É importante destacar que, entre os artigos localizados (n=275), 234 utilizam o conceito CTT sem qualquer definição, por esse motivo não foram selecionados para a análise. A ausência de definição conceitual pode ser um problema para a investigação, caracterizando-se como uma limitação dos estudos. Outro ponto problemático, derivado do anterior, refere-se às diversas designações. Assim, estudos sem definições conceituais claramente explicitadas e o uso de diferentes nomenclaturas constituem problemas para as estratégias de busca, assim como para a definição do construto. Problemas conceituais também se configuram como limitação para as práticas, pois é preciso clareza conceitual na formulação do problema para o planejamento de intervenções, que visam à ativação das CTT. É preciso entender o fenômeno e nominá-lo claramente. Espera-se que mais investigações sejam realizadas e que conceitos sejam explicitados nos estudos e nas práticas.

Observa-se ainda que as discussões em torno do tema ocorrem sobretudo nos contextos educacionais e profissionais. Evidentemente que tais achados derivam das decisões sobre a estratégia de busca, que, por sua vez, foi assim definida com base em estudos prévios. Haja vista que as dimensões foram criadas a partir de definições de CTT, em caráter exploratório, este estudo oportuniza novas avaliações e perspectivas, ampliando o entendimento conceitual. Espera-se que este estudo contribua para melhor exploração do tema, ao abordar as definições das CTT diante da diversidade contextual e que seja útil na conscientização sobre as lacunas na pesquisa.

Como implicações para a prática, cumpre destacar a dificuldade da implementação de estratégias educativas para ativar o desenvolvimento das competências transversais e transferíveis, uma vez que os cursos

são organizados por disciplinas e que faltam decisões que resultem em mudanças não só nas narrativas contidas nos projetos políticos pedagógicos, mas na prática cotidiana. Esse estudo pode fornecer alguns subsídios também para se pensar em intervenções que, aliadas aos estudos que focalizam as CTT na perspectiva conceitual e teórica, possam gerar um corpo de conhecimento em que se retroalimentem. Os desafios são muitos para que a educação favoreça que as gerações atuais e futuras tomem decisões conscientes e autônomas e encarem as lutas para a superação das desigualdades educacionais e socioeconômicas, com vistas à justiça social. O coletivo precisa se comprometer com o futuro do trabalho digno: ecologicamente correto; economicamente viável; socialmente justo; e culturalmente diverso.

Teoria e prática são necessárias, uma vez que se observa a necessidade de enfatizar a promoção de competências que visem ao desenvolvimento pessoal e relacional aliado ao profissional/ocupacional na perspectiva de construção de vida e carreira com possibilidade de realização, bem-estar e satisfação nos estudos e no trabalho para todos. A pessoa satisfeita com a vida, com os estudos e com o trabalho promove saúde para si e para a sociedade. Assim, cabe aos agentes que se dedicam à formação profissional e à educação continuada propor a ativação e o desenvolvimento das CTT ao longo da vida dos estudantes e trabalhadores e, também, sistematizar investigações que se retroalimentem com conhecimentos baseados em evidências e com relevância social.

Referências

- Andretta, L. M., & Mokva, A. M. D. Z. (2016). Conhecimentos transversais na universidade. *Perspectiva*, 40(152), 35-43. https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/152_592.pdf
- Astigarraga Echeverría, E., & Carrera Farran, X. (2018). Necesidades a futuro y situación actual de las competencias en educación superior en el contexto de España. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 35-58. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.731>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Edições 70.
- Beneitone, P., Esquentini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe Final: Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto; Universidad de Groningen. http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C. V., & Silva, P. (2006). *Competências transversais dos diplomados do ensino superior: Perspectiva dos empregadores e dos diplomados*. TecMinho. <https://xdocz.com.br/doc/ctdes-livro-psicologia-wvo943jg1k8j>
- Ceartil, M. (2010). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Sílabo.
- Cinque, M. (2016). “Lost in translation”. Soft skills development in European Countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389-427. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)
- Delors, J. (2010). *Educação: Um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (J. C. Eufrázio, Trad.). Cortez; UNESCO; MEC. http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Dickinson, M. (2000). Giving undergraduates managerial experience. *Education + Training*, 42(3), 159-170. <https://doi.org/10.1108/00400910010372652>
- Ellis, M., Kisling, E., & Hackworth, R. G. (2014). Teaching soft skills employers need. *Community College Journal of Research and Practice*, 38(5), 433-453. <https://doi.org/10.1080/10668926.2011.567143>
- Fleury, A. C. C., & Fleury, M. T. (2004). *Estratégias empresariais e formação de competências* (3a ed.). Atlas.
- Gokuladas, V. K. (2010). Technical and non-technical education and the employability of engineering graduates: An Indian case study. *International Journal of Training and Development*, 14(2), 130-143. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2010.00346.x>
- Instituto Ayrton Senna. (2017). *Competências para a vida*. <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/competec%CC%82ncias-para-a-vida.pdf>

- Jiménez Galán, Y. I. (2019). ¿Cómo desarrollar competencias de creatividad e innovación en la educación superior? Caso: Carreras de Ingeniería del Instituto Politécnico Nacional. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 356-376. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.427>
- Kolchina, V. V., Lukashenko, D. V., Sergeeva, M. G., & Cherepakhina, R. D. (2021). Study of the soft skills development in the framework of the activities of student communities. *Propósitos y Representaciones*, 9(Spe. 3), e1182. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE2.1182>
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas*. Edições Asa.
- Lei No. 13.415. (2017, 16 de fevereiro). Altera as Leis No. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
- Litchner, M. (1991). Labour market strategies and adult education in Europe. *Studies in the Education of Adults*, 23(2), 145-153. <https://doi.org/10.1080/02660830.1991.11730553>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence.” *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. (2018). Resolução No. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>
- Ministério da Educação. Portaria No. 399, de 9 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. *Diário Oficial da União, seção 1*.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2019). *Temas contemporâneos transversais na BNCC: Contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file/>
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos temas contemporâneos transversais, ética*. MEC. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>
- Moraes Mello, C., Almeida Neto, J. R. M., & Petrillo, R. P. (2020). As aporias do mundo VUCA e a educação. *Revista Interdisciplinar de Direito*, 18(2), 140-157. <https://doi.org/10.24859/RID.2020v18n2.926>
- Pereira, L. A., & Rodrigues, A. C. (2013). Competências transversais dos recém-diplomados do ensino superior no mercado global. *Conferência Investigação e Intervenção em Recursos Humanos*, (4). <https://doi.org/10.26537/iirh.v0i4.2103>
- Rocha, M. (2014). Predictors of the acquisition and portability of transferable skills: A longitudinal Portuguese case study on education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 68(2), 607-624. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9793-2>
- Schleutker, K., Caggiano, V., Coluzzi, F., & Poza Luján, J. L. (2019). Soft skills and European labour market: Interviews with Finnish and Italian managers. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (19), 123-144. <https://doi.org/10.7358/ecps-2019-019-schl>
- Teng, W., Ma, C., Pahlevansharif, S., & Turner, J. J. (2019). Graduate readiness for the employment market of the 4th industrial revolution: The development of soft employability skills. *Education + Training*, 61(5), 590-604. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2018-0154>
- The World Bank. (2018). *Competências e empregos: Uma agenda para a juventude: Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas (Portuguese)*. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/Síntese-de-constatações-conclusões-e-recomendações-de-políticas>

- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garrity, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Verdêlio, A. (2023, 9 de março). Governo abre consulta pública sobre novo ensino médio. *Agência Brasil*. <https://agencia-brasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/governo-abre-consulta-publica-sobre-novo-ensino-medio>
- Wesley, S. C., Jackson, V. P., & Lee, M. (2017). The perceived importance of core soft skills between retailing and tourism management students, faculty and businesses. *Employee Relations*, 39(1), 79-99. <https://doi.org/10.1108/ER-03-2016-0051>

Recebido: 08/05/2022
1ª reformulação: 08/05/2023
Aceito: 02/06/2023

Sobre os autores:

Raquel Atique Ferraz é Psicóloga clínica e orientadora profissional, graduada pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), especialista em Psicologia Clínica (UNAERP), mestre pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1646-071X>
E-mail: psiquel.atique@gmail.com

Lucy Leal Melo-Silva é Psicóloga, professora associada sênior do curso de Graduação e da Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Membro das associações científicas e profissionais: ABOP, IAEVG, ANPEPP, AIDEP e ASBRo. Coeditora da Revista Brasileira de Orientação Profissional.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5890-9896>
E-mail: lucileal@ffclrp.usp.br

Vinicius Coscioni é Psicólogo, Doutor em Psicologia pela Universidade de Coimbra e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Investigador Visitante na Universidade de Coimbra e Investigador colaborador na Universidade do Minho.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4007-957X>
E-mail: viniciuscoscioni@gmail.com

Jéssica Pierazzo de Oliveira Rodrigues é Psicóloga clínica e orientadora profissional, graduada pela Universidade de Rio Verde (UNIRV), mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5468-4733>
E-mail: jessicapierazzo@usp.br